

Luna

Gunnar Georg Svendsberget

Bacheloroppgave  
Gehörvekking

Pitch Awakening

Faglærerutdanningen i musikk

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

# Innhold

## Innholdsfortegnelse

<b>Innhold</b> .....	<b>3</b>
<b>Norsk sammendrag</b> .....	<b>5</b>
<b>Engelsk sammendrag (abstract)</b> .....	<b>6</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Avgrensning.....	8
1.2 Problemstilling .....	8
<b>2. Tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Teori</b> .....	<b>11</b>
3.1 Musikalitet .....	11
3.1.1 <i>Fire musikalitetsteorier</i> .....	11
3.1.2 <i>Definisjon på musikalitet</i> .....	12
3.2 Gehør.....	13
3.3 Sangfaget.....	14
3.3.1 <i>Sangfagets elementer</i> .....	14
3.3.2 <i>Motivasjon</i> .....	14
<b>4. Metode</b> .....	<b>16</b>
4.1 Kvalitativ Metode.....	16
4.2 Aksjonslæring .....	16
4.3 Intervju og logg .....	17
4.3.1 <i>Logg</i> .....	17
4.3.2 <i>Intervju</i> .....	18
4.4 Utfordringer knyttet til metodevalg.....	18
<b>5. Presentasjon og analyse av funn</b> .....	<b>19</b>
5.1 Presentasjon av informant .....	19
5.2 Sangundervisning .....	20
5.2.1 <i>Første sangtime</i> .....	20
5.2.2 <i>Andre sangtime</i> .....	21

---

5.2.3	<i>Tredje sangtime</i> .....	21
5.2.4	<i>Fjerde sangtime</i> .....	22
5.3	Analyse .....	22
<b>6.</b>	<b>Oppsummering</b> .....	<b>26</b>
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>27</b>

---

## Norsk sammendrag

<b>Tittel: Gehørvekking</b>	
<b>Forfatter:</b> Gunnar Georg Svendsberget	
<b>År 2017</b>	<b>Sider 27</b>
<b>Emneord: Sangundervisning, Gehørtrening, Musikalitet, Indre gehør</b>	
<b>Sammendrag:</b> I denne oppgaven er det blitt gjort en aksjonslæringsprosess, med sangtimer med informanten Ruth som mente hun var tonedøv. Det ble utført fire undervisningstimer a45 min. Dette er gjort for å kunne svare på om det er mulig å bevisstgjøre et sovende gehør. Denne prosessen er knyttet opp mot relevant teori og tidligere forskning og avklart i en analysedel.	

## Engelsk sammendrag (abstract)

<b>Title: Pitch Awakening</b>	
<b>Author:</b> Gunnar Georg Svendsberget	
<b>Year: 2017</b>	<b>Pages: 27</b>
<b>Keyword: Singing lessons, pitch training, Musicality, Inner voice</b>	
<b>Summary:</b> In this assignment, an action-learning process has been done with singing lessons with the informant Ruth, who thought she was tone-deaf. Four lessons took place a45 minutes. This was done for answer whether it is possible to raise awareness of a sleepy pitch. This process is linked to relevant theory and previous research and clarified in an analysis section.	

## Forord

Denne bacheloroppgaven er den avsluttende oppgaven på Faglærerutdanningen i musikk ved Høgskolen i Innlandet, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, og er skrevet av Gunnar Georg Svendsberget.

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan man kan bevisstgjøre et sovende gehør gjennom sangundervisning.

Jeg ønsker å takke min veileder, Irene Trønnes Strøm, for gode innspill og veiledning i løpet av skriveprosessen. Videre har både samboer, medstudenter og familiemedlemmer stilt opp med gode råd, korrekturlesning og inspirasjon.

Skriveprosessen har vært svært interessant og jeg har lært å kjennet begrepet «gehørtrening» på en bedre måte, og ikke minst hva jeg selv legger i det. Gleder meg også til å kanskje kunne fortsette å fordype meg mer i denne tematikken som består av en mye større prosess enn det som kommer frem i denne oppgavebesvarelsen.

Hamar, 2017

Gunnar Georg Svendsberget

# 1. Innledning

Notelære og gehør er et fagområde jeg interesserer meg for og oppgaven jeg har begitt meg ut på, med sangeleven Ruth som hovedfokus i denne bacheloroppgaven, passer godt innenfor dette fagområdet. Dette fagområdet vil bli vinklet inn mot sangundervisning og hørelære, og jeg kommer til å se på ulike metoder innen sangundervisning og rette de mot gehørtrening og hørelære, samt teknikk. Ruth er en person som etter hennes oppfatning er tonedøv, og ikke i stand til å kunne høre hva hun synger i hodet. Dette var en av grunnene til at jeg fikk ideen om å undersøke dette temaet nærmere, og hun sa seg villig til å være med på fire sangtimer utover våren.

## 1.1 Avgrensning

I og med at dette er et stort tema, måtte jeg ta noen valg når det kom til innsnevring av tema, fagområde og fokus. Da prosjektet går over såpass kort tid, vil det være umulig å kunne måle noen effekt av denne forskningen. Derfor vil fokuset fortsatt ligge innenfor tematikken, men rette seg mere mot hva jeg kan gjøre som sanglærer og hvilke erfaringer jeg kan ta med meg videre, og da peile seg inn på hvordan man kan gjøre en oppstart på en sann prosess.

## 1.2 Problemstilling

### **Hvordan bevisstgjøre et sovende gehør gjennom sangundervisning?**

Grunnen til denne formuleringen på problemstillingen, er på bakgrunn av det som Ruth påstår, med tanke på at hun ikke hører hva hun synger og at hun er tonedøv. Denne tematikken er en utfordring man kan komme i kontakt med når man arbeider med barn og unge, på en sådan måte at ikke alle synger like rent og ikke er i stand til å kunne selv vite om de treffer tonene. Jeg har selv erfart under en praksisperiode å havne i en slik problemstilling, ved at en elev som var tiltenkt en solo, ikke var i stand til å verken treffe tonene eller å synge rent. Jeg har en formening om at alle til en viss grad har et gehør, men at enkelte personer ikke behersker å bruke det bevisst, og at det dermed må vekkes.



