



Gehørarbeid med tonedøve i sangundervisningen

Om hvordan bruk av hørelære i sangundervisningen kan bidra
til å styrke tonedøve personers gehør

MUS-3902

Dina Maria Åsen

*Mastergradsoppgave i Hørelære med didaktikk og praksis
Det kunstfaglige fakultet, Musikkonservatoriet
Universitetet i Tromsø
Høsten 2012*

Forord

Denne oppgaven har vært en prosess for meg helt fra den lå i tankene mine tre år tilbake, til jeg nå leverer den inn. Mange tanker har jeg gjort meg underveis, og mitt syn på musikalitet har endret seg i takt med de nye oppdagelsene som har blitt gjort både under litteraturinnsamlingen, empirien og skrivingen. Noe av ønsket med oppgaven har vært å oppmuntre til sangglede og tro på seg selv, og til å inspirere andre pedagoger som står i det samme arbeidet, eller som er interessert i å vite mer om det å jobbe med tonedøve og personer med sangvansker.

Det er flere personer som har spilt en rolle i oppgavens tilblivelse. Jeg vil starte med å takke mine sangelever og informanter som har inspirert meg og undersøkt tematikken sammen med meg. Sammen har vi klart utrolige ting! Videre ønsker jeg å takke min veileder Hilde Synnøve Blix for ypperlig veiledning underveis og gode råd når ting sto stille. Takk til min svigerfar Evald, for konstruktive tilbakemeldinger på språk og innhold i oppgaven. Takk til Niels Eskild Johansen og Lillian Jensen for inspirerende samtaler og råd rundt oppgavens tema. Takk til mine medstudenter på konservatoriet, som gjennom samtaler over kantinebordene innførte nye impulser og ideer til hvordan jeg kunne gripe an temaet. Til slutt vil jeg også takke min kjære mann Adrian som har holdt ut med et litt mindre ryddig hus når skrivingen har vært på sitt verste, og som har bidratt med sitt ypperlige språkråd og korrekturlesing.

Holmestrand, 11.11.2012

Dina Maria Åsen

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
1 Innledning.....	5
1.1 Valg av tema og bakgrunn for oppgaven.....	5
1.2 Problemstilling og definisjon av begreper.....	5
1.2.1 Tonedøvhets.....	6
1.2.2 Sangfaget.....	8
1.2.3 Gehørarbeid, intonasjon og hørelære.....	10
1.3 Oppgavens struktur.....	11
2 Tidligere forskning og pedagogisk utviklingsarbeid.....	13
2.1 Forskning på tonedøvhets.....	13
2.2 Pedagogisk utviklingsarbeid.....	19
2.2.1 Inge Waksvik.....	19
2.2.2 Cathrine Sadolin.....	22
2.2.3 Sigrid Sæterhaug.....	23
2.3 Oppsummering.....	26
3 Teoretisk bakgrunn og arbeidsmetode.....	28
3.1 Læring og læringsteori.....	28
3.2 Undervisningsmetode.....	29
3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	31
3.3.1 Bakhtin og dialogperspektivet.....	31
4 Metode for utforskning.....	34
4.1 Kvalitativ utforskningsmetode.....	34
4.1.1 Deltagende observasjon.....	35
4.1.2 Kvalitative intervju samtaler.....	36
4.1.3 Om transkripsjonen.....	38
5 Undervisningsmateriale og øvelser.....	40
5.1 Bevisst og aktiv lytting.....	42
5.1.1 Lytting som oppvarming.....	42
5.1.2 Tone i akkord.....	43
5.1.3 Synge forespilte enkelttoner.....	44
5.1.4 Glidetoner.....	45
5.1.5 Grunntonebestemmelse.....	45
5.2 Indre sangstemme.....	46

5.2.1	Bruk av imitasjon i arbeid med den indre sangstemme.....	47
5.2.2	Bevisstgjøring og bruk av aktiv lytting i arbeid med den indre sangstemme	48
5.3	Musikalsk hukommelse	49
5.3.1	Imitasjon som oppvarming.....	49
5.3.2	Imitasjon og improvisasjonsøvelse.....	50
5.3.3	Bruk av imitasjon i sanger	51
5.4	Trinnlesing	53
5.4.1	Bruk av trinntall for å bevisstgjøre om melodiers retning og tonalitet.....	54
5.4.2	Å peke melodier	55
5.4.3	Sekundærnotasjon	56
6	Presentasjon av undervisningsopplegg.....	58
6.1	Utvelgelse av deltagere	58
6.2	Intervju med lærerinformant: "Marit"	58
6.2.1	Oppsummering.....	62
6.3	Elevene	63
6.3.1	Elev A: "Kåre"	63
6.3.2	Elev B: "Fredrik"	68
6.3.3	Elev C: "Per"	75
7	Sammenfatning og konklusjon	81
8	Kilder.....	87
9	Sammendrag	91
10	Vedlegg.....	92

1 Innledning

1.1 Valg av tema og bakgrunn for oppgaven

I 2009 fullførte jeg min bacheloroppgave i pedagogikk og musikkdidaktikk med temaet tonedøvhet. I oppgaven undersøkte jeg hvordan det kunne være hensiktsmessig å undervise tonedøve i sang, og hvorfor en person anså seg selv som tonedøv.

Jeg ønsker i denne oppgaven å utarbeide et undervisningsopplegg for tonedøve som omfatter både øvelser fra sangfaget og gehørfaget hørelære. Etter det jeg så langt har funnet ut, er et slikt arbeid ikke tidligere gjort i Norge.

Det er viktig å merke seg at denne oppgaven omhandler arbeid med intonasjon og gehør. Når jeg i oppgaven bruker begrepet *sangvansker*, vil begrepet utelukke alle andre former for sangproblemer eller stemmelidelser som ikke innbefatter intonasjonsproblemer. Jeg vil videre i oppgaven bruke tonedøvhet der jeg spesifikt omhandler dette fenomenet.

Oppgaven vil således ikke fremstå som et forskningsprosjekt, men som et pedagogisk utviklingsarbeid med fokus på hvordan det kan være hensiktsmessig å integrere gehørfaget i sangundervisning med tonedøve. Oppgaven vil derfor fremstå som noe utradisjonell, ettersom resultatet vil bli presentert som et undervisningsopplegg og ikke som et analysekapittel.

1.2 Problemstilling og definisjon av begreper

Ut i fra temavalg har jeg valgt å formulere problemstillingen slik:

På hvilke måter kan bruk av hørelære i sangundervisningen bidra til å styrke tonedøve personers gehør?

Jeg ønsker å utforske denne problemstillingen gjennom et pedagogisk utviklingsarbeid, hvor jeg underviser tre tonedøve personer i sang samt intervjuer dem i løpet av arbeidet. Jeg har også valgt å intervjuer en relevant fagperson om dennes erfaringer fra samme undervisningsfelt.

Problemstillingen har fire nøkkelbegreper: hørelære, sangundervisning, tonedøve og gehør. Jeg vil i det følgende definere disse begrepene samt knytte dem til masteroppgavens tematikk.

1.2.1 Tonedøvhet

Tonedøvhet er et ord som i dagligtalen både forbindes med ikke å treffe tonene når man synger og det å ha vanskeligheter med å skjelne mellom tonehøyder.¹

Bokmålsordboka² definerer ordet tonedøv slik: "[en person] som ikke har evne til å oppfatte el. gjengi (visse) toner".

Proceedings of the Royal Society of Medicine gir følgende definisjon av ordet tonedøvhet:

"Tone deafness is a defect of pitch discrimination in which the relationship of one musical tone to others cannot be accurately assessed or imitated" (*Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 70 134/1).

Begge disse definisjonene knytter tonedøvhet til evnen å *oppfatte* eller *gjengi* tonehøyder, hvor en eller begge kan være gjeldende. *Oppfattelse* av musikk skjer i hjernen via sanseapparatet. Jeg vil derfor videre omtale denne typen tonedøvhet som *sensorisk* tonedøvhet. *I utøving* av musikk er det musklene og kroppens motorikk som aktiveres. Denne typen tonedøvhet kalles derfor for *motorisk* tonedøvhet (Bonde 2009).

Når jeg i denne oppgaven velger å bruke ordet tonedøvhet favner det både sensoriske og motoriske intonasjonsproblemer i sang. Begrunnelsen for dette valget er knyttet til informantenes ulikheter vedrørende oppfattelse av musikk og sangutøvelse. Alle tre informantene har i utgangspunktet vist ulik grad av intonasjonsproblemer i sangutførelsen, men kun en av disse har fra starten hatt større problemer med å oppfatte forespilte toner og intervaller.

Det er likevel et etisk aspekt ved å bruke benevnelsen tonedøvhet i oppgaven ettersom dette begrepet kan være negativt ladet³. I tillegg kan en som er tonedøv ansees å være

¹ Eksempel: "Du har nok hørt dem (...) Disse personene som stadig ligger en tone lavere eller høyere enn resten når det skal synges. De synger gledelig med, intetanende om sine musikalske utforkjøring. Hvem vi snakker om? De tonedøve, selvsagt (...) Og det er dessverre ikke alltid så lett å vite om man har en god musikalsk hørsel - eller om man rett og slett synger (...) dårlig". Kilde: <http://mobil.abcnyheter.no/kultur/061124/er-du-tonedov> (28.02.2012)

² Kilde: www.nob-ordbok.uio.no (11.03.2012)

³ Hvis man googler ordet tonedøvhet får man opp flere sider fra nyhetsbildet hvor tonedøvhet brukes i en annen kontekst og med en annen betydning enn hva det i musikken betyr. Eksempel fra Dagsavisen den 10.feb 2011:

”umusikalsk”. Om en person har motorisk tonedøvhet, er dette for eksempel knyttet til muskellarbeidet og ikke til oppfattelsen av musikk (Bonde 2009, Sadolin 2003). Problemer med det motoriske trenger ikke nødvendigvis å ha innvirkning på ens sensoriske opplevelse av musikken. Jeg har selv truffet flere dyktige musikere som har et godt gehør, men som har problemer med å synge rent. Jeg har derfor i utgangspunktet vært på leting etter et begrep som kan favne både motoriske og sensoriske intonasjonsproblemer i sang.

I den sammenheng har jeg vært innom det medisinske begrepet *amusi*, som kan defineres som ”*en manglende eller nedsatt evne til å oppfatte eller forstå musikk (tonedøvhet, noteblindhet), eller til å utøve musikk, synge, plystre (motorisk amusi), oftest samtidig med afasi*” (snl.no/amusi).

Sammenlignet med definisjonene av tonedøvhet er det en tydelig likhet både når det gjelder evnen til å oppfatte og til å forstå musikk. Bruken av begrepene er likevel noe forskjellig. Amusi kan være medfødt eller senere påført ved hjerneskader⁴ og opptrer ofte i sammenheng med andre medisinske lidelser som for eksempel afasi⁵.

Lars Ole Bonde (2009) viser til forskning hvor man ved å lamme den høyre hemisfære⁶ påvirker personens evne til å synge uten at talen blir påvirket, og omvendt.

”Eksperimenter med midlertidig lammelse af funksjoner i højre hemisfære førte til problemer med sang og melodioptakelse, mens talen forblev intakt. Omvendt førte midlertidig lammelse i venstre hemisfære (eller permanent skade som ved hjerneblødning) til, at de pågældende kunne synge langt bedre, end de kunne tale” (Bonde 2009:51f).

Mens man i tidligere forskning kun har definert amusi som en lidelse forårsaket av hjerneskade, har man i senere år begynt å se på muligheten av at amusi også kan være medfødt (Midorikawa 2007).

Amusi i forbindelse med hjerneskader kommer jeg ikke til å omtale noe nærmere i denne oppgaven, ettersom det ikke er av relevans for oppgavens problemstilling.

Julie Ayotte et al. (2002) bruker begrepet tonedøvhet som et annet ord for medfødt amusi og knytter på den måten disse to begrepene sammen.

Overskrift: ”Utvik – Mubarak er tonedøv” Tekst: ”(...)den egyptiske presidenten fremstår som tonedøv til hva folket i Egypt vil nå”. Kilde: <http://www.dagsavisen.no/utenriks/article513962.ece> 04.01.2012

⁴ Kilde: MedicineNet.com, <http://www.medterms.com/script/main/art.asp?articlekey=19458> (18.03.2012).

⁵ Afasi: ”forstyrrelse av språkfunksjonen som skyldes svikt i hjernens språkområder, mens muskelfunksjonen i taleapparatet (strupehode, tunge, svelg) er i orden”. Kilde: <http://snl.no/afasi> (30.03.2012)

⁶ Høyre hjernehalvdel.

“This condition is variously termed tune-deafness, tone-deafness, dysmelodia or dysmusia in the literature. However, we prefer to refer to this learning disability with the less restrictive label of ‘congenital amusia’, because there may be as many different forms of developmental amusias as there are varieties of acquired amusias that result from accidental brain damage in adulthood” (Ayotte, Peretz og Hyde 2002: 238).

Ayotte et al. (ibid) beskriver medfødt amusi som en ”learning disability”. Isabelle Peretz et al. (2005) går videre ved å beskrive det som ”*a lifelong disability that prevents afflicted individuals from enjoying music as ordinary people do*” (Peretz, Brattico og Tervaniemi 2005).

Hvorvidt tonedøvhet kan brukes synonymt med medfødt amusi avhenger av hva slags definisjon man velger. Peretz et al. (ibid) omtaler tonedøvhet som en manglende evne til både å gjenkjenne og reprodusere musikk, mens for eksempel Dr Lauren Stewart (2006) skiller mellom begrepene og omtaler tonedøvhet først og fremst som motoriske sangvansker. For at jeg skal kunne bruke ordet tonedøvhet i denne oppgaven har jeg derfor vært nødt til å avklare begrepet slik jeg tar det i bruk i denne oppgaven.

Andre alternative ord for tonedøvhet er: brummere⁷, sangsvake eller ikke-syngende. Disse begrepene har det til felles at de bare beskriver en form for motorisk tonedøvhet, og ikke henviser til det sensoriske aspektet rundt intonasjonsproblemer. Derfor anser jeg dem ikke for å være samlende nok som begrep i denne oppgaven.

Jeg har derfor valgt å bruke ordet tonedøvhet og definerer det i henhold til oppgaven som en samlebetegnelse for *ulik grad av motoriske og sensoriske intonasjonsproblemer i sang*. For likevel å åpne opp for en bredere gruppe har jeg i tillegg valgt å bruke *sangvansker* som omfatter hele spekteret av intonasjonsproblemer i sang.

1.2.2 Sangfaget

I denne oppgaven vil sangundervisningen opptre som rammen for undervisningen av tonedøve. Jeg kommer ikke til å legge stor vekt på hvordan jeg arbeider sangteknisk med elevene, men fokusere på gehørdelen av undervisningen. Likevel vil jeg her innledningsvis gi en kort presentasjon av sangfagets innhold. Dette innholdet kan variere fra pedagog til pedagog. I denne presentasjonen støtter jeg meg på Nanna-Kristin Arders (2001) bok ”Sangeleven i fokus” og Inge Waksviks (1994) bok ”Stemmebruk til skolebruk”.

⁷ Brummer brukes om en person som kun ligger i det nedre sangleiet sitt, og som gjerne synger nokså monotont (Waksvik 1994).

Sang som fag inneholder flere elementer. Arder deler disse opp i fem hoveddeler: sangteknikk, interpretasjon, repertoar, musikkteori, øving og innstudering (Arder 2001). Jeg vil videre gi en kort beskrivelse av hver av disse hoveddelene i relasjon til denne oppgaven.

I *sangteknikk* står arbeid med kroppsholdning, pust og hensiktsmessig bruk av stemmemuskulaturen sentralt. Dette er undervisningselementer som er viktige i arbeidet med sangvansker og tonedøvheter, blant annet fordi uhensiktsmessige muskelspenninger kan være årsak til en del intonasjonsproblemer (se kapittel 2.2).

Arder peker også på ”*stemmeklang med ansats, registrering, intonering og artikulasjon*” som en del av det tekniske arbeidet og knytter slik intonasjon til sangteknisk arbeid (ibid: 34).

Valg av *repertoar* gjøres i samarbeid med eleven og med hensyn til dennes nivå. I arbeid med tonedøve står dette valget sentralt. Ved å bruke sanger som eleven allerede har et forhold til, kan eleven oppleve større mestringsfølelse enn hvis man jobber med ukjent stoff. Inge Waksvik peker på forbindelsen mellom hjernen og stemmebåndene som en begrunnelse for å kunne sangene godt før man synger dem:

”Dersom en prøver å synge en sang som en ikke har lært godt nok, kan en ikke vente at det synges rent, fordi en da ikke kan tenke tonene nøyaktig. Forbindelsen mellom hjernen og stemmebåndene blir usikker” (Waksvik 1994:65).

Det er også viktig at dette repertoaret velges med tanke på elevens *ambitus*⁸ og sangens *tessitura*⁹ (Arder 2001). Om en ikke tar hensyn til elevenes stemmeomfang kan dette i følge Arder påvirke intonasjonen:

”Hvis tessituraen i en sang er for høy eller for lav for sangeren slik at toneproduksjonen blir spent, kan dette være årsaken til intonasjonsproblemer” (Arder 2001: 145).

Derfor er valg av repertoar avgjørende for det videre arbeidet og utviklingen hos elevene.

Hvis man skal lære et instrument er det viktig å legge ned tid til *øving og innstudering*. Sadolin peker på at en tonedøv som ønsker å jobbe med sitt problem ofte må bruke mye tid og krefter på dette. Det er derfor viktig å legge godt til rette for at eleven skal vite hvordan hun/han kan jobbe på egenhånd (Sadolin 2003, Arder 2001).

⁸ Ambitus: ”Omfang; avstanden mellom høyeste og dypeste tone i en melodi; et instruments register”. Kilde: <http://snl.no/ambitus/musikk> (27.02.2012).

⁹ Tessitura: ”En sangteknisk betegnelse for å angi hvor de fleste av tonene ligger innenfor det totale omfang i et vokalparti” (Arder 2001:241)

Interpretasjon handler om å tolke musikken og finne et uttrykk som gjenspeiler musikkens innhold. Interpretasjon dreier seg også om sjangerforståelse, verkforståelse, tekst, språk og innsikt i musikkens historie (Arder 2001). Å arbeide med sangens innhold kan være en måte å engasjere eleven på, noe som gjør øvingen lystbetont, og skaper en dypere forståelse for sangfaget.

Sangfaget inneholder også *musikkteori* og *gehørarbeid* inkludert temaer som musikkklære, hørelære, harmonilære og satslære (ibid). Arbeid med gehør står sentralt i denne oppgaven og det vil derfor bli lagt stor vekt på emner tilknyttet hørelærefaget.

Når jeg videre bruker ordet *sangundervisningen* omtaler jeg selve rammen for undervisningen – altså undervisningssituasjonen. *Sangfaget* bruker jeg som en betegnelse for faget og dets innhold.

1.2.3 Gehørarbeid, intonasjon og hørelære

Gehør kan defineres som ”*evnen til å oppfatte toneforhold og musikalske strukturer*” (snl.no/gehør), eller som en ”*evne til å oppfatte og gjengi en tone el. melodi*” og knytter slik gehør også opp mot å utøve musikk (Bokmålsordboka¹⁰).

I *Utdanningsprogram for musikk, dans, drama* (2006) ved videregående skole omtales gehør som et ”*verktøy i arbeid med musikk*”. Sammenligner vi denne definisjonen med de to foregående vil vi se at ordet gehør får en noe bredere betydning, både som evne og som verktøy. En evne ved at det kan trenes opp, et verktøy ved at man må forstå *hvordan* man skal bruke det. Øvelsene som presenteres i denne oppgaven har som mål både å utvikle denne evnen, samt lære elevene hvordan de kan ta det i bruk som et verktøy i møte med eget arbeid med musikk.

Gehørtrening og hørelære kan også knyttes opp mot arbeid med intonasjon. Konvensjoner knyttet til intonasjon er styrt av den kultur og samfunn man utøver musikk i. Mens man i vesten bruker den tempererte dur/moll-tonaliteten som ble konstruert på 1700-tallet, er mye av folkemusikken rundt om i verden bygd opp rundt den renstemte skalaen og pentatonikk. Dette

¹⁰ Bokmålsordboka: gehør <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=geh%F8r&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> (27.10.2012)

gjør at ulike kulturer kan ha ulike måter å intonere på og synet på gehør kan variere (Reimers 1993, Bergby 2009).

Bergby sier at ”*god intonasjon vil være det som er hensiktsmessig eller adekvat i den aktuelle musikalske sammenhengen*” (Bergby 2009:12). Det vil si at hva slags type intonasjon som vektlegges er knyttet til situasjonen. ”*Intonasjon handler da om ikke å avvike fra normen, men normen vil kunne variere*” (ibid: 12).

Bonde (2009) bruker kammertonens endring i historien som et eksempel på at intonasjon er historisk og kulturelt betinget.

”Kammertonen er i øvrigt et godt eksempel på, at stemning og 'absolut' gehør er historisk og kulturelt foranderlige fænomener. For 250 år siden var ”kammertonen”/stemmetonen A en halv til en hel tone lavere end den er i dag og forskjellig ikke bare fra land til land, men også fra by til by. Vore dages kammertone på 440 Hz er et kompromis: resultatet af et møde i 1939 mellem repræsentanter for symfoniorkestre fra USA, England og Centraleuropa, som på dette tidspunkt anvendte forskellige kammertoner” (Bonde 2009:37).

I arbeid med gehør har jeg tatt utgangspunkt i informantenes musikksmak og musikalske bakgrunn, og dermed i stor grad den vestlige populærmusikkens normer for god intonasjon.

Som gehørtreningsfag inneholder hørelærefaget flere øvelser som kan være hensiktsmessige i intonasjonsarbeidet med tonedøve. Hørelære som fag på videregående og høyere utdanning tar for seg aktiviteter som melodilesing, rytmelesing, akkorder, intervaller og ulike tonaliteter og skalaer (Kruse 2000). I tillegg vektlegger *Utdanningsprogram for musikk, dans, drama* (2006) elementer som ”*memorering og imitasjon av strukturer i musikk*”, samt opplevelse av ”*sammenhenger mellom notebilde og klingende musikk*” som en del av hørelærefaget. Flere av disse aktivitetene og øvelsene ønsker jeg å benytte, videreutvikle og tilpasse til hver enkelt elev.

Jeg vil videre skille mellom ordet *hørelærefaget* som er selve faget hørelære, og ordet *hørelære* som videre i oppgaven brukes om fagets innhold.

1.3 Oppgavens struktur

Jeg vil i det følgende kapittel se på tidligere forskning og pedagogiske arbeid knyttet til tonedøvhet.

Kapittel 3 omhandler oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, samt ser på læringsteori og undervisningsmetode i relasjon til oppgaven, før jeg i kapittel 4 presenter utforskningsmetodene jeg har brukt.

I kapittel 5 vil jeg presentere øvelsene som er brukt i denne oppgaven, mens selve arbeidet med informantene blir presentert i kapittel 6.

I kapittel 7 ser jeg på resultatene jeg kom frem til, samt drøfter disse i lys av teori og problemstilling.

2 Tidligere forskning og pedagogisk utviklingsarbeid

I dette kapittelet vil jeg presentere forskning om tonedøvhets som er relevant for oppgaven, før jeg går videre til å presentere tidligere pedagogisk utviklingsarbeid på samme området.

2.1 Forskning på tonedøvhets

Det finnes en rekke forskningsstudier som omhandler emnet tonedøvhets. I det følgende vil jeg begrense meg til å presentere forskning som har direkte relevans for denne oppgaven. Det betyr at fokuset er lagt på forskning på tonedøvhets med en pedagogisk karakter og forskning som omhandler elevers musikalske utvikling.

Sensorisk eller motorisk

I forskningen har det vært delte meninger om tonedøvhets skyldes sensoriske eller motoriske forhold, eller begge deler. For å finne et svar på dette utførte Peter Q. Pfordresher og Stewen Brown (2007) to studier for å kartlegge forholdet mellom sensoriske og motoriske problemer hos tonedøve. Gjennom å la deltagerne imitere ukjente melodier ville de prøve å kartlegge eventuelle mønstre i deres måte å intonere på. I tillegg gjorde de en studie hvor deltagerne fikk i oppgave å skjelne endringer i tonehøyde ved å si hvilke av to forespilte toner som var lysest (ibid).

“By directly comparing production and perception, we hoped to address whether the underlying cause of poor-pitch singing is related to dysfunction in the perceptual system, in the motor system, or in the way perception and action are linked during the process of imitation” (Pfordresher og Brown 2007:95).

Utvalget besto av 79 friske personer som alle viste til utfordringer med å reprodusere forespilte tonehøyder. I den utøvende delen fikk deltagerne i oppgave å synge ”Happy birthday” som oppvarming før de deretter sang den tonen de selv følte som mest komfortabel. Denne ”hviletonen” ble utgangspunktet for imitasjonsoppgaver. Deretter fikk deltagerne imitere foresungne firetonersmelodier i ulike vanskelighetsgrad ut i fra antall ulike toner som ble presentert.

Resultatene viste at deltagerne hadde tendenser til å forminske intervallene når de skulle vekk fra sin egen hviletone. Pfordresher og Brown mener dette først og fremst tyder på at tonedøve er lite fleksible i sin sangstemme, noe som kan skyldes lite sangtrening. Men det stadfester også at å ta utgangspunkt i personenes hviletone vil være gunstig i sangarbeidet:

“An important practical implication of these results is that poor-pitch singers may be better able to improve their singing ability, and may be able to sing more accurately if they imitate melodies scaled to their comfort pitch” (ibid: 111).

Det som likevel var mest oppsiktsvekkende var at det fantes et gjennomgående mønster i måten deltagerne intonerte på, noe som tyder på at også sensoriske forhold har påvirkning på intonasjonen:

“One crucial finding (...) was that poor-pitch singing during imitative tasks was neither monotonic nor random but was reliable with respect to the kinds of errors that occurred. A motor-based account would likely predict a more random-like quality to production, resulting in less predictable error patterns” (ibid: 112).

Det viste seg også at deltagerne hadde større utfordringer med å synge med akkompagnement enn uten. Årsakene til dette antok de at kunne skyldes utfordringer med å bruke andre lydkilder som korreksjon. De så det også som en mulighet at tonedøve kan ha utfordringer med å skille ut sin egen stemme i sang med andre.

