

DO – RE – MI

*En undersøkelse av norske hørelærepedagogers syn på
Zoltán Kodálys konsept, solfa og hørelære.*

Masteroppgave i musikk ved Institutt for Musikkvitenskap

Oslo, februar 2007

Nina Grønningsæter Jensen

Forord

Det er en stor lettelse å endelig være så nær målet. Arbeidet med masteravhandlingen har vært en krevende, frustrerende og ensom prosess, men likevel utviklende og tilfredsstillende. Det har vært vanskelig å disiplinere tid og krefter riktig, noe som ikke sjelden har gått på bekostning av venner, familie og jobb. Nå når prosjektet nærmer seg avslutningen, er det enkelte som fortjener ekstra oppmerksomhet for å ha hjulpet meg i disse årene.

Først og fremst vil jeg takke min viktigste støttespiller, Åshild Watne, for å ha vært en engasjerende og inspirerende veileder. Utarbeidelsen av intervjuet innebar mange revideringer før vi så oss fornøyde med det siste utkastet, og ditt klare blikk har vært til uvurderlig hjelp når jeg har sett meg blind på mine egne ord. Du har vært en utholdende leser og kommentator, dette har jeg satt stor pris på. Jeg er også takknemlig for venner og familie som har støttet meg underveis, gjennom oppløftende ord og tålmodighet. Grete Bryhn takkes for sin evne til å gjennomføre noe hun trodde på. Sist, men ikke minst, takker jeg de som gjorde prosjektet mulig å gjennomføre slik jeg hadde tenkt det, nemlig intervjudeltakerne. Jeg håper jeg ikke har gjort dere til skamme, da dere har den viktige jobben med å drive hørelærefaget fremover i Norge på dette tidspunktet. All ære til dere.

Oslo, januar 2007

Nina Grønningsæter Jensen

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1: INNLEDNING	6
1.1. INNLEDNING	6
1.2. BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	7
<i>Musikk i grunnskolen</i>	7
<i>Musikk i høyere utdanning</i>	8
1.3. PROBLEMSTILLING OG TEMA	8
<i>Konkretisering av problemstilling</i>	9
<i>Begrepsavklaring</i>	10
<i>Tema</i>	11
<i>Mål med prosjektet</i>	13
1.4. METODE.....	14
<i>Oppbygging av oppgaven</i>	15
KAPITTEL 2: KODÁLY	17
2.1. ZOLTÁN KODÁLY (1882-1967)	17
2.2. KODÁLYS KONSEPT	17
<i>Kodály's filosofiske prinsipper</i>	17
<i>Kodály's mål med musikkundervisningen</i>	19
<i>Verktøy i Kodály's konsept</i>	21
2.3. HVOR MYE KODÁLYKUNNSKAP BØR MAN HA FOR Å KUNNE UNDERVISE ”KODÁLYSK”?	23
<i>Bruk av Kodály i norsk skole – eller ikke?</i>	24
KAPITTEL 3: HØRELÆRE	27
3.1. INNLEDNING	27
3.2. BAKGRUNN I LITTERATUR OG TIDLIGERE FORSKNING	27
<i>Grunnleggende litteratur om pedagogikk og hørelære</i>	28
<i>Nyere litteratur</i>	29
3.3. HVA ER HØRELÆRE?	32
<i>Edlund og Cappelens definisjon av hørelære</i>	32
<i>Ulike beskrivelser av hørelære</i>	33
<i>Skandinavisk hørelærepedagogikk</i>	34
<i>Hørelæremetoder</i>	36
3.4. RELATIV SOLMISASJON	36
<i>Fra Guido til Kodály</i>	37
<i>Karpinski</i>	38
<i>Musikkfagets posisjon</i>	41
KAPITTEL 4: METODE; ASYNKRONT SAMARBEID, TEKNOLOGI, ELEKTRONISK KOMMUNIKASJON, OG BEGREPSAVKLARING.....	43
4.1. INNLEDNING	43
4.2. ELEKTRONISK KOMMUNIKASJON.....	43
<i>Internett</i>	44
<i>E-post</i>	44
<i>Asynkron versus synkron kommunikasjon</i>	45
<i>IKT</i>	45
4.3. E-POSTUNDERSØKELSE – EN ASYNKRON FORM FOR KOMMUNIKASJON	46
<i>Forutsetninger for at respondentene kan delta i undersøkelsen</i>	46
<i>Intervjuformer</i>	47
<i>Hvorfor bruke IKT i en forskningsmetode</i>	48
<i>Utfordringer ved bruk av IKT i en forskningsmetode</i>	50
4.4. METODER SOM BLE BRUKT I PROSJEKTET	51
<i>Innledning</i>	51

<i>Forundersøkelse</i>	52
<i>Elektronisk intervjuundersøkelse</i>	54
KAPITTEL 5: INTERVJUET	57
5.1. INNLEDNING	57
<i>Hvilke svar antar jeg å få?</i>	58
5.2. PRESENTASJON AV MATERIALET	60
I-1.....	60
I-2.....	62
I-3.....	65
I-4.....	68
I-5.....	71
I-6.....	73
I-7.....	75
I-8.....	78
I-9.....	81
I-10.....	83
I-X.....	86
<i>Oversikt over undersøkelsens statistiske spørsmål</i>	87
<i>Oppsummering av statistikk, med fortløpende vurderinger:</i>	89
KAPITTEL 6: KONKLUSJONER	93
6.1. PUNKTVISE KONKLUSJONER	94
<i>Diskusjon</i>	95
6.2. GENERELLE KONKLUSJONER	98
<i>Avslutning</i>	99
LITTERATURLISTE	101
VEDLEGG	105
1. FORUNDERSØKELSE	105
2. INTERVJUUNDERSØKELSE	106
SAMMENDRAG	112

We teachers have the easiest task in the world. On the one hand we deal with the most beautiful thing: music. On the other hand, we deal with the most exciting and mysterious material in the world: man and the formation of man (Herboly 1988).

Kapittel 1: Innledning

1.1. Innledning

Let's start at the very beginning, a very good place to start.
When you read you begin with A-B-C, When you sing you begin with do-re-mi (...) Now children, do-re-mi-fa-so and so on are only the tools we use to build a song.
Once you have these notes in your heads, you can sing a million different tunes by mixing them up ("Do-Re-Mi" fra musikalen *The Sound Of Music*).

Her får vi et lite innblikk i Marias sangtime for Von Trapp-barna. Barna har aldri lært å synge, og Maria bruker do-re-mi, eller *solfa*, som et verktøy til å sette sammen toner. Nettopp det å bruke solfa som verktøy er et viktig stikkord for min avhandling.

*Solfa*¹ er verken et sterkt eller velbrukt begrep i norsk musikkundervisning. Mange kjenner solfa best som "do-re-mi"; en rekke av bestemte, og ved første øyekast, betydningløse ord benyttet i sanger og regler. Det var derfor vanskelig å ta foreleseren seriøst da hun i den aller første hørelæreleksjonen på høghskolen, absolutt skulle lære oss noe vi først antok var en regle. Lite visste vi da om hvor konfliktskapende og omstridt denne regla skulle vise seg å bli blant studenter og lærere.

På høghskolen fikk vi i lekse å pugge de syv ordene "do, re, mi, fa, so, la, ti". De skulle sitte så godt i oss at vi kunne dem framlengs, baklengs, på kryss og tvers. Etter hvert som studentene forstod alvoret av solfa, og at dette skulle vise seg å være et system som vi skulle benytte i omtrent alle øvelser, enten det gjaldt melodi eller harmoni, kom misnøyen. Som regel var det de studentene som holdt et høyere kunnskapsnivå som vegret seg fra å tenke på en annen måte. De hadde sine faste strategier som de benyttet i musikktenkning, og mente at det ville være meningsløst å forkaste disse og tenke helt annerledes. Studentgruppen var delt i sine meninger. De som forsøkte å lære seg solfa, begynte å se nytten av å tenke relativt i hørelære. Studenter som valgte å ikke lære seg solfa, ble hengende etter, og enkelte fullførte aldri hørelæreprogrammet.

¹ **Solfège** (...) øvelse som inngår i sangpedagogikken (...). Eleven synger på solmisasjonsstavelser (...) og hensikten er å trene opp stemmeteknikk, tonetreffing osv. (...) S. er også betegnelsen på kurser i allmenn musikk- og hørelære, vanligvis med utgangspunkt i bruk av solmisasjon. (Cappelens musikkleksikon). For grundigere definisjon, se kapittel 2: *Kodály* i avsnittet *Verktøy i Kodálys konsept* og kapittel 3: *Hørelære* i avsnittet *Relativ solmisasjon*.

1.2. Bakgrunn for oppgaven

Bakgrunnen for denne oppgaven er erfaringer jeg har hatt med et musikkpedagogisk konsept. Det dreier seg i første rekke om Zoltán Kodály, en ungarsk komponist og musikkpedagog, og spesielt hans bruk av solfa som verktøy i undervisningen. Avhandlingen er motivert av min musikkpedagogiske utdanning¹ og preges noe av refleksjoner over denne, og er inspirert av ønsket om å bygge et best mulig utdanningssystem i Norge, både for meg selv som pedagog og som blivende forelder for kommende barn i den norske skolen. Min mening er at det norske utdanningssystemet er lite konsekvent og utdanningsinstitusjonene har svært ulike pedagogiske og metodiske retninger, noe som kan være grunner til at for eksempel solfa ikke er særlig utbredt i Norge.

Jeg vil nå gi en kort, subjektiv beskrivelse av høyere og lavere musikkutdanning i Norge. På denne måten ser man noen av problemene med å innføre konsepter eller fundamental metodikk i et land hvis musikkutdanning ennå ikke har funnet seg selv.

Musikk i grunnskolen

Som arbeidstaker i grunnskolen erfarer jeg at mange skoler strever med å få ansatt musikkklærere med kvalifisert utdanning og arbeidslyst. Det kan være flere grunner til dette. Siden musikk ikke lenger er et obligatorisk fag i pedagogiske utdanningsinstitusjoner, er det færre som velger å utdanne seg i dette faget. Realitetene er slik at musikktimeene gjerne gjennomføres med full klasse, gjerne 25 elever, ofte flere. Musikkklæreren har mye ansvar alene for faget, og kan undervise 200 ulike elever en time i uka. Det innebærer lite tid til relasjonsbygging. Mange musikkklærere blir skremt av dette scenariet, velger å ikke se så nøye på målplanen og heller fokusere på å underholde elevene. Alt dette gir musikkfaget et dårlig rykte.

Skal musikkklæreren være en kunnskapsformidler eller entertainer? Skal elevene lære noe eller skal de kose seg? I forbindelse med min mellomfagsoppgave i musikk fra 2004, gjennomførte jeg en undersøkelse blant fire grunnskoler i Hedmark fylke. Undersøkelsen viste at disse skolene legger mest vekt på musisering, noe som bærer preg av at musikk gjøres til et

¹ Allmennlærerutdanning med musikk mellomfag ved Høgskolen i Hedmark avdeling Hamar, 2000-2004.

trivselsfag mer enn et kunnskapsfag. Skolene legger opp musikkundervisningen slik at elevene får lekt mye med musikk, de får erfaring med musikk, men lite musikkteoretisk undervisning.

Musikk i høyere utdanning

Det som om mulig interesserer meg mer, er musikkfagets situasjon i videregående og høyere utdanning. Ikke fordi undervisningen på dette nivået er mer sprikende, tvert imot, her vil lærerne sannsynligvis være bedre kvalifiserte og fokuserte. For å kunne undervise i videregående og høyere utdanning er det som regel nødvendig med en lektorutdanning, og som musikk lærer har man da et hovedfag eller en mastergrad i musikk. Dette innebærer en mye høyere grad av kunnskap enn det den jevne musikk læreren i grunnskolen sitter inne med. Musikk lærere i høyere utdanning rår jevnt over en mer solid faglig undervisningskompetanse enn musikk lærere i grunnskolen. Likevel er undervisningsmetodene sprikende.

For å kunne jobbe som grunnskolelærer må man ha pedagogisk og faglig kompetanse. En musikk lektor må først og fremst ha en lektorutdanning. Nedleggelse av praktisk-pedagogiske utdanninger, som ved UiO, gjør det vanskelig å skaffe seg en lektorutdanning med både faglig og pedagogisk ballast. Sitter grunnskolelæreren inne med nok musikkunnskap? Hvor mye pedagogisk tyngde har lektoren? Har hun kjennskap til et stort nok antall læringsstrategier, og kapabilitet til å tilpasse undervisningen?

1.3. Problemstilling og tema

Kodály's konsept er slett ikke én metode. Konseptet er bygd opp av ulike pedagogiske ideer, for det meste med et kreativt utspring fra Zoltán selv, men også fra hans studenter som videreutviklet konseptet. Man kan anse solfa som en slags metode eller et verktøy for å tenke musikalsk, men dette verktøyet oppsto lenge før Kodály's fødsel, og er ikke noe ungareren kan ta den hele og fulle ære for. Jeg vil i et senere kapittel definere Kodály's konsept og solfa og forsøke å vise hvordan han tok dette verktøyet, som er blitt benyttet i ulike former opp gjennom historien, og gjorde det til det gjennomsyrende elementet i sitt pedagogiske konsept.

Jeg har hatt hørelære som fag ved tre ulike utdanningsinstitusjoner. Kodály's konsept tok mye plass i hørelærefaget ved en av disse institusjonene, og denne avhandlingen ville neppe omhandlet dette konseptet hvis det ikke hadde gjort positivt inntrykk på meg. Konseptet ble ikke bare presentert for meg, jeg ble også nødt til å ta konseptet til meg og benytte solfa i musikalsk tenkning. Hvis jeg på forhånd hadde blitt spurt om å lære meg et nytt system i et fag jeg allerede hadde forståelsesproblemer i, hadde jeg nok valgt å holde meg til systemer jeg behersket. Siden valget sto mellom å lære meg et nytt system, og ikke å fullføre faget, valgte jeg å kaste meg ut i det. Etter hvert så jeg at det ikke utelukkende dreide seg om skalaer, tonearter og fortegn, men et logisk system bestående i all hovedsak av 7 små ord som illustrerer det musikalske forløpet.

Konkretisering av problemstilling

Solfa forenklet min måte å tenke musikalsk på, og alt ble for meg mye mer logisk enn det tidligere hadde vært. Jeg innså at systemet ikke ble brukt mye rundt om i Norges land, og fikk lyst til å rope ut til alle de stakkarene som sitter og sliter med hørelæreløksene, klør seg i hodet og gruer seg til eksamen: "Hallo, dette systemet fungerer, jeg lover!" Dette skriket av engasjement ligger til grunn for oppgavens problemstilling:

Hva er grunnen til at Kodály's konsept, eller solfa som verktøy, ikke benyttes i større grad ved norske institusjoner innenfor høyere musikkutdanning?

Rossebø (1987) har stilt seg lignende spørsmål i sin hovedoppgave om Kodály's konsept og dets internasjonale anvendelighet. Grete Bryhn (1981) har også sett noe på overføringsverdien av Kodály's konsept, og har prøvd ut Kodály's ideer i den norske grunnskolen og høyere norsk utdanning. Uten at sistnevnte i sterk grad problematiserer over Kodálykonseptets ikke-eksistens i Norge, argumenterer hun for dets fremtidige eksistens ved å drepe gamle argumenter som at man ikke kan oversette den ungarske folkemusikkens rolle i Kodály's konsept til norsk. Forkjemperne av Kodály's ideer mener å vite grunnene til at hørelærepedagoger kvier seg for å hente inn Kodály i undervisningssammenheng. Gjennom min intervjuundersøkelse ønsker jeg å se om disse grunnene kan bli stadfestet en gang for alle. Jeg vet ikke om jeg kan motargumentere alle grunnene for ikke å benytte Kodály's ideer i undervisningen, men jeg vil for min egen del få en oversikt over problemområdene med å

benytte Kodálys konsept, og dermed lettere, og med færre hindre, kunne legge opp til en Kodályinspirert hørelæreundervisning.