---

## 2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant tidligere forskning for denne oppgaven. Jeg har valgt å fokusere på en masteroppgave skrevet av Dina Maria Åsen, som har skrevet om undervisningsopplegg for tonedøve.

Da jeg mot slutten av min forskning søkte etter noe mer teori for bacheloroppgaven, kom jeg over denne masteroppgaven hvor det var forsket på tonedøvhet i sangundervisningsopplegg, noe som i stor grad er relevant for min oppgave. Hennes besvarelse har hovedfokuset sitt, som hun selv skriver i innledningen, på den pedagogiske utviklingen mer enn å være et forskningsprosjekt (Åsen, 2012, s .5).

Dina Marie Åsen, har i sin oppgave jobbet med å utvikle sangundervisningsopplegg for tre menn som er tonedøve, i alderen 25-35 år. Disse tre utviser forskjeller innad, det vil si i hvilken grad de er tonedøve. Som Åsen skriver i innledningen av sin oppgave, velger hun å definere tonedøvhet som, "*[u]lik grad av motoriske og sensoriske intonasjonsproblemer i sang*", og hun utdyper videre at som et samlebegrep på intonasjonsproblemer, bruker hun "*sangvansker*". Hun peker også på at mennene i stor grad har ulike forutsetninger og bakgrunner, blant annet knyttet til den indre sangstemmen, aktiv lytting, lærevansker i form av musikalsk hukommelse og i noen tilfeller lav selvtillit. Åsen har opplevd fremgang med sangvanskene, intonasjonen har blitt bedret, de har til en viss grad tatt større kontroll over sin indre sangstemme, og hun har sett stor bevisstgjøring med tanke på utfordringer som har ligget hos de tonedøve. Hun nevner blant annet Pfordresher og Browns (Åsen, 2012, Side 13-14) som skrev en studie i 2007 om tonedøvhet og sensoriske forhold og forholdet dem imellom. Hun bruker også det dialogiske perspektivet til Bakhtin som en forklaring på samspillet mellom lærer og elev i undervisningen.

Fordi at hennes oppgave tar utgangspunkt i utviklingen av undervisningsopplegg, så sier hun selv at de er en form for didaktiske opplegg som må sees som veiledende innenfor arbeid med tonedøve og de med sangvansker med forankring i tidligere forskning og teori. Etter det hun beskriver som prøving og feiling i samsvar med elevene knyttet til disse oppleggene, har hun tilslutt kommet frem til noen veiledende øvelser som hun mener at andre pedagoger kan dra nytte av. Selv om hun mener dette, skriver hun også at elevforutsetningene har en del å si for om disse oppleggene vil fungere, og at det dermed må tilpasses og prøves for hver enkelt elev. Hun legger vekt på i sin oppsummering at arbeid med tonedøve knyttet til gehørtrening,

er verdifullt innad i hørelærer- og sangfaget, og at hun har oppnådd resultater med de tre mennene, når det kommer til utvikling.

Da denne oppgaven har en del likhetstrekk med min egen forskning, vil jeg benytte deler av hennes arbeid knyttet til mitt datamateriale i analysen.

## 3. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant teori til oppgaven. Her har jeg valgt å definere begrepene musikalitet, gehør og redegjøre for hva som er viktige elementer når det kommer til sangfaget og hva motivasjon kan ha å si for å oppnå læring.

### 3.1 Musikalitet

I dette avsnittet vil jeg redegjøre for hva musikalitet er og jeg har i den forbindelse benyttet meg av Harald Jørgensens bok "Fire musikalitetsteorier" (1982). I denne boken har han tatt for seg musikalitetsteoriene til Carl Seashore, James L. Mursell, Robert W. Lundin og John Blacking. Jeg vil først redegjøre for de sentrale elementene i disse teoriene, for så å sette de sammen til hvordan jeg anser definisjonen på musikalitet.

#### 3.1.1 Fire musikalitetsteorier

Til tross for at Carl Seashore bruker inkonsekvent seks forskjellige begreper når han snakker om musikalitet, vil jeg benytte meg av det begreper som benyttes mest i norsk sammenheng, nemlig "den musikalske bevissthet". Dette begrepet stiller han 5 krav til, som et hierarki der alle kravene må oppfylles for at personen kan karakteriseres som musikalsk:

1. Det å kunne oppfatte lyder og gjenkjenne form,
2. Det å kunne bruke fantasien og hukommelsen for å forestille seg lyder,
3. Ved å føle og bli påvirket emosjonelt,
4. Det å utøve musikalsk intelligens, ved å løse problemer knyttet til musikk,
5. Ved å gjengi disse foregående punktene musikalsk. (Jørgensen, 1982, side. 28)

I hans teori snakker han også om at musikalitet er noe som er et arveanliggende, og at det må arves. Han nevner også begreper som talent, kapasitet, ferdighet, potensial og musikalitet. I begrepet musikalitet ligger det fire typer slik Seashore ser det, som ligger innunder det første kravet for den musikalske bevisstheten. Disse mener han består av å kunne oppfatte ulike spektrere; som det tonale, det dynamiske, det temporale (tempo), og det kvalitative ved å være sensitiv for det klanglige og harmoniske. Han kom i tillegg opp med en test som skulle kunne måle graden av musikalitet.

James L. Mursell var i stor grad uenig med Seashore i synet på hva som definerer musikalitet, og var sterkt imot Seashore's testing av graden på musikalitet. Han valgte heller å definere sin oppfattelse av musikalitet ved å dra det mot de mennesker som reagerer og lytter til musikk, heller enn å inkludere at det å skape og utøve musikk har noe med begrepet musikalitet å gjøre. Det han mener med dette er at så lenge du blir påvirket av musikken, om det så er å lytte til den eller å bli rørt av den, så er du musikalsk. Dette er noe som igjen betyr, og som han mener, at alle er musikalske på en eller annen måte. Hvor Seashore mente at musikalitet besto av deler for å få en helhet, mener Mursell at det er helheten mellom musikken og personligheten som er avgjørende.