Forskerne utelukket heller ikke at musikalsk hukommelse kan ha en påvirkning på tonedøves evne til å gjenta foresungne fraser:

“A final model that originally motivated our research was based on the idea that poor-pitch singers have an impoverished representation of sequence structure in memory. It may be true that some kind of memory deficit figures into the (statistically weak) effects of complexity that we found within poor-pitch singers, but such an account would differ strongly from our initial hypothesis” (ibid: 113).

Som et resultat av studiene konkluderte Pfordresher og Brown med at tonedøves utfordringer ikke kun er tilknyttet enten motoriske eller sensoriske forhold, men kan være en kombinasjon av disse to:

“Importantly, pitch-discrimination skills did not predict accuracy in production, thus arguing against a perceptual model of transpositional singing. Deficits also did not seem fully attributable to motor control, at the same time. Thus, we favor a sensorimotor model of mistranslation in which poor-pitch singing is viewed as a deficit in converting heard notes to phonation targets” (ibid: 114).

Tonedøvhhet og lærevansker

Det er nylig gjort studier som knytter tonedøvhhet til *lærevansker*. Psyche Loui og Gottfried Schlaug publiserte i 2012 en studie hvor målet var å kartlegge om tonedøvhhet kan være et resultat av lærevansker, og eventuelt *hva* det er som påvirker tonedøves evne til å lære.

For å unngå at informantenes prestasjoner skulle kunne påvirkes av musikk de har hørt tidligere, tok forskerteamet i bruk Bohlen-Pierce-skalaen¹¹, - en konstruert 13-tonersskala som ikke er like utbredt som vestlig kunstmusikk og andre traderte skalaer. På den måten stilte samtlige informanter helt likt med hensyn til stilmessig musikkbakgrunn.

I studien fikk 16 friske personer (åtte tonedøve og åtte ikke-tonedøve) utføre lytteøvelser hvor denne skalaen ble brukt. Eksperimentet var tredelt, hvor informantene gikk gjennom en forundersøkelse (pretest), en øvingsfase (exposure) og en sluttundersøkelse (posttest). Gjennom deretter å sammenligne resultatene fra pretesten og posttesten kunne forskerne kartlegge eventuelle læringsvansker i forhold til å tilegne seg ny musikk.

Resultatet de kom opp med tyder på at tonedøve har større vansker for å tilegne seg musikk enn ikke-tonedøve:

“When the two groups of subjects are compared in their frequency-matching scores (...), it becomes clear that the controls acquired sensitivity to tone frequencies after exposure as evidenced by the improvement in correlation between probe tone ratings and exposure, whereas TD [red: tonedøve] individuals showed no such improvement, suggesting that TD individuals are impaired in frequency learning” (Loui og Schlaug 2012:357).

I motsetning til de ikke-tonedøve personene klarte ikke de tonedøve i studien å tilegne seg det nye tonesystemet. Av den grunn foreslo forskerteamet en mulig sammenheng mellom læringsvansker og tonedøvhhet (ibid).

Det betyr i midlertidig ikke at det er umulig for tonedøve å bli bedre til å synge. Merkelappen tonedøvhhet kan i følge Wise og Sloboda (2008) ofte innebære en begrenset antagelse om en permanent ”svækkelse”. Imidlertid har deres forskning demonstrert muligheter for forbedring av sangdyktighet hos de som anser seg selv som tonedøve.

¹¹ Skalaen ble utviklet av Heinz Bohlen på begynnelsen av 70-tallet, og var lite kjent før John Robinson Pierce på 80-tallet også oppdaget muligheten av en 13-tonersskala (Kilde: The Bohlen-Pierce Site: <http://www.huygens-fokker.org/bpsite/> (15.10.2012).

I 2008 publiserte de en forskningstudie hvor de kartla mulige mønstre i musikalske problemer hos voksne som anså seg selv som tonedøve. I tillegg forsøkte de å gi en funksjonell forklaring på disse problemene (ibid).

Utvalget deres bestod av 13 personer som anså seg selv som tonedøve og 17 som ikke anså seg selv som tonedøve. Gjennom å teste deltagernes sensoriske og motoriske evner kom de frem til et resultat som viste forskjell mellom de to gruppene. De som anså seg selv som tonedøve gjorde det likevel bedre på testene enn det som hadde vært tilfelle dersom de hadde lidd av amusi.

Studien viste også resultater hvor det ble påvist tilnærmet medfødt amusi hos enkelte personer innenfor *begge* gruppene. Årsaken til dette misforholdet mellom de som oppfatter seg som tonedøve og de som ikke oppfatter seg som tonedøve, men likevel er det, er i følge Wise og Sloboda usikkert. De refererer her til Cuddy et al. (2005) som mener at årsakene til tonedøvhet kan være mentalt betinget. Det fantes antydninger i deres studier til at personer som anså seg selv som tonedøve var mindre motivert til å forbedre sin prestasjon.

Wise og Sloboda (2008) kom frem til at de fleste mennesker som definerer seg som tonedøve ikke har et perseptuelt problem, men synger mindre nøyaktig og føler seg mindre trygge i egen sangprestasjon enn de gjennomsnittlige som ble kontrollert. De selvdefinerte tonedøve var også i stand til å gjøre nøyaktige vurderinger av kvaliteten på sin egen sang.

Gjennom en studie av motoriske faktorer viste det seg at de tonedøve i studien kunne reprodusere store deler av "Happy birthday" uten problemer, og prestasjonen ble forbedret da man hadde en modell, i form av hjelpemelodi, å synge etter. Wise og Sloboda mener derfor at selvdefinerte tonedøve ikke nødvendigvis lider av en uoverkommelig mangel, men trolig vil ha nytte av en form for målrettet tiltak.

Aktive tiltak

Blant tiltak som er forsøkt gjort vil jeg i det følgende nevne to forskere som har gjort studier med barn som har utfordringer tilknyttet sangintonasjon: F. Graham Welch (1985) og A. Oren Gould (1969).

Welch (1985) fokuserer på tilbakemelding og bevisstgjøring om egen prestasjon som et nyttig verktøy til å lære å synge. Hans fokus har vært barns sangutvikling, hvor han har undersøkt hvordan bruken av tilbakemelding hjelper elevene i å lære å treffe tonene.

I en studie ble 66 barn i alderen syv til åtte år gitt i oppgave å reprodusere forespilte toner på to ulike nivå. Gruppe 1 skulle kun øve på å gjenta en enkelt tone, mens gruppe 2 fikk i oppgave å gjenta flere ulike toner.

I tillegg ble hver gruppe fordelt på tre grupper ut i fra hva slags type tilbakemelding som ble gitt. Første gruppe på nivå en og to fikk ingen form for tilbakemelding på sine prestasjoner underveis. Andre gruppe på nivå en og to fulgte visuelt med på melodien konturer via en skjerm. Siste gruppe fikk ved siden av denne visuelle opplevelsen av melodien, også se hvordan de selv intonerte i forhold til fasiten (Knowledge of results). Resultatet var at gruppe tre utviklet seg raskere enn både gruppe en og to:

”those children who had shown the greater degree of deability (i.e. were the most out-of-tune) at the onset of the learning procedures were significantly more accurate on the test trials if they had received KR [red: Knowledge of Results] compared with those who had not” (Welch 1985:245).

Ut i fra det konkluderte Welch med at en form for tilbakemelding på egen prestasjon bidrar til å hjelpe elevene til raskere å oppnå progresjon:

”It is concluded that children who sing out-of-tune can become pitch accurate if the learning condition contains both qualitative information about the pitch error and sufficient practice for this information to be applied, preferably utilizing a variety of pitch stimuli” (ibid: 246).

Også Gould (1969) har gjort undersøkelser av sangvansker hos barn. Fra 1965 til 1968 gjorde han en studie om sangproblemer hos barn i grunnskolen, hvor han forsøkte å utvikle metoder som kunne hjelpe disse i å lære å synge.

Studien var tredelt hvor hver del gikk over et helt år. I første del intervjuet og observerte prosjektmedarbeiderne hans undervisningen til musikk lærere som hadde gode erfaringer i å hjelpe sangsvake barn å synge. Deretter utførte de i andre fase en stikkprøve på en barneskole før de i fase tre utvidet prosjektet til å gjelde flere barneskoler. I den siste fasen ble de lokale musikkpedagogene involvert i prosjektet (ibid).

Gjennom samarbeid med pedagogene og bruk av intervju fikk de både kartlagt mulige årsaker for sangvansker og ulike metoder som kunne fungere i arbeidet med disse elevene.

Årsaker som ble presentert som gjennomgående hos elevene i studien var: Uoppmerksomhet tilknyttet tonehøyde samt problemer med å merke endringer i tonehøyde, psykiske hemninger mot å synge med bakgrunn i miljøpåvirkning, manglende evne til å koordinere sangstemmen med forespilte toner inkludert manglende evne til å høre tonehøyder, lavtliggende talestemme, manglende interesse for å synge som skyldtes enten lærerens manglende evner eller lite tiltalende læringsstoff, manglende sangtrening og manglende musikkeksponering i hjemmet (Gould 1969:14).

Disse faktorene viser både til motoriske og sensoriske forhold samt ytre påvirkning i forhold til tidligere og nåværende musikkeksponering.

I forhold til psykiske hemninger peker Gould på mislykkethet i den tidlige sangfasen som en årsak til senere sangproblemer:

”Typically the child who fails to take this important first step in musical learning – finding and using his singing voice – experiences increasing exclusion and alienation from music as he grows older” (ibid: 11).

Gould sier videre at et barn som mislykkes i å synge vil etter hvert som han eller hun blir eldre oppleve utstøting og fremmedgjørelse i forhold til musikk. Resultatet er en redsel for å synge som gjør at de motarbeider sangaktiviteten.

Gjennom flere spørreundersøkelser kom de frem til ulike forslag til hensiktsmessige øvelser for arbeid med sangvansker:

”...tone matching drills, use of speech devices, use of bodily movements, use of song pattern devices, use of mechanical devices such as piano, bells, recorders, etc., miscellaneous activities including humming, whistling, siren and other sound effects, listening experiences, group participation, placing beginning singer near to a strong singer, atmosphere-encouragement, imitation-echo, pitching songs within speaking range of the child, individual attention” (ibid: 15).

Øvelsene som blir presentert ovenfor vektlegger viktigheten av både motorisk og sensorisk arbeid, men fokuserer også på det psykologiske aspektet ved sang gjennom å oppmuntre elevene samt å sørge for en trygg situasjon hvor de kan få lytte til andre sangere. Denne helhetlige tilnærmingen til sangarbeid vil vi også se igjen hos pedagogene som blir presentert i neste kapittel.

2.2 Pedagogisk utviklingsarbeid

I dette kapitlet vil jeg presentere tre pedagoger med erfaringer fra arbeid med tonedøve og personer med sangvansker. Dette er pedagoger som jeg i større eller mindre grad har latt meg inspirere av i arbeidet med mine egne elever. I presentasjon av disse pedagogenes opplegg har jeg tatt utgangspunkt i deres bøker og artikler.

2.2.1 Inge Waksvik

Inge Waksvik er stemmepedagog med undervisningserfaring fra både grunnskole, videregående skole og lærerhøgskole. Han har gitt ut boken ”Stemmebruk til skolebruk” (1994), hvor han gir en praktisk innføring i riktig stemmebruk.

I boken skriver han blant annet om ulike årsaker til intonasjonsproblemer, samt hvordan man kan undervise det han kaller brummere. Han tar utgangspunkt i arbeid med barn ettersom han anser det som viktig så tidlig som mulig å eksponere barn for sang og musikk, samt motvirke dårlige stemmevaner som kan resultere i intonasjons- og stemmeproblemer (ibid).

Sang med utgangspunkt i barnets lek står sentralt, og han har latt seg inspirere av Zoltán Kodály's metodikk som tar utgangspunkt i bruk av tonene fra et såkalt ”urmotiv” (solfege: mi, so og la) og pentatonikk. Waksviks begrunnelse for å bruke pentatonikk er dens rolle i folkemusikken.

”Pentatonikk er et resultat av en vokal tradisjon og utvikling. Den europeiske dur- og molltonaliteten bygger på fysiske/matematiske beregninger konkretisert ved utvikling av ulike musikkinstrumenter” (ibid: 72).

Pentatonikk vil derfor i følge Waksvik historisk sett være lettere å ta i bruk. Likevel har jeg i mitt eget arbeid med tonedøve valgt dur/moll-tonaliteten. Min begrunnelse for dette valget er at samtlige elever er voksne personer oppvokst i et samfunn hvor dur/moll-tonaliteten er sentrum for musikken. Å innføre et helt nytt system i form av pentatonikk anser jeg derfor for lite hensiktsmessig i dette arbeidet, siden det ikke er denne musikken disse personene møter i hverdagslivet. Men jeg vil likevel ikke utelukke at bruk av pentatonikk i arbeid med barn kan være relevant siden tonene i denne skalaen i større grad tar utgangspunkt i barnas sanglek¹² (Bjørkvold 1993).

¹² Se Jon-Roar Bjørkvold (1993): ”Det musiske mennesket” for mer om emnet.

Waksvik mener at å gi barn muligheten til å øve på å synge er viktig for både den musikalske utviklingen og for muskelkoordinasjonen. Han viser til G. F. Welch (1986) sin teori om at barns sangutvikling følger en utviklingslinje i fem stadier. I første stadium står teksten i fokus. Andre fase blir barna oppmerksomme på tonehøyder og begynner i tredje fase å lete aktivt etter disse. I fjerde fase klarer de med større kontroll å synge sanger og i stadium fem utvikles også stemmeomfanget (Waksvik 1994:68).

Denne utviklingen går ikke nødvendigvis like fort hos alle barn. Waksvik mener miljø har stor betydning for barns musikalske utvikling, men han utelukker ikke at også arv kan ha en innvirkning. Hos brummere har han sett at denne utviklingen stopper tidligere enn hos andre barn, noe han mener også kan skyldes arv. Hans erfaringer er likevel at disse kan hjelpes videre med riktig sangtrening.

”Det viser seg nemlig at de fleste av dem som fortsatt forblir brummere kan synge rent innenfor et lite toneområde, oftest litt dypere enn notert i skolens sangbøker. Grunnen til det begrensede toneomfanget synes å være mangelfull koordinasjon av kropp og stemme. Det tyder derfor på at dette er et teknisk problem og at dette toneomfanget skal kunne utvides ved sangteknisk trening” (Waksvik 1994:69).

En av øvelsene han anser som hensiktsmessige i arbeid med brummere er bruk av glissandoer. Slik får sangeren en opplevelse av ulike tonehøyder uten å tvinges til å treffe en spesifikk tone.

Waksvik legger også vekt på arbeid med fri pust som en hjelp for barn med sangvansker, fordi han mener dette styrker stemmekontrollen. Målet er at elevene skal få en opplevelse av at *”den naturlige pusten er drivkraften bak stemmen”* (ibid: 69).

En annen gehørøvelse Waksvik benytter seg av er ekkosang eller hermeøvelser. Her følger han Kodálys progresjon gjennom først å herme to-tonemelodier (urintervallet), for så å utvide til tre-, fire- og femtonemelodier (pentaton skala). Denne øvelsen kan også varieres ved at elevene selv improviserer melodier som medelevene skal herme.

Waksvik fokuserer også på viktigheten av å tenke tonen før man synger den.

”Når de skal improvisere, må de tenke tonen inne i seg først, slik at nervebanene fra hjernen til strupehodet ”gås opp” (ibid: 72).

Ved å tenke tonen før man synger den forberedes stemmebåndene på oppgaven som venter.

Waksvik har også god erfaring med å jobbe med voksne. I den følgende elevhistorien får man et innblikk i måten han underviser på i møte med voksne brummere.

”Da sang var obligatorisk fag for alle studentene på lærerskolen, møtte en gang en student meg med disse ord: ”Jeg tror jeg må søke meg fritatt for sang. Da jeg gikk i 2. klasse i barneskolen, fikk jeg beskjed av læreren om ikke å synge fordi jeg ikke sang rent og derfor forstyrret de andre barna. Siden da har jeg ikke våget synge, verken i skolen eller i kirken.”

Jeg sa at vi ikke burde gi oss så lett. Vi prøvde å summe melodier til enkle sanger han hadde hørt ofte. I et toneleie litt dypere enn notert i sangboka, klarte han også å synge noen av disse sangene noenlunde rent. Etter 15 minutter var første leksjon over, og en ny student kom inn.

Det første den nye studenten sa, var: ”Jeg møtte nettopp en jublende medstudent som ropte ut: Jeg kan, jeg kan!” Den førstnevnte studenten ønsket etter dette ikke å bli fritatt for sangundervisning eller sangeksamnen. Han fullførte med tilfredsstillende resultat” (Waksvik 1994: 67).

I denne teksten ser vi fem nøkkelementer som står sentralt i undervisningen. Waksvik oppmuntrer eleven til ikke å gi opp. Han skaper *motivasjon* hos eleven, noe som viser seg å bære frukter. Videre *summer* de melodier til *enkle* sanger eleven har *hørt* ofte. Ved å summe eller nynne sangene lavt unngår man prestasjonsangsten ved å måtte bruke stemmen fullt ut. I tillegg er det fint å starte forsiktig med å bli kjent med sangstemmen hvis den ikke har vært brukt på en stund.

Ved å ta i bruk enkle sanger med trinnvise bevegelser, skalanære toner og en ambitus som tar hensyn til elevens stemme, vil det også skapes mestringfølelse hos eleven. Dette er positivt for den videre motivasjonen til å synge. Ved å bruke slike enkle sanger motvirker man i tillegg at eleven overanstrenger stemmen sin.

Å bruke sanger man har *hørt* før, er basert på at det er en fordel å ha melodien lagret i hodet før man synger den (se kapittel 1.2.2). En manglende kjennskap til sangen gjør det vanskeligere for hjernen og stemmebåndene å forberede tonen. Å høre sangen tilstrekkelige antall ganger før eleven synger den, kan derfor være med å motvirke dårlig intonasjon.

Ved å velge et toneleie som ligger nært elevens talestemme gjør man det lettere for eleven å synge melodiene (se side 9).

Disse fem elementene skaper i følge Waksvik et godt utgangspunkt for arbeid med brummere.

Inge Waksvik viser i sin bok ”Stemmebruk til skolebruk” bred erfaring fra arbeid med brummere. Kjernen i dette arbeidet er at barn bør få erfaringer med sang og musikk så tidlig som mulig for å kunne legge en musikalsk grobunn for den videre utviklingen av sangstemmen og gehøret.

2.2.2 Cathrine Sadolin

Cathrine Sadolin (2003) er en dansk sangpedagog med hovedsete i København, hvor hun driver skolen *Complete Vocal Institute*. Hun har gitt ut boken ”Komplet sangteknik” som gir en innføring i hennes ulike sangtekniske arbeidsmetoder.

Sadolin mener at dårlig intonasjon ikke først og fremst har å gjøre med hvordan man lytter, men skyldes uhensiktsmessige muskelspenninger ”*der hindrer stemmebåndene i at strække sig ud, så tonerne slet ikke kan nås*” (Sadolin 2003:66).

Å påpeke for sangeren at en tone er sur kan i følge Sadolin bidra til å forverre intonasjonen, fordi sangerens forsøk på å forbedre resultatet kan resultere i at det bare skapes enda større muskelspenninger. Hun mener derfor at måten å ta tak i intonasjonsproblemer på, er å fjerne muskelspenningene. Hun gjør dette ved å unngå å fokusere på selve intonasjonsproblemet, men se etter eventuelle muskelspenninger som kan ligge til grunn for den sviktende intonasjonen og få eleven til å jobbe med dette isteden (ibid).

”Det er min erfaring, at når spæningerne er løst op, er tonen blevet ren som en naturlig forlængelse af sund teknik. Altså opstår perfekt intonation som sidegevinst til korrekt, sund teknik” (ibid: 67).

Hun mener at årsakene til tonedøvet, på samme måte som intonasjonsproblemer, kan skyldes uhensiktsmessige muskelspenninger. For den tonedøve er det handler det om *enda større* muskelspenninger rundt stemmebåndene som hindrer en fri sang. Disse spenningene kan ha vært der så lenge at personen ikke lenger opplever dem som spenninger, og de kan ha psykologiske årsaker i form av negative opplevelser fra oppveksten tilknyttet egen sangprestasjon (ibid).

”Ofte drejer det sig om, at sangeren i en tidlig alder grundigt er blevet frataget sin selvtillid i forbindelse med stemmebrug. Man kan miste sin selvtillid af mange grunde, f.eks. ved at: blive peget ud i skolekoret som den, der spolerer korets klang, blive kaldt ”brummer”, blive fritaget for skolens sangtimer ”fordi det ikke lyder godt”, blive drillet når stemmen går i overgang, blive oppgivet af en sanglærer, blive til grin i familien når der skal synges jule- eller fødselsdagssange osv” (Sadolin 2003:68).

Disse opplevelsene kan videre påvirke ens musikalske utvikling både motorisk og sensorisk. Motorisk i form av muskelspenninger, sensorisk ved at man slutter å korrigere seg selv når man synger feil og det indre øret slik ”sløves ned” (ibid).

”Når ”tonedøve” har haft tilstrækkeligt mange nederlag på grund av stemmen, mister de tilliden til samspillet mellom stemmen og ”øret”. Sangeren stoler ikke på stemmen eller øret. Øret kobles fra og sangeren foretager ikke længere auditiv korrektion af, hva han/hun synger” (ibid: 68).

Med referanse til arbeid sitt eget med tonedøve sier hun at ved å rette på teknikken og løse opp uønskede muskelspenninger lærer personer å synge rent og å høre forskjell på toner. Her fokuserer Sadolin på å etablere en sunn pusteteknikk, fordi hun mener pusten er utgangspunktet for god kontroll på stemmen. Videre arbeider hun med sangstøtte, og allerede i disse to fasene skal det være mulig å få kartlagt muskelspenninger som elevene kan arbeide med. Ved å vente med sangen unngår hun eventuelle forstyrrende følelser knyttet til intonasjonsproblemer (Sadolin 2003).

Når de så begynner å synge oppmuntrer hun eleven til kun å arbeide med stemmens klang, og unngår slik intonasjonsproblematikken. Med sangopplevelsen i fokus engasjerer hun eleven til å jobbe med klangfarge og med å finne frem til elevens eget uttrykk.

”Nu er sangeren dybt involveret i arbejdet, som har været forsømt i mange år. Jeg spiller til alle øvelserne, men tonerne er stadig likegyldige, sangeren synger så godt som hun/han kan. Jo friere stemmen bliver under arbejdet med klangfarverne, jo mere begynder tonerne at passe til det, jeg spiller. Efterhånden synger sangeren de toner jeg spiller, uden at spekulere over det” (ibid: 69).

Ved å bruke piano gir Sadolin sangeren noe å intonere øret inn mot og herfra oppmuntrer hun eleven til å lytte til hva han/hun synger for å høre om det er rent. De øver videre på bevisst å synge falske toner for så å prøve å ”*justere dem inn mot ”øret”, til de er rene*” (ibid: 69). Målet med denne fremgangsmåten er at sangeren *bevisst* skal kunne synge rent når sangteknikken er bedret.

2.2.3 Sigrid Sæterhaug

I sin hovedoppgave ”Små gryter har også ører” (2003) presenterer Sigrid Sæterhaug et undervisningsopplegg med fokus på å integrere gehør i sangaktiviteter i barneskolen. Selv om øvelsene er tilrettelagt for barn er de relevante i arbeid med voksne sangelever og derfor tatt med i denne oppgaven.

Sæterhaug sentrerer opplegget sitt rundt ”sangstunden” i musikkundervisningen, som hun deler opp i fire faser: Hvordan vi begynner en sang, hvordan vi teller opp til sangen, hvordan vi synger sangen inne i oss og hvordan vi presenter en ny sang. Jeg vil videre presentere øvelsene hun beskriver innenfor hver av fasene.

Å begynne en sang

Måten læreren forbereder elevene på toneart og melodiens struktur på før sangen starter påvirker elevenes auditive opplevelse av sangen og deres utvikling av gehøret. Sæterhaug peker på at måten man begynner en sang i skolehverdagen ofte er lite gjennomtenkt.

”I samtlige lignende situasjoner som jeg har opplevd, har læreren sagt: ”1-2-3”, og like mange ganger har resultatet vært at alle de deltagende begynner på hver sin tone og sangen klinger ut i rommet i tett klusterklang” (ibid: 63).

Denne fremgangsmåten gjør at elevene venner seg ”til et grumsete lydbilde og får ikke brukt gehøret for å justere sin egen sang” (ibid: 63).

For å forberede den auditive opplevelsen av sangen for elevene anbefaler Sæterhaug å bruke en auditiv stimulus av sangens begynnelsestone og tonalitet før sangen starter opp. Jo lengre stimulusen varer, jo bedre mulighet har elevene til å danne en indre forestilling av sangens tonalitet. Denne stimulusen kan være å gi tonen i sammenheng med at læreren teller opp, men enda bedre er det hvis læreren ”snakkesynger” på tonen før hun/han teller opp for å få en lengre auditiv opplevelse av sangens begynnertone. Sæterhaug gir et eksempel:

”Når så tonaliteten er etablert, skal begynnelsestone gis (...) Lærer ”snakkesynger” på den aktuelle tonen: ”Dette er tonen velkommen-sangen vår skal begynne på i dag... .. 3 – 4” (ibid: 64).

Sæterhaug anbefaler også å synge igjennom første frase for elevene. Slik blir de mer forberedt ved å få en tonal opplevelse av melodiens gang. Hvis læreren i tillegg sørger for å synge igjennom både de mørkeste og lyseste partiene i sangen sikrer hun/han at sangen havner i rett stemmeleie.

Sæterhaug sier videre at for å utfordre elevenes gehør kan læreren etter en stund korte ned lengden på den auditive stimulusen. Dette er positivt ved at det skjerper konsentrasjonen. Ved i tillegg å be dem om å høre tonen inne i hodet sitt i stedet for å gjenta den etter at den har blitt foresunget blir de tvunget til å aktivere det indre øret.

Det kan også i følge Sæterhaug være en fordel å involvere elevene i valg av begynnelsestone, fordi de da blir tvunget til å bevisstgjøre seg om både sangens ambitus og tonalitet.

En siste gehørøvelse hun presenterer som er rettet mot begynnelsestone, er å spille sangen for elevene og stoppe på et tilfeldig tidspunkt for så å be dem om å synge begynnelsestone. Man kan også utfordre elevenes gehør ved å spille sangens forspill i ulike tonearter og så få elevene til å synge begynnelsestone.

Å telle opp til en sang

Sæterhaug legger vekt på viktigheten av å telle opp i den respektive taktarten og gjerne telle to takter, så elevene får tid til å etablere både taktart og tempo før sangen starter.