Begrepsavklaring

Jeg har allerede nevnt enkelte begreper som jeg ser meg nødt til å definere mer grundig for ikke å skape forvirring. Her følger en del sentrale begreper som er relevante i denne oppgaven.

Zoltán Kodálys musikkpedagogiske konsept/begrep

Det denne oppgaven først og fremst handler om, er *Zoltán Kodálys musikkpedagogiske konsept*. Betegnelsen er hentet fra Hanken og Johansen (1998: 99). Man kan gruble over om det defineres som en didaktikk, metodikk eller pedagogikk, men det betegnes stort sett som et konsept. *Konsept* defineres av caplex nettleksikon (caplex nettleksikon, sist oppdatert 25.01.07) som forestilling, begrep, idé, eller kladd, utkast. Konseptbegrepet forklares ulikt. Oversatt til engelsk blir begrepet ofte definert slik: ”The Kodály Concept of Music Education”. Jeg velger å definere *Kodálys musikkpedagogiske konsept* som alt det Kodály sto for i musikkpedagogisk sammenheng.

Konsept

Personlig liker jeg å se på Kodálys konsept som et slags idégrunnlag for et undervisningsopplegg i et eller annet format, enten konseptet gjennomsyrrer hele den musikalske oppdragelsen, eller brukes som knagger til en mindre del av musikkutdanningen. Et spørsmål som dukker opp her er om Kodálys konsept kun kan praktiseres i større format. Hvis det viser seg at svaret på dette spørsmålet er ja, vil denne oppgavens problemstilling allerede kunne besvares delvis.

Metode

Hanken og Johansen (1998: 99) skiller klart mellom begrepene *metode* og *konsept*, og forteller at Kodály og andre enkeltpersoner har knyttet metoder opp til et større undervisningsinnhold, som altså utgjør konsepter. Forfatterne bemerker også at disse konseptene i dagligtale omtales som metoder. Det er nettopp dette som gjør at Kodálys konsept kan skape noe forvirring, da enkelte kaller det en *metodikk*, mens andre bruker termen

konsept. Erlend Lygren har i sin hovedoppgave (2003) benyttet *metode* i sin beskrivelse av konseptet, unntatt når han én gang kaller det en *pedagogikk*. Et raskt nettsøk over ulike Kodályinstitutter i verden, viser at betegnelsen ”concept” blir hyppig brukt. På et eller annet tidspunkt har altså *konsept* blitt etablert som et ord som betegner Kodálys visjoner. Lois Choksy er en pedagog som blant annet har skrevet flere bøker om Kodálys pedagogiske filosofi. Hun bruker termen ”The Kodály Method” (1981), men opplyser om at det ikke er en metode:

What evolved in Hungary under Kodálys guidance, in actuality, is not a method at all, but a life-permeating philosophy of education of which only the pedagogical principles may be said to have ”method” (ibid: 6).

Hun forteller også at Kodály ikke involverte seg stort i utviklingen av denne ”pedagogikken” som er utgangspunktet for Kodálys *konsept* (ibid: 8). Det ser ut som om ”konsept” er avgjørende term i hennes drøfting av begrepsmylderet. Anne Hopsdal (1991) bruker også termen ”metode”, tilsynelatende på grunn av hennes benyttelse av Choksy som inspirator og viktig kilde.

Solfa

Solfa er en term som jeg benytter mye i denne avhandlingen. Solfa er hovedverktøyet i Kodálys konsept. Dette verktøyet har flere navn, som for eksempel solmiasjon, solfege, solfa, tonika-do, tonika-solfa osv. Jeg benytter begrepet solfa eller relativ solmiasjon og definerer disse som et system hvor do er tonika i durtonalitet, og la er tonika i molltonalitet (i motsetning til absolutt solmiasjon hvor do alltid er tonika, uansett tonalitet). Jeg vil senere gå nærmere inn på dette verktøyets historie og relasjon til Kodály (se kapittel 3.4.).

Musikalsk tenkning

Målet med å benytte solmiasjon i undervisningen, er å forbedre den musikalske tenkningen. Jeg støtter meg til Nemes (1995: 28) når jeg definerer dette uttrykket som evnen til å tenke musikk, til å forstå og snakke det musikalske språket og begrepene, og til å ha mulighet til å kommunisere med musikkens unike uttrykksmåter.

Tema

Som musikkstudent hører man stadig om andre institusjoner hvor de kan hende har en annen måte å undervise på, andre mål og metoder for å nå de målene osv. Det finnes et stort antall

Kodály - institusjoner rundt omkring i verden¹. Det finnes studenter som kommer hjem fra studieopphold i utlandet hvor de har måttet bruke solfa i alle musikkaktiviteter, og man får inntrykk av at andre land i større grad har ”oppdaget” Kodály enn det man har gjort i Norge.

Denne oppgaven vil dreie seg om å innhente informasjon om hvorfor Kodály ikke har funnet veien til Norge. Er det en skepsis blant lærere? Er det ren uvitenhet? Har man blitt inngrodd i ”den skandinaviske hørelæretadisjonen” (se kapittel 3.3.)? Er man ikke opptatt av å bruke hjelpemidler som kan lette undervisningen for elever? Er det umulig å bruke solfa i videregående og høyere utdanning? Hvor er lærerengasjementet for elevenes behov? Behøves det ikke flere læringsstrategier? Er man redd for å mislykkes?

Når det gjelder egen kompetanse i forhold til Kodálys konsept, sitter jeg ikke inne med nok erfaring eller kunnskap i emnet til at jeg tenker ”Kodálysk” i all musikalsk tenkning. Jeg har benyttet solfa i hørelærefaget i høyere utdanning over en periode på fire år, til en viss grad lært meg å benytte solfa som et verktøy, og ser med misunnelse på det å ha erfaring med solfa på et intuitivt kunnskapsnivå som gjør at man slipper å tenke over hva man gjør, at man eksempelvis automatisk vet at det er en fa, i stedet for å tenke at det er en do-re-mi-fa. Likevel ser jeg at noe kunnskap om emnet, som i mitt tilfelle, er nok til at man tenker på en annen måte, og ser nytten av det.

Jeg vil si at dette emnet i aller høyeste grad dreier seg om tilpasset opplæring, et av hovedprinsippene i Læreplanverket for den tiårige grunnskolen (1996).

Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadane elevane har (ibid: 58).

Enhets skolen og tilpasset opplæring er begreper som er definert på bakgrunn av læreplanen for den tiårige grunnskolen. Likevel er dette pedagogiske prinsipper som ikke er avhengig av alder eller nivå, og er like gjeldende i høyere utdanning. Denne masteroppgavens emne dreier seg om et pedagogisk konsept som har som formål å styrke læringsprosessen hos eleven, og om hvorfor dette konseptet blir lite nyttet i Norge. Kodálys konsept stammer fra 1940-tallet

¹ Et utvalg Kodályorganisasjoner: International Kodály Society, Organisation of American Kodály Educators, Kodály Organisation of New York, British Kodály Academy, Kodály Society of Canada, Kodály Center of America, Kodály Society of Ireland, Association Kodály Nationale France, Finnish Kodály Society, Korean Kodály Society, Kodály Society of Japan, Danish Kodály Society (*The Kodály music education institute of Australia*, sist oppdatert 10.01.06)

og er tydeligvis et tidløst konsept, da det fortsatt nyttes over hele verden. Kodály lever videre gjennom sin pedagogikk, og kan hende studenter etter meg fortsatt vil stille mine spørsmål i tiden fremover, med like høy aktualitetsgrad.

Mål med prosjektet

Læreren skal ta beslutninger om *hva* som skal læres, *hvordan* det skal læres, og begrunne *hvorfor* det skal læres. Læreplanene i grunnskolen og i den videregående skolen er tydelige i målformuleringene, men læreren står mer fritt når det gjelder valg av metodikk. På en måte skal altså alle elever innhente en noenlunde lik kunnskapsmengde, men kunnskapen kan innhentes på ulike måter avhengig av for eksempel lærerens forutsetninger og skolens rammer. Lærerens kunnskapsmangel i metodikk kan være med på å sette grenser for hvor mye kunnskap elevene kan innhente.

Dette vil ikke være en oppgave som har som mål å rette et negativt fokus på det norske utdanningssystemet. Jeg er ikke ute etter å vise at solfa kan være den beste måten å basere sin hørelæreundervisning på. For å underbygge min problemstilling vil jeg først undersøke en hypotese, så beskrive hørelærefagets tilstand i Norge i dag, og forklare tilstanden ved hjelp av dokumentasjon fra hørelærepedagoger. Jeg vil finne fornuftighet i Kodálys minimale tilstedeværelse i Norge, hvorfor man skal/ikke skal benytte seg av solfa og/eller Kodály. På samme tid er målet å få gode ideer og inspirasjon til egen undervisning. Jeg ser også frem til å samle inn brikker til et puslespill som til slutt blir et bilde av hvordan det står til med hørelæreundervisningen i Norge, da det ryktes om at flere musikkpedagogiske institusjoner vektlegger dette faget mindre og mindre. Selv om jeg vektlegger synet på undervisningen i høyere utdanning, kommer jeg ikke utenom betraktninger av musikkfaget i grunnskolen og hørelærefaget i videregående utdanning. Flere av intervjuobjektene jobber, og (eller har jobbet i videregående utdanning, og har meninger som sannsynligvis også er farget av dette.

Som pedagog bør man være motivert og engasjert, og det er viktig å se meningen i det man gjør. Jeg står i dag midt i ingenmannsland når det gjelder hvor jeg vil at min yrkesmessige vei skal gå. Kan hende jeg blir inspirert til å undervise, at motivasjonen for å nå ut i Norge med Kodály blir sterkere. Det kan også gå en helt annen retning.

1.4. Metode

Det er ikke skrevet nok om den norske hørelærepradisjonen i dag til at jeg kan lese meg til eventuelle svar på mine spørsmål ovenfor. Dessuten er Kodály såpass ukjent og lite utprøvd i Norges land, slik at en eventuell litteratur om det norske hørelærefaget ikke ville inneholde noe om Kodálys konsept. Hvordan skal jeg finne årsakene til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge? Svarene ligger hos norske hørelærepedagoger, med erfaring med og innsikt i Kodály. Selv om solfa ikke er særlig utbredt i Norge, finnes det likevel nordmenn som har studert i land hvor man har tilegnet seg dette verktøyet. Noen av disse menneskene har forsøkt å importere Kodály til Norge, med eller uten hell. Man kan altså si at Kodály eksisterer til en viss grad i Norge, men ikke nok til at man kan regne Norge for et land hvor man har sett fordelene med å benytte solfa.

Valg av metode

Prosjektets prosedyre:

1. Litteraturstudie
2. Forundersøkelse
3. Elektronisk intervju

I denne forskningsprosessen har jeg benyttet meg av flere metoder. Jeg har først utarbeidet og gjennomført en forundersøkelse for å bekrefte en hypotese som legitimerer problemstillingen. For å finne svar på problemstillingen har jeg foretatt en elektronisk intervjuundersøkelse. Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen på denne måten først og fremst fordi det var gunstigst i forhold til tid, økonomi og geografi.

Jeg velger å skildre mine erfaringer med disse metodene i et eget kapittel. Metodekapittelet vil derfor, i tillegg til redegjørelsen for elektronisk kommunikasjon i forskningsmetoder, inneholde beskrivelsen av formålet med, planlegging og gjennomføring av for- og intervjuundersøkelsen. Tolkning av forundersøkelsen vil komme i det samme kapittelet, mens tolkning av intervjuundersøkelsen vil komme i det aller siste kapittelet. Jeg velger å dele metodebeskrivelsene slik, da intervjuundersøkelsen spiller den viktigste rollen i denne forskningsprosessen.

Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i ulike deler, basert på hvordan jeg vil forsøke å finne svaret på problemstillingen. Jeg tar ikke kun utgangspunkt i litteraturodrøfting, heller ikke i én spesifikk undersøkelsesmetode. Hvert grep jeg benytter i forskningsprosessen, krever en litteraturvurdering. For å få en klar og mulig sammenheng og struktur i teksten, ser jeg det som naturlig å referere til og vurdere forskning og litteratur fortløpende i prosjektet.

Jeg innleder hoveddelen av oppgaven med å redegjøre for Zoltán Kodály og hans musikkpedagogiske konsept i kapittel 2. Redegjørelsen for denne hovedpersonen gjøres kort, da prosjektområdet dreier seg om hans pedagogiske ideer og ikke om selve mannen.

Kapittel 3 vil spesielt omhandle hørelærefaget. Det var i dette faget jeg først fikk kjennskap til og erfaring med solfa og det er på dette området solfa og Kodálys konsept benyttes mest. Hørelærefaget er i omveltning. Gjennom Kunnskapsløftet (2005) finner vi nå dette fagets innhold under navn som ”anvendt musikkundervisning”. Hørelærefagets posisjon som fagdisiplin er i varierende grad utsatt ved utdanningsinstitusjoner. Det er også diskusjoner om hvordan faget skal bygges opp og hvilke metoder og elementer som skal prioriteres, noe debatten mellom Johansen og Aksdal viser (se kapittel 3.2.). Også intervjuundersøkelsen vil vise at pedagogene har ulike prioriteringer. Jeg føler derfor at et innblikk i fagets historie, nåværende situasjon og fremtid er høyst aktuelt. I tillegg vil jeg her greie ut om relativ solmisasjon.

I kapittel 4 vil jeg beskrive metoden *intervjuundersøkelse gjennomført ved hjelp av elektronisk kommunikasjon*. En inngående redegjørelse av metodeform er vanligvis unødvendig i en masteravhandling, da det ofte blir en repetisjon av noe studenter har greid ut om tidligere. Jeg ser likevel behovet for en introduksjon til min metodeform, da den ikke er særlig velkjent eller beskrevet.

Presentasjon og vurdering av materialet fra intervjuundersøkelsen vil komme i kapittel 5, mens konklusjoner og avslutning presenteres i kapittel 6.

Oppbygging av oppgaven:

1. Innledning
2. Zoltán Kodály og hans musikkpedagogiske konsept
3. Hørelære
4. Intervjuundersøkelse gjennomført ved hjelp av elektronisk kommunikasjon; en introduksjon til metoden
5. Intervjuundersøkelsen; presentasjon, vurderinger og metodekritikk
6. Konklusjoner, diskusjon og avslutning

Kapittel 2: Kodály

2.1. Zoltán Kodály (1882-1967)

Zoltán ble oppdratt i en musikalsk familie, hvor europeisk kunstmusikk og folkemusikk gikk hånd i hånd. Han gjorde stor suksess både som musiker, komponist og lærer, og er spesielt kjent for interesseområder som ungarsk folkemusikk, pedagogiske metoder, solmisasjon, det å avskaffe musikalsk analfabetisme. For å nå det siste målet, utviklet han blant annet flere læreverk og forfattet artikler for å lede an en pedagogisk debatt (Eöszé 1962).