Til forskjell fra Mursell og Seashore mener Lundin at musikalitet ikke er noe som er arvet, men i stor grad har med hva individene har lært seg av musikk og utøving musikalsk. Så på mange måter kan man si at Lundin sin teori er mer myntet på musikkstudenter og de mere lærde, enn de som for eksempel er pedagoger. Noen likheter er det dog mellom Lundin og Seashore, ved at begge mente at musikalitet var noe som kunne testes. Denne testingen var ment for å se om det var mulig å oppnå suksess eller nederlag, og for å få et innblikk i om det bestemte mennesket kunne få noe ut av musikkundervisningen. Der Seashore og Mursell mener at musikalitet er en forklaring på den bakenforliggende årsaken til musikalitet, mener Robert W. Lundin at musikalitet er mer en beskrivelse av tilegnet kunnskap på en musikalsk måte.

De tre foregående teoretikerne om musikalitet har sin forankring fra psykologien, mens den fjerde og siste teoretikeren John Blacking har et musikkantropologisk perspektiv. Med andre ord så mener Blacking at det hele må sees i en kulturell kontekst, når det kommer til opplevelsene av musikk. Blacking mener at musikk er en del av kommunikasjonen som vi mennesker innehar, og at det derfor er en måte konversere på. For å skjønne dette må man se på hvor musikken kommer fra og hvilket opphav den har, og se den i en kulturell og samfunnsmessige ramme. Blacking mener at lytting er en helt grunnleggende adferdsform rent musikalsk, og han mener at Seashore og Mursell sitt syn på lytting, blir for snevert da de ikke tar særlig hensyn til den kulturelle påvirkningen.

### **3.1.2 Definisjon på musikalitet**

Etter å ha lest om disse fire teoriene om musikalitet, er min mening at man må dele opp i to hovedbegreper når det kommer til dette med musikalitet. Disse to begrepene er "musikalitet"

---

og "å være musikalsk". Jeg vil si det på en slik måte at musikalitet dreier seg mer om læren om musikk, altså teoriene som er listet opp i avsnittet ovenfor er eksempler på musikalitet, men at det å være musikalsk er den praktiske siden ved det. Det jeg legger i denne forklaringen er at vi alle kan utvise musikalitet, kunnskap om musikk, men at det stilles høyere krav til å være musikalsk. Da mener jeg ikke at det å være musikalsk er forbeholdt de profesjonelle, men at man i forskjellig grad kan være musikalsk. Det kan være å utøve musikken, komponere musikken, lytte og oppleve den, men da på bakgrunn av å sette teorien ut i praksis.

## 3.2 Gehør

Gehör, hørsel, evnen til å oppfatte toneforhold og musikalske strukturer. Man sonderer mellom relativt gehør som går på forholdet mellom toner og absolutt gehør som innebærer evnen til å fastslå den absolutte tonehøyde (Store Norske Leksikon, 2016).

Slik er gehør definert i leksikonet. I dette underkapittelet vil jeg greie ut om det indre gehøret og hvordan man kan bruke gehør i hørelære- og sangundervisningen. Denne redegjørelsen har jeg basert på boken "Øre for musikk: om å undervise i hørelære" (2007), som tar for seg hvordan man kan bruke hørelære i undervisningen og som kom etter et initiativ satt i gang av Hilde Synnøve Blix og Anne Katrine Bergby.

Når man leser om det indre gehøret, kommer man også over andre betegnelser som det indre øret og den indre sangstemmen. Disse begrepene går ut på å kunne høre sin egen stemme i hodet. Da dette er en metode som blir brukt i språkopplæringen, har den indre stemmen fått fotfeste for de fleste i ung alder (Blix, 2007). Denne metoden blir også nevnt i henhold til notelesning, og viktigheten av å kunne synge notene høyt for å kunne etablere en indre sangstemme. På en sådan måte vil den indre stemmen øke forståelsen og tolkningen av notebildet og notene. Blix skriver i sitt kapittel om psykologer som bruker betegnelsen leksikon, som en lagringsplass for gjentakende mønstre i hjernen. Et stort lydlig leksikon kan derfor påvirke og fremme et godt indre gehør, i følge Blix.

*For å kunne opparbeide et godt indre øre er vi avhengige av å ha hørt mye musikk. Slike lydopplevelser gir oss lydminner som vi siden kan aktivere det indre øret gjennom (Øye, 2007, Side 181).*

Slik beskriver Øye (2007) viktigheten av det indre gehøret, og styrkelse av den musikalske hukommelsen. Videre skriver Øye om hvordan man kan aktivisere gehøret i undervisningen,

og at det da er viktig å vektlegge elevens tidligere erfaringer i musikk, for å styrke elevens interesse. Ved å drive med en bevisstgjørende aktiv lytting, på en slik måte at eleven lytter aktivt etter spesifikke elementer i musikkstykker, kan eleven gjøre sammenligninger og egne musikalske tolkninger selvstendig.

## 3.3 Sangfaget

Under dette avsnittet vil jeg redegjøre for noen av innholdselementene, når det kommer til sang som et fag og dets innhold. I den forbindelse har jeg valgt å benytte meg av Nanna-Kristin Arder sin bok "Sangeleven i fokus" (2007), hvor hun i forhold til innholdet i sangundervisningen lister opp fem elementer. I det neste avsnittet vil jeg gjøre rede for noen av disse elementene og dets innhold, og jeg vil også greie ut om hvordan motivasjonen kan påvirke elevens presentasjon og utvikling.

### 3.3.1 Sangfagets elementer

En gunstig del av undervisningen er en god oppvarming, for å få i gang kroppen og stemmen. Det er særs viktig å få løsnet opp og slippe ut dagens stress, på den måten vil fokuset til eleven være mentalt til stede i undervisningen. I Arder (2007, side. 182) sin bok, finner man noen forslag til avspenningsøvelser. Det er også hensiktsmessig å putte inn forskjellige hørelæreøvelser inn i oppvarmingen, i form av skalaøvelser, intervalløvelser og lignende, og for å få i gang stemmen og gehøret.