”En utvikling av gehøret vil også innbefatte rytmiske aspekter (...) Ved en opptelling av typen ”1-2-3” uansett tempo og taktart, får ikke barna mulighet til å etablere indre forestillinger av pulsen og tempoet i sangen før de begynner å synge” (ibid: 66).

Hun anbefaler også dans, marsjering, dirigering og andre bevegelser, som gir elevene en kroppslig erfaring av både taktart, puls og tempo. En øvelse for å bevisstgjøre elevene om taktarten, pulsen og tempoets rolle i sangen kan være å telle opp i ulike tempi, fra helt sakte til veldig fort, og så synge sangen i de forskjellige tempi.

Å synge tonene inne i seg

Den indre forestillingen av sangen er et nyttig redskap i all sangaktivitet. For å utfordre elevene til å bruke denne indre forestillingen drar Sæterhaug nytte av sanger som inneholder øvelser med indre sang. Et godt eksempel på en slik sang er ”*Min hatt den har tre kanter*” (ibid). Sangen synses og ett og ett ord fjernes om gangen og byttes ut med en bevegelse. Utfordringen kommer når det blir få ord igjen å synge og elevene blir tvunget til å bruke sin indre opplevelse av sangen for å klare å følge med.

Hun foreslår videre å integrere denne form for gehørøvelser i andre sanger. Ved at læreren ”dirigerer” når elevene skal synge inne i seg og ut, kan enhver sang brukes for å bevisstgjøre elevene om den indre sangstemmen. Kriteriet er at elevene har lært sangen godt først.

”Hensikten er jo å styrke de indre representasjonene av tonalitet og sette fokus på disse. I denne aktiviteten fordrer dette nødvendigvis at barna allerede har etablert en viss forståelse av melodien de skal synge. De kan neppe synge inne i seg og også oppfatte samtidigheten i et melodiforløp de ikke mestrer” (ibid: 70).

Hun sier videre at ved å styrke elevenes oppmerksomhet rundt sin indre sangstemme kan læreren bevisst velge å gjøre de indre og ytre sangperiodene uregelmessige, slik at elevene ikke ”vet” når de skal begynne å synge igjen.

”Barna synger: ”Bæ bæ lille lam (har du noe) ull? (Ja, ja kjære) barn, jeg har kroppen full. (Søndagsklær til) far, og søndagsklær til mor, og to par (strømper til bittelille) bror” (ibid: 71).

I følge Sæterhaug er det i tillegg viktig at læreren ikke gir noe fysisk signal om sangens tempo, fordi dette ideelt skal foregå i hodet til eleven. Målet må være at elevene først og fremst har sin egen indre opplevelse av sangen å støtte seg til.

Å presentere en ny sang

For at elevene skal få god oversikt over en ny sang, anbefaler Sæterhaug at læreren etter å ha sunget gjennom sangen for elevene oppmuntrer til samtale om sangens musikalske innhold. Denne samtalen bør også kunne åpne opp for at elevene kan bruke andre uttrykksformer enn ord for å beskrive sangen.

Hun anbefaler her først å nynne igjennom sangen noen ganger så elevene får en klar oppfatning av melodians gang. Deretter kan de sammen undersøke hvor mange strofer sangen har og om noen av disse strofene ligner på hverandre. Ved å klappe rytmen vil også elevene få en kroppslig erfaring av sangens rytmikk.

Sæterhaug presenterer videre en øvelse som utfordrer elevenes musikalske hukommelse. Øvelsen går ut på å leke ”spørsmål og svar” med elevene ved at læreren selv synger begynnelsen av en strofe og elevene avslutter den. På den måten blir elevene oppmuntret til å fokusere på hver strofes oppbygning. Denne leken kan man også utføre med teksten som fokus, ved at læreren sier/synger første del av teksten og så må elevene avslutte.

”[Læreren:] ”Du halling, du halling, no må du eta mykje...” Barna svarer: ”...graut”. Lærer fortsetter: ”Med honning, med honning, så vert du god og..”. Barna fullfører: ”..”staut” (ibid: 74).

Sæterhaugs gehørpropplegg er spesielt tilpasset barn, men disse øvelsene kan fint overføres til andre sammenhenger med andre sanger. Prinsippet blir det samme: forbered eleven auditivt på sangens tonalitet, gi eleven en tydelig opplevelse av sangens rytme, taktart og puls, utfordre det indre gehøret ved å la elevene synge deler av sangen inne i seg og gi elevene god oversikt over nye sanger før de synger dem. I tillegg kan man utfordre elevenes musikalske hukommelse i form av ”spørsmål og svar”-øvelser.

2.3 Oppsummering

Samtlige pedagoger presentert i dette kapitlet drar nytte av gehørrelaterte øvelser i møte med tonedøvheter eller sangvansker. Det er likevel kun Sigrid Sæterhaug som presenterer et

helhetlig gehørbasert sangopplegg. Hos både Waksvik og Sadolin er det motorisk sangarbeid og sangteknikk som står i sentrum. I deres undervisning blir gehørrelaterte øvelser først og fremst brukt som et tillegg til dette.

En fellesnevner for alle pedagogene er likevel et ønske og en tro på at alle har rett og mulighet til å bruke sangstemmen. Innfallsvinklene disse pedagogene bruker i sitt arbeid er noe av utgangspunktet for den empiriske delen av denne oppgaven, hvor jeg blant annet prøver ut og videreutvikler enkelte av øvelsene som disse har presentert i sine arbeid.

3 Teoretisk bakgrunn og arbeidsmetode

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for oppgaven. Jeg vil også si noe om læringsteori og undervisningsmetode i tilknytning til gehørarbeid med tonedøve i sangundervisningen.

3.1 Læring og læringsteori

Jeg har i dette arbeidet tatt utgangspunkt i Vygotskys syn på læring som noe grunnleggende sosialt. ”For Vygotskij er menneskets personlighetsdannelse kontinuerlig bestemt av sosiale og kulturelle kontekster” (snl.no: Lev Semjonovitsj Vygotskij).

Mennesker lærer i samhandling med andre og gjennom å observere. Overført til undervisning av tonedøve vil eleven gjennom å se og erfare sammen med læreren etter hvert kunne klare å utføre oppgavene på egenhånd. Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys begrep *den proksimale sone for utvikling*. For å finne ut hvor mye eleven kan utvikle seg, er man nødt til både å se hva eleven klarer på egenhånd og hva eleven klarer med lærerens hjelp.

”Den proksimale sonen er ikke noe barnet ”har” alene, men noe det deler med læreren. Størrelsen på utviklingssonen vil derfor kunne variere alt etter hvilken lærer barnet har og hva slags lærestoff det arbeides med (...) Gjennom en gradvis prosess flyttes elevens grenser utover mot nye mål, hele tiden støttet av en lik gradvis overføring av ansvar fra læreren til eleven” (Imsen 1998:160f).

Tanken med den proksimale sone er at eleven *med* lærerens hjelp vil kunne lære ting hun/han ikke ville klart på egenhånd.

I arbeidet med elevene i denne oppgaven står ideen om den proksimale sone sentralt. For en som er tonedøv kan det å synge synes å fremstå som en uoverkommelig utfordring. Ved å ta utgangspunkt i hva den tonedøve eleven allerede mestrer, for så å støtte henne/ham der det trengs, er det grunn til å tro at eleven vil bli hjulpet i sin utvikling til et høyere nivå.

Hvor mye en elev klarer å utvikle seg er avhengig av dennes utgangspunkt og motivasjon, men også av hva læreren kan tilføre undervisningen. Den tonedøve elevens utvikling synes på den måten å være like mye avhengig av lærerens forkunnskaper og evner til å lære bort.

I det praktiske arbeidet kan den proksimale sonen eksemplifiseres ved at en lærer for

eksempel spiller og synger sammen med den tonedøve eleven til denne føler seg såpass trygg at hun/han klarer å synge alene. På den måten synes eleven raskere å bevege seg fra sin tryggesone, til ny kunnskap (Imsen 1998, Jensen 2009).

Dette kan også sees i sammenheng med Piaget, som vektlegger at noe må være utfordrende for at en person skal kunne strekke seg. Ved hele tiden å gi den tonedøve eleven passende utfordringer er det mulig for eleven å lære noe samtidig som hun/han opplever mestringsfølelse (Jensen 2009).

I følge Vygotsky synes mennesker å lære gjennom sosial samhandling. Samtidig vektlegger for eksempel Bandura (Jensen 2009) at å lære gjennom observasjon ikke nødvendigvis betyr at man kopierer modellen, men at man lærer som en reaksjon på situasjonen. På den måten kommer *det dialogiske* inn i bildet. Dette er også utgangspunktet for mitt valg av vitenskapsteoretisk perspektiv som jeg videre vil presentere.

3.2 Undervisningsmetode

Sangfaget synes på mange måter fortsatt å befinne seg i en mesterlæretradisjon, hvor begrepene mester og svenn beskriver forholdet mellom lærer og elev. I eldre tradisjoner ble dette forholdet ofte betegnet som et subjekt – objekt forhold, hvor mesteren overfører kunnskap til objektet; svennen (Hanken og Johansen 1998).

I moderne instrumental- og sangundervisning finnes det fremdeles anknytninger til mesterlæretradisjonen, men subjekt – objektforholdet er ofte erstattet av et subjekt – subjektforhold. Det vil si at eleven ikke lenger ansees som et objekt som skal fylles med kunnskap, og hvor mesteren ikke lenger ansees som ”allvitende”. De fleste pedagoger drar inn andre former for didaktisk tenkning i undervisningen (ibid).

I mitt valg av undervisningsmetode tar jeg utgangspunkt i kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen som består av emnene: Mål, metode, lærer og elevforutsetninger, vurdering, rammefaktorer og innhold (ibid). Undervisningen er tilpasset hver enkelt elevs behov og utgangspunkt. Innholdet i emnene ovenfor varierer derfor noe fra elev til elev.

Hovedmålet med undervisningen er at den tonedøve eleven skal utvikle gehøret sitt, få mer selvtillit og bli i stand til å bruke sanginstrumentet mer hensiktsmessig. Hver elev har sine

egne spesifikke utfordringer tilknyttet sangintonasjon. Dette kan for eksempel dreie seg om hvilke gehøremner eleven trenger mest hjelp med og hvilke emner som ikke trenger like stor prioritering. Derfor vil undermålsettingene være noe ulik fra elev til elev, også basert på elevenes egne målsettinger.

Øvelsene som brukes er i utgangspunktet nokså like, men de er tilpasset hver enkelt elev. På samme måte er metodene også like, men tilpasset underveis. I utarbeidningen av innholdet i timene tar jeg utgangspunkt i elevforutsetningene. Disse varieres ut ifra musikalsk bakgrunn, både i forhold til hvor vant eleven er til å bruke sangstemmen, hvor mye musikk de har hørt i oppveksten og positive og negative opplevelser tilknyttet musikk.

Spesielt for elevene i dette prosjektet er at de har drevet lite med sang, og har opplevelser knyttet til bruk av egen sangstemme som gjør at det er ekstra viktig å ta hensyn til den enkeltes forutsetninger. Her er det nokså store forskjeller på elevene og dette påvirker derfor innholdet og metodene som brukes i arbeidet.

Mine forutsetninger som lærer påvirker også undervisningen ut i fra hva slags skolering jeg har fått, samt erfaringer og interesse for faget. Som sangpedagog er jeg opptatt av at alle skal ha muligheten til å lære å synge.

Rammefaktorene er for det meste de samme for de tre elevene i prosjektet. I øvingslokalet har vi tilgang på et piano. Notematerialet som brukes er enten hentet fra sangbøker, eller egenkomponert. Valg av sanger blir gjort med utgangspunkt i elevenes sangstemme, utfordringer og interesser. Tidskjemaet er i utgangspunktet 45 minutter, men kan variere ut i fra hva slags emne som undervises og hvor opplagt og engasjert eleven er.

Vurdering skjer underveis i form av muntlige tilbakemeldinger og dialog. På den måten får eleven selv en innsikt i sin egen progresjon, noe som kan være motiverende for videre øving.

På denne måten danner den didaktiske relasjonsmodell en helhet i hvordan jeg legger opp undervisningsløpet for de tonedøve – hvor både mål, innhold, metode og rammefaktorer blir tilpasset etter hver enkelt elevs forutsetninger og til dels mine forutsetninger, og hvor vurderingen gir eleven et innblikk i egen utvikling.

3.3 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Om man tar utgangspunkt i at mennesker lærer gjennom sosial samhandling, kommer også det dialogiske prinsippet inn. Når det undervises i musikk synes dialogen å være viktig. Måten lærer og elev tolker signalene fra hverandre både gjennom tale, musikalsk uttrykk og kroppsspråk, synes å påvirke læringssituasjonen og således hva som læres. Jeg har derfor valgt å se nærmere på Mikhail Bakhtins dialogperspektiv. Jeg vil i det følgende presentere Bakhtins forståelse av dialog, og deretter vise hvordan dette perspektivet kan kaste lys over empirien i oppgaven.

3.3.1 Bakhtin og dialogperspektivet

Mikhail Mikhailovitsj Bakhtin (1895-1975) var en russisk litteraturforsker og kulturfilosof som er kjent for sitt syn på dialog som det grunnleggende for all menneskelig sosial eksistens (Børtnes 2001).

I dette ligger det at menneskers dialog med hverandre bidrar til å forme dem som mennesker. Dialog i Bakhtins øyne synes å være noe som ikke bare gjelder den muntlige konversasjonen, men alle livets handlinger:

”Det han er opptatt av, er den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss” (Børtnes 2001: 95).

Børtnes skriver at Bakhtin synes å hevde at menneskene former hverandre via dialog. Både ord og handlinger blir tolket, og signalene som utveksles skaper dialog i form av tale, tanke og kroppsspråk. På det skriftlige plan foregår dialogen på den måten at forfatteren henvender seg til en leser og leseren tolker forfatterens ord (ibid)

I følge Bakhtin synes denne altomsluttende dialogen også å være mellom kulturer, og er det som får en kultur til å være det den er. Gjennom dialog lever to kulturer på grensen mellom hverandre og utvikler seg i møte med hverandre, ved at de blir stilt ovenfor hverandres meninger og synspunkter. På den måten skapes det også en større bevissthet om hva som kjennetegner ens egen kultur. Det er av den grunn Bakhtin sier at man først lærer å kjenne seg selv i møte med andre (snl.no: Mihail Mikhailovitsj Bakhtin).

”...kulturell vekst foregår på grensen til andre kulturer, i møter, konfrontasjoner, grenseoverskridelser og hybridiseringer” (ibid).

Bakhtin synes å mene at mennesker gjennom dialog blir kjent med seg selv på en mer helhetlig måte, ved at de også får et innblikk i hvordan andre ser dem. Slik blir både mennesker og kulturer definert ut ifra sine forhold til andre.

Gjennom selvstendige ytringer mellom to selvstendige parter, ”jeg-et” og ”du-et”, skapes det en dialog som påvirker mennesket. Å leve på grensen synes derfor å være nødvendig for at mennesket skal kunne bli kjent med seg selv og slik kunne utvikle seg (Børtnes 2001).

Bakhtin mener at å *være* handler om menneskers relasjon til hverandre. Børtnes sier at ”*For Bakhtin er det å være ensbetydende med å ”være for den andre og gjennom den andre”* (Børtnes 2001:102). Menneskene er avhengige av hverandre og blir definert gjennom samhandling med hverandre.

”Jeg kan ikke klare meg uten den andre, kan ikke bli meg selv uten den andre; jeg må finne meg selv i den andre, finne den andre i meg selv” (Børtnes 2001:102).

Ved å dele egne følelser og tanker blir mennesket bedre kjent med både den andre og seg selv. Slik synes mennesket å være avhengig av den andre for å kunne forstå seg selv fullt ut.

Bakhtin omtaler dette som en livsoppgave. Eksistensen er oss gitt som en oppgave med det mål at vi skal bli den andres *du* – ”*en samtalepartner – mitt andre jeg, som ser og hører meg som sitt andre jeg*” (Børtnes 2001:103).

Med dette handler dialog om å kunne se ting fra den andre personens synsvinkel. Dysthe (2001) sier at:

”Kjernen i den bakhtinske dialogen, om vi tenkjer på konkrete samtaler i skrift og tale, er respekten for den andres ord, vilje til å lytte, forstå på den andres premisser og bruke den andres ord som tenkereiskap, men samtidig behalde respekten for sitt eige ord” (ibid: 14).

Dette synes å være sentralt i undervisningssituasjonen med tonedøve. Gjennom dialog blir læreren mer bevisst elevenes synspunkter og erfaringer, noe som vil være en hjelp i det videre arbeidet. Ved å oppsøke grensene mellom læreren og eleven er det også mulig å forstå mer av dialogen på hver side. En dialogisk holdning kan derfor anses som nødvendig for at undervisningen skal føre til læring. Undervisning er samarbeid mellom lærer og elev. Om man misforstår hverandre kan dette påvirke undervisningens kvalitet og innhold.

Gjennom dialog er det også mulig å få et innblikk i hvordan erfaringer tidligere i livet kan ha påvirket elevens musikalske utvikling. Det en person blir fortalt og hvordan hun/han responderer på det, vil i lys av det dialogiske perspektiv synes å styre valg som senere blir tatt. Blir for eksempel et barn oppmuntret til å fortsette med musikk – eller motsatt: frarådet det – kan det innvirke på barnets syn på seg selv, og videre påvirke valg som blir gjort senere i livet.

I det foreliggende utviklingsarbeidet har jeg som pedagog et spesielt ansvar for å oppsøke grensene mellom meg og elevene, og studere hva som ligger av læringspotensial for både elevene og meg nettopp i grensene mellom våre forståelser. Jeg inntar derfor en lyttende, undersøkende holdning i møtene med elevene i dette arbeidet.

Idet følgende kapitlet vil jeg presentere utforskningsmetodene som er brukt i oppgaven, som også har relevans for samspillet mellom lærer og elev, og da også dialogen.

4 Metode for utforskning

4.1 Kvalitativ utforskningsmetode

For best å kunne besvare problemstillingen ”På hvilke måter kan bruk av hørelære i sangundervisningen bidra til å styrke tonedøve personers gehør?” valgte jeg å gjøre et pedagogisk utviklingsarbeid, hvor jeg selv underviste tonedøve elever. På den måten kunne jeg selv erfare hvilke gehørøvelser som fungerte og hvilke som ikke fungerte i arbeid med tonedøve. Jeg brukte en kvalitativ innfallsvinkel, hvor jeg underviste en liten gruppe med informanter (tre elever). Dette var for å kunne generere *dybdekunnskap* på området, noe som er et kjennetegn for *kvalitativt arbeid*, i motsetning til kvantitativt arbeid som studerer bredden av et fenomen¹³.

Kvalitativ metode stiller spørsmål som: *hva* er tonedøvhet, *hvorfor* er noen tonedøve og *hvordan* kan man undervise tonedøve, men omhandler ikke i like stor grad spørsmål som *hvor mange*.

Postholm (2010) sier at ”Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting” (ibid: 9). Rammen for oppgaven min har vært undervisningssituasjonen, som representerer den ”virkelige” settingen som utgangspunkt for arbeidet.

Siden alle informantene har ulike musikalske bakgrunn, årsaker for tonedøvhet, grad av intonasjonsproblemer og miljøpåvirkning, vil datamaterialet være nokså forskjelligartet. Styrken i mitt valg av forskningsmetode er likevel at jeg får et helhetlig bilde av hver enkelt informant.

”Kvalitativt studie er gjerne helhetsorientert i sin tilnærming til fenomenet som skal studeres. Forskeren vil prøve å se sammenhenger, få tak i totalitene, dvs. et holistisk perspektiv (...) man forsker på hele mennesket” (Løkken og Søbstad 1995: 29f).

¹³ Kvantitet: ”Romlig utstrekning eller størrelse, særlig mengde, antall, motsatt [av] kvalitet”. Kilde: <http://snl.no/kvantitet/mengde> (02.04.2012)

4.1.1 Deltagende observasjon

Min rolle i denne oppgaven har vært både lærer og observatør. Av den grunn har jeg tatt i bruk *deltagende observasjon* som undersøkelsesmetode i undervisningen. Ved selv å undervise har jeg fått en helt annen innsikt i materialet, enn hva jeg ville fått om jeg kun hadde observert en annen pedagog sin undervisning.

Det finnes ulike former for observasjon. En observatør kan enten være passiv eller aktiv. Observatørens tilstedeværelse vil være med å påvirke informanten uansett graden av deltagelse. Selv bruk av kamera vil kunne påvirke informanten bare gjennom vissheten om at det blir gjort videopptak (Wadel 2006).

Man kan anta at en deltagende observatør vil gjøre at informanten og observatøren blir tryggere på hverandre¹⁴. Ved selv å delta i de sosiale prosessene får observatøren i tillegg erfaringer som observatøren ikke ville fått om hun/han kun var passiv (ibid).

Cato Wadel skriver i sin bok *Feltarbeid i egen kultur* at en forsker ikke bør ”insistere på bare å være forsker” (Wadel 2006: 27). Ved kun å observere kan hun/han bli fremmedgjort i forhold til deltagerne og bli ansett som en som er utenfor systemet. På den måten er det større sjanse for at deltagerne ikke får like stor tiltro til henne/ham (Wadel 2006).

I undervisningen min opptrer jeg som aktiv observatør ved at jeg deltar i samhandlingene og påvirker og styrer retningen på undervisningstimen. Det gjør også at jeg blir påvirket av hva som skjer til enhver tid. Dette har både fordeler og ulemper. Fordeler fordi jeg ved å knytte nær kontakt med elevene kan forstå mer av prosessene som foregår. Ulemper ved at jo mer knyttet man blir til undervisningssituasjonen, jo vanskeligere blir det å forholde seg analyserende til det som skjer. Derfor tar jeg også i bruk lydopptaker sånn at jeg på et senere tidspunkt, når jeg har større distanse til undervisningssituasjonen, kan sette meg ned og med kritisk blikk gå igjennom timens forløp.

En annen begrunnelse for valg av deltagende observasjon som innfallsvinkel, er knyttet til elevenes selvtilit vedrørende egen sangprestasjon. Flere av dem synes det er skummelt å

¹⁴ I henhold til Bakhtins dialogperspektiv vil det hele tiden finnes en dialog mellom observatør og informant. Om det ikke skjer med ord kan det skje med kroppsspråk. Informantens reaksjon på observatørens tilstedeværelse skaper en dialogisitet gjennom ord, handling eller kroppsspråk.

syng foran andre, og har brukt lang tid på å bli trygg i sangundervisningssituasjonen. Gjennom rollen som både lærer og deltagende observatør får jeg muligheten til å arbeide med tillitsforholdet mellom eleven og meg på en annen måte enn hvis jeg bare hadde observert undervisningen utenfra.

Noe av målet med å velge deltagende observasjon for denne oppgaven er at dialogen som oppstår mellom lærer og elev kan gi en ny forståelse for tonedøves utfordringer rundt intonasjonsproblemer, slik at man i samarbeid med eleven kan gripe tak i disse problemene. For å nå dette målet har det vært viktig for meg og selv være en del av undervisningssituasjonen.

4.1.2 Kvalitative intervjusamtaler

For å kunne få en god oversikt over hver enkelt elevs musikalske utvikling, og gjennom det forstå mer om informantenes utfordringer tilknyttet sangintonasjon, har jeg ansett det som viktig å finne ut så mye som mulig om informantenes musikalske bakgrunn. Av den grunn har jeg valgt uformelle intervjusamtaler, med utgangspunkt i kvalitativt forskningsintervju, som utgangspunkt for samtalene med informantene.

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale 2001:17).

Denne opplevelsen av verden som Kvale refererer til her, er essensiell kunnskap å ha med seg for å vite hvordan man best kan tilrettelegge undervisningen for tonedøve elever.

Målet med å bruke intervjusamtaler er for å få en innsikt i elevenes musikalske situasjon, både knyttet til nåtid, oppvekst og helse. I tillegg ønsker jeg å kartlegge elevenes utvikling underveis og deres egne tanker og erfaringer rundt temaet tonedøvhet og selve undervisningen. Ved å ta utgangspunkt i deres beskrivelser av egne erfaringer vil jeg kunne få en større kjennskap til hver enkelts utgangspunkt for å jobbe med sang.

Kvale (2001) snakker om tre former for kvalitativt forskningsintervju: den strukturerte, den halvstrukturerte og den ustrukturerte intervjuformen. Jeg har valgt en halvstrukturert form hvor jeg ved hjelp av en intervjuguide intervjuer elevene om relevante temaer for oppgaven¹⁵ (ibid).

¹⁵ Se vedlagt intervjuguide

Fordelen med å bruke en halvstrukturert form er at jeg gir informantene rom til å snakke fritt, samtidig som jeg har kontroll over intervjuets gang. Det er viktig for meg at informantene får ro på seg til å sette ord på flere aspekter rundt deres egen sangstemme og undervisningen. Samtidig er det et behov for å kunne styre retningen i samtalen.

Kunnskap skapes gjennom dialog. Kvale sier det slik:

”Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap. Et intervju er bokstavelig talt et inter view, en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge” (Kvale 2001:17).

Det er gjennom dialogen at denne kunnskapen blir til ved at våre erfaringer møtes og danner nye felles erfaringer (Kvale 2001). Dette kan sees i sammenheng med hermeneutisk filosofi, hvor for eksempel den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer vektlegger at vår forforståelse av verden påvirker vår tolkning av en situasjon (Hjardemaal 2011).

I planleggingsfasen har det vært nødvendig å se på hvilke spørsmål som vil være mest relevant for oppgavens tema, tonedøvhet. Ved å velge å stille spørsmål om elevenes helse berører jeg etiske problemstillinger. Bakgrunnen for å stille disse spørsmålene er at jeg som pedagog har behov for å få et helhetlig bilde av eleven. Om det er fysiske eller psykiske årsaker til intonasjonsproblemene, er det i tillegg nødvendig at jeg som pedagog er oppmerksom på disse.

Med bakgrunn i at enkelte pedagoger og forskere mener tonedøvhet er miljøbettinget (se 2), er det naturlig å stille spørsmål om informantenes musikalske bakgrunn. Ved å intervju elevene om oppveksten knyttet til musikk kan jeg få et bilde av hva som har påvirket dem i deres videre musikalske utvikling, og slik få et innsyn i elevenes egen forforståelse av situasjonen og temaet for samtalen.