2.2. Kodállys konsept

The value of this discipline is made clear to them (red. them = the students) when musical concepts, hitherto unclear, are suddenly understood (Young 1988: 20).

Choksy (1986: 70) beskriver *"The Kodály Method"* som *"a comprehensive system of music education"*. Det er Lois Choksy selv som er forfatteren bak bokens Kodály-innhold, mens de andre forfatterne tar for seg andre pedagogiske konsepter, og jeg vil derfor referere kun til Choksy. Forfatteren understreker at dette systemet ikke er oppfunnet av Zoltán Kodály alene, men at det utviklet seg i ungarske skoler i 1940- og 1950-årene, under hans inspirasjon og ledelse. Målene, filosofien og prinsippene er Kodállys. Pedagogikken og hvordan man skulle oppnå målene, er ikke hans. Solfa ble oppfunnet i Italia, *tonika-solfa* kom fra England, rytmestavelser kom fra Chevré i Frankrike, flere av de ulike solfegeteknikkene stammet fra Dalcroze, John Curwen sto bak håndtegnene, og undervisningsmåten i Kodállys konsept er inspirert av Pestalozzi.

The uniqueness of the Kodály Method came in the way in which these previously separate techniques were combined into one unified approach, which itself supported a viable philosophy of music education (ibid: 70).

Kodállys filosofiske prinsipper

- Alle mennesker som har evnen til å lære å lese og skrive tekst, har også evnen til å lære å lese og skrive musikk. Musikalske lese- og skriveferdigheter er noe alle skal få

anledning til å sitte inne med, på samme måte som at alle har rett til å lære å lese og skrive tekst.

If the language of music becomes a known language, enjoyment of music will certainly increase, and the quality of life itself improve (ibid: 71).

- Sang er det beste grunnlaget for musikalitet. For barn er det like naturlig å synge som å snakke. Musikalske ferdigheter som man oppnår gjennom sang, blir en form for intuitiv kunnskap som man ikke kan oppnå på samme måte ved hjelp av et instrument.
- Musikkutdanningen blir mest effektiv hvis man starter i svært ung alder. Ungarske studier viser at barn under 2 år som blir sunget for hver dag, erverver tale og musikk bedre enn barn som ikke har noe musikk rundt seg.
- Folkemusikken til et barns språklige opprinnelse danner barnets musikalske ”morsmål”, og bør derfor være et hjelpemiddel i den tidlige undervisningen. Språk og musikk er tett tilknyttet i folkemusikk:

The natural stress patterns of a language are mirrored in melody and rhythm, so that the young child not only learns tunes and words, but also acquires greater fluency and understanding in his own language (ibid: 71).

- Kun musikk av den beste kvalitet bør brukes i undervisning. Barn lærer ved hjelp av imitasjon og eksempler. Hvis musikken som blir presentert er av virkelig verdi, altså god musikk, vil barnet lære å verdsette god musikk.
- Musikk burde bli prioritert som et av de viktigste fagene i læreplanen, og bli brukt som et basisgrunnlag i utdanningen. Musikk utvikler barnet på alle måter - emosjonelt, intellektuelt, estetisk og fysisk - kanskje mer enn noen andre fag. Argumentene for å ikke prioritere musikk på lik linje med andre fag, er at det ville stjele tid i skolen fra ”viktigere” fag. Choksy (1986: 72) forteller om forskning som viste at nivået i klasser med daglig musikkundervisning overgikk det akademiske nivået i klasser hvor frekvensen på musikkundervisningen ikke var fullt så høy. Selv om musikkens mål her tilsynelatende ville være å oppnå bedre resultater på matematikkprøver, er Kodálys mål å gi et mer fullkomment liv for fremtidige generasjoner og få mer musikk inn i menneskenes fritid (ibid: 72).

Kodálys mål med musikkundervisningen

- 1) Å utnytte det hele og fulle potensialet for ethvert menneskes musikalitet
- 2) Å gjøre det musikalske språket kjent for alle barn, slik at de kan lese og skrive det, og skape ved hjelp av det.
- 3) At folkemusikken fra et barns land skal gjøres kjent for dem.
- 4) Å lære barna å kjenne verdens musikalske mesterverker, slik at de kan elske og forstå musikk på grunn av sin kjennskap til musikk når de fremfører, lytter til, studerer og analyserer mesterverker.

Kodálys strukturerte konsept er skapt ut ifra kunnskap om barns utvikling. Dette vises gjennom konseptets sekvensering av melodiske elementer. Sanger bestående av tre, fire og fem toner omfatter nesten alt av det innledende undervisningsmaterialet i melodi. Sanger med store sekunder, små terser og rene kvarter (ikke små sekunder, da dette intervallet er vanskelig nok å synge selv for voksne) er ideelle for unge, usikre sangere. Etter hvert som stemmen og de musikalske ferdighetene modnes, kan man inkludere sanger med dur - og molltonearter og altererte skalaer. På det samme tidlige stadiet er unntaket å benytte enkelte sanger med små sekunder (fa - mi, ti - do), slik at barnet skal lære disse lydene å kjenne (Choksy 1986: 73).

Hovedvekten av det musikalske undervisningsmaterialet må altså ligge innenfor barnets kapasitet, men noe av materialet må være inkludert med det formål å utvikle denne kapasiteten videre (ibid: 73).

Barns bevegelser, det være seg å gå, løpe, gynte eller hoppe, måles i to, fire eller muligens seks (to-takt). Å måle i tre-takt er unaturlig. Derfor er størsteparten av Kodály's undervisningsmateriale basert på to-takt (ibid: 73).

Form, harmoni, tempo og dynamikk er blitt sekvensert slik at man inndeler nivået og vanskelighetsgraden på øvelsene til eleven i en alder av 5 år, 8 år, 12 år, ungdomsskole og voksen. Ettersom barnet utvikles fysisk, sosialt, emosjonelt, estetisk og intellektuelt, vil mennesket også utvikles musikalsk i ervervelsen av avanserte ferdigheter og intrikate begreper (ibid: 73).

For å kunne nå de ovennevnte målene, kreves det at man fokuserer på enkelte elementer i hver musikktime, nemlig å synge unisont og hver for seg, å lese og skrive musikk, trening av den musikalske forestillingsevnen, og hukommelsesferdigheter som gjenkjenning, bevegelse til musikk, lytte til musikk, improvisasjon og komposisjon (ibid: 132). Læreren skal alltid demonstrere først for hele klassen, så for mindre grupper, og til slutt individuelt. En må forsikre seg om at hver enkelt elev har tilegnet seg den kunnskapen som trengs for at læreren kan gå videre i undervisningsnivået.

Den pedagogiske prosessen starter med å forberede eleven på det nye elementet som skal innlæres, for så å gjøre eleven oppmerksom på hva det er som læres, ved at læreren navngir og noterer. Så skal denne kunnskapen forsterkes ved at elevene studerer musikk de har gjennomgått tidligere, i tillegg til ukjent musikk. Til slutt skal læreren presentere nye sanger med det innlærte elementet, hvor elevene skal vise at de kan lese den nye sangen individuelt, og improvisere eller komponere ved å bruke det nye elementet. Prosessen består altså av fire nivåer: *Forberedelse, bevisstgjøring, forsterking og vurdering*. Man kan være på ulike nivåer i innlæringen av ulike elementer. Læringsprosessen hos enkeltindividet består i følge Choksy (ibid: 133) av disse nivåene: *Lytte/utøve, hente ut/konkludere, lytte/konstruere/notere, lese, skape*.

Når det gjelder prosessen i innlæringsfasen, er dette noe likt som hvordan forfatterne av ”Aural Skills – volume 1 og 2” går frem i innlæringen av hvert nytt element i bøkene. De går først gjennom *the key concept*, så skal man utføre *call and respons*, hvor læreren først skal vise frem et element ved hjelp av stemme eller annet, for at eleven så skal respondere på det i en eller annen form. Etter dette kommer delen som kalles *the contextual listening*. Her vil det nye elementet presenteres i et musikkhistorisk verk, og så skal eleven gjenkjenne elementet og utføre diverse øvelser. Neste fase er *the melodies for Study*, hvor eleven skal lære melodier med det nye elementet. De to siste fasene består av *improvisation* og *composition* (Phillips m fl. 2005: xii)

Verktøy i Kodály's konsept

1) Tonika-solfa

Tonika-solfa er et system av stavelserne *do, re, mi, fa, so, la, ti, do*. *Do* er grunntonen i alle durtonearter, mens *la* er grunntonen i alle molltonearter. Choksy (1986: 74) hevder at det ikke finnes et makent system i forhold til å trene det musikalske øret, siden tonika-solfa ikke fokuserer på spesifikke toner, men på forholdene mellom de ulike tonene og deres funksjoner innenfor et tonalt system. Jeg definerer relativ solmisasjon på lik måte som Choksy definerer tonika-solfa. Tonal musikk, som vi finner mye av i barnesanger, folkemusikk, pop og klassisk musikk, passer spesielt godt i innlæringen av tonika – solfa.

Bruk av solfa innebærer at hver stavelse automatisk assosieres med et visse følelsesladde "toneomgivelser". Det kan kanskje sammenlignes med prinsippet for Pavlovs hundeforsøk, hvor et tilstrekkelig antall kontrollerte gjentakelser etter hvert fremkaller automatisk respons (Hopsdal: 78).

Choksy (1986: 74) ser den relative solmisasjonens begrensninger i forhold til at den ikke er særlig anvendelig i studier av fritonal musikk. Likevel vil et barn som lærer bruken av relativ solmisasjon, i tillegg studere tonenes opprinnelige notenavn, og etter hvert veksle mellom bruken av notenavn og solfa, til barnet er like sikker i begge fremgangsmåter.

Children will always be more facile in solfa – it is the best training for the voice and for the ear – but absolute note names must also be taught. They are the vocabulary of the professional musician (ibid: 74).

Kodály oppdaget solfa rundt 1930, og fant etter hvert ut at relativ solmisasjon var et perfekt verktøy for å nå sine mål om å oppnå musikalske lese- og skriveferdigheter i grunnskolen og å effektivisere den musikalske tenkningen hos studenter i høyere utdanning (Nemes 1995).

2) Håndtegn

Engelske John Curwen var i 1870 den første som utviklet dette verktøyet. Argumentet for å bruke det er at veien til tonal hukommelse vil bli lettere, raskere og sikrere ved hjelp av solfa kombinert med håndtegn. Håndtegnene vises i et område mellom øverst på hodet og midjen, og barnet skal kun lære å bruke håndtegn med én hånd, den man skriver med. På den måten vil barnet raskere lære seg de tonale mønstrene (Choksy 1986: 75). Læreren bør bruke begge hender for å vise de ulike tonehøydene, slik at hun kan lede flere grupper som synger ulike toner, intervaller og/eller akkorder.

3) Rytimestavelser

Rytimestavelserne i Kodály's konsept er arvet av Jacques Chevé, som skapte disse på 1800-tallet. I følge Choksy (ibid: 75) skal ikke stavelserne brukes som navn på rytmer, men er heller en måte å uttrykke rytme på. Rytmenavn, som halvnote, helnote, firedelsnote, osv, skal barna lære etter at de har lært å lese rytimestavelser (ibid: 75).

For å kunne benytte Kodály's konsept som utgangspunkt for undervisning, trenger man en god musiker som er godt trent i Kodály's undervisningsteknikker, barn, et gjennomtenkt utvalg av folke- og kunstmusikk, og nok tid til å undervise i musikk (ibid: 130). Pianoet er ikke nødvendig i tidlig alder, da barna selv skal akkompagnere hverandre, og etablere en sikker, stemt og selvstendig sang. Stemmegaffelen brukes ofte hos Kodály-undervisere, da de, som rollemodeller for barna, skal være svært bevisste på intonasjon. Læreren skal ikke fortelle eller forklare så mye med ord, og heller aktivisere elevene ved hjelp av sang, klapp, osv. (ibid: 131).

Nothing is ever told in a Kodály class if it can instead be demonstrated by the teacher or inferred and derived by the students (ibid: 131).

Ellers skal læreren stille spørsmål relatert f eks til det man nettopp har sunget, hun skal løse problemer ved å fortelle barnet at det f eks skal synge eller klappe likt som henne, eller gi enkle instruksjoner.

Choksy forteller at dårlig oppførsel blant barna nesten ikke vil forekomme fra en slik undervisning og følgende læreprosess, da barna, som da vil gjennomgå intellektuelle forandringer og emosjonell tilfredsstillelse, vil være for involverte til å være rampete.

Min påstand er at en slik Kodálybasert undervisning er krevende, og med én lærer per 30 elever med ulike behov, lære- og adferdsvansker, er det vanskelig å unngå dårlig oppførsel eller innlæringsproblemer av nytt stoff blant elevene. Prinsippene og de pedagogiske føringene er tydelige og gode, men man er sannsynligvis nødt til å tilpasse undervisningen på ulike måter.

2.3. Hvor mye Kodálykunnskap bør man ha for å kunne undervise

”Kodálysk”?

Studier ved Kodályinstituttet i Ungarn kan være veien å gå for å få nødvendig kompetanse til å benytte Kodálykonseptet i undervisningssammenheng. Instituttet holder tre ulike kurs. Det korteste er et intensivt kurs med en varighet på 3-10 dager. Ønsker man et lengre kurs, holder instituttet et seminar over tre uker, hvor deltakerne får en demonstrasjon av den ungarske musikkutdannelsen gjennom daglige solfaleksjoner, studering av metodikk, dirigering, kor og konserter. Det lengste kurset varer i ett år (kan utvides til to, tre eller fire år etter behov), og er bygd opp av tre ulike programmer; ett for musikkpedagoger og kordirigenter, ett for sangere og/eller pianister, og ett for deltidsstudenter. Her deltar man i praktiske emner, emner i allmenn musikkteori og pedagogikk, og opplever en kompleks og intensiv utvikling av musikalske ferdigheter (Zoltán Kodály pedagogical institute of music, sist oppdatert 18.01.07).

Choksy (2000: 1) beskriver Ungarn som et land med en noe annerledes musikkultur enn andre lands, da i forhold til antall orkestre, kor, det faktum at en person uten musikkutdanning anses som musikalsk analfabet, og at nesten alle synger eller spiller et instrument. Hun utroper Kodállys arbeid som årsak til at det har utviklet seg slik. Lærerutdannelsens studium økte i varighet fra et halvt år til tre år, og er i dag et femårig studium (ibid). Choksy forteller at Undervisningsdepartementet i Ungarn ble overbevist om konseptets fordeler, da man så hvordan resultatene i andre fag forbedret seg ved siden av Kodályundervisning. Dette gjenspeilet seg da man sammenliknet en forsøksgruppe med Kodályundervisning, med en kontrollgruppe (ibid: 4). I et senere avsnitt mener Herboly (1988) at dette glansbildet av ungarsk musikkutdanning kanskje ikke er så glansfylt likevel.

Choksy (2000) forteller inngående om hvordan Kodállys konsept spredte seg til USA, Kina, Japan, Tsjekkia, Tyskland, Sør-Amerika, Belgia, Australia og andre land, hun nevner også navn, årstall og litteratur som er vesentlig for historien. Jeg velger å ikke gå nærmere inn på dette i denne avhandlingen.

Bruk av Kodály i norsk skole – eller ikke?