Tilegnelsen av sangteknikk kan godt sammenlignes med det å lære å kjøre bil. Først er det nødvendig å lære en del om hvordan de forskjellige mekanismer i bilen virker, og i starten må vi rette vår tanke og vår bevissthet mot de enkelte detaljer (Arder, 2007, side 34).

Slik gir Arder et bilde på viktigheten av den sangtekniske utviklingen. Innenfor begrepet sangteknikk inneholder den alt fra riktig kroppsholdning, god pust og støtte, intonasjon og god uttale av teksten og til det mer musikalske planet ved fraseringer, dynamikk og uttrykk. Begrepet intonasjon kan forklares ved at det handler om å treffe en tone og klare å holde den. Det kan også forklares ved at hvis intonasjonen ikke er helt riktig, vil tonen høres sur ut.

### 3.3.2 Motivasjon

Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den mening

---

(Imsen, 2014, side 294).

Det skilles mellom to ulike faktorer når man snakker om motivasjon, det er den indre og den ytre motivasjonen. Når vi snakker om den indre motivasjonen mener vi den indre drivkraften og naturlig motivasjonen og gjennom en genuin interesse for sangfaget. Arder beskriver den ytre motivasjonen i hovedsak som en form for belønning, men peker også på at den ved belønning kan føre til indre motivasjon. Hun redegjør i tillegg for begrepet "*positiv påvirkning*", som også kan sees på som en belønning, men da i form av ros og oppmuntring under undervisningen. Ved at det brukes oppmuntring under undervisningen er det med på å skape trygge rammer og en god tone mellom elev og lærer, og at dette kan ha en stor verdi i en startfase og videre læring (Arder, 2007, side. 64-65).



Maslow's behovshierarki som beskrevet i Imsen (2014, side 305).

En av de mest kjente humanistiske motivasjonsteoretikere er Abraham Maslow, og den mest utbredte blant hans modeller er Behovshierarkiet. Det Maslow mener med denne modellen, er at alt henger sammen i det menneskelige sinn, og at det er enkelte behov som må oppfylles i sin helhet for at motivasjon og mestring skal oppstå.

Når det kommer til valg av repertoar, vil det være hensiktsmessig å la eleven føle et eierskap til det vi driver med. Dette kan bidra til at eleven påvirker læreren i utvelgelsen av repertoar og til en viss grad bestemmer låter det skal jobbes med. Dette vil medføre til at den indre motivasjonen for å øve hjemme vil være mer opprettholdbar, og på den måten vil eleven komme mer forberedt til timen (Jørgensen, 2011).

## 4. Metode

Her vil jeg redegjøre for de metoder jeg har benyttet meg av i forbindelse med denne bacheloroppgaven. Valget falt på aksjonsforskning, som er en kvalitativ metode, og i tillegg har jeg brukt hjelpemidler som logg, intervju og observasjoner.

### 4.1 Kvalitativ Metode

Man skiller mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode. Når man holder på med kvantitativ forskning er ofte måten man henter inn data på veldig upersonlig, og masseinndrevet. Datainnsamlingen benytter veldig spesifikke variabler og etterstreber et objektivt syn. I den kvalitative metoden er fokuset mer på å gå i dybden og utforske subjektive perspektiver. I mitt prosjekt benytter jeg meg av dagbok, logg og intervju (Befring, 2016).

For å unngå å sende søknad om godkjenning av oppgaven til NSD, så vil det ikke bli lagret persongjenkjennende opplysninger. Det vil si at navnet, og ord/kjennetegn som kan hinte til hvem forsøkspersonen er, vil bli unngått. Det vil heller ikke bli brukt opptak i noen som helst slags form, men det vil bli brukt intervju og dagbok. I både intervjuet og i dagboken skal det ikke nevnes navn, og disse dataene vil bli makulert etter at relevant data for oppgaven er plukket ut. Før forsøket starter skal det skrives en kontrakt med informanten, hvor det står informasjon om hva opplegget innebærer og at det er frivillig, og at man kan trekke seg når som helst i forsøksperioden (Befring, 2016).

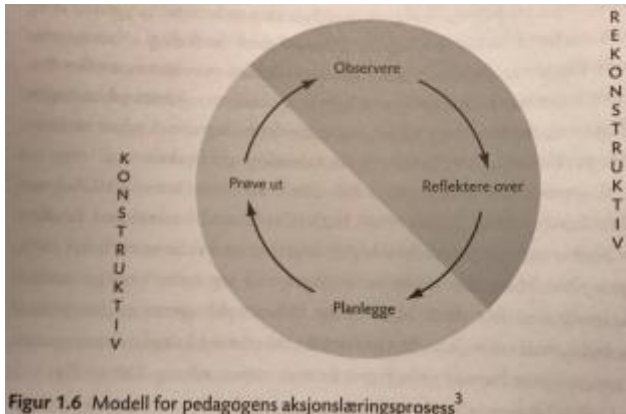
### 4.2 Aksjonslæring

Det er viktig å klargjøre forskjellene mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. Mens aksjonsforskning er en omfattende prosess som består av flere gjentakende ledd over et lengre tidsspenn, knytter aksjonslæring seg mer til de små sammenhengene og er et samarbeid mellom forsker og forskningsobjekt. Likheten mellom disse to er at de begge prøver å bygge broer mellom det teoretiske, det praktiske og refleksjonen knyttet til disse, på en slik måte at man får teste ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer.

Datainnsamlingen til denne bacheloroppgaven vil bestå av en kvalitativ tilnærming til aksjonslæring innenfor et avgrenset tidsrom. Det vil være mer naturlig å se på egen praksis,



både når det kommer til utviklingen av egne opplegg og med dokumentering av prosessen fra både lærer, som er meg selv og min elev. Det er også en fin strategi å bruke for å få testet teori opp mot praksis. Prosjektet vil bli utført på følgende måte ved å gjennomføre sangtimer med Ruth, med fokus på gehørtrening og hørelære.