Dette kan knyttes til kritisk hermeneutikk og en frigjørende erkjennelsesinteresse, hvor målet er å fri seg fra negative opplevelser som påvirker ens syn på seg selv og sin musikalitet (ibid). Fordi jeg ikke har rollen som psykolog vil jeg kun være med å påvirke denne frigjørelsen gjennom å legge til rette for at elevene selv erfarer at de klarer ting de før ikke har trodd de ville få til.

Elevenes egen interesse for sangfaget har også vært viktig å stille spørsmål om, siden motivasjon er en sentral faktor for personlig og musikalsk utvikling. Cathrine Sadolin (2003)

sier at det kan være tidkrevende for en tonedøv å jobbe med sine problemer. Av den grunn har jeg ansett det som viktig tidlig å kartlegge elevenes motivasjon og hjelpe dem til å sette egne mål å jobbe frem mot.

Intervjuene har foregått som innledning til sangtimene, men enkelte ganger også underveis i timene. Det har også blitt gjort opptak underveis, noe som gjør at jeg ikke blir bundet til å notere hele tiden, men også kan fokusere på personen og være delaktig i samtalen.

Under transkripsjonen av intervjuene har jeg som lærer også vært gjenstand for kritisk betraktning. Dette skyldes at undervisningssituasjonen foregår som en dialog mellom lærer og elev. Ved kun å fokusere på en av partene kan jeg ikke få en full oversikt over undervisningssituasjonen.

Min og elevens tolkning av en situasjon er avhengig av at vi både forstår helheten og detaljene. Helheten vil da for eksempel være hele undervisningsforløpet i selve timen eller over hele undervisningsperioden. Slik blir jeg også avhengig av å forstå elevens utgangspunkt og se på hvordan elevens opplevelse av situasjonen endres underveis (Hjardemaal 2011).

Min egen forforståelse, som har endret seg underveis i takt med ny kunnskap, vil også være med å påvirke det endelige resultatet i denne oppgaven. I følge Gadamer er dette uunngåelig, fordi vi ikke på forhånd kan velge ut hvilke forforståelser som får påvirke tolkningen av materialet underveis. Likevel skaper dette en bevissthet om hvordan vi reflekterer og bruker vår forkunnskap i møte med ny kunnskap (ibid).

”selve tolkningsprosessen blir en frem- og tilbakegang mellom det å trenge inn i teksten og det å vende tilbake til ens egne referanserammer. På den måten kan vi gradvis forstå det referansesystemet som ligger til grunn [for det vi tolker] (...) samtidig som dette fører til at vi utvikler, beriker og nyanserer vårt eget. Gadamer betegner dette som en *sammensmeltning av forståelseshorisonter*” (Hjardemaal 2011: 44).

Mine forkunnskaper og erfaringer er bevisst og ubevisst med å påvirke min tolkningsprosess. Dette er mine referanserammer som jeg tar utgangspunkt i. I møte med andres referanserammer endres mine egne referanserammer ved at jeg får nye erfaringer og kunnskap.

4.1.3 Om transkripsjonen

Under transkripsjonen har jeg valgt å legge ved det jeg oppfatter som uttrykk for elevenes

sinnstemninger og følelser i form av for eksempel stress, latter, sukk og lignende. Dette har blitt gjort for å få en mer helhetlig oversikt over elevenes opplevelse av undervisningen og samtalene, og for å forstå mer av dialogen som utspiller seg.

Jeg har videre valgt å omtale meg selv som ”læreren” i transkripsjonen, og samtlige informanter er blitt anonymisert ved at de har fått nye navn. Eksakt alder hos informantene blir ikke nevnt og jeg vil kun si noe om aldersspredningen for samtlige elever i oppgaven.

I selve transkripsjonen har jeg valgt å notere alt i bokmålsform, uavhengig av elevenes virkelige dialekter. Jeg velger likevel å ta med ulike ”slang-ord” og dialektiske uttrykk som opptrer i den enkelte undervisningssituasjon.

For å gi leseren et innblikk i hva slags melodier som synges har jeg tatt i bruk trinntallsystemet. Når eleven synger grunntonen i en toneart vil jeg skrive tallet 1, synger eleven tredjetrinn i tonearten vil jeg bruket tallet 3, også videre. I presentasjonen vil dette enten skrives i parentes etter teksten: ”My-e-my (1-2-1)”, eller i parentes etter hver stavelse: ”En (1), to (2), en (1)”.

5 Undervisningsmateriale og øvelser

I dette kapittelet vil jeg presentere øvelsene som har blitt brukt i arbeidet med elevene i denne oppgaven.

Problemstillingen ”På hvilke måter kan bruk av hørelære i sangundervisningen bidra til å styrke tonedøve personers gehør?” trekker frem trening av gehøret som en av målsetningene i dette arbeidet. Øvelsene som presenteres i dette kapittelet har dette som overordnet mål. Disse øvelsene er sortert under ulike temaer for gehørtrening. Disse fire temaene er: *bevisstgjøring av indre sangstemme, aktiv lytting, musikalsk hukommelse og trinntallmetodikk.*

Indre sangstemme: De fleste hørelærepedagoger peker ut indre sangstemme som et viktig redskap i arbeid med gehør (Øye 2007, Blix og Bergby 2007, Johansen 2006, Kruse 2000). Sæterhaug (2003) fokuserer også spesielt på bruk av denne indre representasjonen i gehørarbeidet med elevene. *Å tenke tonen før du synger den* er en metode som henvises til både i korlitteratur og sanglitteratur hvor fokuset ligger på sangintonasjon¹⁶. Ved først ”å synge” tonen eller melodien inne i hodet blir både toneart, tempo og intonasjon forberedt før selve stemmebruken finner sted.

Denne evnen til å høre en tone eller melodi inne i seg har vist seg å være lite bevisstgjort hos informantene i denne oppgaven. Den ene av elevene har i starten opplevd denne som veldig diffus eller helt fraværende. For de andre to har opplevelsen av den indre sangstemme vært noe varierende, og de har i utgangspunktet ikke hatt noe bevisst forhold til bruk av den.

Aktiv lytting: I tilknytning til opparbeiding av indre sangstemme er det relevant å fokusere på aktiv lytting. I arbeid med intonasjon blir evnen til å lytte bevisst ansett som en viktig faktor. Anne Katrine Bergby sier at ”*det overordnede målet for intonasjonsarbeid (...) [er] å stimulere til en mer bevisst lytting*” (Bergby 2007:171). Å lytte bevisst eller aktivt skaper en større bevissthet rundt musikken.

Hvis man kan *forstå* det man hører, er det i følge Øye (2007) lettere å få en indre representasjon av det. Forskjellen på bevisst og ubevisst lytting kan kanskje sammenlignes

¹⁶ Se for eksempel Inge Waksvik (1994): Stemmebruk til skolebruk.

med bruken av musikk (bakgrunnsmusikk) i motsetning til det å analysere musikk. Det kreves noe mer av din evne til å lytte når du skal sette ord eller begreper på det du hører.

”Betydningen av å arbeide med og utvikle det indre gehøret har fått en mer bevisst plass i gehørtreningsfaget, enten det arbeides med memorering, diktatskriving eller komponering av musikk” (Reitan 2006:23).

Bevisst lytting er også nødvendig i sammenheng med flerstemt sang eller ensemblegrupper, hvor man lytter til hverandre for å skape en homogenitet. I arbeid med sangintonasjon vil aktiv lytting være en hjelp til å intonere rett ved at man lytter til seg selv, eventuelle instrumenter og sammenhengen.

Samtlige elever i oppgaven har hatt til felles en lite bevisst bruk av aktiv lytting i tilknytning til musikk. Denne evnen til å lytte bevisst blir derfor lagt vekt på i arbeidet med elevene.

Musikalsk hukommelse: Et tredje tema som blir vektlagt i tilknytning til godt gehør, er musikalsk hukommelse. Det å kunne huske forespilte fraser og gjengi dem korrekt er viktig i arbeidet med gehøret og i generell musisering. Kruse (2000) sier at ”*et godt utviklet gehør er i utgangspunktet basert på og avhengig av en velutviklet musikalsk hukommelse*” (ibid: 10). I arbeid med informantene har jeg derfor valgt å integrere øvelser som spesifikt utfordrer den musikalske hukommelsen.

Trinntallsystemet: Et fjerde tema som brukes i denne oppgaven er trinntallsystemet. Niels Eskild Johansen (1996, 2006) og Gro Shetelig (Kruse 2000) er blant flere som har tatt dette systemet i bruk for å arbeide med å *etablere tonalt sentrum* og slik få en hjelp i arbeid med blant annet primavistasang.

Denne tonalitetsfølelsen har vært et av målene ved å bruke trinntallsystemet sammen med elevene. Ved siden av dette kan bruk av trinntall skape en bevissthet om melodiens retning. Jeg vil i neste del si litt om hvordan jeg aktivt drar nytte av dette systemet i arbeidet med elevene.

Øvelsene som videre blir presentert er knyttet opp til et eller flere av disse temaene. Temaene er også knyttet sammen gjennom blant annet evnen til å lytte. Ved bruk av aktiv lytting får man en større bevisstgjøring rundt musikken, som gjør det både lettere å huske den og å klare å gjenskape den for sitt indre. Trinntallmetodikken er med på å sortere disse auditive erfaringene i begrepsmessige knagger. Den er slik hensiktsmessig både i tilknytning til

musikalsk hukommelse og indre sangstemme. Øvelsene kan også betraktes som en oppfordring til å være i *dialog* med det musikalske materialet gjennom verktøy som er nye for elevene.

Jeg vil videre presentere øvelsene som er brukt, sortert etter hvilken tematikk som ligger til grunn. Det er likevel viktig å merke seg at flere av disse øvelsene kan knyttes opp mot et eller flere tema, og grupperingen av øvelsene er gjort etter hva de i utgangspunktet har vært brukt for i arbeidet med elevene.

5.1 Bevisst og aktiv lytting

Et kjennetegn som gikk igjen hos alle elevene i denne oppgaven var utfordringer med å bruke lytteevnen til å rette på sin egen intonasjon. Alle elevene hadde vanskeligheter med å *høre* om de sang feil eller riktig. Av den grunn så jeg det som nødvendig å bruke øvelser som spesifikt utfordret deres evne til å lytte aktivt, i håp om at disse kunne skape en bevisstgjøringsprosess hos elevene som kunne føre til at de selv klarte å korrigere egne feil.

5.1.1 Lytting som oppvarming

Ved å starte timen med øvelser som fokuserte på elevenes evne til å lytte aktivt så jeg en positiv forbedring i deres evne til å intonere rett. De timene hvor dette ikke ble prioritert var intonasjonen langt dårligere enn de gangene lytteøvelser var integrert i oppvarmingen.

For å gjøre oppgaven lettere valgte jeg å bruke rene lytteøvelser slik at elevene slapp å fokusere på flere ting samtidig. En slik lytteoppvarming var for eksempel å starte timen med å lytte til tonehøyder og intervaller på piano. Elevene fikk da beskjed om å lukke øynene, lytte og fokusere på å skille tonehøyder fra hverandre ved å si hvilke av tonene som var lysest/mørkest. Denne øvelsen ble så videreutviklet til å beskrive intervallenes klang (dissonerende/konsonerende) og akkorders tonekjønn. Målet med disse øvelsene var at elevene skulle bli mer bevisst sin egen måte å lytte på.

Eksempel fra undervisningen med Fredrik 10. mars 2011

(Læreren spiller melodisk en oppadgående tritonus i mellomregisteret to ganger)

Fredrik: ”*Den siste er litt lysere.*”

Lærer: ”*Mm [Bekreftende] (spiller så tritonusintervallet harmonisk) Hvordan høres de ut sammen?*”

Fredrik: ”*Jeg synes ikke det passet sammen.*”

Lærer: ”*Nei? Hvordan synes du de her høres ut sammen?*” (spiller en oktav harmonisk i mellomlyst leie)

Fredrik: ”*Ja dem passer jo bra sammen, for jeg hørte nesten ikke at du hadde to.*”

Lærer: ”*Mm [Bekreftende].*”

Fredrik: ”*Det hørtes nesten som én egentlig. Og da må de jo passe sammen.*”

5.1.2 Tone i akkord

Jeg valgte videre å flette inn lytteøvelser som inkluderer bruk av sangstemmen. Å imitere enkelttoner kan kanskje oppleves som skremmende for en som ikke er vant til å bruke sangstemmen sin. For å unngå denne problematikken valgte jeg å bruke hele akkorder som grunnlag for tonegjentagelsen. Med inspirasjon fra ”Marit” (se 6.2) spilte jeg akkorden på pianoet og lot elevene få i oppgave å synge en tone som de syntes passet inn i klangen. Her var alle toner lov, og elevene kunne velge fritt ut i fra hva de selv syntes passet.

Dette var også en fin mulighet til å åpne for en dialog med elevene om hvilke toner de mente passet inn i akkorden. Om vi tidligere samme økt hadde lyttet etter dissonanser og konsonanser, kunne vi bruke dette som grunnlag for en eventuell samtale dersom elevene valgte en tone som dissonerte veldig med akkorden. På den måten kunne jeg få en større kjennskap til hvordan de gikk frem når de lyttet, og de ville få en større bevissthet rundt deres egen måte å lytte¹⁷.

Mine erfaringer var likevel at elevene i større grad både ubevisst og etter hvert mer bevisst valgte akkordnære toner. På den måten vennet de seg litt etter litt til å bruke sine gradvis mer bevisste lyttevner til å intonere rett, uten at fallhøyden ble for stor.

Da elevene bevisst begynte å synge de akkordnære tonene utfordret jeg dem videre ved å oppfordre til å lytte aktivt til de enkelte akkordtonene, for så å synge hver enkelt av dem. Måten jeg gjorde dette var som følger: Etter at en elev hadde sunget en tone, for eksempel tersen, spilte jeg tonen og akkorden på nytt igjen før jeg ba ham synge en annen tone han syntes passet inn.

Eksempel fra undervisningen med Kåre 9. mars 2011

(Lærer spiller en A-durakkord i grunnstilling)

Kåre: ”*Daaaaaa* (synger C# - durtersen).”

Lærer: (spiller tonen) ”*Mm.*”

Kåre: ”*Daaaa* (synger E – kvinten).”

Lærer: (spiller tonen) ”*Mm.*”

Kåre: (prøver så å synge en lys A) ”*daaaa* (Ab).”

Lærer: ”*Du hadde... du tok to av tonene* (spiller tersen og kvinten) *det var fint.*”

¹⁷ Dette kan knyttes opp til Bakhtin og det å forstå seg selv i møte med andre (se 3.3.1).

5.1.3 Synge forespilte enkelttoner

I det generelle sangarbeidet møtte elevene ofte på problemområder i sangene hvor de ikke klarte å finne en spesifikk tone. Reaksjonen var at de ble usikre, stoppet opp eller bare sang ”på måfå” i håp om å treffe tonen.

Denne usikkerheten knyttet til å treffe enkelttoner valgte jeg å ta tak i ved å flette inn øvelser som går spesifikt på det å imitere enkelttoner. Målet med øvelsene var at elevene skulle få noen forslag til hvordan de kunne handle hvis de falt ut av melodien eller ikke fant første tone.

Den følgende øvelsen knyttet aktiv lytting sammen med den indre sangstemmen (se 6.2), ved at eleven både fikk i oppgave å lytte aktivt til tonen, samt ”tenke den hardt” inne i seg.

Måten jeg gikk frem var å spille eller synge¹⁸ en tone innenfor elevens sangregister¹⁹. Deretter fikk han god tid på seg til først å lytte og så tenke tonen, *før* han sang den. Om jeg måtte gjenta tonen flere ganger før eleven fant den, var det helt greit. Det viktigste var at han fikk ro på seg til å finne sin egen indre sangstemme og lære å aktivere den ved hjelp av aktiv lytting.

Jeg anså det også som viktig under disse øvelsene å åpne for refleksjon. *Hvordan opplevde eleven øvelsen? Hvordan var det å skulle prøve å tenke tonen før man sang den? Hvordan fungerte dette for eleven? Hva skjedde inne i hodet? Hørte eleven noe inne i seg?*

Deretter overførte vi metoden til sammenhenger der elevene hadde problemer med å finne begynnelsetonen:

Eksempel fra undervisning med Kåre 18. mars 2011

Lærer/Kåre: ”Myyy” [Kåre ligger en halvtone over tonen]

¹⁸ Det er viktig å være klar over at bruk av sangstemme kan forvirre eleven dersom lærer og elev har nokså ulike stemmer, spesielt der lærer og elev er av ulikt kjønn. I denne studien underviste jeg kun menn. Det gjorde at jeg hele tiden måtte være ekstra bevisst på hva slags klangfarge jeg brukte for at min lyse damestemme ikke skulle lure eleven til å tro at han måtte synge i falsett når han egentlig skulle synge en tone i brystklangregister.

¹⁹ I alle selvstendige tonegjentagelsesøvelser – både med akkorder og enkelttoner – er det viktig å legge tonene og akkordene i et sangnært register for at eleven ikke skal måtte anstrenge stemmen for å treffe tonen. Velger man toner i elevens ytterregistre (både lyst og mørkt) kan eleven bli så fokusert på ”å nå opp eller ned” at poenget med øvelsen blir borte. I tillegg vil en utrent stemme risikere å overanstrenge muskler. Både Waksvik (1994) og lærerinformant Marit (se 6.2) anbefaler å legge sangene tett opp til talestemmen for å hindre disse spenningene.

Lærer: ”Hvor er du nå? (spiller tonen på piano) Tenk hardt på tonen også synger du den (spiller tonen igjen).”

Kåre: ”Mmmmmmmmm” [Denne gangen rett].

Lærer: ”Der har du den! Fint!”

5.1.4 Glidetoner

Da elevene begynte å få en trygghet i å intonere enkelttoner utfordret jeg dem videre ved å ta i bruk glidetoner. Vi utførte øvelsen på følgende måte:

Eleven sang en valgfri tone uten piano og holdt den mens jeg sang en annen tone. Deretter fikk han i oppgave å lytte aktivt til både sin egen stemme og min stemme samtidig som han glei opp eller ned til han landet på min tone.

Vi gjorde også en annen variant av denne øvelsen ved at jeg sang første tonen og eleven andre, før han glei til min tone. Denne versjonen utfordret elevens lytteevne på en annen måte ved at han bevisst skulle velge feil tone før han glei frem til den rette.

I begynnelsen så jeg det som en hjelp å legge inn noen hjelpetegn med hånden. Dette ved å peke oppover når eleven måtte lysere og nedover når eleven måtte mørkere, og skrått opp eller ned når det kun var snakk om små nyanser. Det var likevel viktig at disse håndtegnene ikke skulle ta over ørets oppgave. De var kun ment veiledende i starten og ble fjernet så fort jeg merket at eleven klarte å intonere på egenhånd.

5.1.5 Grunntonebestemmelse

Elevene viste fra tid til annen en usikkerhet til tonalt sentrum. Jeg valgte derfor å jobbe spesifikt med dette ved ta i bruk grunntonebestemmelse. Her ble kjente sanger brukt som utgangspunkt for øvelsen. Etter å ha sunget og spilt igjennom en sang fikk elevene i oppgave å lytte seg frem til grunntonen. Når elevene så følte at de hadde funnet tonen, fikk de i oppgave å tenke aktivt på den før de deretter sang den.

Om en elev viste stor usikkerhet i møte med øvelsen lot jeg ham i starten bare gi et tegn når han hørte grunntonen, i stedet for å synge. Det var likevel etter hvert ønskelig at eleven også skulle synge tonen, fordi han da kunne få en større erfaring og opplevelse av musikkens tonale sentrum.

5. 2 Indre sangstemme

Den indre sangstemme som et verktøy i sang var ukjent for samtlige elever i oppgaven. To av elevene erfarte fra tid til annen å ha en indre sangstemme, men uten å være vant til å bruke den bevisst. Den siste eleven opplevde fra starten den indre sangstemme som helt fraværende.

Niels Eskild Johansen, dosent ved Musikkonservatoriet i Tromsø, har gjennom mange års hørelæreundervisning møtt på flere personer som sliter med intonasjonsproblemer i sang. Han peker på at fellesnevneren for flere av disse er at de ikke har en tydelig, bevisstgjort indre sangstemme. Han mener at det gjennom systematisk arbeid er mulig å aktivere denne indre sangstemmen²⁰.

I boken “Øre for musikk” bruker Hilde Blix (2007) språkopplæring som eksempel på hvorfor det er viktig å trene indre sangstemme:

“Med en gang man utsettes for noteskrift, bør man synge fraser for å etablere et sikkert indre gehør. Dette er helt i tråd med alle metoder for språkopplæring. Elever leser høyt for å etablere en indre lesestemme, og denne stemmen følger dem vanligvis hele livet. (...) Ideelt sett burde alle ha en slik indre sangstemme som “synger” for dem” (Blix 2007: 70).

Ved å synge sangene høyt vil man i følge Blix kunne etablere en indre sangstemme.

Hvis man studerer norsk språkopplæring nærmere vil man finne flere metoder som kan ha overføringsverdi til musikkundervisning. Før barna lærer å lese flytende blir det lagt vekt på at læreren hjelper elevene med uttalen. I praksis skjer dette for eksempel ved at læreren leser høyt mens elevene følger med i teksten. På den måten får elevene en fasit å forholde seg til, og vil raskere lære seg korrekt uttale²¹. Denne metoden for språklæring kan kanskje være med å underbygge viktigheten av å høre mye og ”korrekt intonert” musikk for å danne en indre sangstemme.

På grunn av elevenes utfordringer tilknyttet indre sangstemme valgte jeg å integrere øvelser som spesielt omhandler dette temaet, i håp om at det kunne ha en positiv innvirkning på deres trygghet i sang og intonasjonsarbeid. Med inspirasjon fra norsk lesedidaktikk og hørelæremetoder valgte jeg å bruke øvelser som både krever at eleven lytter, synger inne i seg og synger høyt. Ved å lytte fikk de et overblikk over melodiens gang. Ved å forsøke å synge

²⁰ Uformell samtale med Niels Eskild Johansen

²¹ I *Tid for tale* vektlegger forfatteren viktigheten av at forelesing for barn skjer med riktig uttale, fordi barna kopierer lærerens talemåte (Aksnes 2007).

inne i seg, fikk de trent på den indre sangstemmen med min stemme som støtte. Ved deretter å synge fikk de muligheten til å styrke denne indre representasjonen av musikken.

5.2.1 Bruk av imitasjon i arbeid med den indre sangstemme

For å arbeide med å aktivere elevenes indre sangstemme lot jeg meg inspirere av Sæterhaugs (2003) øvelse som går ut på å synge deler av sangen inne i hodet (se kapittel 2.2.4 for mer utdypende beskrivelse av denne metoden).

For at øvelsen skulle være så overkommelig som mulig for nye elever, satt jeg noen kriterier for valg av sang. For det første måtte det være en sang eleven kjente godt fra før av. I tillegg til dette ville det lønne seg å synge sangen igjennom noen ganger i løpet av timen før man startet øvelsen, slik at eleven husket den godt. Det var også en fordel om sangen hadde naturlige repetisjonsmønstre.

Et godt eksempel på en kjent sang med enkel melodi og elementer av repetisjon, er sangen ”Fader Jakob”. Denne er bygd opp slik at hver frase repeteres før man går videre til en ny frase.

Fader Jakob 2x
Sover du 2x
Hører du ei klokken? 2x
Ding, dang, dong 2x

I arbeid med informantene valgte jeg å utnytte meg av disse repetisjonene, ved at jeg lot eleven synge første frase høyt og neste frase – som er identisk – inne i seg.

Fader Jakob (Fader Jakob), Sover du? (Sover du?) Hører du ei klokken? (Hører du ei klokken?) Ding, dang, dong. (Ding, dang, dong.)

Målet med dette var at når eleven hadde sunget første frase ville denne ligge så friskt i minne at han kunne klare å høre den igjen inne i hodet sitt under andre frase. Denne fremgangsmåten utfordret dermed også den musikalske hukommelsen: *Hva sang jeg i sted? Klarer jeg å synge det samme inne i meg?*

Denne øvelsen utførte vi også motsatt. Ved at elevene først sang frasen inne i seg fikk de mulighet til å *forberede* frasen i hjernen før de sang den høyt, noe som hadde en positiv effekt på den videre intonasjonen i sangen. Dette kan sammenlignes med bruken av aktiv og bevisst lytting for å intonere rett.

For i starten å hjelpe elevene til å vite hva de skulle lytte til, tok jeg i bruk støttemelodi med piano. Etter hvert som eleven begynte å mestre øvelsen ble denne fjernet, og eleven ble da tvunget til å lytte mer aktivt til seg selv og i større grad stole på sitt eget øre. Denne fremgangsmåten ble utført i tre ledd: Første gang spilte jeg melodien hele veien. Andre gang ble melodien fjernet på delene der eleven skulle synge inne i seg. Tredje gang la jeg kun akkorder hele veien.

5.2.2 Bevisstgjøring og bruk av aktiv lytting i arbeid med den indre sangstemme

Øye (2007) vektlegger viktigheten av å forstå hva man hører for å kunne frembringe en indre representasjon av det. Av den grunn valgte jeg å sette av tid til bevisstgjøring hos elevene. Måten jeg gikk frem var å dele ut sangnoter til elevene for at de skulle ha noe visuelt å forholde seg til. Deretter instruerte jeg dem om å lytte aktivt mens jeg spilte og sang sangen. Etter dette snakket vi om *hva* de hørte og *hvordan* de hørte.

I neste omgang oppfordret jeg elevene til å prøve å synge sangen inne i hodet, mens jeg spilte og/eller sang melodien²². I samtalen derpå spurte jeg om de hadde klart å høre sangen inne i hodet og eventuelt hvordan de gikk frem for å synge den inne i seg. Tenkte elevene kun på teksten, var det rytmen som hjalp dem, eller hørte de melodien inne i seg?

Denne innfallsvinkelen til å arbeide med den indre sangstemmen var i starten ment som en bevisstgjøring for elevene, men ble også brukt som et ledd i mengdetrening. Dette ved at elevene fikk i lekse å lytte aktivt til opptak av sangleksen samtidig som de prøvde å synge den inne i hodet sitt.

Etter presentasjonen av øvelsen valgte jeg å utføre den i tre ledd: aktiv lytting, indre sang og ytre sang. Aktiv lytting ved at eleven først lyttet til sangen mens jeg sang/spilte den, indre sang ved at eleven prøvde å synge den inne i seg sammen med musikken og ytre sang ved at eleven deretter sang høyt sammen med meg.