Kodálys konsept er ikke uprøvd i den norske skolen. Som muslimer valfarter til Mekka, iler norske pedagoger og studenter ned til Ungarn for å få inspirasjon til nye undervisningsmetoder og –teknikker. De er der en dag, en uke, en måned, ett år, den tiden som trengs for at de skal føle seg forberedt til å reise hjem og vise frem og bruke det de har lært. De kommer hjem, planlegger undervisningen, gjennomfører den, og det som videre skjer vet man lite om. Alt man vet er at en Kodály-inspirert undervisning har blitt utført i grunnskolen i Norge, blant annet av Grete Bryhn og Karen Rossebø i det tidlige 80-tallet. Grete Bryhn har også hatt solmisasjonsbasert hørelæreundervisning ved lærerskolen i Hamar i flere tiår, noe hun har hatt gode erfaringer med (Bryhn i ”Musikk og skole”, 1981: 99).

Bryhn (1981) sammenlignet M87 og norske undervisningsforhold med Kodálys ideer i forhold til overføringspotensialet.

- Målsettingen om at musikk skal være et allmenndannende fag for alle samsvarer med Kodálys visjoner, i tillegg til prinsippene om en aktiv musikkutfoldelse og vektleggingen av gehørtrening og vokale aktiviteter
- Undervisningen skal starte med kjent, tonal musikk, noe som er gjennomførbart i Norge
- Kodálys utvalgte musikkmateriale behøver ikke å ”oversettes til norsk”, men man bør kvalitetsbevisst velge norsk tradisjonsstoff og nykomponert stoff av ulike sjangere
- Den pedagogiske prosessen; *forberedelse, bevisstgjøring, forsterking og vurdering*, bør kunne tas i bruk også hos oss

Tidsrammene i M87 samsvarte derimot ikke med Kodálys tanker.

Har vi blitt lurt av de utrolige Kodály-klassene? Er disse musikalske, solfa-syngende elevene et produkt av Kodálys visjoner? Mens Bryhn (1981: 85) forteller om den internasjonale anerkjennelsen det ungarske musikkutdanningssystemet har vunnet i løpet av de siste 20 årene, hevder Herboly (1988) at Kodálys drømmer og visjoner ikke blir realisert der hvor Kodálys konsept er i bruk. Musikktime baseres mer på å oppnå resultater enn å ha en aktiv time. Hun spør seg selv hvorfor Ungarn mangler gode resultater i høyere musikkutdanning. Pedagoger og studenter som besøker ungarske Kodály-klasser får se spektakulær musikkundervisning, men håndtegn og solfastavelser trenger ikke å bety at det er Kodálypedagogikk.

Rossebø (1987) har skrevet en hovedoppgave om Kodálys konsept og dets internasjonale anvendelighet. For å kunne si noe om dette har hun hatt et studieopphold i Ungarn, foretatt et litteraturstudie av Kodály-litteratur, gjennomført et undervisningsopplegg basert på Kodálys prinsipper og hatt personlige samtaler med lærere og studenter ved Kodályinstituttet i Budapest. I sin hovedoppgave begrunner Rossebø den minimale bruken av Kodály i norsk skole med at norske studenter ikke er like disiplinerte som for eksempel østeuropeiske elever. Kodálys konsept krever mye arbeid også utenom undervisningstid, og elevene må derfor være motiverte og arbeidsomme for at det skal ha noe for seg å innføre et nytt system. Mye i konseptet er ulikt med norsk kultur og pedagogiske prinsipper, for eksempel mye kontroll over studentene, pentaton musikk og en lite individualistisk pedagogikk. Hvor mye av Kodálys konsept er av allmenn, internasjonal karakter, og kan man bytte ut det ungarske med et norsk materiale? Her er det delte meninger.

Odd-Magne Bøe forteller om ulike erfaringer fra norsk grunnskole, og trekker inn Kodálys konsept i forhold til sang i skolen. Han beskriver Kodály som en av konseptmakerne for sang- og musikkopplæring, og er interessert i finne ut om dette konseptet er egnet for den norske grunnskolen, og om det kan legitimeres i forhold til norske læreplaner, spesielt i relasjon til styrkingen av prosjektarbeid og elevers medbestemmelsesrett (2005: 121).

I Bøes historier fra egne undervisningserfaringer, får vi blant annet høre om den hyppige bruken av ”playback” i musikkundervisningen, altså at elevene lærer seg sanger ved hjelp av å lytte til et innspilt akkompagnement på et musikkanlegg. En versjon av denne metoden kalles ”Kor’ arti”¹, og er velkjent blant musikkpedagoger i hele Norge i dag. Bøe går ikke nært inn på en kritikk av denne måten å ha musikkundervisning på, men stiller et viktig spørsmål rundt ”Kor’ arti” som hjelpemiddel:

Kan årsaken til denne hjelpen ligge i at det er billigere å gi ut playbacker enn å lære opp lærere til å spille eget akkompagnement? (ibid: 123).

Forfatteren gir en rask beskrivelse av Kodálys konsept med håndtegn, solmisasjon, ”god musikk” og pentaton skala (2005: 135), peker på den ikke-eksisterende graden av elevers

¹ ”Kor’ arti” er en del av prosjektet ”Positivt skolemiljø”; Et nasjonalt utviklingsprogram som har hatt betydning med tanke på å legge forholdene til rette for å utvikle de musiske og kreative egenskaper hos barna. ”Kor’art” kjennetegnes som sanger med tekst og cd-akkompagnement.

medbestemmelseshet, valgfrihet og kreativitet i Ungarn, og trekker forbindelseslinjer til det tidligere Sovjet-styrte og kommunistiske Ungarn hvor demokratiet hadde en svak periode (2005: 133).

Korkklngen skulle gjenspeile politikken (ibid: 133).

Så kommer forfatteren inn på konseptets problemområder ved en eventuell norsk import. Pentatone skalaer, en viktig del av Kodály's konsept, vil være vanskelig å "oversette" til norsk, da den norske folkemusikken inneholder lite av dette elementet, og desto mer av tritonusintervallet (ibid: 135). Bryhn er uenig i Bøe om akkurat dette med pentatonikk i det norske tonespråket:

Dersom vi tar for oss et omfattende norsk folketonemateriale, vil vi få bekreftet at tonene som kan uttrykkes med tonestavelene do re mi so la står sentralt, og må kunne betraktes som pilarer i vår tonefølelse, slik Kodály også hevdet (Bryhn 1981: 98).

Bryhn (ibid) hevder altså at norsk og ungarsk folkemusikk ikke er så ulik som først antatt, og hun definerer pentatonikk som en pilar eller bærebjelke i det norske tonespråket, uten at hun dokumenterer det nærmere.

Selv har jeg ikke forsket på norsk folkemusikk, men som Bøe ser jeg også stadig bruk av tritonus. Pentatonikk er for meg mindre tydelig og gjør at jeg ikke ser Bryhns argument. Likevel tolker jeg Kodály's filosofi dit hen at det nasjonale tonespråket skal være det grunnleggende materialet, og derfor trenger man ikke oversette noe ungarsk til norsk. Vanskeligere er det derimot å produsere et musikkmateriale på størrelse med Kodály's musikkproduksjon.

Bøe (2005: 136) har vanskelig for å svare på om norske barn ville fått en bedre sangopplæring gjennom Kodály's konsept, da progresjon i sangopplæring ikke har blitt mye diskutert i Norge og det ikke har vært store rom for opplæring i ungarsk metode. Han ser spor av metodens bruksområde fra Høgskolen i Hamar og noe fra Danmark. Han nevner kort ulike tester fra 1957, 1966 og 1973, hvor den generelle læringen hos elevene ble bedre i Kodályklassene sammenliknet med andre (ibid: 136). Likevel kan han ikke se at denne sangmetoden har relevans i dagens grunnskole (ibid: 137).

Kapittel 3: Hørelære

3.1. Innledning

Hvordan hørelære enn blir utformet, så gjelder det her som i all musikkpedagogikk at innhold og metoder under ingen omstendighet må bli et mål i seg selv, men alltid stå i et direkte og nært samarbeid med aktuell musikalsk praksis (Edlund 1979: 457).

Det kan se ut som om hørelære som fag er en liten og noe skjult gren, i hvert fall hvis man skal vurdere dens posisjon ut fra forskning og litteratur. Det er nemlig vanskelig å oppdrive litteratur som kan beskrive hørelærens utvikling. Det finnes flere metodiske litteraturverk om hørelære, og mye av stoffet peker i svært ulike retninger, da det eksisterer ulike konsepter og pedagogiske teorier i hørelærefaget. I tillegg ser vi at det er lite rom for å bli enig om metodikk og metodisk litteratur i norske utdanningssystemer i dag. Dette gjør at faget behandles ulikt ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene for musikk i Norge. Det pågår for eksempel en diskusjon om hvorvidt improvisasjon er et viktigere undervisningselement enn å arbeide musikalsk med komponert musikk, en diskusjon som er gjeldende i gehørfag og utøvende fag (jf. avsnitt om Aksdal og Johansen).

Gjennom dette kapittelet vil jeg vise til både grunnleggende og nyere litteratur og forskning i gehørfaget, redegjøre for hørelærebegrepet og beskrive relativ solmisasjon uavhengig av dets status i Kodálys konsept. En rask kartlegging av hvilken pensumlitteratur som benyttes i hørelæreutdanningen i dag, viser at nyere fagbøker er sjelden kost. Pedagogene holder seg til de gamle klassikerne, og tør kanskje ikke satse på ny viten. En orientering om de meste brukte fagbøkene i dag, vil gi et innblikk i hvordan det står til med den norske hørelæreundervisningen i dag.

3.2. Bakgrunn i litteratur og tidligere forskning

Først og fremst vil jeg henwise til noe nærmest kanonisert litteratur innenfor pedagogikkfeltet. Da jeg har vanskeligheter med å finne like hellig litteratur innen hørelære, velger jeg å heller fokusere sterkere på den nyere forskningen på feltet. Dette vil gi et lite bilde av hvordan hørelærefagets posisjon i Norge er i dag.

Grunnleggende litteratur om pedagogikk og hørelære.

Hanken og Johansens bok, ”Musikkundervisningens didaktikk” (1998), er en av de mest benyttede bøkene i musikkpedagogiske institusjoner. Forfatterne tar blant annet for seg begrepene didaktikk, pedagogikk og metodikk, og plasserer dem inn i meningsfulle båser med tilhørende innhold. Det gjøres rede for ulike didaktiske kategorier som pedagoger bør betrakte i forhold til planlegging av undervisning. Det gis en oversikt over ulike pedagogiske metoder og mest kjente konsepter. Etter hvert går de over på mer filosofiske betraktninger av musikkpedagogikk, i forhold til legitimering av musikk, hva slags fag musikk skal være, og hvordan man bygger kunnskap. Til slutt får leserne et innblikk i ulike musikkpedagogiske retninger som har utviklet seg gjennom historien.

En noe mer inngående drøfting av musikkpedagogikken får vi i ”Almen Musikdidaktik” (1998). Frede V. Nielsen tar ikke her for seg musikkpedagogikken like kategorisk og kortfattet som Hanken og Johansen (1998), men befinner seg innenfor samme område i forhold til å drøfte hvilket fag musikk er og legitimering av faget. Nielsen trekker inn flere historiske perspektiver på musikkfaget, spesielt i forhold til uenigheten om dets rolle i skolen. Forfatterens hensikt med boken er å gi musikkpedagoger et mer nyansert og reflektert syn på musikkfaget. Jo mer fagtyngde man har, desto flere knagger har man å henge beslutningene på når de didaktiske spørsmålene ”hva”, ”hvordan” og spesielt ”hvorfor” må besvares.

Min hensigt er ikke at fortælle, hvordan musikundervisning bør være, men at give andre bedre mulighed for at træffe bevidste og begrundede fagdidaktiske valg (Nielsen 1998: 17).

Lars Edlund ga i 1963 ut ”Om Gehørsutbildning”. Her anbefaler han pedagogen blant annet å unngå å kun holde seg til grunntyper av øvinger, da det kan skape en stereotyp og lite musikalsk stimulerende undervisning. Teori og praksis må være nært knyttet til hverandre, og diktat og prima vista-sang har vært, og kommer alltid til å være de viktigste hjelpemidlene i gehørsmetodikken (Edlund 1963: 9). Diktater anbefales som vurdering av studentenes ferdigheter. Edlund gir detaljerte og unike beskrivelser av anbefalt metodikk og øvelser i gehørundervisningen.

Når det gjelder litteratur om metodene som benyttes i Kodály's konsept, forteller Choksy (2000: 3) om det hun selv beskriver som ”det mest komplette litteraturverket som omhandler metoden”, altså ”A Zenei Irás-Olvasás Módszertana” (”Methods of Sight-Reading and

Notation)”, volum 1, 2 og 3, utgitt i 1953 og skrevet av en av Kodálys elever, Erzsébet Szönyi. Boken kombinerer tonika-solfa, håndtegn, *do* i nøkkelskifte, og det beste i folkemusikk og komponert musikk som egner seg for undervisningsmateriale.

Nyere litteratur

Gjennom stadig ny metodisk litteratur ser vi tendensen til et hørelærefag i bevegelse. Jeg nevner eksempelvis Niels-Eskild Johansens ”Hørelære: rytmer fra bladet, en lærebok til bruk i høyere utdanning i musikk” fra 2005. Nye tanker i faget får vi også fra Joel Phillips og hans ”The musicians guide to aural skills” fra 2005.

Hilde Blix skriver i sin bok ”Notelesing, hva slags lesing er det? Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier” (2004) om hørelærefaget som et musikkens lese- og skrivefag. Hun tar først for seg ulike teorier i språkopplæring, for så å kople disse teoriene til notelesing. Hun stadfester også den pedagogiske hørelærelitteraturens ikke-eksistens.

Vi finner en slags arbeidsbok i Bjørn Kvists ”Tell, lytt og syng. Gehørstrening og musikkteori gjennom siffermetodikk” (2003). Den er beregnet til studenter i lærerutdanningsinstitusjoner, og forfatteren har prøvd ut siffermetoden i barnehage, grunnskole og musikkskole. Hovedmålet med boken er å lære bort evnen til å synge fra bladet, eller *prima vista*. Boken består av noe teori, og øvelser relatert til dette.

I Sveidahl og Agerskovs ”De to rum – en bog om integreret hørelære” (2002), får vi en ny innfallsvinkel til hørelærefaget, nemlig hørelære integrert i instrumentalmusikken. Dette er et dansk samarbeid fra Rytmaskonservatorium i København, en utdanningsinstitusjon hvor solmisasjon blir benyttet til en viss grad. ”To rum” dreier seg om musikerens øving og musikerens opptreden, i forhold til at man trener opp lukkede ferdigheter når man øver, og benytter åpne ferdigheter, altså de ferdighetene man sitter inne med, når man utøver. Imitasjon og improvisasjon er to sentrale elementer i boken, solmisasjon er inkludert i enkelte kapitler, og den inneholder et stort utvalg øvelser.

James Beaments ”The relationship between music and the hearing mechanism” (2001) har ikke mye med musikkpedagogikk å gjøre, men han har selv undervist i høyere utdanning og har forsket på menneskets høremekanismer, og drøftet dette i forhold til musikalske elementer som intervaller, harmonier, skalaer og rytme. Han mener at øret er en automatisk mekanisme, noe som gjør at alle vi med en normal hørsel fornemmer det samme fra de samme lydene. Dette forklares ved en inngående beskrivelse av ørets høremekanisme.