Denne modellen i Bjørndal (2012) sin bok *Det vurderende øyet*, viser på en fin visuell måte hvordan aksjonslæring kan gjøres i praksis. Her er ideen å først prøve ut et opplegg, samtidig som man observerer og gjør seg tanker underveis. Det vil så være ganske essensielt å reflektere i ettertid over hvordan opplegget fungerte og å tenke på forbedringer, for så å kunne planlegge neste økt på nytt. I en sånn tankegang vil man hele tiden kunne kvalitetssikre oppleggene. Helt opp til hvordan pedagogen bruker modellen, så vil det i de fleste tilfeller gå på endring, planlegging og forbedringer av forskjellige typer strategier.

## 4.3 Intervju og logg

Før oppstart av sangtimene vil jeg gjennomføre et intervju for å vite mest mulig om min informant sine tanker om opplegget, og hvordan hun ser på sin egen sangsituasjon. Tanken er også at hun skal skrive en dagbok gjennom hele prosjektet, og det vil også jeg gjøre. Jeg kommer også til å avslutte prosjektet med å gjennomføre et nytt intervju, ved å trekke paralleller til det første intervjuet. Etter endt prosjekt, blir min oppgave å se på erfaringene jeg har gjort meg rundt oppleggene, og hvordan hun opplevde å være med på prosjektet, samt hvilke tanker hun gjør seg i etterkant.

### 4.3.1 Logg

For å fremme refleksjoner på en god måte, er logg en fin fremgangsmåte for begge parter. Da vil man få begges synspunkter og perspektiver under prosjektets forløp. Man har flere typer logger, man har ustrukturert og strukturert logg. Forskjellene ligger i graden av frihet,

ved at man i den ustrukturerte kan skrive så fritt som mulig. Dette kan medføre mye tekst, og mye data og håndtering av data kan være en utfordring. I den strukturerte er rammene allerede satt for hva som skal skrives, noe som gjør den enklere å håndtere i ettertid, men dog kan være mangelfull på enkelte områder. I dette prosjektet har jeg valgt å gjøre en ustrukturert logg, nettopp for å få med ting som jeg kanskje ikke visste jeg ville få bruk for, og for å gjøre loggen så fri som mulig for informanten. Det viste seg vanskelig å gjennomføre loggen i praksis, dette kommer jeg tilbake til.

### 4.3.2 Intervju

For å få et bilde av hvordan Ruth ser for seg denne forskningen og hvor hennes ståsted er når det kommer til sang og gehør, valgte jeg å gjøre et intervju. Når intervjuet skulle gjøres sto valget mellom å kalle henne inn til intervju ved høgskolen, eller å oppsøke henne hjemme og holde et feltintervju eller oppsøkende intervju (Befring, 2015). For å få til at intervjuet ble så uformelt og flytende som mulig valgte jeg å komme hjem til henne. På forhånd hadde jeg laget meg noen hovedpunkter som vi skulle snakke om, og som jeg ville ha svar på. Disse besto i å finne ut noe om hennes motivasjon for opplegget, om hva hun trodde kunne bli en utfordring og om noe hun trodde ville gå bra, og om hva hun trodde hun kom til å sitte igjen med etter endt prosjekt. Her ble det en fin flyt og mer en samtale enn følelsen av et intervju, og jeg fikk frem det jeg ønsket i samtalen med Ruth (Bjørndal, 2012).

## 4.4 Utfordringer knyttet til metodevalg

I dette avsnittet vil jeg se på noen av utfordringene knyttet til de metodene jeg har valgt. Det at intervjuet kan bli for uformelt, og informasjonen som mottas blir snever. I loggen kan man risikere å få for lite informasjon fra informant, og da få for lite data til å skrive om.

Når det kommer til loggen skjedde nettopp dette, at informanten ikke klarte å befatte en skriftlig logg. Da jeg ble gjort oppmerksom på dette i en samtale med informanten i tidsrommet mellom tredje og fjerde sangtime, valgte jeg å ta det som en samtale. Den samtalen utspilte seg på en slik måte at jeg stilte spørsmål om den aktuelle timen vi skrev logg fra som, hva var gøy, kjedelig, hva oppdaget hun, og hvordan motivasjonen forløp seg i timen og til å øve hjemme etter timen.

---

## 5. Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn gjort gjennom intervju og til sist i dette kapitlet vil jeg gjøre en analyse av funn, ved å sette funnene opp mot teorien som er beskrevet tidligere i oppgaven. Datainnsamlingen som ble innhentet gjennom loggsamtale og et avsluttende samtaleintervju vil også bli brukt som en del av analysen. Min informant i denne oppgaven har jeg valgt å gi det fiktive navnet Ruth, og jeg vil begynne dette kapitlet ved å gi en presentasjon av henne på bakgrunn av samtale og intervju i forkant av første sangtime.

### 5.1 Presentasjon av informant

Ruth er en livlig og hyggelig jente i midten av tyveårene, som over alt på jord elsker å synge. Hun sier selv at hun ikke er så flink til å treffe tonene eller synge så bra, men at dette er noe som hun ikke bryr seg så mye om. Har selv hørt hun si at hvis hun synger for fælt, får folk lukke ørene, for hun synger uansett.

Ruth sin musikkfaglige bakgrunn består av korps og trekkspillundervisning. I skolekorpset spilte hun fløyte og under et prosjekt korpset hadde spilte hun saksofon. Fløyten har til dels noen likhetstrekk med sang, på en sådan måte, at begge krever en del støtte og en jevn luftstrøm. Hun sier selv at etter hennes 13 år i korps, ikke har vært i stand til å høre sin egen stemme i hodet, verken når hun spiller fløyte eller synger. Ruth lærte seg også å spille trekkspill i ungdomsårene, og hun gikk til instrumentallærer på dette instrumentet. Trekkspillundervisningen og hvordan denne læreren la opp timene, var noe som Ruth ikke syntes fungerte særlig godt for henne. Etter denne typen undervisning, etablerte Ruth en slags frykt for enetimer, ved at læreren stoppet henne ved hver eneste liten feil hun spilte, dette om det var feil tone eller fingersetting.