Denne fremgangsmåten viste seg å være effektiv i de situasjonene hvor elevene møtte på vanskelige partier i sangene, eller hvor de hadde større utfordringer med å synge en spesifikk forespilt tone:

²² Bruk av støttemelodi kan varieres ut i fra elevens nivå.

Eksempel fra undervisningen med Per 25. mai 2011

Per: ”*My-e-my-e-my-e* (1-2-3-2-3 (skulle vært 4)... (stopper opp) *hva er det jeg suller med?*”

Lærer: ”*Nei men du? (...)* Nå lytter du bare (...) *Jeg spiller den (...)* også synger du den inni deg en gang. (Læreren spiller den igjen) *Også synger du med.*”

Per: ”*My-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-3-2-1).”

5.3 Musikalsk hukommelse

Min elev Kåre hadde store utfordringer med å huske forespilte musikalske fraser (se 6.3.1).

Av den grunn valgte jeg å ta i bruk øvelser inn mot musikalsk hukommelse.

Jeg har allerede i de tidligere delene vært inne på øvelser som ved siden av å styrke andre områder av gehøret også styrker den musikalske hukommelsen. Gro Shetelig (2000) fremhever også imitasjon som en nyttig metode for oppøving av musikalsk hukommelse.

5.3.1 Imitasjon som oppvarming

I arbeid med elevene tok jeg i bruk imitasjonsøvelser allerede i oppvarmingen.

Lærer: (Spiller og synger) ”*My-e-my* (1-2-1).”

Elev: (hermesynger) ”*My-e-my* (1-2-1).”

Lærer: ”*My-e-my-e-my* (1-2-3-2-1).”

Elev: ”*My-e-my-e-my* (1-2-3-2-1).”

Lærer: ”*My-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-3-2-1).”

Elev: ”*My-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-3-2-1).”

Lærer: ”*My-e-my-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-5-4-3-2-1).”

Elev: ”*My-e-my-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-5-4-3-2-1).”

Sangøvelsen i eksempelet ovenfor viste en stigende vanskelighetsgrad – både i henhold til tonehøyde, men også til antall toner som skulle synges. Ved å unngå bruk av støttemelodi underveis, kunne sangøvelsen utfordre den musikalske hukommelsen ved at det ble lengre og lengre fraser å huske. I tillegg kunne sangøvelsen være effektivt for å kartlegge elevenes utfordringer tilknyttet musikalsk hukommelse:

Eksempel fra undervisningen med Kåre 2. mars 2011

Lærer: [synger] ”*My-e-my* (1-2-1).”

Kåre: [synger] ”*My-e-my* (1-2-1).”

Lærer: ”*My-e-my-e-my* (1-2-3-2-1).”

Kåre: ”*My-e-my-e-my* (1-2-3-2-1).” (...)

Lærer: ” *My-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-3-2-1).”

(Kåre viser tegn til usikkerhet og stopper opp)

Lærer: ”*Skal jeg ta den en gang til?*”

Kåre: ”*My-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-2-2-1-1) (han ler).”

Lærer: ”*Jeg tar den en gang til, jeg.*” (Hun ler med og de ler sammen)

Lærer: ”*Okay, bare lytt til den. Og se om du klarer på en måte å huske frasen.* (synger) *My-e-my-e-my-e-my* (1-2-3-4-3-2-1).”

Kåre: ”*Nei*. (forbereder ved å puste) [pause] (begynner å synge) *mye...* (stopper opp) *nei, jeg husker ikke hva det var* (ler litt).”

5.3.2 Imitasjon og improvisasjonsøvelse

For å utfordre elevenes musikalske hukommelse ytterligere tok jeg i bruk improvisasjon. Ved å improvisere korte melodier over enkle akkordprogresjoner, fikk elevene hele tiden nye melodier å imitere som de ikke hadde hørt før.

Ved å styre lengden på melodiene og valg av intervaller og toner kunne jeg kontrollere vanskelighetsgraden. Progresjonen i melodilengdene bevegde seg fra to-tre toner og fire-fem toner til seks-syv toner avhengig av elevenes nivå.

Med utgangspunkt i tradisjonell koralsatslære valgte jeg i starten å velge trinnvise melodier som lå tett opp til grunntonen, da dette er lettere å synge enn større sprang og akkordfjerne toner (dissonanser) (Jeffs 1995). Jeg så det også hensiktsmessig å la hver tone ha sin egen akkord for å unngå akkordfjerne toner som ville oppleves som dissonerende.

Eksempel:

Lærer spiller akkordene Dominant – Tonika – Dominant og synger til: ”*la-da-da (2-1-2)*”. Elev: ”*la-da-da (2-1-2)*”.

Om man velger kun å ligge på en akkord, kan det være smart å ha gjort seg noen tanker om betoning og dissonansbruk på forhånd. I følge tradisjonell koralsatslære vil det være lettere å starte på en akkordnær tone (konsonans) enn en akkordfjern tone (dissonans). I tillegg bør dissonanser innføres og videreføres trinnvis for at de skal bli lettere å synge (ibid).

Med dette som bakgrunn valgte jeg også, etter hvert som elevene ble tryggere på øvelsen, å utfordre elevene ekstra ved bevisst å begynne på en dissonans. På den måten ble de utfordret til å lytte enda mer konsentrert.

I valg av akkordprogresjoner valgte jeg å ta utgangspunkt i tradisjonelle koralkadenser, siden disse er grunnlag for veldig mye vestlig musikk, og da spesielt kunstmusikk. Her tok jeg først i bruk Tonika – Dominant (autentisk kadens) og deretter til Tonika – Subdominant – Dominant – Tonika (tonal kadens) (ibid).

Jeff presenterer Dominanten som akkorden som søker sterkest hjem til Tonika. Dette skyldes akkordtonene ters som har en draging opp til grunntonen, og kvint som vil ned til

grunntonen. I tillegg har dominantens grunntone kvinten i skalaen, som fungerer som et vanlig springbrett hjem til tonika gjennom en stigende kvart eller fallende kvint. Dersom man spiller disse melodibevegelsene vil man høre tonenes draging hjem til grunntonen (Jeffs 1995, Johansen 1996, 2006).

Subdominanten inneholder 4. trinn, 6. trinn og 1. trinn i skalaen. 4. og 6. trinn er tonene som oppleves som lengst unna tonikas grunntone, og ansees derfor som de mest utfordrende å synge, spesielt ved sprang (ibid). Ved først kun å bruke autentisk kadens, unngikk jeg bevisst Subdominantens toner, frem til elevene hadde etablert en trygghet til de øvrige tonene i skalaen.

For å variere ble improvisasjonsøvelsen også brukt uten piano. Da hadde eleven kun lærerens stemme å forholde seg til.

Som en videreføring lot jeg også noen av elevene improvisere egne melodier over akkordene. Øvelsen forandret seg da til å bli mer rettet inn mot aktiv lytting og indre sangstemme, ved at elevene forberedte seg i stillhet mens jeg spilte akkordene.

Eksempel fra undervisningen med Fredrik 28. mars 2011

(Lærer og elev har akkurat utført en imitasjonsøvelse med fem toner)

Lærer: *"Nå spiller jeg sånn (spiller T-T-T-D-T). Også prøver du å synge inni hodet ditt først, også prøver du å synge det ut etterpå."*

Fredrik: *"Okay."*

Lærer: *"Så prøv å synge den inni for å se om du finner noe som passer til, så prøver du å synge høyt."*

Fredrik: *"Ja."*

(Læreren spiller rundgangen noen ganger imens Fredrik synger den inne i seg)

Fredrik: *"Lalalalala (3-3-3-2-3)."*

(Lærer synger med)

Fredrik/Lærer: *"Lalalala (3-3-3-2) lalalala (3-3-3-2)" osv.*

5.3.3 Bruk av imitasjon i sanger

I valg av sangrepertoar dro jeg også nytte av imitasjon for å trene opp den musikalske hukommelsen. Jeg valgte her bevisst å bruke sanger elevene ikke kjente til fra før, fordi disse ville utfordre elevenes musikalske hukommelse i større grad. I tillegg var det en fordel at sangens oppbygning var etter samme mal som "Fader Jakob", med to og to identiske strofer. På den måten kunne jeg synge den første frasen og eleven den andre.

Eksempel på en slik sang er "Tenn et lys" av Ivar Skippervold. Her repeteres hver linje i verset. I tillegg har den en trinnvis oppbygning og en liten ambitus (kvartintervall), som gjør den lettere å synge.

Tenn et Lys

Ivar Skippervold

Tenn et lys, løft det opp som et bål på fjel lets topp. Tenn et
lys, syng om fred. Syng om håp og kjærlig - het!

Man kan også velge andre sanger uten naturlig repetisjon og legge inn pauser med tanke på imitasjon. I valg av sanger kan det da være en fordel å se etter melodier med periodisk symmetri, hvor melodifrasene ikke er for lange (lengden på frasene kan velges ut ifra elevenes nivå). Eksempel på sanger²³ som lett kan tilpasses denne øvelsen er: "Fola, fola blakken" (Nordahl Rolfsen), "Ole, Dole, Doff" (norsk regle), No skal barnet blunde (Sparre Olsen/ Bjarne Slapgard), "Ola Jonson" (norsk folkevis), "Sauetrall" fra Østerdalen, "Hør, nå tuter vinden (Tormod Sæverud/ Halfdan Rasmussen/ Inger Hagerup), "Ein song om fridom" (Mikis Theodorakis/ Dimitrios Christodoulou/ Bo Setterlind/ Sigve Bøe), "Love me tender" (Elvis Presley/ Vera Matson), "Kongesangen" (Henry Carey/ G. Jensen) og "Se min kjole" (fra Danmark).

Sangeksemplene ovenfor er av ulikt nivå ut ifra fraselengde, bruk av sprang, ambitus og skalatoner. Det er derfor viktig å se an hver sang til eleven og velge en som passer dens nivå og ambitus. Man kan også velge kun å ta deler av en sang. Som eksempel er "Ola Jonson" fra starten bygd opp med mye treklang og trinnvise bevegelser nært tilknyttet tonika. I andre del blir sangen mer utfordrende ved at andre akkorder blir grunnlag for treklangbrytningene. I siste del brukes det større sprang.

²³ Samtlige sanger er hentet fra "Sang for alle" (Tom Gravlief (1997). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA).

Ola Jonson

Fra Norge



del 1

del 2

del 3

I sin helhet er sangen nokså utfordrende for nybegynnere. Men her kan man for eksempel velge å starte med første del, også utvide til andre del etter hvert som eleven utvikler seg.

Måten jeg ville valgt å legge inn imitasjon i denne sangen blir som følger:



O - la Jon - son, O - la Jon - son, O - la Jon - son, O - la Jon - son, no

lok - kar eg fe. no lok - kar eg fe.

I arbeidet med elevene sang vi både på tekst og uten tekst. Ved å synge på tekst fikk de knyttet melodi og tekst sammen, samtidig som det kunne være utfordrende og skulle fokusere på både tekst og melodi om det var en helt ny sang. Av den grunn fikk elevene fra tid til annen også synge på for eksempel "la-la".

Om man velger å bruke litt mer kjente sanger, kan man også gjøre det til en lek at eleven etterpå får i oppgave å gjenkjenne hvilken sang som ble sunget.

5.4 Trinnlesing

Flere av elevene i denne oppgaven hadde vanskeligheter med å høre om melodien de sang

bevegde seg lysere eller mørkere. For å bevisstgjøre dem om melodiens retning og tonenes relasjon til hverandre, tok jeg derfor i bruk *trinntallsystemet*. For elevene i denne oppgaven gjorde bruk av trinntall at de raskere etablerte en tonalitetsfølelse.

Etter hvert som de ble sikrere på systemet visste de at avstanden mellom 1 og 2 var det samme forholdet hele tiden, og avstanden mellom 1 og 3 (viktig å skille mellom dur og moll) var det samme forholdet hele tiden.

Øvelsene nedenfor er i stor grad inspirert av hørelærefaget og man vil kjenne igjen metodene.

5.4.1 Bruk av trinntall for å bevisstgjøre om melodiens retning og tonalitet

I innføring av skalaøvelser tok jeg i bruk trinntallsystemet for å bevisstgjøre elevene om melodiens retning. En av øvelsene jeg brukte hadde en tydelig progresjon ved at hver frase ble utvidet med en tone om gangen i høyden (se side 49, første eksempel). For at eleven skulle bli trygg på tonene brukte jeg ikke hele øvelsen i starten, men utvidet gradvis frase for frase etter hvert som eleven mestret øvelsen.

Jeg valgt både å synge før elevene og sammen med dem. Slik ble det skapt en trygg atmosfære samtidig som elevene fikk et holdepunkt i øvelsen. Ved at elevene hørte tonene spilt på piano samtidig som de sang, var det også større sjanse for at de ville prøve å intonere seg inn etter pianoet.

I møte med nye elever startet jeg med å synge bare første frase på tekst (my-e-my), og utvidet deretter frase for frase så langt eleven klarte å synge rett. Hvis eleven møtte på utfordringer byttet jeg så ut teksten med tilsvarende trinntall og sang på disse for og sammen med eleven, til han hadde fått en bevissthet om melodiens retning. Deretter vekslet vi mellom tekst og tall til eleven ble trygg på melodien med kun tekst.

Eksempel fra undervisning med Kåre fra en tidligere periode (gjengitt med tillatelse fra eleven):

Lærer: "My-e-my (1-2-1)." Kåre: "My-e-my (1-2-1)."

Lærer: "My-e-my-e-my (1-2-3-2-1)." Kåre: "My-e-my-e-my (1-2-1-7b-1)."

(...)

Lærer: "en (1) to (2) en (1)." Kåre: "en (1) to (2) en (1)"

Lærer: "en (1) to (2) tre (3)." Kåre: "en (1) to (2) tre (3)"

Lærer: "tre (3) to (2) en (1)." Kåre: "tre (3) to (2) en (1)"

Lærer: "en (1) to (2) tre (3) to (2) en (1)." Kåre: "en (1) to (2) tre (3) to (2) en (1)."

(...)

Lærer: "My-e-my-e-my (1-2-3-2-1)." Kåre: "My-e-my-e-my (1-2-3-2-1)."

Eksempelet ovenfor viser hvordan vi gikk frem for å løse et problem da Kåre hadde utfordringer med å lære andrefrasen. Ved å gå over til tall og i tillegg dele opp frasen i mindre deler, fikk han en bedre forståelse av melodians retning.

I det videre arbeidet valgte jeg å utvide melodien til vi fikk en dur- eller moll-”formel”²⁴: 1-2-3-4-3-2-1-7-1. Denne formelen inneholder de mest signifikante tonene i en toneart: grunntonen og tersen som skaper tonal tilhørighet, andre trinn og syvende trinn som begge leder tilbake til grunntonen og fjerde trinn som leder til tersen (Johansen 1996 og 2006). Med denne formelen som utgangspunkt er det lettere å danne et tonalt sentrum.

Det var likevel ikke alle elevene som i begynnelsen var ”klar” for å utvide til fjerdetrinn. Dette var både avhengig av elevenes ”sikre ambitus”²⁵, men også deres musikalske hukommelse – hvor mange toner de klarte å huske. Der hvor musikalsk hukommelse var et hinder, kunne vi dele opp formelen i mindre deler, som i forrige eksempel.

5.4.2 Å peke melodier

Som en videreføring av forrige øvelse skrev jeg opp tallene 1, 2 og 3 på et ark, for så å synge og peke tallene for elevene før jeg oppfordret dem til å imitere. Etter hvert som de begynte å forstå systemet holdt det at jeg pekte på trinnene uten å synge.

Herfra dro jeg inn sangen “Fader Jakob”. De første to frasene består kun av trinn 1, 2 og 3 - og er derfor hensiktsmessige å bruke i denne øvelsen.

Når elevene behersket de tre første trinnene utvidet vi med en tone til. Med fjerdetrinn åpnet det seg flere muligheter i sangvalg. Jeg valgte videre å bruke sangen “Big big world”, siden refrenget her kun består av de fire første trinntallene.

Etter hvert som elevene lærte å synge flere tall ble sangrepertoaret ytterligere utvidet, og det ble deretter en lek å la elevene gjette hvilken sang som ”ble pekt”. Jeg pekte på tallene, elevene sang, for deretter å gjette hvilken sang det var.

Eksempel fra undervisningen 25. oktober 2011
(Læreren peker og Per synger)

²⁴ I bruk av denne formelen støtter jeg meg på Niels Eskild Johansens (1996, 2006) hørelæremetodikk med bruk av dur- og mollformel for å skape tonalt sentrum.

²⁵ Hvilke toner de med sikkerhet intonerte rett.

Per: "1 2 3 4 5 5, 6 6 6 6 5, 4 4 4 4 3 3, 2 2 2 2 1 (smiler)."

Lærer: "Hvilken sang var det (ler)?"

Per: "Nei... Lisa!"

Dette utfordret også elevenes evne til å lytte helhetlig til hva de sang, og ikke bare tone for tone.

5.4.3 Sekundærnotasjon

Etter hvert som elevene lærte flere trinntall og ble tryggere på systemet, integrerte jeg trinntall i sangrepertoaret deres²⁶.

I følgende øvelse ga jeg elevene sangen nedskrevet i form av noter og tekst, og over notelinjen sto trinntallene notert. Slik så elevene sammenhengen mellom trinnene, som de nå hadde et musikalsk forhold til, og de trykte notene. Når eleven sang sangen, var det vekselvis på tekst og tall. Samtidig hadde eleven hele veien notene foran seg og kunne se hvordan sangen bevegde seg oppover og nedover.

Fader Jakob
Fransk folkevise

1 2 3 1 1 2 3 1 3 4 5 3 4 5

Fa - der Ja - kob, fa - der Ja - kob, so - ver du, so - ver du?

5 6 5 4 3 1 5 6 5 4 3 1 1 5 1 1 5 1

Hør-er du ei klok-ka, Hør-er du ei klokka? Ding dang, dong ding, dang, dong

The image shows a musical score for the song 'Fader Jakob'. It consists of two staves of music in 2/4 time. The first staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written with quarter notes. Above the first staff, a sequence of numbers (1-5) indicates fingerings or trinn (steps) for each note. Below the first staff, the lyrics 'Fa - der Ja - kob, fa - der Ja - kob, so - ver du, so - ver du?' are written. The second staff continues the melody with quarter notes. Above the second staff, another sequence of numbers (5-1) is provided. Below the second staff, the lyrics 'Hør-er du ei klok-ka, Hør-er du ei klokka? Ding dang, dong ding, dang, dong' are written. The title 'Fader Jakob' and subtitle 'Fransk folkevise' are centered above the first staff.

Eksempel på hybridnote

Ved å bruke disse "hybridnotene" (med tall, noter og tekst) fikk jeg som lærer muligheten til å

²⁶ I valg av sanger har jeg lagt vekt på trinnvise enkle melodier med relativt liten ambitus. Det er også et mål at elevene kjenner til sangene fra før av.

følge med på om det fantes mønstre i elevens måte å intonere på. Det viste seg at samtlige elever hadde sine ”problem”-trinn som nesten gjennomgående ble intonert for lyst eller form mørkt. Gjennom bevisstgjøring klarte elevene i dette prosjektet ofte å rette opp denne intonasjonen selv.

6 Presentasjon av undervisningsopplegg

I dette kapittelet vil jeg presentere det empiriske arbeidet med elevene i studien, samt gi en presentasjon av en pedagogs erfaringer fra samme undervisningsområdet.

Det er viktig å presisere at øvelsene i empirien ikke må betraktes som en erstatning for arbeid med sangteknikk og andre elementer fra sangfaget, men som et tilskudd til det generelle sangarbeidet. I undervisningen med informantene går arbeid med gehør og sangteknikk hånd i hånd og overlapper hverandre med det felles mål å trene opp sangerens intonasjon og gehør.

Metodene og øvelsene som blir presentert er utarbeidet i handling og dialog med elevene. En del av øvelsene er inspirert av andre pedagoger²⁷, men er videreutviklet og tilpasset til hver enkelt elevs behov.

6.1 Utvelgelse av deltagere

I utvelgelsen av informanter tok jeg kontakt med Norsk Musikkråd som var behjelpelig med å sende ut informasjon lokalt til samtlige tidligere deltagere fra kurset ”Jeg kan ikke synge”²⁸. Dessverre var det ingen derfra som meldte sin interesse. Etter videre å ha presentert prosjektet for fagpersoner og andre som jeg antok ville ha en oversikt over mulige kandidater, endte jeg opp med tre informanter, alle menn i alderen 25 til 35 år. Jeg gjorde i tillegg et intervju med en pedagog som har erfaring fra undervisning med personer med sangvansker.

6.2 Intervju med lærerinformant: ”Marit”

”Marit” er sangpedagog med faglærerutdanning i musikk. Hun har også utdanning fra lingvistisk institutt i Trondheim med fonetikkfag som går på generell fonetikk og fysiologisk fonetikk. I tillegg til dette har hun hovedfag i musikkvitenskap fra NTNU Trondheim.

Hun har jobbet som sangpedagog siden 1990 og har erfaring med arbeid blant annet innenfor videregående opplæring, høyere utdanning og teater/revy-bransjen. Det er innenfor

²⁷ Blant andre Waksvik (1994) og Sæterhaug (2003).

²⁸ Kurs arrangert av Norsk Musikkråd for alle som føler de ikke kan synge, men som likevel har et ønske om å lære det. www.synge.no (21.03.2012)

videregående opplæring og teater/revy-bransjen at hun har møtt på flere ”tonedøve” personer.

I videregående skole møter hun flere bi-instrumentelever samt drama- og danselever som har utfordringer tilknyttet sang. Et fellestrekk som går igjen hos disse personene er at de ikke husker tonen eller klarer å gjenta en tone som blir foresunget eller forespilt. Stemmene deres ligger også ofte i et leie der de har veldig lav energi når de skal bruke stemmen.

Marit sier at hun skiller mellom tre ulike grupper med sangvansker: Den første gruppen kaller hun for brummere. Disse ligger i det dype leiet og har ofte kun et par toner de synger på. Den andre gruppen kaller hun pipere. Disse ligger i et lyst leie og har ofte store intonasjonsproblemer. Ved siden av disse finnes det en tredje gruppe som består av personer med normalt stemmeleie som også har utfordringer med sangintonasjon.

Marit har valgt å definere tonedøvhets på følgende måte:

”Sånn som jeg opplever det så er det veldig forskjellig [fra person til person]. Det er folk (...) som ikke klarer å ta en tone eller gjenta en tone som du forespiller eller synger for dem. Eller som ikke klarer å holde en melodilinje” (fra intervju med Marit).

Hvis man ser på alternative årsaker til tonedøvhets peker Marit på at en del mennesker ikke er vant til å synge i det hele tatt. De har kanskje ikke gjort det som barn og finner det også ukomfortabelt.

”(...) mange av dem har jo hørt at de ikke kan synge. Som at de må stå bakerst i koret for eksempel eller at de kanskje bør dempe seg og ikke synge så sterkt, eller at de får andre oppgaver når de andre skal synge (...). Det er vanlig. Eller så kan det bare være at de ikke er vant til det og at det ikke faller seg naturlig.”

Hun forklarer videre at personer som ofte har fått høre at de ikke kan synge gjerne trekker seg sangmessig i møte med andre. Det at de ikke er vant til å bruke stemmen og ikke har forholdt seg på den måten til noe som klinger, gjør at de har problemer med å justere seg i forhold til andre sangstemmer. Dette er fordi de verken er trent eller vant til å treffe. De har ikke øvd seg på det. Flere av disse kan synge nokså rent alene, men med en gang det kommer flere til så blir det vanskeligere. Marit mener at dette handler om øvelse og hun forteller at hun aldri har møtt noen som ikke har blitt bedre ved å øve på å synge mer.

Hun peker også på muskelspenninger som en utfordring i arbeid med sangintonasjon.

”Det som er vanskelig med sang, det er også det at det er så mange som har spenninger i instrumentet – i muskler og sånn – at det er vanskelig for dem å produsere ren lyd. Det er gjerne også så mye støy ved

siden av den lyden de lager – som også er andre spenninger – som gjør at de faktisk har vanskelig for å *lage* den lyden.”

På grunn av disse spenningene legger hun stor vekt på at man finner et leie som er så behagelig som mulig for eleven. Hun sier videre at for de fleste blir dette et talenært leie.

Hun peker også på en utfordring ved å undervise motsatt kjønn. Hennes erfaringer her er at guttene kan bli litt forvirret over å høre damesang, og at man da må jobbe med at de skal bli vant til denne forskjellen.

I et forsøk på å definere gehør og gehørarbeid peker hun på evnen til å lytte.

”Det går på lytting. (...) du lærer en sang ved å lytte til den. Så det å klare å intonere *etter noe* – for eksempel hvis jeg synger en tone – å kunne høre det inne i den tonen eller høre det inne i en klang for eksempel, er jo en form for gehør.”

Hun sier videre at for en som ikke er vant til å synge eller lytte kan det være vanskelig å vite hva man skal lytte etter. Da vet de heller ikke hva de skal intonere etter og hvordan.

”Det er artig når eleven selv klarer å høre at ”oi, der traff jeg noe. Nå var det rett”. Sånn fordi at, hvis jeg sier ”ja nå var det rett” også sier de ”å ja”, at de hører ingenting selv. Det er akkurat som en døv person som får beskjed om å snakke.”

Det er ved å komme til det punktet hvor eleven selv hører at hun/han synger rett eller galt, at eleven har lært å lytte.

Elevene med sangvansker som hun har møtt, har også vist seg å ha store problemer med å henge med i hørelæreundervisningen. Fordi de ikke klarer å *høre* alt de skal høre, har de utfordringer med for eksempel melodidiktat. De klarer ofte heller ikke å definere en akkord.

Hun forklarer også at det er ulikt fra person til person om de klarer å gjenkjenne tonene på piano eller ikke. I de tilfellene de ikke registrerer tonene er hun nødt til å synge ved siden av for at de skal høre dem.

Hennes fremgangsmåte i arbeid med tonedøve og personer med sangvansker er todelt. For det første jobber hun sangteknisk med å frigjøre instrumentet, ved å arbeide med uhensiktsmessige muskelspenninger. Deretter jobber hun med å lytte.

I møte med en ny sangelev med sangvansker forsøker hun først å kartlegge elevens bakgrunn for å finne ut om de er vant til å synge, eller har sunget lite, og ikke er vant til å bruke

sangstemmen.

”(…) veldig mange som brummer eller synger på siden av tonen og piper og styrer, de er ikke vant til å synge og har gjerne fått høre at de ikke kan synge. De er på en måte gitt opp – har gitt opp seg selv litt – og stoler egentlig ikke helt på det dem hører heller.”