En ny og uavsluttet diskusjon er om improvisasjonens plass og tilstedeværelse i hørelærefaget. Guro Gravem Johansen er selv en jazzmusiker som er svært opptatt av å styrke improvisasjonen innenfor gehørfag. Hun definerer gehør som det å ”høre” musikk inni seg (2004: 181), noe som også er et viktig kjennetegn på det å improvisere, og er på den måten med på å forsterke improvisasjonens plass i hørelære. Rent objektivt sett er det altså logisk at hørelære inkluderer improvisasjon som form. I følge Johansen (ibid) finnes det likevel lite kunnskap om og didaktisk forskning rundt gehørtrening i andre former enn klassisk og notasjonsbasert musikk. For gehørpedagoger som ikke er jazzskolerte, vil improvisasjon ikke være den mest nærliggende øvelsen å benytte i undervisningen. Det kan være vanskelig å vite hvordan man går frem i selve improviseringen, og man føler seg ikke trygg nok på formen til å kunne være et musikalsk forbilde for elevene. For å styrke sine improvisasjonsferdigheter må man øve på improvisasjon (ibid: 197). Johansen nevner ulike ferdigheter man som musiker og pedagog bør trene på.

(...) som oftest vil det å førebu seg handle om at ein øver seg på ferdigheiter som styrker eins evner til å improvisere på eit generelt plan. Slike generelle ferdigheiter kan til dømes vere gehørtrening, musikkteoretiske kunnskaper og psykomotoriske ferdigheiter (spele- og songteknikk) på instrumentet sitt. For ein musikkpedagog vil det etter mitt syn vere viktig å take i vare alle desse aspekta ved eleven si utvikling som improvisatør, både dei konkrete ferdigheitene eg no har nemnt, men også eigenskaper som vilje til å ta sjansar og evne til mental flyt (ibid: 185).

Det må være en balanse mellom analytiske og gehørbaserte musikkunnskaper, noe Johansen også kaller intellektuelle og muntlige gehørferdigheter (ibid: 186). For mye fokus på riktighet og presisjon kan være hemmende i kreative, skapende prosesser. Johansen (2004: 198) er klar over at dette er en noe utradisjonell holdning innenfor gehørfaget, men ser likevel viktigheten av å integrere de ulike måtene å trene gehøret på, enten det er basert på intellektuelle og analytiske ferdigheter eller kreative og skapende ferdigheter.

Det finnes motargumenter til denne diskusjonen om hvorvidt improvisasjon skal bli en tydeligere del av gehørfaget. Erling Aksdal (2005) mener jazz i dag er blitt mer eller mindre likestilt med den klassiske utdanningen, og dessverre i forhold til å kanonisere mestere og mesterverk. Han har klare synspunkter på sjangerproblematikken, og ser problemer med at man ikke inkluderer studieretninger innenfor ulike neglisjerte musikkjangerne som country, rock eller balinesisk gamelan-musikk. Han har ingenting imot improvisasjon, men ser tendensen i at jazz og improvisasjon blir benyttet for å veie opp for sjangersneverheten. Han deler ikke samme synspunkt som Guro G. Johansen når det gjelder forholdet mellom gehør og improvisasjon:

Når man legger vekt på gehør i dyp og bred forstand, så blir improvisasjonsarbeidet overflødig, fordi improvisasjonen vil komme som en naturlig forlengelse av ”det hørte” (Aksdal 2005).

Det kan synes som om sjangerpåvirkning er viktigere enn ren improvisasjon når et menneske skal skape eller forstå musikk. Aksdal (2005) tegner et bilde av musikk som et språk man må utsettes for, for å kunne lære det. Man utsettes for og lærer flere språk, og det samme skjer i forhold til de ulike musikkjangrene. Aksdal mener sjangerpåvirkning fremfor improvisasjon utløser musikalitet. Man må lære språket før man kan snakke det. Guro G. Johansen sier i nettutgaven av Musikk-Kultur at man skal prøve ut sitt språkforråd før det er ”ferdiglært”.

(...) det er også slik at ein utviklar språkevna si ved å prøve seg fram i stadig nye situasjonar og kontekstar, der ein kanskje ikkje har ord og omgrep for alt, men må anstrenge og utfordre si evne til å uttrykke seg (Johansen 21.10.2005).

Jeg synes denne diskusjonen er spennende. Ikke fordi jeg holder med den ene eller den andre, men fordi begge pedagoger er engasjerte i gehørfaget og argumenter godt for sine syn. Så får det heller være at man ikke kan enes, og heller glede seg over hvordan disse argumentene inspirerer lesere til selv å ta stilling til et fag i utvikling.

Kan man som Hilde Blix si at den pedagogiske hørelærelitteraturen ikke eksisterer? Hvis man sammenlikner hørelære med realfag eller allmenne fag er det jo helt klart en mangel på pedagogisk litteratur. Skulle man se an problemstillingen i lys av beslektede musikkfag, er svaret ikke fullt så tydelig lengre. Det skorter ikke på metodisk litteratur, verken fra Norge eller det store utland. Derimot vil det være vanskelig å oppdrive norsk hørelærepedagogisk litteratur av Kodálys format, av den enkle grunn at norske hørelærepedagoger stort sett har det samme innholdet i sin hørelæreundervisning, uten noen klar påvirkning fra verken det ene eller det andre konseptet.

3.3. Hva er hørelære?

Hørelære (ty. Gehörbildung, eng. eartraining, fr. solfège (...) it. solfeggio (...)) brukes på norsk som en samlebetegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et felles siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlig for utøvelsen og forståelsen av musikk. (Edlund 1979: 456).

Hørelærefaget defineres ulikt, og for å gi en mest mulig objektiv fremstilling av hørelærefaget, velger jeg å presentere definisjonene til Edlund i Cappelens musikkleksikon i tillegg til ulike forfattere av hovedfagsoppgaver om hørelære.

Edlund og Cappelens definisjon av hørelære

I sitatet over ser vi at *hørelære* i enkelte land oversettes med *solfege* og *solfeggio*, ord som mange assosierer med et verktøy i den musikalske tenkningen som også er gjennomgangstemaet i min avhandling; solfa eller solmisisasjon.

Edlund (1979) beskriver hørelære som en relativt ny studiegren, og som et fag som binder sammen det praktiske med det teoretiske. Historisk sett nevnes århundret 1800 som det tidspunktet hvor faget vokste ut fra skolesang og korvirksomhet. Tyskland og Frankrike var først ute i dette fagfeltet i forhold til utgivelser av lærebøker. Fagets innhold og metoder behandles ulikt fra land til land, men hørelære har generelt tre tyngdepunkter:

1) *utvikling av bevisst lytting med henblikk på musikkens struktur*

”Bevisst lytting” menes her med at studenten skal kunne gjenkjenne og navngi elementer i musikken. Dette trenes ved hjelp av herming, at studenten navngir elementene oralt eller verbalt, og ved at studenten analyserer musikken på ulike måter.

2) *trening i notelesing*

Målet er her å kunne se for seg det musikalske, klingende bildet uten hjelp av instrumenter. Prima vista - sang er her en sentral faktor. Edlund (ibid) forteller også om noen av de ulike metodene å trene melodilesing på, for eksempel intervalløving som skal styrke studentens intonasjonsferdigheter, og det å fokusere på det tonale eller fritonale musikalske stoffet,

3) *spill etter gehør og improvisasjon*

Dette emnet dreier seg om å kunne synge/spille uten noter, uansett sjanger og form (ibid: 456-457).

I forhold til hørelærefaget nevner Edlund også Guido fra Arezzo som en viktig person i forhold til fagets utvikling, og da spesielt hans utarbeidelse av solmisasjonslæren.

Ulike beskrivelser av hørelære

For å lage en skisse av hørelærefaget, hva det er, dets opprinnelse osv, må jeg ha noe å referere til. Grunnet den minimale mengden litteratur som dreier seg om hørelærefagets historie og pedagogikk (det finnes nok av hørelæremetodiske arbeidsbøker), ser jeg meg nødt til å benytte det jeg finner av litteratur, og kommer til å innhente informasjon fra ulike steder. Blix (2004: 36) mener noe av grunnen til det spede utvalget litteratur i faget skyldes fagets posisjon som et støttefag, og at det finnes få hørelærepedagogiske utdanningsinstitusjoner i Norge i dag.

Musikkfaget har røtter både i teorifag og praktisk utøving av musikk. Hørelærefaget er ikke et fag for kun én type musikere. Faget skal utdanne både pedagoger og musikere på svært ulike nivåer, og har derfor en stor bredde i forhold til fagets formål. Blix (ibid: 35) deler faget inn i fire disipliner; lytte, lese, skrive, skape. Alle disiplinene inneholder elementene rytme, melodi og harmoni. I følge Blix undervises hørelære vanligvis i grupper på 4-6 studenter. Målene i fagplanen er lite konkret formulert, slik at læreren står svært fritt i valg av både innhold og metoder (ibid: 36).

Anne Kristin Hopsdal har i sin hovedoppgave fra 1991 blant annet skrevet om hørelærens historiske utvikling. Hun konstaterer fagets ulike betydninger i forhold til de ulike landene, men skiller mellom Frankrike, Spania, Italia, og Nord-Europa. Hun nevner spesielt den første geografiske gruppen som praktiserer ”solfège” og ikke hørelære (solfege er den franske oversettelsen av ordet hørelære (Edlund 1979: 456)). I denne sammenhengen vil dette i all hovedsak dreie seg om prima vista ved hjelp av absolutt solmisasjon (Hopsdal 1991: 12). Hun trekker også frem Ungarns måte å traktere hørelærefaget, og betegner dette som ”utvidet hørelære”.¹

¹ Utvidet hørelære er Hopsdals (1991) definisjon av Ungarns hørelæremodell, nemlig teorifag integrert i hørelæreundervisningen: ”Betegnelsen ”utvidet hørelære” (...) bør forstås som en undervisning som beslaglegger et antall undervisningstimer og integrerer en type fagområder som ville gjøre faget til musikkutdannelsens grunnstein” (Hopsdal 1991: 13).

Hopsdal beskriver faget som krevende og omfattende å undervise i, og som Edlund mener hun at pedagogen må ha en solid plattform av metoder og prinsipper for å kunne undervise godt i det (Hopsdal 1991: 53). Hun trekker frem det hun kaller den firedelte pedagogiske prosessen i "Kodály-Metoden" (ibid: 57). Sistnevnte er et begrep som hun sannsynligvis har arvet fra Choksy (1986), da hun refererer mye til denne litteraturen hvor dette begrepet benyttes mye. Ellers mener hun at hørelærefaget og dets innlæring av grunnleggende elementer har stor betydning for elevens videre utvikling i sitt instrument (Hopsdal 1991: 61).

Hørelæren har enestående muligheter til å bidra og bistå de øvrige fag i utviklingen av elevens musikalske sensitivitet; her oppøves en fast og sikker vurdering av elementene og deres varierende funksjon innenfor de ulike stilarter. (...) Hørelære må bestrebe seg på å være elevens kontinuerlige referansepunkt som setter studiets ulike musikalske erfaringer inn i perspektiv og derved gjør dem meningsfulle. Dette behovet forblir uendret gjennom hele studietiden og bør derfor være et obligatorisk fag i hvert studieår (Hopsdal: 62).

I dette sitatet legitimerer hun for hørelærefagets eksistens ved å si hvilken betydning det har for andre fag, i tillegg til at hun påminner oss om at det ikke bør skjæres ned på mengden av hørelærefagets undervisningstid i musikkstudiet.

Hørelære er en fusjon av musikkteori og musikalsk interpretasjon og krever kontinuitet for at et høyt prestasjonsnivå på begge felt skal kunne grunnlegges og opprettholdes. To ukentlige undervisningsøkter imøtekommer dette kravet (ibid).

Jeg er enig med Hopsdal i at hørelære bør være et obligatorisk fag i hvert studieår, da det er grunnleggende viktig for all musikalsk tenkning. Jeg bekymrer meg over at enkelte musikkinstusjoner vurderer faget og dets innhold som mindre vesentlig og heller presenterer det som et valgfag eller som en mindre del av et sammensatt musikkfag. Hørelære er et fag hvor man som elev må vise sine ferdigheter for en mindre studentgruppe, og kan derfor være et sårt og vanskelig fag for enkelte. Men er ikke dette litt i takt med musikkens ånd; å opptre foran andre og takle de følelsene som dukker opp i forbindelse med det, og lære av?

Skandinavisk hørelærepedagogikk

Hopsdal (1991: 5) skisserer en skandinavisk hørelæremodell ved hjelp av Cappelens musikkleksikon fra 1978, Lars Edlunds beskrivelser og 12 skandinaviske lærebøker utgitt i perioden 1956-1988. Hva har skjedd de siste tjue årene? Er den skandinaviske hørelærepedagogikken fortsatt den samme, har den utviklet seg i andre retninger i enkelte land? Læreplanverket for videregående opplæring fra 1993 legger, som i den skandinaviske modellen, vekt på aktiv lytting og trening i noteferdigheter i faget

Musikklære/Hørelære/Lytting. I Kunnskapsløftet (2005) tar man i bruk nye navn i stedet for ”hørelære”, og kjente elementer fra hørelærefaget opptrer i disse programfagene fra Kunnskapsløftet for videregående opplæring:

Vg1: Anvendt musikklære (valgfritt programfag)

Vg2 og Vg3: Musikk i perspektiv; Lytting (felles programfag, lytting er her relatert til musikkhistorie)

Musikkfordypning 1 og 2; Gehørtrening (valgfritt programfag med hovedmål i å memorere og gjengi musikalske forløp og lese og gjengi et notebilde)

Siden det eneste felles programfaget som inneholder hørelæreelementer, nemlig ”lytting”, opptrer i sammenheng med musikkhistorie, ser det ut som om opplæring i hørelæreelementer er valgfag i alle tre år.

Hopsdals skisse av den skandinaviske hørelærepedagogikken fremstiller hørelære som et fag med blant annet tre tyngdepunkter:

- 1: utvikling av bevisst lytting
- 2: trening i notelesing
- 3: gehørspill og improvisasjon

Hopsdal har forholdt seg spesielt til Cappelens musikkleksikon og Edlund som kilder, og tyngdepunktene i beskrivelsen av hørelærefaget er derfor de samme.

Målet i den skandinaviske hørelærepedagogikken er å utvikle bekjentskap med notebildets melodiske, rytmiske og harmoniske innhold, og skal resultere i en indre forestilling om hvordan det vil klinge.

Typiske aktiviteter:

Prima vista-sang, melodidiktat, korreksjonsoppgave, intervallsang og –diktat, to eller flerstemt melodidiktat, auditiv harmonisk analyse, rytmelesing og –diktat.

Solmisasjon, gehørspill, improvisasjon og auditiv analyse er lite brukt. Melodikken knyttes ofte til bl.a. skalaer og akkorder. I rytmeaktiviteter er det vanlig at studentene selv velger stavelse (Hopsdal 1991: 6)

Hørelæremetoder

Hvilke metoder og verktøy skal man benytte seg av i hørelæreundervisningen? Choksy (1986) forteller om musikkundervisningen i Nord-Amerika og hvordan det der ikke lengre er et spørsmål om man skal ha musikk i skolen, men om hvordan man skal undervise i musikkfaget. Metodene og fremgangsmåtene er mange, og skal man ta utgangspunkt i én bestemt metode, eller er det mulighet for en kombinasjon av flere? Mange metoder brukes uten at læreren har forstått de fundamentale prinsippene for hver og en av de. Slike overfladiske valg øker faren for at metodens suksess uteblir. Det er også en fare for at elever som har brukt solfa som verktøy i tidligere opplæring, starter ny opplæring hvor den musikalske tenkningen foregår i absolutte skalaer, noe som kan være fordelaktig fordi man lærer ulike måter å tenke på, og uheldig fordi man ikke lengre skal bruke det systemet som har fungert godt for en selv. Choksy krever ikke at alle lærerne i Nord-Amerika benytter samme metode.