Når det kommer til den musikkteoretiske bakgrunnen til Ruth, består den av notekunnskaper og kjennskap til en del musikkbegreper. Gjennom sin korpsbakgrunn ble hun opplært i ulike begreper, som blant annet beskriver alt fra dynamikk, tempo, tonale spektre til forskjellige sjangere. Da fløyte er et C-instrument med notasjon som foregår i G-nøkkel, har man på trekkspillet både en diskantside med notasjon med samme nøkkel som fløyte, og en basside hvor notasjonen foregår i F-nøkkel.

## 5.2 Sangundervisning

Under gjeldene forskningsperiode underviste jeg fire sangtimer over en fire ukers periode. I denne delen tar jeg for meg hva som foregikk på de forskjellige sangtimene, hva jeg opplevde og hvilke erfaringer jeg tok med meg videre til påfølgende sangtime.

En gjenganger i disse timene var arbeid med den islandske låten "Ást", som direkte oversatt til norsk betyr "Elsker". Den handler om kjærligheten for solnedgangen og hvor vakker den er. Denne låten ble valgt på grunnlag av Ruths tidligere kjennskap til låt, tekst og uttale. En utfordring med dette var dog at jeg hadde manglende kjennskap til det islandske språket, men at dette kan gi Ruth en mestrings- og motivasjonsfølelse ved at hun kan lære meg noe. Låten består av en del viktige elementer for gunstige og hensiktsmessige gehør- og vokaltrening.

### 5.2.1 Første sangtime

Vi starter med en oppvarming som besto av enkle avspenningsøvelser for kropp og stemme, med hensikt i å gjøre Ruth komfortabel og avslappet på hennes første sangtime. På stemmen gjorde vi intervalløvelser i form av treklanger for deretter å gå over til å synge "bæ, bæ, lille lam". Da Ruth ga tydelige motsigelser mot det å skulle synge barnesanger, valgte jeg i stedet å avsløre hvilken låt jeg hadde bestemt vi skulle jobbe med fremover.

For å få et innblikk i hvor Ruth hadde sine største utfordringer i låten, startet vi med en gjennomkjøring. Dernest jobbet vi kvalitativt med introen, for å få den første tonen i verset riktig intonert. Det var her at jeg gjorde min første finurlige oppdagelse, ved at hun stort sett traff denne tonen, men det var kun hvis hun fikk høre hele introen først. Det neste stedet vi jobbet med var overgangene til refreng, dette grunnet toneartskifte i opptakten til andre refreng. Det som var overraskende i denne delen var at Ruth konsekvent sang modulasjonen i begge refrengs opptakt. Resten av timen ble forbeholdt gjennomkjøringer med fokus på første tonen og opptaktene til refreng.

Det jeg fikk en forståelse av under denne timen var når hun begynte å intonere helt feil, klarte å hente seg inn igjen for en liten stund hvis jeg sang med på melodi. Alt i alt en fruktbar sangtime som bidro til at aspektet sangundervisning ble ufarliggjort, samt at jeg fikk

---

erfare hva som kunne gjøres annerledes neste sangtime. Ruth fikk i lekse til neste sangtime å høre på låten mens hun synger med, og at hun da skal tenke spesielt på fokusområdene fra denne timen.

### 5.2.2 Andre sangtime

Denne timen valgt jeg å starte på samme måte som sist, men istedenfor å bruke tid på intervalløvelser, valgte jeg å jobbe kvalitativt med intonasjon for å bli bedre kjent med Ruths gehør. Siden dette var en litt kortere sangtime på grunn av "tidsklemma", valgte jeg å fokusere mer kvalitativt på den islandske låten og fokusere mer på sangteknikk. Det sangtekniske fokuset lå i all hovedsak i å stå rett, slappe av i knærne og å bruke pusten og støtten riktig, og i tillegg benytte forskjellige dynamikk i oppbyggingen av låten.

Da jeg ville se hvordan fremgangen hadde vært siden forrige sangtime, valgte jeg å starte med en gjennomkjøring for å se om hun hadde fått jobbet noe med fokusområdene fra sist sangtime. Ruth traff på første tonen, og var i en viss grad noe bedre på intonasjon gjennom hele låten, og hun behersket i tillegg begge opptaktene til refreng. Videre arbeidet vi med en del gjennomkjøringer, men til forskjell fra forrige time, stoppet vi mye mer når det var ting å påpeke. Dette kunne være fordi at hun slet intonasjonsmessig og ikke klarte å hente seg inn igjen ved at jeg sang med, eller at den sangtekniske oppgaven hun hadde fått tildelt ikke ble overholdt. Vi fokuserte også på de samme områdene fra sist, men om jeg nevnte tidligere i avsnittet, så ble dette en kortere sangtime enn den første timen.

### 5.2.3 Tredje sangtime

Den tredje timen startet som de to foregående, med å løsne litt opp i kroppen og noen enkle intonasjonsøvelser. Denne timen hadde jeg planlagt å se hvor langt jeg kunne dra arbeidet med bæ, bæ, lille lam, selv om Ruth sa klart ifra på første time at dette ikke var noe for henne. Det vi gjorde med denne låten var å prøve den i flere tonearter. Vi startet i C-dur, for dernest i løpet av timen å prøve den i F-dur, G-dur, Eb-dur og D-dur. Når vi jobbet med de forskjellige toneartene, gikk jeg kvalitativt inn for å jobbe med enkelte av intervallene i låten. Det jeg la merke til i C-dur, og som gjorde at jeg valgte å utforske andre tonearter, var at hun halvveis i låten traff rent intonasjonsmessig. Som en avslutning på denne delen av timen, gikk vi tilbake igjen til C-dur i den hensikt å se om hun nå klarte å intonere renere. Denne låten jobbet vi med i over to tredjedeler av sangtiden, før vi gikk over til å synge igjennom "Ást" et par ganger som en avslutning på timen. Jeg merket på disse

gjennomkjøringene at Ruth virket mer fokusert enn tidligere, og at hun behersket intonasjonen noe bedre.