Hun forklarer videre at sangproblemene kan ha ”satt seg” i motorikken og at det derfor er lurt å starte med bare å leke med stemmen. For å få stemmen i gang anbefaler hun bruk av glissando i stedet for fikserte tonehøyder.

”(…) du bare ser om instrumentet kan strekke seg rundt omkring og at de blir vant til å høre sin egen stemme i et annet leie enn det de er vant til. Fordi at det har de jo heller ikke gjort. De har jo ikke vært vant til å registrere sin egen stemme oppe, for eksempel (…) over enstrøken. Så da når du gjør det så begynner de både motorisk og hørselsmessig å jobbe med stemmen sin og erfare stemmen sin i et annet leie. Det er kjempeviktig. Det gjelder egentlig alle, men spesielt de som ikke i det hele tatt er vant til å komme over det her brummeleiet.”

Ved å leke og tulle med stemmen blir den mer fleksibel og man blir i tillegg vant til å *høre seg selv* i et annet leie.

Deretter må man begynne å treffe toner. Marit kartlegger hvilket leie elevene treffer mest og tar utgangspunkt i disse tonene, også utvides og strekkes toneomfanget mer og mer.

I arbeid med gehør legger hun vekt på lytting. Til dette bruker hun både sin egen sangstemme og pianoet. Men hun er også opptatt av at eleven skal få en erfaring med å høre sin egen sangstemme.

”Gehør handler jo om å bruke stemmen, ulike farger med stemmen. Få erfaringer med sin egen stemme, tenker jeg. Og produsere ulike lyder, sånn at du blir vant til å høre din egen stemme.”

Videre fletter hun inn ulike gehørøvelser i undervisningen. En av disse er å spille en akkord og la dem synge en tone de synes passer inn i akkorden. Hennes erfaring med dette er at de ofte finner en tone som harmonerer med treklngen slik at det blir rentklingende.

”Det er veldig sjelden at det kommer *helt* på siden av dette. I så tilfelle er det snakk om ”skikkelig brummere” som da ikke hører noen ting.”

Hun har også et eksempel på en øvelse hvor eleven får i oppgave å høre hvor grunntonen er.

”hvis du spiller (synger: 1 2 3 4 5 4 3 2 1 5 1 på da-da) for eksempel. Også skal de prøve og på en måte høre hvor skal jeg lande. At de har noen tanker om det, eller noen ideer om det.”

En annen gehørøvelse hun bruker er å synge kjente sanger, hvor hun putter inn stumme toner slik at eleven må synge inne i seg for å klare å fortsette linjen. Hvis man klarer å fortsette den

linjen man er på er det også en form for lytting.

Den gehørøvelsen hun likevel bruker mest i sangundervisningen er imitasjon. Enten ved hjelp av pianoet eller ved å bruke sang alene eller ved siden av instrumentet. Her arbeider hun også med bevisstgjøring, som i det følgende eksempelet:

”...hvis jeg synger en tone og du synger ved siden av, så kan jeg spørre mange ganger: ”Hører du om du er sammen med meg? Er du noe du kan gjøre for å treffe mer?” Og noen hører jo at de er nødt til å justere tonen og klarer å justere den. Og noen klarer det ikke. Altså, det kan ta lang tid før de klarer det.”

Til slutt poengterer hun at det er viktig at eleven får en tillit til deg som lærer.

Når jeg sier at ”det her klarer du faktisk å få til. Du må bare øve på det. Du har ikke trent på det. Verken ørene dine eller kroppen din eller systemet ditt er vant til det. Så du må på en måte lære det. Og du må øve på det og stole på det.”

Hun tror ikke på at man ikke kan lære å synge. Og det er nettopp ved at eleven begynner å stole på at han eller hun kan klare å synge, og forstår at det er en årsak til det som de kan jobbe med, at de lærer.

6.2.1 Oppsummering

Marit sine erfaringer viser at arbeid med å lytte og ved å bli bevisst hva man hører, er viktig for utviklingen av sangintonasjon. Gjennom intervjuet med Marit kom det frem flere øvelser som trener opp gehøret gjennom fokus på å lytte. Bruken av glissando lar eleven bli vant til å *høre* sin egen stemme i ulike stemmeregistre, noe som skaper en større sikkerhet rundt å bruke stemmen til intonere. Grunntoneøvelser og å synge tone i akkord-øvelser oppmuntrer eleven til å bruke sin aktive lytteevne. Bruken av imitasjon hjelper eleven til å forholde seg auditivt til andre lydkilder. Arbeid med indre sangstemme ved bruk av stumme toner utfordrer også eleven til å lytte mer bevisst. Ved siden av disse gehørøvelsene vektlegger Marit også sangteknisk arbeid, fordi hun mener at muskelspenninger kan være med å påvirke intonasjonen.

6.3 Elevene

6.3.1 Elev A: "Kåre"

Oversikt undervisningstimer

Timer	Dato	Innsamlingsmetode
1. time	01. november 2010	Logg
2. time	17. februar 2011	Logg
3. time	02. mars 2011	Transkribert lydopptak
5. time	09. mars 2011	Transkribert lydopptak
6. time	18. mars 2011	Transkribert lydopptak

Presentasjon av eleven

Kåre fikk som barn høre at han ikke kunne synge, og ble i senere år stemplet som tonedøv av vennegjengen. Dette stempelet tok han med godt humør, men mente likevel at kommentarer fra tidligere år hadde satt preg på hans selvtillit knyttet til egen sangstemme:

Eksempel fra undervisningen 18. mars 2011

Lærer: "Hvordan vil du si at det har påvirket deg?"

Kåre: "Det gjorde til at jeg trodde jeg ikke kunne synge. At jeg ikke hadde gehør, som hun sa, hun sanglederen. Hun flirte og sa at jeg ikke hadde gehør."

Intonasjonsmessig hadde han problemer med å skjelne forespilte tonehøyder fra hverandre (sensorisk tonedøvhet), synge forespilte enkelttoner (motorisk tonedøvhet) samt huske lengre fraser (musikalsk hukommelse).

I arbeid med Kåres utfordringer med sangintonasjon arbeidet vi både med aktiv lytting, musikalsk hukommelse, indre sangstemme og noe trinntallmetodikk. I dette arbeidet gikk øvelsene i aktiv lytting og indre sangstemmen hånd i hånd. Disse to emnene vil derfor i det følgende bli presentert sammen, mens de andre emnene blir presentert enkeltvis.

Aktiv lytting og indre sangstemme

Kåres evne til å intonere viste seg å være knyttet til hans evne til å høre tonene inne i seg. På dager hvor indre sangstemme var svak, var også intonasjonen langt dårligere.

Eksempel fra undervisningen 18. mars 2011:

Lærer: (spiller og synger en tone) "Mmmmmmmmm."

Kåre: ”Mmmmmmm (ligger litt over tonen).”
 (Læreren instruerer Kåre om å lytte og prøve å synge tonen inne i hodet, mens hun spiller og synger tonen)
 Kåre: ”Mmmmm (Ligger en stor sekund over).”
 Lærer: ”Prøv en gang til (spiller tonen igjen).”
 Kåre: ”Neeei (ler).”
 Lærer: ”Ikke begynn å synge før du er helt sikker på at det er den tonen (spiller tonen et par ganger).”
 Kåre: ”Mmmm (en halv tone over) skal vi se...”
 Lærer: ”Hva tenker du på?”
 Kåre: ”Jeg synes det er vanskelig å synge den inne i hodet plutselig.”
 Lærer: ”Mm?”
 Kåre: ”Som jeg kanskje har... synes jeg fikk til før.”

Disse timene arbeidet vi derfor mer bevisst med å få i gang det indre øret, både med lytteøvelser og andre øvelser i aktiv lytting og indre sangstemme. Kåres erfaringer med slike øvelser var at han gradvis mer klarte å høre tonene inne i seg:

Eksempel fra samme time

(De synger øvelsen ”my-e-my” sammen, hvor lærer synger først mens Kåre lytter og prøver å synge inne i seg før han synger høyt. Kåre er litt usikker på fjerdetrinnet, men henter seg fint inn)
 Kåre: (ler litt)
 Lærer: ”Hva tenker du?”
 Kåre: ”Atte... at jeg er litt treg å komme i gang. At det begynte... (ler) begynner å ligne litt.”
 (Lærer ler med)
 Kåre: ”Nå lytter jeg først også var det forskjell når jeg skulle synge inni. Så nå klarte jeg det litt (...) Og jeg kjente litt på at jeg kanskje skulle fortsette, for jeg begynte å få tak i det, til forskjell fra i stad. Så det var jo interessant.”

I arbeid med aktiv lytting tok vi i bruk lytteøvelser (se 6.1.1) både som en oppvarming, men også for å kartlegge Kåres utvikling underveis i forhold til å skjelne mellom ulike tonehøyder.

Eksempel fra undervisningen 2. mars 2011

(Lærer spiller en oppadgående stor sekund i mellommørkt leie)
 Kåre: ”Ja, den siste var lysest da, eller høyest.”
 Lærer: ”Mm. Hvordan hørte du det?”
 Kåre: ”Dem var såpass sånn lik og lur - dem ville jeg kanskje blitt lurt av litt tidligere (...), men jeg brukte det trikset på å gjøre det inni meg. (...) Jeg tok liksom mm mm (viser med å synge).”
 Lærer: ”Du prøvde å synge det inni deg?”
 Kåre: ”Ja. Eh, og jeg gjorde det litt ubevisst. (...) (ler) Så jeg gjorde det bare liksom, jeg gjorde det samtidig (...) og da hørte jeg at jeg måtte opp.”

Kåre merket selv en progresjon ved at han nå klarte å skjelne mellom toner ned i liten og stor sekundavstand. Tidligere hadde han utfordringer med å skjelne mellom toner opp i stortersavstand. Ved å jobbe parallelt med den indre sangstemmen og aktiv lytting klarte Kåre på egen hånd å finne en metode for å skjelne tonehøyder fra hverandre: Ved at han *sang tonene inne i hodet sitt* (se 6.2) samtidig som pianoet spilte, klarte han å høre om melodien beveget seg lysere eller mørkere.

Dette overførte han til *enkelttoneøvelser* (se 6.1.3) som i eksempelet under:

Eksempel fra undervisningen 18. mars 2011

Lærer: ”Hvordan er det når jeg spiller enkelttoner for deg og jeg får deg til å synge dem inne i hodet ditt? (...) Klarer du å høre den inne i hodet ditt?”

Kåre: ”Ja, men jeg merker det at jeg måtte etterligne litt den der piano - at du får den der trøyken først.”

Lærer: ”Ja?”

Kåre: ”dooong (synger for å vise hva han mener).”

Lærer: ”Okay. Du må etterligne instrumentet.”

Kåre: ”Ja.”

Her etterlignet Kåre instrumentets klang for å høre tonene ordentlig inne i hodet sitt. Denne bevisstgjøringen rundt hvordan han lyttet, gjorde at han lettere klarte å synge de forespilte tonene rett.

Denne bevisstgjøringen rundt hvordan han lyttet gjorde det lettere for ham å intonere rett. Han hadde likevel fremdeles problemer med å skjelne mellom tonehøyder spilt i ytterregistrene på pianoet, men også dette ble bedre etter som han fant en metode for å løse oppgaven.

Eksempel fra undervisningen 2. mars 2011

(Lærer spiller en oppadgående liten sekund i mørkt leie)

Kåre: ”Den første var lysest.”

Lærer: ”Er du sikker?”

(Kåre ler litt nervøst. Lærer spiller tonene igjen)

Lærer: ”Prøv å synge dem inni deg (spiller intervallet igjen).”

Kåre: ”Okay da. Den siste var lysest.”

Lærer: ”Hvordan hører du det?”

Kåre: ”Ja, da måtte jeg bruke samme metoden bevisst [synge det inne i seg].”

Lærer: ”Mm.”

Kåre: ”Mm. Men dem var, dem var... okay dem var kanskje ikke sånn - det var litt dårlig at jeg ikke tok den først. Men jeg ble kanskje lurt av, på de dype tonene så må jeg konsentrere meg litt ekstra synes jeg, kanskje.”

Kåre erfarte etter hvert at det ble lettere å intonere riktig når han også lyttet aktivt til seg selv.

Eksempel fra undervisningen 2. mars 2011

Lærer: ”Hva vil det si å lytte til seg selv?”

Kåre: ”Egentlig i det her tilfellet prøve å eh, merke at jeg faktisk ikke bare... at jeg gjør noe bevisst for å ha forskjellige toner (...). Konsentrere meg egentlig om... å høre på det jeg faktisk gjør.”

Om han glemte å lytte aktivt falt han lettere ut av intonasjonen.

For å utfordre Kåres evne til å lytte aktivt enda mer tok vi i bruk *glidetoner* (se 6.1.4). Denne øvelsen viste seg å være nokså utfordrende i starten. For å gjøre oppgaven noe lettere tok jeg i bruk håndtegn (se 6.1.4). Dette, ved siden av at han ble oppmuntret til å lytte mer aktivt, gjorde at prestasjonen bedret seg.

Eksempel fra undervisningen 18. mars 2011

Kåre: (synger) ”Laaaaa (enstrøken Eb).”

Lærer: (synger) ”Laaaaa (enstrøken F).”

(lærer bruker fingrene til peke opp og ned for å hjelpe eleven å finne tonen. Kåre glir opp til tonen F uten problemer)

Det vi erfarte med denne øvelsen var at det ble lettere for ham å intonere inn mot lærerens stemme jo mer vi øvde. Dette kunne ha en sammenheng med både at han ble mer bevisst i sin lytting, men også at han ble fortrolig med øvelsen.

For å bevisstgjøre den indre sangstemmen arbeidet vi en del med imitasjonsøvelser. Her tok vi utgangspunkt i sangleksa. En time (2. mars 2011) jobbet vi med "Lille Petter Edderkopp". Etter å ha sunget sangen igjennom noen ganger lot jeg ham synge første og siste frase høyt og resten inne i seg, mens jeg kun la akkorder på pianoet. Han var selv ikke så fornøyd med første gjennomgang, men etter et par gjennomganger erfarte han at den indre sangstemmen kom tydeligere frem.

Vi gjorde samme øvelsen med sangen "Fader Jakob". Her testet vi også ut de ulike vanskelighetsnivåene (med støttemelodi/ uten støttemelodi). Kåres opplevelse av øvelsen var noe ulik fra vanskelighetsnivå til vanskelighetsnivå:

Eksempel fra undervisningen 18. mars 2011

Lærer: "Hvordan var det?"

Kåre: "Det er vanskeligere når du kun tar akkorder." (...)

Lærer: "Har du noen tanker om hvorfor det er vanskeligere?"

Kåre: "Jeg må plutselig koble på selv og lede meg selv til... (ler) istedenfor bare å bli dratt med, da. Så vanskelig, men det var interessant for at det gikk an. (...) Men det er lettere å kjenne at man presterer noe når du bare tar akkordene, for at jeg må gjøre noe selv - må tenke og..."

Lærer: "Hm. Du må gjøre noe selv. Så egentlig når jeg spiller melodien så henger du deg egentlig bare på melodien?"

Kåre: "Ehm.. ja, tror i hvert fall at - ja. Jeg henger kanskje ikke helt, men i større grad."

Musikalsk hukommelse

Kåre hadde tidligere store utfordringer med å huske forespilte fraser på mer enn fem toner avhengig av vanskelighetsnivå (se eksempel under 6.4.1). Dette ble noe bedre med tiden, men han syntes fremdeles det var utfordrende å huske forespilte/foresungne fraser.

I et forsøk på å trene opp denne musikalske hukommelsen forsøkte vi andre time (17.februar 2011) en *imitasjonsøvelse* hvor jeg improviserte små melodier over akkorder som han imiterte (se 6.3.2). Vi begynte med tre toner og utvidet etter hvert til fem toner. Dette fungerte fint og var både overkommelig og utfordrende ut ifra hva slags toner som ble brukt (akkordnære/fjerne toner) og lengden på melodien.

Trinntallmetodikk

Før dette prosjektet arbeidet Kåre med trinntall som en hjelp til å skjelne melodiens retning. I undervisningsperioden tilknyttet dette masterprosjektet viste han god kontroll på melodiretning. Av den grunn så vi ikke noe behov for å terpe på trinntallsystemet lenger. Videre i arbeidet tok vi det kun i bruk der det dukket opp spesifikke problemer i sangene. Da fikk han i oppgave å veksle mellom å synge melodien på tall og tekst. I disse situasjonene var trinntallene med å bevisstgjøre ham om tonenes relasjon til hverandre, og intonasjonen ble bedre.

Oppsummering

Kåre hadde fra starten både sensoriske og motoriske problemer tilknyttet tonedøvhet. Gjennom undervisning og selvstendig arbeid utviklet han metoder i arbeid med aktiv lytting og indre sangstemme, som gjorde det lettere for ham å skjelne tonehøyder og intonere riktig.

Musikalsk hukommelse var et emne Kåre fremdeles hadde problemer med i slutten av undervisningsperioden. Det var ikke kun tonene han hadde vanskeligheter med å huske, men også sangtekstene. Vi så likevel en progresjon på dette området.

6.3.2 Elev B: "Fredrik"

Oversikt undervisningstimer

Dato	Innsamlingsmetode
01.11.2010	Logg
11.11.2010	Logg
27.01.2011	Logg
04.02.2011	Logg
15.02.2011	Logg
10.03.2011	Transkribert lydopptak
28.03.2011	Transkribert lydopptak
30.03.2011	Logg

Presentasjon av eleven

Fredrik sang veldig lite i oppveksten, og har først i voksen alder kommet inn i et miljø med mye sang og musikk. Fordi han var lite vant til å synge, visste han ikke helt hvordan han skulle intonere rett. Dette skyldtes både at han ikke var vant til å høre sin egen sangstemme og forholde seg intonasjonsmessig til den, men også at stemmemuskulaturen hans ikke var trent opp til å produsere rene toner. Resultatet var at han hadde vansker med å høre om han sang rett eller feil. Han hadde blant annet utfordringer med å reprodusere forespilte enkelttoner og hørte ikke alltid hvis han sang utenfor en melodi. For å jobbe med dette la jeg vekt på bevisstgjøring om hva som skjer i musikken gjennom å øve på å lytte mer bevisst.

Fredrik opplevde selv at han hadde indre sangstemme, men visste ikke helt hvordan han skulle bruke den. Vi prøvde derfor også å bevisstgjøre denne.

Aktiv lytting

Første sangtime (1. november 2010) gjorde vi en lytteøvelse (se 6.1.1) for å kartlegge om Fredrik hadde noen utfordringer med å skjelne mellom forespilte tonehøyder. Han hørte fint forskjell mellom tonehøyder, men syntes det var vanskelig å synge dem rett, både det jeg forespilte og det jeg sang. I det videre arbeidet ble rene lytteøvelser brukt som en del av oppvarmingen, hvor vi lyttet til både tonehøyder, intervaller og klangfarger (dissonerende/konsonerende og moll/dur).

Det var som sagt ikke alltid Fredrik klarte å høre om han sang rett eller feil toner. Det virket

også som om han ikke hadde noen klar fremgangsmåte for hvordan han kunne intonere riktig:

Eksempel fra undervisningen 24. mars 2011

(Lærer spiller begynnerakkorden og første frase av sangleksen på piano)

Lærer: "Er du klar?"

Fredrik: "Ja." (Begynner å synge en kvart under første tonen i melodien)

Lærer: (Stopper å spille) "Okay, nå skal jeg bare spørre deg: hvor er første tonen? Kan du synge den første tonen?" (spiller tonen (enstrøken F) på piano)

Fredrik: (Begynner å synge igjen, fremdeles en kvart under) "Mørkere kanskje." (Prøver litt mørkere) (...)

Lærer: "Syng den tonen der." (Spiller en enstrøken C)

Fredrik: "Laaaa." (Synger en stor ters over meloditonen)

Lærer: "Hvordan er den tonen der, er den mørkere eller lysere enn den forrige?" (spiller tonen igjen).

Fredrik: "Litt mørkere."

Lærer: "Ja. Kan du prøve å synge den?"

Fredrik: "Laaaa." (Treffer tonen denne gangen. Intonerer den litt lyst, men innenfor tonen).

Lærer: "Fint! Hvordan kom du frem til den?"

Fredrik: "Nei, det blir jo sånn cirka der jeg føler den er, også må jeg bare prøve å synge og håpe at det blir rett."

Denne usikkerheten på om det ble rett eller ikke, påvirket Fredrik en del. Jeg prøvde derfor å legge opp til at han skal lytte mer bevisst. For å møte denne utfordringen jobbet vi blant annet med glidetoner. Her merket vi en ganske stor progresjon bare i løpet av en time. Dette skyldtes muligens også at han ble vant til øvelsen.

Eksempel fra undervisningen 24. mars 2011

Fredrik: "Laaaa (enstrøken Eb)."

Lærer: "Laaaa (liten H)."

(Fredrik glir opp og ned til han til slutt lander på en enstrøken E)

Lærer: "Hadde du landa?"

Fredrik: "Helt på slutten når... føler jeg at det ble..."

Lærer: "Det som er interessant er at du landet på det man kaller kvartintervallet unna tonen min. Jeg tok den tonen (spiller en liten H) og du tok den her (spiller enstrøken E).

Fredrik: "Okay."

Lærer: "Hører du forskjell på dem?"

Fredrik: "Ja."

Lærer: "Hører du at de passer litt sammen?"

Fredrik: "Ja."

Lærer: "Mm. Så det var fint sammen, men det var ikke den tonen."

Fredrik: "Nei, så jeg kan komme nært."

Lærer: "Ja du kan komme enda..."

Fredrik: "Men i det her tilfellet, for jeg vet det, jeg føler at jeg vet alltid hvordan jeg kan komme sånn cirka nært, men jeg er litt usikker på hva som blir nøyaktig."

(Etter litt blandede resultater bestemmer lærer seg for å teste ut med veiledende håndbevegelser)

Lærer: "Laaaaa (liten H)."

Fredrik: "Laaaa (Synger liten G. Glir så oppover forbi tonen og ned igjen til målet mens læreren peker, helt til han lander på lærerens tone)."

Lærer: "Hørte du at det var den siste tonen?"

Fredrik: "Ja."

Lærer: "Mm, fint! Da tester vi ut uten at jeg peker. Laaaa (enstrøken F#)."

Fredrik: "Laaaaa (Synger liten Bb, glir så nesten trinnvis opp til måltonen og lander fint på en F#)."

Lærer: ”Ja [Glad og overrasket]. Okay! Så hva... har det skjedd noen prosess i deg fra vi startet den øvelsen her for et par minutter siden, til nå? Eller, eh... føler du at har tatt den samme [fremgangs]måten hele tiden?”

Fredrik: ”Nei, jeg tror, jeg føler at jeg blir flinkere og flinkere på alt bare jo mer vi øver på det. Føler ikke at jeg er låst på noen ting, men at det jeg blir flinkere på alt som jeg øver på, føler jeg.”

Det så ut til å være varierende årsaker til at elevene intonerte feil. For Fredrik viste årsakene seg ofte å være knyttet til hvordan han lyttet. I det følgende eksempelet steg Fredriks intonasjon i oppadgående melodifraser. I et forsøk på å kartlegge årsaken for den sviktende intonasjonen forsøkte jeg flere metoder, før jeg forsto at det i denne situasjonen handlet om å ”koble til” øret.

Eksempel fra undervisningen 10. mars 2011

(Læreren introduserer øvelsen Si-i-i-i-ja (1-2-3-4-5), si-i-i-i-ja (1-2-3-4-5), si-i-i-i-ja-a-a (1-2-3-4-5-3-1) ved hjelp av trinntall og ved å synge øvelsen for eleven mens eleven lytter og prøver å synge sangen inne i seg. Når eleven deretter begynner å synge med, stiger intonasjonen hans mot de lyseste tonene)

Lærer: ”Vil du synge på tall en gang?”

(Læreren synger igjennom den på tall imens Fredrik mumler stille med. Intonasjonen stiger litt etter hvert.)

Lærer: ”Jeg tror vi skal friske opp de talla etterpå. For jeg merker at du faller litt ut her. Men, okay, nå tar vi bare den øvelsen – sija – også vil jeg bare at du skal tenke at du slapper av...”

(Lærer velger videre kun å fokusere på sangteknikk. Fredrik synger fremdeles for lyst på de lyseste tonene og stiger i takt med melodien.)

Lærer: ”Vi går en halvtone til opp, også prøver du bare å bruke øret aktivt når du synger det nå (...) at du retter på deg selv hvis du hører at (...) det skurrer. En, to, tre, nå: sija...”

(De synger øvelsen igjen. Denne gangen synger Fredrik nesten ikke på første frase. Andre frase synger han ut, men ikke like sterkt. Tredje gang synger han samtidig som han lytter konsentrert, og denne gangen blir intonasjonen mye bedre.)

Lærer: ”Og der (gir tonen).”

(Læreren synger nå bare svakt i bakgrunnen som støtte. Eleven synger helt rent)

Lærer/ Fredrik: ”Si-i-i-i-ja, si-i-i-i-ja, si-i-i-i-ja-a-a.”

I det generelle arbeidet med Fredrik hjalp også teknisk sangarbeid på intonasjonen, ved at han fikk mer kontakt med pusten og støttemuskulaturen. Samtidig fungerte også trinntallmetodikken godt ved at han ble mer bevisst hva han sang. Men i dette tilfellet handlet det først og fremst om å lytte aktivt.

Den indre sangstemme

Fredrik fortalte at han hadde en indre sangstemme, men han ga også uttrykk for at han ikke helt visste hvordan han skulle bruke den.

Eksempel fra undervisningen 24. mars 2011

(Lærer spiller en enstrøken F# på pianoet. Fredrik får i oppgave å lytte aktivt til tonen, og synge den inne i seg får han synger den ut.)

Fredrik: ”laaaaaa (synger en enstrøken E).”

Lærer: ”Hvordan tenkte du når du skulle komme frem til tonen?”

Fredrik: ”Eh, jeg tenkte at siden det var en lys tone så skulle jeg prøve å synge litt lyst. Eh, som jeg føler er nærmest mulig den tonen, da.”

Lærer: ”Mm. Klarer du å høre tonen inni hodet ditt?”

Fredrik: ”Ja, jeg klarer å høre tonen inni hodet mitt, den som du spiller. Så kan jeg sikkert synge inni hodet mitt, men det er bare det at jeg er ikke sikker hvordan jeg skal synge i forhold til... så, det blir sånn cirka.”