The teacher who has a clear idea of musical goals and an understanding of the underlying principles of each method will be more likely to choose the one method best suited to his or her own talents and teaching style (Choksy 1986: 1).

Herboly er mindre opptatt av metoder og vil heller at man skal fokusere på musikken, noe som var Kodálys hovedmål.

Help us to put an end to this wanton, technicising, method-centered, didactic tendency; help us re-establish the teaching model based on Kodály's real ideas. I would not like to be misunderstood: I am not against method, methodology or its education. I merely want to emphasize the primordial importance of music in teaching. It is music that should have an active and growing place in our teaching methodology instead of the reiteration of didactic steps (Herboly 1988).

3.4. Relativ solmisasjon

Solmisation (ordet dannet af tonenavnene sol og mi), metode til indøvelse af de musikalske intervaller, oprindeligt anvendt i klosteskolerne i 11. – 16. Årh. Til grund lå en 6-tonig skala (hexachord) med stavelserne: ut re mi fa sol la, der svarede til c d e f g a. Senere erstattedes ut med do, og der tilføjedes en 7. Tone: si (h). S. er bevaret i de romanske lande (Musikkens Lommeleksikon, Børge Friis, 1961: 145).

Å tenke relativt i musikk kan gjøres på forskjellige måter. Ulike pedagoger har definert ulike strategier, og de som har tatt størst del i å utvikle solmisasjonen er sannsynligvis Guido av Arezzo (990-1050), Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), Sarah Ann Glover (1786-1867), John Curwen (1816-1880), Agnes Hundoegger (1858-1927), og Kodály (1882-1967) (Nemes 1995). Med alle disse (og flere unevnte) pedagogene, er det klart at man får ulike utgaver og

bruk av dette verktøyet. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt. Det er i tillegg populært å bruke tall i stedet for solfastavelser. Professor Bruce E. More ved University of Victoria, oppgir, i en artikkel om stavelssystemer, ulike historiske forløp hvor dette hukommelsesverktøyet ble videre utviklet. Jeg vil her kort oppsummere Mores beskrivelser.

Fra Guido til Kodály

Ingen vet når de første solfastavelsene dukket opp, men **Guido d' Arezzo** var den første som omtalte emnet i skriftlig form. Hans versjon av solmisasjon var bruken av de seks stavelsene *ut, re, mi, fa, sol, la*, som han hadde hentet fra de innledende stavelsene fra de første seks linjene i hymnen "Ut queant laxis". Guidos system var relativt og innebar modulasjonsprinsipper. Som vi ser av sitatet over, kjenner man til at dette systemet i stor grad ble benyttet i Europa fra 1100 - til 1600 - tallet. Dens popularitet antas å ha vært på grunn av denne tidens modale musikk. Grunnen til at vestlige musikere har benyttet disse stavelsene i ettertid, er blant annet på grunn av at stavelsene er enklere å synge enn bokstaver og tall (More 1985: 9). Guidos system var fortsatt populært i renessansen, hvor notasjonsutviklingen for øvrig var på det nivået at tonehøydene etter hvert ble betegnet med ulike bokstaver (ibid). **Solfeggi** var den italienske formen for relativ solmisasjon, kjent på 1850-tallet. Nicholas Porpora nevnes som frontfigur for dette systemet som manglet vektlegging på bruken av stavelser for å utvikle forståelsen av intervaller og funksjoner (ibid). På 1600-tallet oppstod det i Frankrike et system med utgangspunkt i **fastlåst Do**, som en konsekvens av Guidos noe kompliserte system. Fastlåst Do sidestilte *ut* med C, uansett tonekjønn, og benevnte tonehøyde mer enn skalatrinn (ibid). Rousseau kritiserte dette franske, absolutte systemet og forsvarte relativ solfa (Nemes 1995). **Fasola, Lancashire Sol-Fa og Old English Sol-Fa**, systemer fra slutten av 1600-tallet, går ut på at kun de fire stavelsene *fa so la mi* brukes til å synge all musikk (More 1985: 10). I andre halvdel av 1900-tallet kom **tonic Sol-fa**, utviklet av John Curwen. Sara Glover var med på å utvikle de verktøy og symboler han benyttet seg av i dette systemet (ibid). Første bokstav i hver stavelse ble brukt i stedet for å notere på notelinjer, det ble innført kromatiske stavelser med konstante vokaler, 7.trinns stavelse ble, logisk nok, *si* forandret til *ti*, og det ble lansert håndtegn (ibid: 11). I følge J. Alfred Young overtalte Curwen Utdanningsdepartementet i England til å godta "tonic sol-fa" som et alternativ til det offisielle systemet (Young 1988: 17)

Problemet med bevegelig do er, ifølge More (1985: 11) at det indikeres at do alltid er tonika, mens do egentlig er tonika kun i durtonalitet. Likevel oppstår det muligens større praktiske problemer med en fastlåst do, da dette franske systemet eksempelvis mangler altererte stavelser:

(...) D D#-D-Db-D would be solmized: re-re-re-re-re. And the interval: do-mi can be heard nine different ways: C-E, C-E#, Cb-E, and so on, aurally representing any interval from a major 2nd to a tritone (More 1985: 11).

Dernest forteller More (1985: 11) at Kodály's relative solmisasjon, som er bygget opp både av Kodály selv og hans elever, for det meste er basert på grunnmuren til "tonic sol-fa". Ellers rettet Kodály m. fl blant annet på notasjonsmåten til Curwen, for så å hente inspirasjon fra konservatoriet i Paris og dets diktering i notesystemet, og fra Tyskland for å betegne absolutt tonehøyde med bokstaver og indikere relasjoner mellom tonene. (ibid: 12).

Nemes (1995: 28) forklarer at solfa benyttes som verktøy i Kodály's konsept av to grunner, og er derfor definert på to måter:

1. *Relativ solmisasjon*: et system som benytter stavelser for å forklare forholdet mellom tonene i stedet for absolutt tonehøyde.
2. *Bevegelig do*: et system hvor tonika i alle durtonaliteter blir kalt "do", og tonika i alle molltonaliteter blir kalt "la".

Begge disse begrepene er altså like riktige i en beskrivelse av Kodály's verktøy. Historisk sett blir solfa navngitt og definert på ulike måter, noe som kan skape forvirring. Jeg hevder at Nemes definisjon av relativ solmisasjon og bevegelig do er en av de mer tydelige og forståelige.

Karpinski

Gary S. Karpinski fokuserer, i sin bok om lytteferdigheter, på ulike ferdigheter innenfor ulike felt i gehørfaget, og hvordan studenter i høyere utdanning skal trene opp sine lytteferdigheter i forhold til dette. Selv om forfatteren i visse sammenhenger snakker om ulike typer solmisasjonstenkning, er han mest opptatt av den relative tenkningen i seg selv, og ikke i hvilket pedagogisk konsept det tilhører. Kodály blir nevnt kun én gang, i forbindelse med

rytmesolmisasjon, hvor Karpinski (2000: 81) forteller om bruken av stavelen ”ta” på 4-delene og ”ti” på 8-delene. Jeg vil nå konsentrere meg litt om noe av det Karpinski nevner i forhold til solmisasjon og hørelære.

Karpinski er opptatt av at man skal tenke *i* musikk, ”thinking *in* music” (ibid: 3). Som Kodály, snakker også denne forfatteren om musikalske lese- og skriveferdigheter, spesielt innenfor lytting, lesing og fremføring av musikk, og hvordan man erverver seg disse ferdighetene. Karpinskis begrunnelse for å benytte solmisasjon i gehørlære starter med en historisk beskrivelse av dette verktøyet. Solmisasjonshistorien startet for ham som hos alle andre hos Guido av Arezzo, som for to århundrer siden introduserte ideen om solmisasjon i forhold til det at man alltid søkte tilflukt i et instrument for å bli kjent med en ukjent melodi. Man skulle kunne lese musikk på samme måte som man leser tekst.

Indeed, one of the powers of solmization is its ability to unlock the meanings and sounds of music notation (ibid: 146).

Spørsmålet om solmisasjonens effekt har blitt forsøkt besvart av flere. Karpinski (ibid: 146) forteller om en forskning, foretatt av Lorek, hvor det ble konkludert med at studentenes effektivitet i et innholdsneutrale ”sight singing”-pensum var uavhengig av om man brukte et hvilket som helst solmisasjonssystem eller å synge alle stavelser på ”la” eller lignende. Karpinski (ibid: 147) hevder likevel at denne konklusjonen ikke holder mål, da eksperimentets varighet var for kort og variasjonen for smal. Han mener man burde følge et komplett studium med en varighet på to eller tre år, og følge studentene i andre faglige omgivelser, som samspill og teoretiske fag. Karpinski kritiserer også undersøkelsens prøving av absolutt solmisasjon, da ferdigheter innenfor dette feltet er basert på tonehøyde, nøkler og transponering. Ferdigheter innenfor relativ solmisasjon er basert på tonalitet og funksjoner innenfor skala. Derfor vil den innholdsneutrale instruksjonen av Lorek gjøre lite for å isolere og klargjøre viktigheten av ethvert solmisasjonssystem (ibid).

I forhold til solmisasjon og modulasjon nevner Karpinski (ibid: 212) en undersøkelse fra Juilliard School of Music i 1953, hvor relativ solmisasjon betegnes som begrensende, og at elever som bruker dette ikke kan håndtere modulasjoner. Karpinski hevder derimot at relativ solmisasjon nettopp er det redskapet man bør bruke når man oppfatter modulasjoner i en lyttesituasjon. Funksjonell solmisasjon tydeliggjør forandringene, og det blir lettere å beskrive

det musikalske forløpet (ibid). Når det gjelder andre forskningsresultater, hevder Karpinski (ibid: 147) at disse mer eller mindre er filosofiske studier av solmisasjon.

Karpinski nevner fordeler ved bruk av solmisasjon. Det gjelder solmisasjon som et verktøy for å skille ut funksjoner i skalaer, og muligheten læreren og studenten får til å kommunisere gjennom disse funksjonene. Man vil også oppleve fordeler i forhold til arbeid med musikkteori, pianoferdigheter og andre musikkdisipliner (ibid: 148).

Karpinski (ibid) ser det som selvvinnlysende å sitte inne med enkelte musikalske ferdigheter, for eksempel ferdigheter i å skille ut ulike grader av puls og tonale slutninger. Han mener at det kan være vanskelig og tidkrevende å innprente slike ferdigheter i et utviklende menneske. Musikeren må knytte solmisasjonsstavelser til skalaens tonehøyder slik at stavelsene assosieres med enkelte funksjoner (ibid: 149). Relativ solmisasjon og tall krever relativ lesing, og kan ifølge Karpinski gjøres på to ulike måter:

- Å lese tonehøydene på notesystemet innenfor den aktuelle nøkkelen og så oversette dem til tonetrinn ved å relatere dem til tonika.
- Å søke mønstre av funksjonell karakter på et beslektet likt notesystem.

Relativ tenkning får hjernen til å tenke og lese i tonetrinn og tonal funksjon, uansett på hvilken måte man velger å gjøre det (ibid: 167).

(...) in order to learn solmization (not merely be exposed to it) one must invest the equivalent of the hours, days, weeks, months, and years young children spend on learning the alphabet – reciting it, singing the "Alphabet Song", recognizing letters, writing letters, associating their various phonic incarnations, and practicing reading, writing, and spelling constantly (ibid: 168).

Solmisasjon krever repetisjon og memorering av tonehøyder, skalaer, sekvenser, melodier, akkorder, arpeggio, og andre aktiviteter laget for å innprente varierte mentale assosiasjoner mellom solmisasjonsstavelser og deres musikalske mening. Enten må man kunne solmisasjon ut og inn og bruke det deretter, hvis ikke er det bare en ulempe å bruke det (ibid).

Nemes erfarer at relativ solmisering fremmer hurtig og sikker utvikling av alle de viktige musikalske ferdighetene. Relativ solmisasjon reduserer alle de ulike skalaene til én benevnelse. Hun hevder det kun er nødvendig å håndtere musikk i én nøkkel for å forstå enhver nøkkel. Forholdet forblir det samme (Nemes 1995).

Å legge inn tid og øvelse på å trene seg i relativ solmisasjon vurderer jeg som en investering i egen musikalsk tenkning og musikkforståelse. Solfa som system fungerer som Karpinski og Nemes beskriver; de ulike skalaene reduseres til én, man ser relasjonene mellom de ulike tonene i denne ene skalaen og dermed også i alle skalaer.

Musikkfagets posisjon

Lærere er ofte skeptiske til pedagogiske teorier, da disse er fine på papiret, men ofte distansert fra det reelle klasserommet (Plummeridge 1991: 7). Undervisningspraksisen bestemmes ut fra læreren, elevene, fysiske forutsetninger, skolens tradisjoner, osv (ibid: 9). Slike undervisningspåvirkende faktorer kjenner vi også som didaktiske kategorier, altså rammefaktorer, elev- og lærerforutsetninger, mål, innhold, metode og vurdering, som utdypes inngående blant annet hos Hanken og Johansen (1998).

Plummeridge (1991: 12) mener at musikkfaget, sammen med andre kunstfag, må tilkjennes større plass i undervisningsplanen hvis de skal være en stor styrke i barnets utdanning på lik linje med andre fag. Samtidig skiller faget seg ut ved at det impliserer opptredener som konserter, skuespill og andre artistiske hendelser som kan være store motivasjonsfaktorer for elevene (ibid).

Plummeridge (ibid: 14) har to interessante poeng i forhold til at musikkfaget skal utdanne mennesket til å kunne ha noe å sysle med i fritiden. Det dreier seg for det første om at flertallet av verdens befolkning ikke engasjerer seg musikalsk i sin fritid. Det kan hinte om at musikk lærerne ikke har lyktes i sine målsetninger (ibid: 15). For det andre er det vanskelig å vite hva som er meningen med fritidsysler. Musikk krever seriøs oppmerksomhet, disiplin, hardt arbeid og konsentrasjon, og er dermed ikke skapt for å slå i hjel tid (ibid: 16)

Denne belastningen på musikkfaget smitter over på andre fag. Samfunnet krever at vi er mer effektive og at vi luker ut unødvendige faktorer. Hvem skal få retten til å bestemme hvilke fag som er mer og mindre viktige i utdanningen? Vurderer pedagoger at relativ solmisasjon er en mindre effektiv undervisningsmetode, eller har man allerede effektive verktøy?

Choksy (1986: 295) forteller om musikkundervisningen i høyere utdanning i Nord-Amerika sett fra et Kodály-perspektiv, og hvilke utfordringer de står overfor. Disse utfordringene kan minne litt om Norges. Forfatteren ser problemer i at offentlige skoler i Nord-Amerika ikke har inngående undervisningstilbud for de som ønsker å studere musikk på et høyere plan. Denne ”spesialiserte” undervisningen får man hos privatskoler, konservatorier, og kommunale musikkskoler. Choksy hintet om en forskjellsbehandling, da fag som matematikk og språk har undervisningstilbud for de som ønsker å studere disse nærmere. Kun musikkstudenter er overlatt til seg selv til å skaffe seg, og betale for utdanning de trenger for å bli gode nok til å komme inn på musikkskole, musikkhøgskoler eller universiteter med musikklinjer (ibid).