#### 5.2.4 Fjerde sangtime

Denne timen besto i å teste Ruth sine musikkteoretiske kunnskaper og knytte de opp mot gehøret. Dette ble gjort ved å utføre skalaøvelser gjennom lytting og sang. Jeg begynte med test av gehøret og hennes evne til å kunne skille mellom dur og moll ved å spille de forskjellige skalaene på piano for å se om hun klarte å høre forskjell. Deretter rettet jeg fokuset mot durskalaer og om Ruth klarte å peke ut de forskjellige feilene som ble spilt. Etter å ha drevet med lytting gikk vi over til å synge hele skalaen. Her hadde Ruth vanskeligheter med overgangen fra tredje til fjerde trinn, men klarte til slutt å utføre en hel durskala. Når jeg følte hun begynte å bli tryggere, valgte jeg å utfordre henne i å både synge skalaen nedover og oppover over to oktaver. Da dette var den siste sangtimen i forskningen, avsluttet vi timen med å gå igjennom "Ást". Her kunne jeg allerede høre en liten forbedring av Ruths intonasjon.

### 5.3 Analyse

Jeg vil først starte med å se på noen av elementene som kom frem under sangtimene, når det kommer til om man kan definere Ruth som musikalsk. Selv om Seashore mener at den musikalske bevisstheten må sees på som et hierarki, vil jeg likevel trekke den frem, men da ikke som et hierarki (Jørgensen, 1982). Det kravet som jeg da vil trekke frem er kravet om oppfattelsen av lyder og gjenkjennelse av form. Dette var noe som tydelig kom frem hos Ruth når vi øvde på "Ást", og da med tanke på introen. Her slet Ruth med å komme inn riktig på første tonen hvis ikke hele introen ble spilt. Dette var noe som også kom tydeligere frem for hver time vi hadde, i form av at hun lærte å kjenne igjen formen på låten, og ikke trengte tydelige innsatser fra meg. Jeg kan også trekke inn deler av Mursell sine teorier på en sådan måte at de heller mye mot lytteaspektet, og at på det nåværende tidspunktet har Ruth en mer lyttende tilnærming til musikk. Mursell og Seashore kan dog til en viss grad sammenlignes med Blacking, når det kommer til lytting, men at Blacking ser det som kulturelt betinget. På bakgrunn av dette og min egen definisjon på musikalitet, så vil jeg påstå at Ruth til en viss grad kan ansees å være musikalsk. Dette begrunner jeg med Ruth sin

---

evne til å oppfatte lyder, form, rytme og tempo, og at hun i tillegg har musikkteoretiske kunnskaper som hun klarer å omsette i praksis.

Under samtaleloggen som ble gjennomført etter fjerde sangtime, kom det frem en del vesentlige opplysninger knyttet opp mot hvordan jeg holdt timene. Den overordnende kategorien i de tingene som kom frem her, handlet i stor grad om motivasjon. Etter første sangtime nevner Ruth at introduksjonen til sangtimer ble gjort på en sådan måte at hun følte seg inspirert til å fortsette til den andre timen. Det er flere faktorer som spiller inn i denne beskrivelsen, og som peiler seg inn på motivasjon, og da kanskje i første rekke Maslow's behovshierarki og valg av repertoar. I Maslow sin teori, vil jeg trekke frem det andre og det fjerde behovet i hans hierarki, trygghetsbehovet og anerkjennelsesbehovet. Når jeg gjorde sangtimen så ufarlig og trygg som mulig, var det med å skape trygghetsbehovet som Maslow nevner som en del av sin motivasjonsteori.

Det dreier seg om behov for sikkerhet, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å være fri for frykt, angst og kaos, behov for struktur, lov, orden og grenser (Imsen, 2014, side 306).

Dette kan sees i sammenheng med Ruth sin frykt, som stammet fra trekkspillundervisningen. Hvor hun gang på gang ble stoppet i spillingen sin, og man terpet på de minste detaljer. At dette behovet ble oppfylt på første sangtime kommer frem når Ruth uttaler at hun likte sangundervisningen bedre enn trekkspill. Når det kom til å styrke Ruth sin selvoppfattelse, var jeg påpasselig med å oppmuntre henne når hun gjorde noe riktig, både på det generelle planet og på de tingene som ble terpet på. Slik som Maslow beskriver dette behovet, står det i sterk allianse med følelsen av å mestre noe (Imsen, 2014). Dette er noe som Ruth beskriver i vår samtalelogg, at hun til tross for frykten ved pirkearbeid syntes det var ålreit og at det gikk bedre for hver gang for henne. Hun sier videre at det var bra fordi at da skjønte hun hvor hun slet mest med å treffe tonene, og hun likte at det ikke ble stopp hele tiden, men at det å jobbe med lengre fraser var bedre.

Som et grep for å styrke den indre motivasjonen til eleven, og inspirere til egenøving, være en god ide å la elevene ha en finger med i spillet når det kommer til valg av repertoar (Jørgensen, 2011). Ruth uttalte under loggsamtalen og den avsluttende samtale, at det å jobbe med låten "Ást", bidro til at hun faktisk fikk øvd litt hjemme, og at det var bra at vi kom tilbake igjen til den låten hver time. I alle sangtimene med Ruth har det blitt jobbet med de grunnleggende delene av sangteknikk, dette må terpes på hele tiden for å automatisere teknikkene. Dette er en prosess Arder (2007) beskriver kan sammenlignes med bilkjøring,

ved å starte med mekanismenes funksjoner for dernest å fokusere på detaljene og at den etterhvert vil skje automatisk. Dette er et fokusområde som vil være hensiktsmessig å arbeide videre med for Ruth, og som vil kunne være til hjelp intonasjonsmessig.