Lærer: ”Mm.”

Fredrik: ”Også håper jeg at det blir treff.”

I arbeid med indre sangstemme var vi derfor nødt til å jobbe med at han begynte å stole på seg selv – hva han hørte – og så handle ut fra det.

Eksempel fra undervisningen 24. mars 2011

(De gjør øvelsen igjen med samme tonen (enstrøken F#), men denne gangen synger Fredrik en enstrøken D#. I tro om at tonen kanskje er for lys for ham gir læreren ham neste gang i oppgave å synge en enstrøken C, - noe han får til uten problemer.)

Lærer: ”Hører du forskjell på den tonen i forhold til når du sang forrige gang? Eller følte det som om begge tonene var like riktige?”

Fredrik: (tenkepause) ”Nei jeg føler meg litt tryggere på den da [tonen C], for jeg tenkte på den forrige at den var så lys [tonen F#] – at; kan det stemme at jeg skal synge så lyst? (...) lurte på det at jeg bruker å synge lysere enn det jeg... så jeg tenkte at hvis jeg ikke synger det så lyst som jeg hadde tenkt å synge... (ler litt)”

Lærer: ”Men hvis du for syns skyld kan prøve å synge den så lyst som du hadde tenkt å synge den?”

Fredrik: ”Ja.”

Lærer: ”Nå skal jeg ta den samme tonen som jeg tok forrige gang.”

Fredrik: ”Ja, den lyse.”

Lærer: ”Ja, også vil jeg at du skal tenke den så lys som du egentlig tenkte den.”

Fredrik: ”Ja.”

(Lærer spiller en enstrøken F#)

Fredrik: ”Laaaaa (synger en klokkeklar enstrøken F#).”

Lærer: ”Der har du den!”

Fredrik: (Ler litt) ”Ja.”

Lærer: ”Så du må stole på innskytelsen din.”

Fredrik: ”Ja.”

Ved at han til slutt turte å stole på sin indre sangstemme sang han også rett tone.

For å skape en større trygghet i bruk av indre sangstemme tok vi i bruk flere øvelser innenfor dette emnet. Fjerde time (4. februar 2011) sang vi ”Fader Jakob” som øvelse 6.2.1. Her testet vi ut både å bruke støttemelodi og uten. Det fungerte fint med støttemelodi, men uten denne begynte han å synke intonasjonsmessig. Han forklarte at han prøvde å synge sangen i tankene med både tekst og melodi, hvis ikke falt han bare ut. Han merket selv at han sank litt intonasjonsmessig.

I innføring av nye sanger arbeidet vi også med at han skulle synge sangene inne i seg mens jeg spilte og sang dem høyt. Syvende time (28. mars 2011) begynte vi å arbeide med ”Om litt er kaffen klar (komponist: Benny Andersen), som kunne oppleves som en litt mer krevende sang å synge på grunn av utsvinget til dominanten i mellompartiet. I første gjennomgang av

sangen virket Fredrik usikker på dette partiet, selv om han kjente godt til sangen fra før. Av den grunn testet vi ut at han med teksten foran seg prøvde å synge sangen inne i hodet sitt mens jeg sang den høyt. Ved slik å få en auditiv forberedelse ble han mye sikrere, og i neste gjennomkjøring klarte han også å synge modulasjonen rett.

På samme måte arbeidet vi også med andre sanglekser, og så en tydelig forbedring i forhold til intonasjon. Dette tydet på at Fredriks intonasjonsproblemer var knyttet både til hvordan han lyttet, og om han turte å stole på sin indre sangstemme.

Musikalsk hukommelse

Fredrik hadde ingen utpregede problemer med musikalsk hukommelse. I imitasjonsøvelser med både tre- og fem-tonersmelodier, klarte han å synge samtlige. I det generelle sangarbeidet merket jeg også at han raskt lærte melodiene. Av den grunn valgte jeg å fokusere undervisningen hovedsakelig rundt de tre andre emnene, med hovedvekt på indre sangstemme og aktiv lytting.

Trinntallmetodikk

Fredrik hadde litt erfaring med trinntall fra en tidligere periode med sangundervisning, så det tok ikke lang tid for ham å huske hvordan systemet fungerte.

Selv om han hadde erfaringer med trinntallsystemet oppdaget jeg i undervisningen med ham misforståelser, som hindret ham i å bruke systemet effektivt i arbeid med de andre gehøremnene. I eksempelet under arbeidet vi med *tone i akkord*-øvelsen (se 6.1.2), som i utgangspunktet ikke var tenkt som en trinntalløvelse.

Eksempel fra undervisningen 10. mars 2011

(Lærer spiller en dur-akkord i grunnstilling.)

Fredrik: ”Tooooo (1).”

Lærer: ”Du sang [tallet] to, var det noen spesiell grunn til det?”

Fredrik: ”Jeg prøvde bare å synge, tenkte på de her fem [trinntallene 1 til 5], så...”

Fredrik valgte å integrere trinntall i øvelsen uten helt å forstå hvordan han skulle bruke trinnene i forhold til akkorden. Jeg valgte likevel å spinne videre på dette ved å utfordre ham til å synge andre trinn.

Lærer: (...) ”Hva ville du sunget hvis du skulle synge en femmer?”

Fredrik: ”Det blir jo mye lysere, da.”

Lærer: ”Mm. Hva ville det blitt?”
 Fredrik: ”Jeg vet ikke om... jeg hadde ikke følt at det passa inn...”
 Lærer: ”Nei?”
 Fredrik: ”Men...” (synger 1-2-3-4-5 for seg selv i en annen toneart og prøver å lytte om femtetrinn passer inn)
 Lærer: ”Hvis du tenker at det her er eneren. (Spiller og synger grunntonen i tonearten) (...)
 Fredrik: ”Okay, eh, ja sånn i forhold til... men jeg har jo et eget system (ler litt)”
 Lærer: ”Mm, du har et eget system, men nå skal jeg putte det systemet inni det systemet her.”

På dette tidspunktet hadde jeg ikke helt forstått hva Fredrik mente med et eget system, og vi snakket derfor litt forbi hverandre.

Lærer: (spiller en mollakkord i grunnstilling) ”Syng en av tonene.” (spiller akkorden igjen tre ganger mens hun venter på at han skal synge)
 Fredrik: ”Eeeen (4), nei!”
 Lærer: ”Dropp talla nå og bare syng en tone du syns passer inn, uansett om du finner et tall på den eller ikke.”
 Fredrik: ”Aaaaaah (3).”
 Lærer: (Spiller tonen han sang) ”Mmm. Vet du hvilken tone det er?” (Spiller tonen og så akkorden igjen både harmonisk og melodisk)
 Fredrik: ”Eh... en!”
 Lærer: (spiller første trinn og synger) ”Der er eneren, Mmmmm (1).”
 Fredrik: ”Ja, men i forhold til mitt system så blir det jo en, cirka. (...)”
 Lærer: ”Så hvordan er systemet ditt?”
 Fredrik: ”Det er jo det som er innøvd sant, at det nøytrale, eller det som, nesten sånn den tonen som jeg snakker med cirka på en, føler jeg.” [Han referer her til sin egen hviletone]
 Lærer: ”Ja sånn ja, at den tonen som du føler atte... Ja, nå skjønner jeg hva du mener. Hvis vi klarer å løsrive oss fra det systemet... og tenke at...”
 Fredrik: ”Ja, jeg skjønner, når det er sånn.”
 Lærer: ”Ja, at du kan... vi kan gi nye enere til alle toner.”
 Fredrik: ”Ja.”

Denne situasjonen var også et eksempel på hvordan misforståelser i dialogen kunne påvirke undervisningens forløp, og da også elevenes utvikling (se 3.3.1). Gjennom å møtes på grensen klarte jeg og Fredrik å forstå *hverandres* tolkning av situasjonen, noe som førte til et sprang i utviklingen ved at Fredrik fikk en annen kodefortrolighet til øvelsen. Etter å ha oppklart misforståelsen klarte Fredrik å bruke trinntallsystemet langt mer effektivt i arbeid med øvelser innenfor aktiv lytting.

Etter hvert tok vi også i bruk tall sammen med sangrepertoaret hans. Ved bruk av sekundærnotasjon (se 5.4.3) lot jeg ham synge sangene vekselvis på tall og på tekst. Dette fungerte godt for intonasjonen hans ved at han klarte å knytte melodien opp mot trinntallsystemet, som han nå kjente godt.

Som en øvelse i å beholde tonalt sentrum tok jeg også i bruk øvelser for å huske grunntonen og det tidligere melodiforløpet. I starten jobbet vi med alltid å ha eneren – grunntonen – i

hodet, så han hele tiden visste hvor han skulle hjem. På den måten trente vi også opp hans musikalske hukommelse ved at han prøvde å huske de tidligere tonene i melodiforløpet. For å hjelpe ham i gang gjorde vi i starten øvelser hvor jeg kun spilte grunntonen og han sang melodien. På den måten hadde han et holdepunkt (grunntonen) å intonere seg inn mot.

Eksempel fra sangtime 10. mars 2011:

Fredrik: ”En (1), to (2), en (1).”

Lærer: ”Fint, også prøver du hele tiden nå - prøve å ha eneren i hodet.”

Fredrik: ”Eeeeeen (1). Ja.”

Lærer: ”(...) så du lett finner tilbake til den.” (...)

Fredrik: ”Ja.”

Lærer: ”Mm. (spiller grunntonen og synger videre på ordene) *Der har vi eneren, syng den.*”

Fredrik: ”En (1). En (1), to (2), en (1).” (Intonasjon har sunket litt. Læreren tar derfor og spiller piano og synger til som støtte)

Fredrik: (synger) ”En (1) to (2) tre (3) to (2) en (1).”

Lærer: ”Okay, også videre.” (Denne gangen spiller hun bare grunntonen og lar ham finne resten)

Fredrik: ”En (1) to (2) tre (3) fir (4) tre (3) to (2) en (1).” [Han er konsentrert om oppgaven, og det blir denne gangen helt rent]

(De fortsetter en runde til. Læreren spiller første tonen (grunntonen), og lar ham synge resten på egenhånd)

Fredrik: ”En (1) to (2) tre (3) fir (4) fem (5) fir (4) tre (3) to (2) en (1).”

Lærer: ”Fint.”

I sammenheng med dette arbeidet vi også med rundganger, hvor vi gjentok sekvenser flere ganger før vi gikk videre. På den måten gjenkjente han melodistrukturene, noe som gjorde at intonasjonen ble mer sikker.

Oppsummering

Som først nevnt hadde Fredrik størst utfordringer med aktiv lytting og bevisstgjøring om hvordan bruke den indre sangstemme. Det at han ikke hadde noen klare verktøy for hvordan å intonere, gjorde jobben vanskeligere for ham, og gjorde at han ikke alltid hørte om han traff tonene eller ikke. Hans utfordringer med sangintonasjon skyldtes mest sannsynlig mangel på trening ved siden av lite eksponering for musikk. Etter at han begynte å synge aktivt ble intonasjonen sikrere.

Vi jobbet mye med bevisstgjøring, noe som hadde en positiv innvirkning på intonasjonen hans ved at han ble mer bevisst hvordan han lyttet og hva han hørte. Ved at han begynte å stole på sin indre sangstemme, ble også intonasjonen bedre.

6.3.3 Elev C: "Per"

Oversikt undervisningstimer

Dato	Innsamlingsmetode
29.09.2010	Logg
06.10.2010	Logg
13.10.2010	Logg
20.10.2010	Logg
27.10.2010	Logg
03.11.2010	Logg
10.11.2010	Logg
01.12.2010	Logg
08.12.2010	Logg
15.12.2010	Logg
05.01.2011	Logg
19.01.2011	Logg
26.01.2011	Logg
03.02.2011	Logg
09.02.2011	Logg
17.02.2011	Logg
23.02.2011	Logg
02.03.2011	Transkribert lydopptak
16.03.2011	Transkribert lydopptak
30.03.2011	Logg
06.04.2011	Transkribert lydopptak
13.04.2011	Transkribert lydopptak
27.04.2011	Logg
04.05.2011	Logg
25.05.2011	Transkribert lydopptak
30.08.2011	Logg
06.09.2011	Transkribert lydopptak
20.09.2011	Logg
27.09.2011	Logg
04.10.2011	Transkribert lydopptak
25.10.2011	Transkribert lydopptak

Presentasjon av eleven

På grunn av en dårlig opplevelse med sang og musikk sluttet Per å synge da han var 12 år. Da han senere i voksen alder begynte å synge litt igjen, fikk han tilbakemelding fra kamerater om at han sang surt. Begge disse opplevelsene mener han at påvirket selvtilliten hans tilknyttet egen sangstemme. Han viste likevel stor interesse for musikk og valgte derfor å ta sangen opp igjen.

Utfordringer Per hadde med sangintonasjon var sterkt knyttet til hans selvtillit. Han stolte ikke på at han traff tonene, noe som påvirket om han selv hørte når det ble rett og når det ble feil. I starten av prosjektet kunne han ligge flere toner over eller under melodien uten at han selv hørte at det ble feil. For å gripe tak i dette problemet arbeidet vi mye med aktiv lytting.

Han hadde i tillegg utfordringer med å aktivere sin indre sangstemme. I starten opplevde han den som fjern og til tider helt fraværende. Vi brukte derfor mye tid på å trene opp denne.

For generelt å arbeide med tonekontroll og bevisstgjøring rundt egen intonasjon tok vi også i bruk trinntallsystemet.

Aktiv lytting

Per hadde ingen problemer med å skjelne mellom ulike forspilte tonehøyder. For å hjelpe ham til å lytte mer aktivt gjorde vi likevel helt enkle lytteøvelser kun for å varme opp det indre øret. Innholdet i disse øvelsene var både å skjelne tonehøyder fra hverandre, samt lytte til intervallenes klang (dissonerende/ konsonerende) og størrelse. Det viste seg at intonasjonen hans var bedre de timene hvor dette ble prioritert enn når lytteøvelser ble droppet.

Det gikk greit for Per å synge toner til akkorder og han hadde heller ingen problemer med å synge forespilte enkelttoner. Det var da han skal synge sanger at han ble stresset, og da hendte det at han falt ut intonasjonsmessig. Dette var ofte et resultat av at han glemte å lytte til seg selv:

Eksempel fra undervisningen 8. november 2011

(Per synger oppvarmingsøvelsen mens lærer spiller til på pianoet.)

Per: "My-e-my-e-my-NEEEEEEEEE!" [Han har steget intonasjonsmessig og hører nå at det ble feil]

Lærer: (Ler) "Vi tar det en gang til også bare lytt – lytt samtidig som du synger."

Per: "Ja."
Lærer: "Lytt til pianoet."
Per: "Mm."
Per: "My-e-my-e-my-e-my-e-my (1-3-2-4-3-5-4-2-1) [helt intonert]."
Lærer: "Fint! Det var ikke verre!"
(De ler sammen.)

Da han husket å lytte til seg selv, erfarte han at intonasjonen ble bedre:

Eksempel fra undervisningen 8. november 2011

Lærer: "Det funka med en gang når jeg sa du skulle lytte."
Per: "Ja (ler)."
Lærer: "Hva er det som skjer? (...) Begynner du å lytte siden det funker når jeg sier lytt?"
Per: (Ler) "Ja, jeg gjør jo det. Jeg bare tror det skal være automatikk i bare å begynne å synge også kommer jeg inn i det. Også gjør jeg ikke det, så må jeg..."
Lærer: "Så må du lytte mer?"
Per: "Ja. Mm."
Lærer: "Men hva lytter du da til?"
Per: "Nei, det er tonene (...) at jeg treffer. (...) For jeg synes det er vanskelig når du bare begynner å spille også skal jeg treffe rett på riktig tone, det synes jeg..."

For å kunne jobbe mer aktivt med lytting tok vi i bruk glidetoner. Her ble Per oppmuntret både til å lytte nøye til seg selv og lærerens stemme, noe som skjerpet lyttekonsentrasjonen hans ytterligere.

I arbeid med trinntall mistet Per fra tid til annen tonalitetsfølelsen. Av den grunn arbeidet vi en del med grunntonebestemmelse. I starten spilte jeg hele sanger som enten begynte eller sluttet på grunntonen. Etter hvert spilte jeg bare deler av sangene. Ved slik å gi ham en kortere auditiv opplevelse av musikken, utfordret jeg ham enda mer (se side 24):

Eksempel fra undervisningen 16. mars 2011

(Lærer spiller "Danse mi vise, gråte mi sang" mens Per nynner i bakgrunnen.)
Lærer: "Har du grunntonen?"
Per: "Mmmmmmm (3) Nei! Mmmmm (lyst intonert 1) Mmmmm (5) mmmm (lyst intonert 1). Nei (nynner videre)."
Lærer: "Jeg tar siste frasen en gang til (spiller siste frase)."
Per: "Mmmmmmm (1)."
Lærer: "Mm [bekreftende]."

Denne øvelsen var både utfordrende og lærerik ved at han gradvis trente seg opp til lettere å etablere et tonalt sentrum.

Indre sangstemme

Per hadde i begynnelsen av undervisningsperioden store utfordringer med å fremkalle en indre sangstemme. I møte med vanskelige melodier og toner tok vi i stor grad utgangspunkt i øvelse 6.2.2, hvor han fikk i oppgave å lytte, synge inne i seg, for så å synge høyt.

Vi jobbet blant annet på denne måten med sangen ”Yesterday” (Beatles) (23. februar 2011). Første gang han sang den lå han cirka en ters under tonalt på de lyse delene av melodien. Så sang jeg den for ham noen ganger mens han prøvde å synge den inne i seg ved å følge tekst/noter. Da han deretter skulle synge melodien satt intonasjonen bedre og han kom opp på de lyseste tonene. Dette var derfor en effektiv innfallsvinkel i arbeid med Pers intonasjonsproblemer, samtidig som det bevisstgjorde Per om at han hadde en indre sangstemme som han kunne trene opp.

I arbeid med sangrepertoaret arbeidet vi også med å synge deler av sangen høyt og deler inne i hodet etter mønsteret til Sæterhaug (se 2.2.3). Første gang (1. desember 2010) vi prøvde denne øvelsen var med sangen ”Crying in the Rain” (Howard Greenfield/ Carole King). Her hadde Per utfordringer med intonasjonen på refrenget. Han fikk i oppgave å synge annenhver frase høyt og annen hver frase inne i seg på verset. Først med piano, så uten. I begynnelsen var det blandede resultater, men etter hvert som han ble bevisst på å lytte, bedret intonasjonen seg betraktelig. Når vi deretter gjorde det samme med refrenget, ble også intonasjonen her bedre.

Musikalsk hukommelse

Vi gjorde også imitasjonsøvelser for å jobbe med musikalsk hukommelse. Per fortalte at han syntes det var vanskelig å imitere meg uten å ha noter. Men det var også en fin utfordring for å bruke øret aktivt. Etterpå øvde vi også på å improvisere melodier over den tonale kadens.

Trinntallmetodikk

Per hadde tidligere et år med hørelæreundervisning, og hadde derfor en grunnleggende forståelse av trinntallmetodikk. Jeg utnyttet denne forkunnskapen ved å dra nytte av trinntall der jeg så at det kunne være en hjelp for intonasjonen hans.

Som en del av oppvarmingen skrev jeg opp trinntallene på ark og pekt melodier som han deretter sang. Gjennom å jobbe slik oppdaget jeg også at han gjentatte ganger intonerte andretrinn for lyst. Vi noterte derfor et husketegn ved dette trinnet. Da ble han mer bevisst hvordan han intonerte her og intonasjonen bedret seg.

Som regel utførte vi denne øvelsen uten piano. Enkelte dager viste Per likevel så stor

usikkerhet i forhold til sin egen sangprestasjon at jeg tok i bruk pianoet. Ved å passe på at jeg ikke spilte tonene før han selv sang dem, forvisset jeg meg om at han fremdeles måtte lytte aktivt, samtidig som jeg ga ham en trygghet i at han kunne intonere med utgangspunkt i pianoet hvis tonen ble feil. På den måten mistet han heller ikke det tonale senteret i musikken.

I arbeid med sangrepertoaret brukte vi trinntall aktivt ved at han fikk i oppgave å skrive dem over melodien, for deretter å synge melodien på trinntall. Siden han alt hadde en forståelse for tonenes relasjon til hverandre innenfor trinntallsystemet, fant han det lettere å lære melodier når han forsto hvilke trinn som lå til grunn.

Eksempel fra undervisningen 16. mars 2011

(De synger "Hallelujah" av Leonard Cohen.)

Per: "Hvordan nummer er de her da? [refererer til verset]"

Lærer: "Nummer? Å ja. Ja, det kan jo du få i oppgave å skrive på nå."

Per: "Ja? Men hvis, for dem er jo ikke - det er jo ikke treere det her? Jeg føler liksom jeg må gå opp, (...) at jeg ikke kan synge en treer der."

Lærer: "Her har du fem (gir ham første trinn i verset)."

Per: "Ja, der er fem. Ja, da er de høyere!" (...)

(Læreren hjelper ham å skrive på tall. Etterpå synger Per verset på tall, mens læreren peker.)

Per: "Fem, fem, fem, fem (5) seks, seks (6) syv (7) en, en, en, en, en, en (1) to (1)."

Lærer: "Merker du at du synger samme tone der?"

(De ler sammen. Læreren begynner så å synge med.)

Lærer/Per: "En (1) to (2)." (Per justerer seg inn etter læreren og fortsetter alene etterpå.)

Ved å bytte ut teksten med trinn i innøving av nye sanger ble han også mer bevisst sin egen måte å intonere på. Derfor sang vi også på tall frem til melodien satt, og deretter satte vi på tekst. I den sammenheng brukte vi sekundærnotasjon, med både tekst, melodi og trinntall.

For både å trene på musikalsk hukommelse og trinntall gjorde jeg en versjon av øvelse 6.3.3 (imitasjon i sang), hvor vi i stedet for å synge melodien på tekst, sang på tall i stedet. I første gjennomgang spilte jeg piano og sang for ham mens han hermet. Dette gikk fint hele veien. Andre gjennomgang sang vi gjennom sangen på samme måte, men denne gangen uten piano. Per viste en større usikkerhet når han ikke hadde pianoet til hjelp, men han klarte seg likevel relativt bra. Tredje gang sang han alene akkompagnert av piano (uten støttemelodi) og hadde kun trinntallene å forholde seg til. De gangen han ble usikker hjalp jeg ham videre ved å synge med. Denne øvelsen var en fin utfordring for ham i forhold til det å stole på sin egen evne til å lytte, og for å trene på trinntall.

Oppsummering

Per hadde i starten vanskeligheter med å fremkalle en indre sangstemme. Hans lave selvtillit

gjorde også at han ikke stolte på seg selv. Han hadde derfor utfordringer med å høre om han sang rett eller galt.

I møte med Pers intonasjonsutfordringer i sang jobbet vi derfor spesielt med indre sangstemme. Denne utviklet seg, og var på slutten sterkere hos Per enn den var i begynnelsen.

Eksempel fra undervisningen 2. mars 2011

Lærer: *"Har du sunget noe inni deg hjemme?"*

Per: *"Neh, prøver, men jeg - det er ikke så lett å... å få den stemme der..."*

Lærer: *"Mm."*

Per: *"...og det høres jo ikke likedan ut som når jeg synger selv (ler litt) ut som det..."*

Lærer: *"Hvordan høres den ut da?"*

Per: *"Nei, den er bare litt sånn fjernt der baki."*

(...)

Lærer: *"Hvordan var det da du begynte her? eh... føler du at det er bedre eller at det står stille i forhold til den indre [sang]stemmen?"*

Per: *"Nei, den har kommet litt."*

Lærer: *"Mm."*

Per: *"Jeg føler jeg ikke hadde den i det hele tatt da jeg begynte."*

Lærer: *"Okay."*

Per: *"At det ikke... det var ikke noe."*

Lærer: *"Men da betyr det med andre ord at den utvikler seg?"*

Per: *"Ja."*

Intonasjonen hans ble også bedre gjennom at han ble tryggere på seg selv som sanger. I tillegg ble han flinkere til å lytte aktivt til seg selv, noe som hjalp intonasjonsmessig. Bruk av trinntall i arbeid med sang gjorde at han ble mer bevisst sin egen måte å intonere. Både dette og aktiv lytting var metoder som fungerte godt i intonasjonsarbeidet med Per.

7 Sammenfatning og konklusjon

I denne oppgaven har jeg presentert et undervisningsopplegg beregnet på arbeid med tonedøve, hvor gehøret har stått i fokus. Målet med oppgaven har vært og utforske ulike gehørundervisningsmetoders egnethet i arbeid med alvorlig sangintonasjon, med utgangspunkt i et undervisningsopplegg som møter den tonedøve der han eller hun er.

Det viktigste som skiller arbeidet i denne oppgaven fra generelt sangarbeid er den økte og mer bevisste bruken av gehørøvelser. Oppgaven befinner seg på den måten i spenningsfeltet mellom sangfaget og hørelærefaget, ved at den prøver å besvare problemstillingen ved å knytte disse to fagene sammen.

Ved at oppgaven fremstår som et utviklingsarbeid fremfor en forskningsstudie, gir den ingen systematisk sammenligning av faktorer som vedrører forskjellig type tonedøve, og har derfor heller ikke et analysekapittel. Den prøver heller ikke ”å måle” effekten av øvelsene.

I denne oppgaven har både evnen til å lytte aktivt og å bruke den indre sangstemme gått igjen som problematisk hos elevene. Gjennom systematisk arbeid med begge temaene, har vi likevel sett en utvikling i forhold til elevenes intonasjon. Disse resultatene styrkes når man ser dem i sammenheng med andre hørelærepedagogers erfaringer. Her referer jeg både til Bergbys (2007) beskrivelse av lytting som avgjørende for god intonasjon (se kapittel 5), og Niels Eskild Johansens erfaringer med sammenhengen mellom intonasjonsproblemer og en lite bevisst indre sangstemme. Også andre hørelærepedagoger trekker frem indre sangstemme og aktiv lytting som avgjørende for et godt gehør, noe som tyder på at lite bevisst forhold til disse kan påvirke intonasjon. Kåres egen bevisstgjøringsprosess, som har ført til at han aktivt har begynt å ta i bruk den indre sangstemme som et verktøy både i å skjelne mellom forskjellige tonehøyder og intonere rett, viser også at bevisst arbeid med indre sangstemme kan ha positiv effekt på intonasjonen hos tonedøve.