Kunstfag blir nedprioritert av lærere som vil utstyre sine elever med ferdigheter og kunnskap krevd av den fremtidige arbeidsgiveren. De ser altså ikke kunstfagenes relasjon til menneskets indre følelsesliv. Det hevdes at menneskets subjektive kunnskap, det som relateres til menneskets følelser og selvoppfatning, ernæres av kunstnerisk kreativitet. Gjennom en slik aktivitet gjenkalles følelser, og individet danner kunnskap om sin identitet (Plummeridge 1991: 17). En slik oppfatning om musikk som individualitetens kunnskapsbygger, er ikke selvsagt for alle.

Traditionally, the arts have not been regarded as knowledge. Therefore their place in education, if they have had a place at all, has been seen as being of little importance (ibid: 19).

Kapittel 4: Metode; asynkront samarbeid, teknologi, elektronisk kommunikasjon, og begrepsavklaring.

4.1. Innledning

I dagens moderne samfunn ser man i større grad fordelene med elektronisk kommunikasjon. Telefon- og brevforbindelse blir i de fleste tilfellene erstattet med elektronisk postkommunikasjon. Å kommunisere over nett er på mange måter et billigere og tidsbesparende alternativ. Det å skulle intervju et antall mennesker er på mange måter krevende, og å gjennomføre en intervjuundersøkelse ved hjelp av elektronisk kommunikasjon vil ha sine fordeler.

Jeg vil nå gjøre rede for hovedmetoden jeg har benyttet i min avhandling; *en intervjuundersøkelse gjennomført ved hjelp av elektronisk kommunikasjon*. I redegjørelsen vil jeg definere begreper, beskrive metodens tilhørighet, den virtuelle virkeligheten, e-postundersøkelse og fordeler og ulemper ved elektronisk kommunikasjon som metode, før jeg konkret tar for meg e-postintervju som kommunikasjonsform. Deretter gir jeg en generell beskrivelse av de metodene jeg har benyttet i prosjektet; kvantitativ (forundersøkelsen) og kvalitativ (intervjuet) metode. Siden intervjuet er hovedmetoden vil presentasjon av intervjumaterialet og vurderinger av dette komme i et eget kapittel.

4.2. Elektronisk kommunikasjon

Studier av onlineundersøkelser¹ ble først publisert i 1995 (Mann og Stewart 2000: 67).

Emneområdet om elektronisk kommunikasjon er relativt nytt, i hvert fall i forhold til at det er få år siden elektronisk kommunikasjon overtok postens og telefonens funksjon som førstevalg ved all kommunikasjon, utenom når man står ansikt til ansikt med en eller flere personer.

Likevel kan man ut fra Mann og Stewarts referanseliste se at litteratur omkring dette området kom i mangfold i midten av 1990-tallet. Jeg oppfatter at Internettets utvikling har vært ganske

¹ Hvis noe eller noen er *online*, betraktes den eller de som tilgjengelige over Internett (wikipedia).

stor siden forfatterens utgivelse i 2000. Utviklingen av elektronisk kommunikasjon har utviklet seg raskere enn litteraturen. Mann og Stewart snakker om telefonlinjer som oppkoplingsalternativ, når det i dag er bredbånd som er det beste, og mest benyttede alternativet. Telefonlinje betraktes som et gammelt, utdatert og langsomt alternativ. Mann og Stewarts beskrivelser av internettbruken blir til tider pinlig detaljerte og opplysningene blir selvsagte for de fleste:

E-post kan beskrives som brevliknende dokumenter som blir skrevet på skjermen og postet elektronisk via Internett, til serveren i mottakerens internettforhandler. Denne prosessen tar kun få minutter eller sekunder. Når mottakeren av e-posten logger seg på sin server, lastes beskjedene ned til datamaskinen og vil åpne seg i skuffen i e-postprogrammet. Beskjedene kan leses på skjermen, skrives ut eller lagres. En e-post er ikke så ulik annen post. Mottakerens adresse står øverst, så kommer brevets tema og andre sendingsdetaljer. Etter dette har man så hovedteksten eller beskjedene til mottakeren. E-posten avsluttes med en signatur (Mann og Stewart 2000: 9).

Internett

Dette mediet har sin opprinnelse fra et amerikansk militært nettverk, det såkalte ARPAnet¹. Internettet er bygd opp av programvareprotokoller som gjør at alle datamaskiner i Internettet kan kommunisere med hverandre. Ved hjelp av disse protokollene kan vi komme inn på websider via vår nettleser, slik at vi eksempelvis kan laste ned filer og sende e-post (ibid: 8).

E-post

Elektronisk post er den hyppigst benyttede internettjenesten, og er en del av ”computer-mediated communication”, såkalt direkte bruk av datamaskiner i en tekstbasert kommunikasjonsprosess. Computer-mediated communication kan være i form av e-post, nettverkskommunikasjon, øyeblikkelige meldinger, tekstmeldinger, hypertekst, nettbasert læring, internettforum, online-handel, distribusjonslister og videokonferanser (*Webopedia*). Catrine Tømte har skrevet en doktorgradavhandling omkring det å snakke sammen skriftlig, først og fremst i forhold til elektroniske møter (Tømte 2005). Tømte klassifiserer digital kommunikasjon, skriving og lesing av tekst via datamaskiner, som elektroniske eller digitale samtaler.

¹ **ARPANET**, et omfattende datanettverk opprettet i 1969 av United States Defense Advanced Research Project Agency (ARPA). Nettet knyttet i første omgang sammen UCLA og Stanford University. Er forløperen til → Internett. A. ble nedlagt i 1990 (*Webopedia*)

Det er mange fordeler med denne måten å kommunisere på. Posten kan hentes når mottakeren har anledning til å hente den, man kan sende post til mange på en gang uten ekstra kostnader, sendingsprosessen er rask, og man kan sende lys -, lyd - og bildefiler vedlagt i e-posten (Stewart og Mann 2000: 10). Disse fordelene benyttet jeg meg av i mitt prosjekt, i forbindelse med utsending av intervjuundersøkelsen til de ulike deltakerne. For det første var det besparende å sende ut en felles forespørsel elektronisk, om deltakelse i en undersøkelse og godkjenning til å sende ut undersøkelsen (sendt på en slik måte at ingen av deltakerne fikk vite om hverandre). For det andre fikk jeg for det meste umiddelbar respons, og undersøkelsen ble deretter utsendt i løpet av få tastetrykk.

Asynkron versus synkron kommunikasjon

I informasjonsteknologiens verden er det vanlig å benytte begrepene synkront og asynkront samarbeid. Når det gjelder dataverdens begreper, henviser Tømte (2005) mye til Schwebs og Otnes, forfatterne av boken ”tekst.no – strukturer og sjangrer i digitale medier” (2001). De sistnevnte ser på bruken av tekster konstruert ved hjelp av datamaskiner, og gir også en innføring i digitale medier og kulturen rundt dette emnet. Jeg velger derfor å definere ulike relevante begreper ut fra Schwebs og Otnes sine definisjoner.

IKT

Når det gjelder kommunikasjon ved hjelp av Internett, er det ulike begreper man forholder seg til. Tømte (2005: 31) trekker først frem begrepet ”digital teknologi”, som dreier seg om medier som behandler informasjon digitalt¹. Schwebs og Otnes (2001: 14) ser på forkortelsen *EDB*; elektronisk databehandling, som opprinnelig dreide seg om talldata. Etter hvert ble dette begrepet byttet ut med *IT*; informasjonsbærende teknologi (ibid: 16), som de fleste mennesker nok er kjent med i dag. Dette begrepet ble på 1990-tallet erstattet med *IKT*, som etter min mening er det nærmeste vi kommer en presis oversettelse av det engelske uttrykket Computer-Mediated Communication (CMC). IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) dreier seg om kommunikasjon som interaksjon mellom mennesker ved hjelp av datamediet (ibid).

¹ *Digital* (av latin digitus, ’finger’) betyr opprinnelig ’som har å gjøre med fingrene’. Forbindelsen mellom finger og tall oppstod fordi man brukte fingrene til å telle. Digitale data er diskrete (atskilte) enheter i form av tall eller nivåer (Schwebs og Otnes 2001: 15)

Vi har å gjøre med en teknologi som muliggjør enveis- eller toveiskommunikasjon (Schwebs og Otnes 2001: 16).

Man skiller mellom å kommunisere synkront og asynkront. Enten kommuniserer man med en eller flere personer på samme tid, i kommunikasjonsformer som videokonferanser og nettmøter, noe som er en synkron form for kommunikasjon. Snakker man med hverandre på ulike tider, altså i situasjoner hvor deltakerne selv bestemmer når man vil kommunisere med den andre deltakeren, kaller man det en asynkron form for kommunikasjon. Dette kan være e-post eller nettbaserte diskusjonsfora (Tømte 2005: 33).

4.3. E-postundersøkelse – en asynkron form for kommunikasjon

Hva er egentlig en e-postundersøkelse? Oppsettet varierer i forhold til forskningsprosjektets kontekst, men standardprosedyren for forskeren er å sende spørsmålene i en e-post, slik at respondentene kan benytte ”svar”-alternativene i sitt e-postsystem, og plote svarene inn i teksten til e-posten som skal besvares (Mann og Stewart 2000: 67). En annen mulighet er å sende en e-post med vedlagt tekstfil. Når respondenten har mottatt e-posten, vil han kunne åpne den vedlagte filen, svare på undersøkelsen, lagre filen og legge den ved e-posten som skal besvares (eller eventuelt sende en ny e-post til forskeren og legge tekstfilen ved her). Mann og Stewart kommer her med en nokså detaljert beskrivelse av prosessen, og som intervjuer trenger man ikke legge ved en slik bruksanvisning når man sender ut en undersøkelse via e-post. I prosjektets undersøkelse gikk jeg ut i fra at deltakerne hadde nok forkunnskaper til å kunne motta og svare elektronisk på en undersøkelse.

Forutsetninger for at respondentene kan delta i undersøkelsen

En elektronisk gjennomført intervjuundersøkelse krever noe utstyr, både hos forskeren og deltakerne. I en ordinær intervjuundersøkelse ville man ha sittet i hver sin stol og hatt en samtale basert på forskerens intervjuguide, hvor forskeren hadde vært utstyrt med diverse utstyr som båndopptaker, penn og papir el. I en elektronisk gjennomført intervjuundersøkelse forutsettes det at respondenten er utstyrt med datamaskin, riktig programvare, telefonlinje eller bredbånd, modem og en konto med en internetthandler (Stewart og Mann 2000: 8).

Umiddelbart vil det se ut som om dette innebærer store kostnader for forskeren og deltakeren. Nå har det seg derimot slik at de fleste arbeidsplasser, bedrifter og hjem i dag er utstyrt med alt dette utstyret, slik at det eneste som kreves av forskeren er tid og en viss datakyndighet.

Intervjuformer

Man skiller vanligvis mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer, men her kan vi også finne hybrider. Det strukturerte intervjuet har kvantitative egenskaper, noe som vil si at "(...) hele opplegget er standardisert og fastlagt ut fra teoretiske forutsetninger." (Holme og Solvang 1996: 145). Spørsmålene er lagt opp slik at svarene kan tallfestes og analyseres statistisk. Et strukturert intervju assosieres vanligvis med spørreskjema. Online vil et strukturert intervju som oftest gjøres pr e-post eller hjemmesidebasert, med standardiserte spørsmål (Mann og Stewart 2000: 66). Det ustrukturerte intervjuet har kvalitative egenskaper, noe som innebærer at respondentene kan svare mer ut fra egne premisser (ibid: 75). "I størst mulig grad skal en la intervjupersonen få forme sine egne tanker og holdninger slik det er naturlig for ham" (Holme og Solvang s. 103). Man forholder seg her til en intervjuguide med temaer og åpne spørsmål, og som ikke er så detaljert og standardisert utformet som et spørreskjema (ibid). Online vil et ustrukturert intervju foregå pr e-post eller chat. Det semistrukturerte intervjuet (Mann og Stewart 2000: 75) er til en viss grad formalisert, inkluderer en intervjuguide, og foregår mer som samtaler mellom jevnbyrdige deltakere heller enn standardiserte spørreskjemaer. Problemet med slike semistrukturerte intervjuer, pr e-post, er ifølge Mann og Stewart (ibid: 77) at man ikke kommer godt nok ned i dybden, som man kunne gjort ved intervju ansikt til ansikt.

Konstruksjonen av min intervjuundersøkelse ligger nærmest beskrivelsen av et semistrukturert intervju, med den begrunnelse at intervjuet i prosjektet både har kvantitative og kvalitative egenskaper. Intervjuet inneholder både standardiserte og åpne spørsmål, og man kan derfor både tallfeste de standardiserte spørsmålene og la objektet svare åpent og utfyllende ut fra personlige syn.

Hvorfor bruke IKT i en forskningsmetode

Det finnes store fordeler ved å benytte IKT i en slik intervjuundersøkelse, noe som kommenteres inngående av Mann og Stewart (2000):

- Utvidet adgang til deltakere
 - Når man skal gjennomføre undersøkelser med deltakere spredt over store geografiske områder, kan dette føre til konsekvenser i økonomi og tid, noe som igjen fører til andre problemer uavhengig av selve forskningen (ibid: 17).
 - Det blir også lettere å få tak i personer som har uvanlige arbeidstider eller – plasser
 - Forskningstemaet kan ofte dreie seg om ømfintlige tema som man lettere kan snakke åpent om online i stedet for ansikt til ansikt.
 - I enkelte tilfeller kan det være fare for forskeren å befinne seg på et sted, for eksempel i krig eller sykdomsutsatte steder (ibid: 18).
 - Enkelte samfunnsgrupper kan uttrykke seg friere ved hjelp av elektronisk kommunikasjon. IKT kan lettere sikre anonymitet (ibid: 19).
- Besparende
 - Forskerens kostnader reduseres betraktelig. Man trenger ikke tenke på reisetid eller møtested (det er ofte vanskelig å arrangere et intervju, i forhold til at det skal passe for deltakerne tids – og geografimessig).
 - Bekymringer i forhold til deltakernes livsstil og tilgjengelighet faller bort (ibid: 21). Man sparer også penger og tid på å benytte seg av IKT i en slik forskningsmetode, ved at opptak underveis og transkripsjon i etterkant av intervjuet faller bort.
- Respondentvennlig
 - Forbindelsen mellom deltakeren og forskeren er svært rask, og man kan selv velge det miljøet man vil oppholde seg i under kommunikasjonen.
 - Mann og Stewart (ibid: 25) ser at deltakernes argumenter kan være mer ”ærlige” og kvassere online enn ansikt til ansikt, noe som kan bety at de er mindre redde for å si hva de egentlig mener i en slik setting.
 - Svakere grupper eller deltakere har lettere for å åpne seg foran en skjerm enn foran et menneske.

- Det tar relativt kort tid å lære seg den teknologien som trengs for å operere med en nettleser, gå inn på nettsider og sende en e-post, hvis deltakerne skulle være lite datakyndige (ibid: 25).