Hos begynnereleven er dessuten pusteteknikken og dermed utholdenheten ennå ikke godt utviklet. Det er på dette stadium bestandig viktig å innføre nok pustesteder, slik at intoneringsvevnen får en rimelig mulighet til å utvikle seg (Arder, 2007, Side 145).

Viktigheten av en samhandling mellom intonasjon og riktig sangteknikk kommer frem i dette sitatet hentet fra "Sangeleven i fokus".

I refleksjon etter den tredje sangtimen, begynte jeg så smått å se noen sammenhenger og åpenbaringer knyttet til gehøret til Ruth. Det jeg begynte å forstå mer og mer var at det for meg virket som at gehøret til Ruth var tilstede, men at hun manglet bevisstheten om det. Dette begrunner jeg med definisjonen som står i det store norske leksikon (2016), ved at hun klarte å peile seg intonasjonsmessig når jeg sang med, og at hun i mindre grad enn tidligere trengte tydelige tegn fra meg om når alle frasene og innsatsene skulle begynne. Videre i denne refleksjonen ble det ganske tydelig at den største utfordringen til Ruth var det indre gehøret hennes og evnen til å kunne høre sin egen sangstemme (Blix, 2007). Dette støtter også Ruth opp med selv i logg- og avslutningssamtale, ved å stadig si hun ikke klarer å høre sin egen stemme. Jeg fikk også bekreftet mine teorier i den siste sangtimen når vi arbeidet med skalaøvelsene, på en slik måte at Ruth klarte å synge en ren dur-skala i løpet av timen. Her vil jeg trekke inn det Blix (2007) skriver om med det lydlige leksikonet og viktigheten av å øke dette, på en sådan måte at Ruth har fått bearbeidet det som skjedde på timene, og blitt utsatt for nye lyder og dermed klart å lagre noen av tingene vi hadde jobbet med på timen. Dette er noe som kan videreføres i sangundervisningen til Ruth, på en slik måte å knytte leksikonet opp mot noter. Dette fremmer også Øye (2007) når hun skriver om viktigheten av en bevisst og aktiv lytting, som vil være med å styrke det indre øret og den indre sangstemmen.

I likhet med Dina Maria Åsen (2012) sin masteroppgave, nevner hun samme problematikk som jeg opplevde med Ruth, knyttet til dette med den indre sangstemmen og det indre øret. Hun kom også frem til at det å jobbe med lytting og den indre sangstemmen bedret intonasjonen til elevene. Likevel er det store forskjeller på våre informanter, sett i lys av musikkbakgrunn og tonedøvheter. Fellestrekkene med Åsen sine informanter er at de i perioder i livet ikke har drevet med musikk eller hatt noen tilknytning til musikk, og at de i



en ulik grad skammet seg over sangstemmen sin, og at Åsen definerer de som tonedøve. Min informant kan jeg ikke sees på som tonedøv, da jeg tidligere i analysen har kommet frem til at det er tendenser til et gehør. Ruth hadde et mye bedre utgangspunkt enn Åsen sine informanter, ved at hun hele sitt liv har vært eksponert for musikk, både i form av å utøve den og i et musikkmiljø. Når det kommer til hvordan Åsen har jobbet kontra meg, blir det vanskelig å sammenligne, fordi hennes forskning spant fra et halvt år til et år, mens min forskning bare varte i fire uker. Hun har i mye større grad enn meg arbeidet med å finne et undervisningsopplegg for tonedøve, mens jeg har fokusert mer på introduksjonen til dette arbeidet og da fokusert særlig på å styrke motivasjonen til å fortsette videre etter endt forskning. Denne uttalelsen støtter Ruth under den avsluttende samtalen, ved at hun sier at motivasjon før, under og etter sangtimen har vært bra, og at hun likte at det var en del variasjon i timen, og at hun syntes det gikk bedre for hver time.

## 6. Oppsummering

Formålet med disse sangtimene var å kunne svare på problemstillingen min: *Hvordan bevisstgjøre et sovende gehør gjennom sangundervisning?* Dette har jeg prøvd å finne et svar på ved hjelp av informanten Ruth. Jeg mener at motivasjon er en viktig faktor i sårn prosess, og at det er viktig å få eleven til å føle mestring og at det er variasjon i undervisningen. I denne startprosessen føler jeg selv at jeg kom ganske langt i å analysere og kartlegge hvor Ruth hadde sine styrker og svakheter. Det kom blant annet frem at gehøret til en hvis grad er der, men at det er det indre gehøret som er utfordringen. Ruth er en person som har en musikkfaglig- og musikkteoretisk kunnskap, noe som også gjorde denne prosessen enklere for begge parter. Dette kom i form av at man kunne bruke musikkuttrykk, og sammenligninger til for eksempel fløyte, som informanten har spilt tidligere

For å svare på problemstillingen, vil det være å jobbe aktivt med å bevisstgjøre den indre sangstemmen og fokusere på lytting. Med tiden til hjelp er jeg overbevist om at Ruth en gang i fremtiden vil kunne høre sin indre sangstemme.

---

## Litteraturliste

- Arder, N-K. (2007). *Sangeleven i fokus*. Oslo: Musikk-Husets Forlag A/S
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm A/S
- Bjørndal, C. R. P. (2012). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Blix, H. S. (2007). Om å lese noter. I H. S. Blix & A. K. Bergby (red.), *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (s. 59-74). Oslo: Unipub forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, H. (1982). *Fire musikalitetsteorier*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard)
- Jørgensen, H. (2011). *Undervisning i øving*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S
- Øye, I. F. (2007): Gehørarbeid i instrumentalundervisningen. I H. S. Blix & A. K. Bergby (red.), *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære* (s. 179-192). Oslo: Unipub forlag AS.
- Åsen, D. M. (2012). *Gehørarbeid med tonedøve i sangundervisning: Om hvordan bruk av hørelære i sangundervisningen kan bidra til å styrke tonedøve personers gehør* (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10037/4767>
- Gehör. (2012, 19. mai). I Store norske leksikon. Hentet 16. mai 2017 fra <https://snl.no/geh%C3%B8r>.