Det har likevel vært lite forskning tilgjengelig om sammenhengen mellom tonedøvhet og temaene aktiv lytting og indre sangstemme. Dette er en svakhet som gjør at det er vanskelig å påvise disse metodenes reliabilitet. Men fordi både aktiv lytting og indre sangstemme refereres til innenfor hørelæremetodikk som utslagsgivende for et godt gehør, finnes det

likevel godt grunnlag for å tro at arbeid med disse to emnene kan styrke den tonedøves gehør.

Musikalsk hukommelse har først og fremst vært en problematikk i arbeidet med Kåre. Om dette har vært en medvirkende faktor til intonasjonsproblemene hans kan jeg ikke si helt sikkert, men med begrunnelse i at også musikalsk hukommelse ansees av hørelærepedagoger som et av kriteriene for et godt utviklet gehør (se kapittel 5) vil det være mulig likevel å anta en viss sammenheng mellom disse. Pfordresher og Browns (2007) hypotese som knytter svak musikalsk hukommelse til tonedøvhet, gjør også at dette er et tema som kan være relevant å gjøre en studie av i en senere anledning.

Det er også interessant å se Kåres tilfelle i sammenheng med Loui og Schlaugs (2012) teori om at tonedøvhet skyldes lærevansker. Kåres utfordringer med å huske og slik lære forespilte fraser og sangtekster ble hele veien knyttet til musikalsk hukommelse, men kan med utgangspunkt i deres studie også ha en sammenheng med lærervansker. Det går likevel utenfor denne studiens grenser å undersøke sammenhengen mellom lærevansker og musikalsk hukommelse. Likevel ville det ha vært interessant å gjøre en større studie av dette ved en senere anledning, både i tilknytning til sammenhengen mellom musikalsk hukommelse og tonedøvhet, men også en mulig sammenheng mellom musikalsk hukommelse og lærevansker.

Trinntallmetodikk er en veletablert metode innenfor hørelærearbeid i Norge. Bruken av trinntallmetodikk i dette arbeidet har vist seg å være fruktbart ved at elevene lettere har fått et forhold til tonenes relasjon til hverandre, og ut i fra det har klart å høre om melodien beveger seg lysere eller mørkere (se 5.4.1). Ved å bytte ut tekst med tall har vi også sett et mønster i elevenes måte å intonere på. Dette ved elevenes tendenser til gjennomgående å intonere fjerde-trinn for lyst. I den første perioden intonerte Per i tillegg andre-trinn for lyst.

Gjennom å sammenligne mine egne funn med tidligere forskning, har jeg blitt klar over at elevenes intonasjonsmønstre kanskje ikke er helt tilfeldige. Pfordresher og Browns (2007) forskning har også påvist et system i deltagerens måte å intonere på.

Det er tillegg interessant å se dette i sammenheng med tradisjonell harmonilære, hvor fjerde-trinnet, som tilhører subdominanten, ansees for å være mer utfordrende å synge enn tonene tilhørende tonika eller dominant (se 5.2.3). Jeg kan derfor heller ikke utelukke at dette kan være en grunn til elevenes vanskeligheter med å intonere dette trinnet rett.

Jeg har tidligere beskrevet elevenes utrygghet tilknyttet egne sangprestasjoner. Wise og Slobodas (2008) betraktning av tonedøvhet som noe som kan skyldes utrygghet er relevant å sees i sammenheng med dette. Det kan være med å underbygge resultatet av at elevenes intonasjon forbedret seg etter hvert som selvtilliten deres vokste.

Bruk av en modell (forbilde) i arbeidet med elevene er også relevant å diskutere. Wise og Slobodas (ibid) studie viste at deltagerne forbedret sine prestasjoner ved at de hadde en modell å forholde seg til. Det samme fant jeg igjen i arbeidet med mine egne elever. Ved å synge eller spille sammen med elevene og gi dem det stillaset de hadde bruk for underveis, presterte de bedre som følge av dette. Sett i sammenheng med Vygotsky og den proksimale sone virker denne innfallsvinkelen fornuftig, ved at læreren hjelper eleven til det neste nivået i læringskurven. Bruk av håndtegn i *Glidetoneøvelsen* er et eksempel på dette, hvor resultatet var at elevene etter hvert klarte å synge øvelsen på egenhånd.

Men det er også viktig å se på bruk av modell i sammenheng med Piagets syn på utfordringer som en nødvendighet for vekst. Ut i fra det kan en modell også hindre eleven fra å utvikle seg om hun/han ikke blir utfordret nok. Kåres kommentarer om hvordan bruk av støttemelodi i arbeid med indre sangstemme gjorde at han lente seg mer på denne enn å stole på sin indre sangstemme, er et eksempel på dette (se 6.3).

Jeg vil anta at en balansegang mellom bruk og ikke bruk av ulike modeller vil være det mest hensiktsmessige i arbeidet med tonedøve, hvor man tar utgangspunkt i hver enkelt elevs utgangspunkt og den enkelte øvelse.

Bruken av Bakhtins dialogiske perspektiv har vært relevant i denne oppgaven for å forstå mer om dynamikken i undervisningen. På den måten har jeg også kunnet forstå mer av samhandlingen og se sammenhenger mellom elevenes måte å tilegne seg lærdom på, både med utgangspunkt i mine og deres forforståelser. Ved å studere undervisningssituasjonen ut i fra et dialogisk perspektiv, oppdaget jeg også misforståelser som påvirket undervisningsforløpet ved at lærer og elev snakket forbi hverandre. Misforståelsen jeg møtte på i undervisningen med Fredrik er et godt eksempel på dette (se side 72-73). Måten han blandet hviletonen med første trinn i trinntallsystemet, forstyrret intonasjonen hans. Årsaken til dette skyldtes antageligvis hvordan han på et tidligere tidspunkt hadde tolket feil mitt forsøk på å instruere. Av den grunn erfarte jeg i større grad nødvendigheten av å ha en lyttende og åpen holdning i møte med elevene. Dette eksempelet viser derfor hvordan en

dialogisk holdning kan ha avgjørende betydning for undervisningens gang og elevenes utvikling. Gjennom samtalen med Fredrik i etterkant fikk jeg også et inntrykk av hvordan jeg fungerte som pedagog, samtidig som Fredrik ble mer bevisst sin egen måte å lytte på. På den måten passer Bakhtin godt inn ved at vi ble bedre kjent med oss selv gjennom vår dialog med hverandre.

Også i utarbeidingen av øvelsene var dialogen viktig fordi måten elevene responderte på øvelsene påvirket hvordan jeg tilpasset dem videre. Av og til kunne også elevene komme med direkte forslag på hva vi kunne gjøre om en øvelse ikke fungerte tilfredsstillende. På den måten passer uttrykket ”kunnskap skapes gjennom dialog”, som presenteres i kapittel 4.1.2, godt til denne oppgaven (se side 37).

Å studere dialog hvor man selv har en rolle kan være problematisk fordi man er nødt til å kunne se situasjonen utenfra. Ved å plassere meg selv i rollen som både lærer og deltagende observatør, havnet jeg i en situasjon hvor også jeg selv ble sentrum for betraktning. På den måten lærte jeg også mer om meg selv som lærer. Jeg erfarte også at min opplevelse av undervisningssituasjonen endret seg fra første gang jeg leste igjennom det transkriberte materialet til siste gang. Ved at jeg fikk mer distanse til undervisningssituasjonen og min egen rolle som lærer, ble det lettere å se undervisningssituasjonen utenfra. Dette førte også til at jeg i større grad klarte å se ting fra elevens synsvinkel og slik kunne forstå mer av denne dialogen.

I løpet av undervisningsperioden ble det opparbeidet en tillit mellom lærer og elev, noe som førte til en større åpenhet i samtalen. Denne tryggheten førte også til at elevene ble mer direkte i sine tilbakemeldinger på hva som fungerte og ikke fungerte. Dette kan ha en sammenheng med Bakhtins syn på dialog, ved at man blir bedre kjent med seg selv i møte med den andre. Jeg forstår det slik at gjennom en dialogisk relasjon blir man trygg på både seg selv og den andre, noe som kan skape en større åpenhet.

Tilbakemeldingene som kom var ofte et resultat av en reaksjon på om en øvelse fungerte eller ikke, og oppsto derfor nokså spontant. Samtalene i etterkant var da også påvirket av elevens øyeblikkelige opplevelse av situasjonen, og ble tolket som pålitelige ved at de var et resultat av elevenes følelsesmessige ”der og da”-opplevelse.

I starten av undervisningsperioden opplevdes elevene av og til som mer forsiktige i sine

uttalelser. Dette tolket jeg da dit hen at de var usikre på situasjonen og på hva de mente. I disse tilfellene var det en fare for at jeg som lærer kunne komme til å stille ledende spørsmål for å få det svaret jeg trodde de ville gi, eller legge ord i munnen på elevene ved å avslutte setningene for dem. På den måten kunne jeg påvirke samtalen og elevene ble ikke oppmuntret til å finne sine egne slutninger. Disse samtalene opplevdes derfor som mindre pålitelige, ved at de i større grad hadde tendenser til å være farget av mine meninger.

På den måten hadde jeg som lærer stor påvirkningskraft. Ut i fra dette erfarte jeg nødvendigheten av å gi elevene tid til å finne svarene på egenhånd, uten mine ”velmente” innblandinger. Kåre er et eksempel på dette. I begynnelsen fortalte han at han hadde fått høre at han ikke kunne synge, men han var usikker på om det hadde påvirket ham eller ikke. Vi snakket ikke noe mer om temaet før slutten av perioden, hvor jeg stilte spørsmålet igjen. Da fikk jeg et mer utdypende svar, som tydet på at Kåre hadde reflektert over spørsmålet og kommet frem til at de negative tilbakemeldingene hadde påvirket hans egen selvtillit (se side 63).

Avsluttende kommentarer

Jeg har ingen studie å vise til som fastslår at alle tonedøve på det generelle plan har vanskeligheter med indre sangstemme, aktiv lytting og til dels musikalsk hukommelse. Jeg kan heller ikke påstå at personer uten sangvansker ikke har utfordringer med det samme. Men med utgangspunkt i andre hørelærepedagogers syn på disse temaene som utslagsgivende for et godt gehør, kan jeg likevel med bakgrunn i denne oppgaven si at det er sannsynlig at tonedøve har større utfordringer med disse temaene enn en gjennomsnitts sanger har.

Med utgangspunkt i Pfordresher og Browns (2007) studie som påviste sammenheng mellom tonedøvhet og sensoriske forhold, er det heller ikke usannsynlig at sensorisk arbeid i form av gehørøvelser kan være hensiktsmessig for tonedøve som ønsker å lære å synge. Med tanke på at elevene i oppgaven min har utviklet seg gjennom aktivt bruk av gehørøvelser i sangundervisningen, tror jeg at en større studie av dette vil være relevant.

Med dette som begrunnelse tror jeg at undervisningsopplegget som har blitt presentert kan ha en betydning for videre arbeid med tonedøvhet både innenfor sangfaget og hørelærefaget. Oppgaven har også vist at det er sannsynlig at tonedøve personer kan utvikle gehøret gjennom systematisk tilpasset gehørarbeid.

Spørsmålet jeg velger å stille videre er om oppgaven min kan styrke gehørarbeid med tonedøve generelt? Opplegget som er presentert er på mange måter veiledende. Øvelsene fungerer best når de er tilpasset den enkelte situasjon og den enkelte elev. Oppgaven er derfor ikke ment som et ferdig undervisningsopplegg som kan følges i detalj, fordi det er elevens situasjon som styrer hva slags øvelser som er hensiktsmessige å bruke og hvordan de tilpasses.

Så lenge man tar hensyn til elevforutsetningene tror jeg det presenterte gehørøppet vil være gjennomførbart også med andre tonedøve elever. Det er likevel viktig å presisere at elevforutsetningene og rammefaktorene kan påvirke progresjonene og da hvor raskt opplegget blir gjennomført. Pers utfordringer med indre sangstemme for eksempel, førte til at vi måtte jobbe langt mer med dette temaet enn jeg gjorde med de andre elevene. Om en elev kun har tid til sangtime annen hver uke eller sjeldnere i stedet for hver uke, vil dette være en rammefaktor som kan påvirke hvor raskt eleven viser progresjon. Lærerens forutsetninger vil også påvirke resultatet for eksempel ut i fra hvor dyktig læreren er til å kartlegge elevens problemer, lytte til eleven og tilpasse opplegget.

Øvelsene jeg har presentert har vært igjennom mange prosesser og endringer før de kom på papiret. Gjennom prøving og feiling i dialog med elevene har jeg blitt stående igjen med øvelser som av elevene beskrives som hensiktsmessige og effektive. Det er likevel viktig å presisere at disse erfaringene kun er knyttet til de medvirkende informantene, og kan arte seg annerledes for andre elever og i andre situasjoner.

En ting jeg ville ha gjort annerledes om jeg hadde mulighet til det, er å ha to kontrollgrupper. I den første gruppen ville jeg utviklet øvelsene, og i den neste gruppen ville jeg testet ut øvelsene igjen for å se om de hadde samme funksjon som i gruppe 1. Da dette likevel kun er en masteroppgave med begrenset omfang, var det umulig å få gjennomført denne formen.

Arbeidet har likevel gitt resultater gjennom elevenes utvikling. Dette tyder på at arbeid med gehørøvelser, og da spesielt aktiv lytting og indre sangstemme, kan være hensiktsmessig i arbeid med tonedøve, uansett om det skjer innenfor sangfaget eller hørelærefaget.

8 Kilder

Aksnes, Liv Marit (2007): *Tid for tale. Munnleg norsk i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk.

Arder, Nanna-Kristin (2001): *Sangeleven i Fokus*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ayotte, Julie; Peretz, Isabelle; Hyde, Krista (2002): "Congenital amusia, A group study of adults afflicted with a music-specific disorder" i *Brain*, 125 (2): 238-251.

Bergby, Anne Katrine (2009): *Praktisk intonasjon for blåsere*. Oslo: Unipub forlag AS.

Bjørkvold, Jon-Roar (1993): *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag.

Bergby, Anne Katrine (2007): "Intonasjon" i Blix, Hilde Synnøve; Bergby, Anne Katrine (red): *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære* (s. 168-178). Oslo: Unipub forlag AS.

Blix, Hilde Synnøve (2007): "Om å lese noter" i Blix, Hilde Synnøve; Bergby, Anne Katrine (red): *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære* (s. 59-74). Oslo: Unipub forlag AS.

Bonde, Lars Ole (2009): *Musik og menneske, Introduktion til musikkpsykologi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Børtnes, Jostein (2001): «Bakhtin, dialogen og den andre» i Dysthe, Olga: *Dialog samspel og læring* (s. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Dysthe, Olga (2001): «Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring» i Dysthe, Olga: *Dialog, samspel og læring* (s. 9-29). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Fanavoll Øye, Ingunn (2007): "Gehørarbeid i instrumentalundervisningen", i Blix, Hilde Synnøve; Bergby, Anne Katrine (red): *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære* (s. 179-192). Oslo: Unipub forlag AS.

Gould, A. Oren (1969): «Developing Specialized Programs for Singing in the Elementary School», i *Bulletin of the Council for Research in Music Education* Nr. 17: 9-22.

Hanken, Ingrid Maria; Johansen, Geir (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo:

Cappelen akademiske Forlag.

Hjardemaal, Finn R. (2011): "Vitenskapsteori", i Kleven, Thor Arnfinn (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 179 – 217). Oslo: Unipub forlag AS.

Imsen, Gunn (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug.

Jeffs, Roger (1995): *Satslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johansen, Niels Eskild (1996): *Med på notene*. Oslo: Norsk musikkforlag A/S.

Johansen, Niels Eskild (2006): *Melodilesing*. Oslo: Norsk musikkforlag A/S.

Kruse, Gro Shetelig (2000): *Hører du?* Oslo: Gyldendal undervisning.

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Loui, Psyche; Schlaug, Gottfried (2012): "Impaired learning of event frequencies in tone deafness" i *Annals of the New York Academy of sciences*, 1252: 354-360.

Løkken, Gunvor; Søbstad, Frode (1995): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano forlag A/S.

Midorikawa, A. (2007): "Amusia", i *Brain Nerve*, 59 (8): 865-70.

Peretz, Isabelle; Brattico, Elvira; Tervaniemi, Mari (2005): "Abnormal electrical brain responses to pitch in congenital amusia", i *Annals of Neurology*, 58 (3): 478–482.

Pfordresher, Peter Q.; Brown, Steven (2007): "Poor-Pitch Singing in the Absence of "Tone Deafness", *Music Perception* 25 (2): 95-115.

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode, En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Proceedings of the Royal Society of Medicine 70 134/1: *Tone deafness*

Reimers, Lennart (1993): ”Gehör – vad är det? Om möjligheter till metodforskning i en musikpedagogisk kardinalfråga”, i *Centrum för musikkpedagogisk forsknings (MPC) skriftserie*, 37. Stockholm: Musikhögskolan i Stockholm.

Reitan, Inger E. (2006): *Gehørtrening – i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* Oslo: NMH-publikasjoner.

Sadolin, Cathrine (2003): *Komplet Sangteknik*. København: Shout Publishing.

Sæterhaug, Sigrid (2003): *Små gryter har også ører*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk, Høgskolen i Tromsø, Norges musikkhøgskole.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Utdanningsprogram for musikk, dans, drama*.

Wadel, Cato (2006): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.

Waksvik, Inge (1994): *Stemmebruk til skolebruk*. Oslo: Tano forlag.

Welch, F. Graham (1985): ”Variability of Practice and Knowledge of Results as Factors in Learning to Sing In Tune” i *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Nr. 85: 238-247.

Wise, Karen J.; Sloboda, John A. (2008): “Establishing an empirical profile of self-defined “tone deafness”: Perception, singing performance and self-assessment”, i *Musicae Scientiae*, Vol XII, (1): 3-26.

Internettider:

Abcnheter: *Er du tonedøv?* Hentet fra: <http://mobil.abcnheter.no/kultur/061124/er-du-tonedov> (28.02.2012)

Dagsavisen: *Utvik: – Mubarak er tonedøv*. Hentet fra: <http://www.dagsavisen.no/utenriks/article513962.ece> (04.01.2012)

Jensen, Magne (2009): *Læringsteorier*, Høgskolen i Østfold. Hentet fra: <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fag.hiof.no%2Fflu%2Ffag%2Fped%2Fskut%2Fgrunnenhet%2Fundervisningsstoff%2F2009->

2010%2Fflaring1%2FL%25C3%25A6ring%25202.ppt&ei=ctJmUM7LB6yB4ATpioCABA&usg=AFQjCNGJ1IKz49lYn5d8yBc12ITl43dndw (28.09. 2012)

Stewart, Dr Laurent (2006): "Listening displeasure", artikkel i BBC News, 30. januar 2006.
Hentet fra: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/magazine/4655352.stm (27.10.2012)

Store norske leksikon: *amusi*. Hentet fra: <http://snl.no/amusi> (07.11.2011)

Store norske leksikon: *gehør*. Hentet fra: <http://snl.no/gehør> (15.10.2012)

Store norske leksikon: *sensorisk*. Hentet fra: <http://snl.no/sensorisk> (10.02.2012)

Store norske leksikon: *motorisk*. Hentet fra: <http://snl.no/motorisk> (30.03.2012)

Store norske leksikon: *Mikhail Mihajlovitsj Bakhtin*. Hentet fra:
http://snl.no/Mikhail_Mihajlovitsj_Bakhtin (02.04.2012)

Store Norske Leksikon: *Lev Semjonovitsj Vygotskij*. Hentet fra:
http://snl.no/Lev_Semjonovitsj_Vygotskij (16.10.2012)

Store Norske leksikon: *Observasjonslæring*. Hentet fra:
<http://snl.no/observasjonslæring/psykologi> (16.20.2012)

9 Sammendrag

Oppgaven tar for seg gehørarbeid med tonedøve i sangundervisningen. Problemstillingen for oppgaven er: ”På hvilke måter kan bruk av hørelære i sangundervisningen bidra til å utvikle tonedøve personers gehør?” Utforskningsmetodene som brukes er kvalitative. Gjennom selv å undervise de tonedøve elevene tar jeg i bruk deltagende observasjon. For å kartlegge elevenes utgangspunkt, utvikling og egne opplevelser av undervisningen, brukes kvalitative undervisningssamtaler. Oppgaven munner ut i et undervisningsopplegg som knytter hørelærefaget og sangfaget sammen i arbeidet med tonedøvhet.

10 Vedlegg

Samtykkeerklæring for deltagelse i forskningsprosjekt:

"Hvordan jobbe med tonedøve i sangundervisning"

I min masteroppgave innenfor hørelære med didaktikk og praksis ved Universitetet i Tromsø, ønsker jeg å sette søkelyset på temaet tonedøvhet, - og her prøve å legge frem forslag på metoder for hvordan å gå fram i møte med tonedøve i sangundervisningen.

I den sammenheng ønsker jeg å gjøre intervju med fagpersoner som har gode erfaringer med denne type arbeid.

Intervjuet vil foregå enten via telefon, live eller over mail. Ved de to første alternativene vil det bli tatt i bruk lydopptaker.

Deltagelsen i prosjektet *"Hvordan jobbe med tonedøve i sangundervisning"* er frivillig, og informantene kan når som helst i løpet av innsamlingsperioden, og uten videre konsekvenser trekke seg fra deltagelsen i denne studien. All innsamlet data vil bli anonymisert i publikasjoner.

Prosjektets sluttdato er 15.12.2012, og alle lydopptak vil etter dette slettes og øvrig materiale anonymiseres.

Ved underskrift på denne samtykkeerklæringen samtykkes det i at informasjon om prosjektet er mottatt og at du ønsker å delta.

Underskrift:

Dato/sted:

Mvh
Dina Maria Åsen
Prosjektleder
dinamaria.aasen@gmail.com
Tlf: 48 10 68 59

Hilde Blix
Prosjektansvarlig
hilde.blix@uit.no
Tlf: 95 43 55 08

Samtykkeerklæring for deltagelse i forskningsprosjekt:

"Hvordan jobbe med tonedøve i sangundervisning"

I min masteroppgave innenfor hørelære med didaktikk og praksis ved Universitetet i Tromsø, ønsker jeg å sette søkelyset på temaet tonedøvet, - og her prøve å legge frem forslag på metoder for hvordan å gå fram i møte med tonedøve i sangundervisningen.

I den sammenheng trenger jeg informanter som plasserer seg innenfor gruppen tonedøve. Informantene vil over et halvt år bli fulgt opp med sangundervisning hvor målet er å utvikle gehøret, sangleden og generell sangprestasjon.

Jeg vil i tillegg ved jevne mellomrom kartlegge elevens utvikling knyttet til gehøret. Øvelser som her vil bli brukt er testing av sensorisk og motorisk gehør ved å lytte til forespilte intervaller (høre forskjell på tonene) og synge forespilte toner og enkle melodier.

Jeg vil også ta i bruk lydopptaker for å kunne få med meg så mye som mulig av hva som skjer i undervisningssituasjonen.

Deltagelsen i prosjektet *"Hvordan jobbe med tonedøve i sangundervisning"* er frivillig, og forsøkspersonene kan når som helst i løpet av innsamlingsperioden, og uten videre konsekvenser trekke seg fra deltagelsen i dette studiet. All innsamlet data vil bli anonymisert i publikasjoner.

Prosjektets sluttdato er 15.12.2012, og alle lydopptak vil etter dette slettes og øvrig materiale anonymiseres.

Ved underskrift på denne samtykkeerklæringen samtykkes det i at informasjon om prosjektet er mottatt og at du ønsker å delta.

Underskrift:

Dato/sted:

Mvh
Dina Maria Åsen
Prosjektleder
dinamaria.aasen@gmail.com
Tlf: 48 10 68 59

Hilde Blix
Prosjektansvarlig
hilde.blix@uit.no
Tlf: 95 43 55 08

Intervjuguide informanter

(Spørsmålene er veiledende. Målet er kvalitative intervjusamtaler som prøver å se en sammenheng mellom de forskjellige temaene og informantens eget forhold til sin egen sangstemme og intonasjon.)

- Alder:
- Kjønn:

Musikalsk bakgrunn

- Har du tidligere hatt sangundervisning?
- Har du sunget/synger du i kor?
- Spiller/har du spilt noe annet instrument?
- Kan du noter?
- Har du generelt noen annen musikkteoretisk bakgrunn?
- Husker du om det var mye musikk i hjemmet da du vokste opp?
- Har du noen negative eller positive erfaringer/opplevelser tilknyttet sang og/eller musikk i oppveksten?

Helsesituasjon

(Siden man i sang bruker hele kroppen som instrument, ser jeg det viktig og kartlegge generell helsetilstand med tanke på om det er faktorer der som kan ha påvirkning på sangen)

- Hvordan vil du karakterisere din generelle helsesituasjon?
- Driver du noen form for fysisk aktivitet?
- Røyker du?
- Er du ofte forkjølet?
- Har du noen form for astma eller allergi?
- Er du ofte plaget med hodepine?
- Sliter du med stive eller vonde muskler i nakke/skulder/rygg-regionen?
- Er du ofte stressa?
- Hender det at du får for lite søvn?

Stemmevaner

- Hvordan vil du karakterisere din egen sangstemme?
- Har du en jobb som krever mye bruk av stemmen?
- Blir du noen gang/ eller ofte sliten i stemmen når du snakker? Eventuelt når du synger?
- Hvor ofte og lenge om gangen synger du? (Her er det og relevant å spørre om informantens opplevelse av å synge, om han/hun finner det behagelig, eller om han/hun blir sliten eller synes det gjør vondt.)

Ellers

- Hvilke ønsker har du for å ta sangundervisning?
- Er det noe annet du ønsker å informere om?

Intervjuguide fagperson

- Hva slags utdanning har du?
- Hva slags yrkeserfaring har du?
- Hvordan vil du ut ifra din erfaring med arbeid med tonedøve, definere tonedøvhet?
- Hvordan fremkommer det at en person er tonedøv? Er det enkelte fellestrekk som går igjen hos dem? (Enten i form av prestasjon, bakgrunn el.)
- Hva tror du kan være noen av årsakene til tonedøvhet?
- Hvordan mener du at du mest hensiktsmessig kan jobbe/jobber med tonedøve elever?
- Hvordan definerer du gehør og gehørarbeid?
- Bruker du noen spesifikk form for gehørøvelser i ditt arbeid med tonedøve?
- Eventuelt hva slags?
- På hvilke måter mener du at hørelære/gehørarbeid og sangundervisning kan bidra til å styrke tonedøve personers gehør?