I forbindelse med dialogen som den elektroniske kommunikasjonen er basert på, ser jeg hvilke fordeler den har i forhold til en kommunikasjon ansikt-til-ansikt mellom to mennesker som har liten eller ingen kjennskap til hverandre. Skal man behage hverandre og gjøre intervjuet koseligst mulig gjennom en mest mulig hyggelig samtale, eller skal man også våge å stille ærlige spørsmål og gi ærlige svar? Kvale (2005) har noen betraktninger rundt denne problemstillingen.

I artikkelen ”The dominance of dialogical interview research” fra tidsskriftet *Barn* (2005) retter han kritikk mot den ordinære bruken av kvalitativ metode, og da tenker han spesielt på forsker-respondent-dialogen, I-Thou (Kvale 2005: 90). Han beskriver møtet mellom forsker og deltaker som et falskt vennskap, på den måten at forskeren, på en manipulativ måte, skaper en atmosfære som gjør at deltakeren sier det forskeren vil høre.

Kvale (ibid: 93) nevner ulike situasjoner ved intervjuet hvor maktbalansen er skjev. Enkelte av disse situasjonene vil utarte seg annerledes ved et elektronisk intervju, men kritikken er likevel fullt gjeldende som ved et ordinært intervju. Ved et intervju styrer forskeren intervjuet, i forhold til tema, spørsmål, følgespørsmål og samtaleavslutning. Intervjuet fungerer som et redskap for å skaffe forskeren den informasjonen han trenger, og ikke for å skape en god samtale. Forskeren kan også ønske informasjon fra intervjudeltakeren, og innhente den på en slik måte at han ikke skjønner hvilken informasjon forskeren egentlig er ute etter. Intervjueren står vanligvis fritt til å tolke deltakerens svar og mening slik som han selv vil.

Kvales kritikk retter seg sterkt mot bruken av begrepet ”dialog” i forhold til et intervju mellom forsker og respondent.

But the use of the term dialogue about the research interview is misleading; it is not an open conversation in the sense of an informal exchange of ideas, nor a dialogue in the sense of a mutual search for true knowledge by egalitarian partners. The neglect of power, conflicts and hierarchical relationships, supported by the conception of interviews as dialogues, may provide liberal humanistic interviewers with an illusion of equality and of common interest with their subjects, while the researchers at the same time dominate the interview situation and retain sovereign control of the later use of the interview produces knowledge (Kvale 2005: 94).

Gjennom prosjektets asynkrone kommunikasjon får derfor intervjuobjektene muligheten til frembringe gjennomtenkte, ærlige svar, uten at de føler de må behage intervjueren, si det hun vil høre og skape en god og vennlig samtale.

Utfordringer ved bruk av IKT i en forskningsmetode

Mann og Stewart (2000: 26) nevner noen problemsider ved å benytte seg av eksempelvis elektronisk post som metode i en undersøkelse.

- Forskeren og deltakerne må være datakyndige.
- Det krever noe organisering å få kontakt med de ulike deltakerne. Elektroniske adresser må være helt nøyaktig for at e-posten kommer frem.
- Forskeren må anskaffe samtykke fra deltakeren før han kan sende selve undersøkelsesmaterialet (ibid: 27). Samtykke innebærer å gi deltakeren konsis og korrekt informasjon om forskningsprosjektet, sikre at vedkommende forstår hva deltakelsen innebærer, og forvisse seg om at deltakeren samtykker til deltakelse (ibid: 48).
- Ikke alle setter pris på datateknologi og alt hva det måtte innebære, for eksempel elektronisk kommunikasjon. Man må føle seg komfortabel i kommunikasjonen, ikke være redd for å snakke med folk man ikke kjenner eller ser. Man kan også være redd for å få kritikk for sin skriftlige tale (ibid: 28).
- En av de største ulempene vil være forskerens tap av elementer han kan tolke underveis i et ansikt til ansikt –intervju, som ansiktsuttrykk, kroppsspråk, stemmeintonasjon og stillhet (ibid: 30). Intervjueren får ikke sjansen til å registrere umiddelbare reaksjoner som spørsmålene frembringer, og avstanden mellom intervjueren og deltakeren vil bli større
- Det kan være vanskelig å bygge tillit, troverdighet og legitimere for forskningen hvis deltaker og intervjuer kun møtes på det skriftlige planet (ibid: 77).

4.4. Metoder som ble brukt i prosjektet

Innledning

I prosjektet har jeg gjennomført en forundersøkelse og en intervjuundersøkelse. En sammensetning av flere metoder kan by på problemer i et slikt prosjekt, men kan også være fordelaktig i situasjoner hvor en av metodene kommer til kort. Holme og Solvang (1996: 81) ser at ulike metoder kan utfylle hverandre med sine sterke og svake sider. Forfatterne navngir 4 ulike klasser i bruken av flere metoder i samme forskningsprosjekt, og ved at jeg benyttet en forundersøkelse og en intervjuundersøkelse i mitt prosjekt, faller dette under kategorien ”kvalitative undersøkelser som oppfølging av kvantitative undersøkelser” (ibid: 82).

Dette kan ordnes på to ulike måter. For det første kan de kvalitative dataene komme inn som et supplement til den kvantitative undersøkelsen. For det andre kan de kvantitative dataene gi en generell oversikt, slik at en leter kan finne fram til hvilke forhold en bør konsentrere seg om i den kvalitative undersøkelsen. På den måten kan en sikre både generell oversikt og særlig innsikt i visse vesentlige spørsmål (ibid).

Med bakgrunn i denne litteraturen, vil jeg beskrive min forundersøkelse som selve forløsningen av neste trinn i forskningsprosessen, nemlig en mer kvalitativ tilnærming gjennom intervjuundersøkelsen. Resultatet av forundersøkelsen ga meg flere svar på folks oppfatning av Kodály, og jeg fikk et mer presist sikte i utarbeidelsen av intervjuet.

I forhold til den blandingsmetoden jeg bruker sist i prosessen (elektronisk intervjuundersøkelse), kan det sammenlignes med en annen strategi nevnt av Grønmo i Holme og Solvang (ibid), nemlig ”parallell utnyttning av kvalitative og kvantitative tilnærminger under både datainnsamling og analyse”.

Begge metodene brukes her samtidig i samme undersøkelse. Gjennom dette kan de to datatypene styrke hverandre gjensidig, slik vi ser det i vår undersøkelse (ibid).

Jeg vil nå kort beskrive forskningens metoder i form av mine hensikter og formål, planlegging og utforming, utvalgs-kriterier og gjennomføring. Som metodeform i denne forskningsprosessen er forundersøkelsen underordnet intervjuundersøkelsen, og jeg vil derfor foreta en kortfattet analyse og konklusjon av forundersøkelsen i kapitlet om metode. Intervjuundersøkelsens analyse, tolkning og konklusjon vil komme i kapitlet om intervjuet.

Forundersøkelse

Hensikt og formål med forundersøkelsen.

Da jeg startet prosjektet hadde jeg ingen dokumentasjon på at få hørelærepedagoger benytter solfa eller Kodály lite i undervisningen i Norge, og syntes det var fornuftig å få bekreftet denne hypotesen før jeg gikk i gang med å undersøke hvorfor det eventuelt er slik. I tillegg ville forundersøkelsen gi en liten pekepinn på hvilke svar jeg ville få av intervjuobjektene.

I Escolas Ordbok (Taule 1997: 127) er *kvantitativ* forklart som mengde, størrelse. I en spørreskjemaundersøkelse (i dette tilfellet kalt en forundersøkelse) vil deltakerne få identiske spørsmål, som gjør at man kan vurdere svarene kvantitativt. Man vil altså kunne tallfeste de svarene man får tilbake (Holme og Solvang 1996. 145). I kvantitativ metode er det de store talls lov som gjelder, noe som innebærer at jo flere som deltar i undersøkelsen desto lettere er det å trekke et klart svar ut fra en statistisk analyse av besvarelsene. Nå var det såpass få deltakere med på denne undersøkelsen, slik at det blir misvisende å beskrive min metode som kvantitativ. De store talls lov blir likevel relativ i en diskusjon om antall hørelærepedagoger i Norge, da antallet er ikke så stort. Om ikke en høy prosentandel var representert ved denne konferansen, så var det i hvert fall viktige fagpersoner representert.

Planlegging og utforming

Da jeg startet arbeidet med å utvikle en forundersøkelse som skulle sendes ut til et uvisst antall hørelærepedagoger, var jeg opptatt av å ha få spørsmål, og motta svar som jeg på en eller annen måte kunne kvantifisere (ibid). Jeg hadde fått informasjon om at forundersøkelsen sannsynligvis ville bli delt ut på slutten av et seminar eller i en pause, det var derfor viktig for meg å utvikle et kort og konsist spørreskjema, som ikke ville skape for mye irritasjon. Likevel var jeg interessert i å høre noen av deres personlige meninger, bare som en smakebit på intervjuundersøkelsen, da jeg ikke visste hvilke av disse menneskene jeg ville få sjansen til å snakke med igjen. I spørreskjemaet måtte respondentene svare på om de hadde kunnskap om Kodálys konsept, hvor mye kunnskap de eventuelt satt inne med, og hvorfor de benyttet seg/ikke benyttet seg av Kodálys konsept i undervisningen (se vedlegg 1).

Utvalgsriterier

Å finne et representativt utvalg enheter krever bestemte utvelgingsmetoder (Hellevik 1999: 114). Et representativt utvalg innebærer at resultatene ville blitt tilnærmet de samme om en

hadde fått undersøkt samtlige enheter. Antallet deltakere i prosjektets forundersøkelse var lavt og man kan dermed diskutere validiteten ved resultatene, men sett ut ifra at undersøkelsen ble gjennomført ved en konferanse hvor erfarne hørelærepedagoger deltok velger jeg å tro at de som svarte var godt orienterte innenfor hørelærefaget. Mine enhetsutvalg var noe slumpmessig, da jeg som forsker ikke hadde fullstendig kontroll over hvilke enheter som skulle komme med i utvalget. Noe skjønnsmessig utvelging ble foretatt i forhold til at alle enhetene var hørelærepedagoger, og noe selvseleksjon ved at enhetene selv bestemte om de ville delta eller ikke (ibid: 120). I forkant av min forundersøkelse visste jeg at det skulle være et representativt utvalg hørelærepedagoger tilstede ved et kurs. Dette utvalget ville bestå av pedagoger fra hele Norges land, først og fremst i høyere utdanning.

Gjennomføring

Utvalget av enheter i forundersøkelsen består av 13 mennesker, fordelt på 6 kvinner, 6 menn, og en person som ikke ville oppgi navn og hvor jeg som forsker dermed ikke har kjennskap til kjønn.

Alle, unntatt 2 personer, var blant annet hørelærepedagoger.

Undersøkelsen ble foretatt ved en konferanse i Trondheim 19. november 2004.

Jeg var ikke den som sto for den praktiske gjennomføringen av forundersøkelsen, og kan derfor ikke si noe om opplevde inntrykk av hørelærepedagogenes reaksjoner under undersøkelsen.

Resultat

På spørsmålet om hvor mye kjennskap deltakerne hadde til solfa, svarte flertallet (ca 40%) at de hadde bra kjennskap. Blant disse var det flest kvinner. Ingen svarte at de hadde mye kunnskap.

Flertallet (ca 70%) svarte at de brukte ingenting av solfa i undervisningen. 4 personer, hvorav 3 av disse var kvinner, sa at de brukte lite solfa.

Ut fra disse resultatene konkluderer jeg med at solfa benyttes lite i Norge.

Elektronisk intervjuundersøkelse

I forhold til effektivitet og begrensninger sett i lys av henholdsvis tid og økonomi, valgte jeg å gjennomføre intervjuet ved hjelp av elektronisk kommunikasjon. Deltakerne hadde felles interesser og var spredd geografisk, men jeg kunne altså møte alle til ulike tider på samme sted, nemlig online. Jeg har ubevisst eller bevisst hentet inspirasjon både fra kvalitativ og kvantitativ metode, alt etter hva som har passet best for mitt forskningsprosjekt. Grunnen til at jeg velger å delvis finne opp hjulet selv, er at prosessen med å finne litteratur om denne metoden har vært vanskelig. Det kan virke som om forskere forholder seg enten til en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming, og ikke har særlig behov for å gjøre ting annerledes enn de før har blitt gjort.

Hensikt med elektronisk intervju

For å løse problemer som dreier seg om geografi, tid og kostnader, valgte jeg å benytte en kvalitativ metode med kvantitative rammer for å løse problemstillingen min. Jeg har kort fortalt tatt utgangspunkt i en intervjuundersøkelse, men gjennomført den på en noe utradisjonell måte, i forhold til metodens kontekst.

Hensikten med denne undersøkelsen er å oppdage faktorer som har betydning for hvorvidt Kodálys konsept ikke i større grad er utbredt i Norge.

Planlegging og utforming

Jeg brukte mye tid på å arbeide meg frem til et intervjueskjema jeg var fornøyd med. Det var alltid noe som kunne forbedres, spørsmål som kunne stilles annerledes, spørsmål som allerede var stilt, spørsmål som med hell kunne lukes vekk, osv. Jeg hadde mye på hjertet, mye å spørre hørelærepedagogene om, men det meste måtte relateres til problemstillingen. Siden det ble mange spørsmål, var det viktig for meg å ha enkelte omfattende, og flere mindre omfattende spørsmål. Intervjuet inneholder også spørsmål som kan kvantifiseres.

Skjemaet ble delt inn i seks spørsmålstemaer. *Formelle* spørsmål skulle gi meg informasjon om objektet som person. Her plasserte jeg også spørsmål som dreide seg om utdanning, spørsmål som jeg i ettertid ser at med fordel kunne ha stått under neste tema. *Utdanning* inneholdt spørsmål om objektets utdanningsforløp sett i forhold til Kodálys konsept og solmisasjon. *Nå* rommet spørsmål som handlet om hva objektet gjør som pedagog i dag.

Disse tre første temaene inneholdt mange kvantifiserbare spørsmål, flere lette, og få omfattende spørsmål, noe jeg bevisst valgte i forhold til å la objektet få en lett start på skjemaet, og dermed de tyngste spørsmålene til slutt. *Tilpasset undervisning* lignet mye på det forrige temaet, men spørsmålene var mer omfattende og tvinget objektet til å tenke litt. *Norge – hørelære* var spørsmål om norsk hørelærepedagogikk, og i *hovedspørsmål* ba jeg objektene svare på spørsmål ut i fra avhandlingens problemstilling, og vil derfor sannsynligvis gi meg de viktigste svarene til den endelige tolkningen.

Utvalgskriterier

For å finne svaret på om hvorfor Kodálykonseptet ikke er mer utbredt i Norge, måtte jeg ut og snakke med Kodálykjennere, da litteraturutvalget på området ikke var særlig omfattende. Alle deltakerne skulle ha god kunnskap om Kodálykonseptet og gruppen skulle helst bestå av et likt antall forkjempere og motstandere av konseptet, for å etablere et mest mulig dynamisk bilde. Siden konseptet ikke er mye utbredt i Norge, som det fremkommer av spørreskjemaundersøkelsen, ville det tilsynelatende være enklere å finne motstandere enn forkjempere, i valget av respondenter.

Det finnes norske hørelærepedagoger som kan mye om Kodálys konsept, enten de har studert i utlandet eller tilegnet seg kunnskapen på andre måter, og som sannsynligvis sitter med svar på hvorfor Kodálys konsept ikke har klart å etablere seg i Norge. Kriteriene i mine valg av undersøkelsesobjekter er at de har god kunnskap om Kodály, og at de enten er motstandere eller forkjempere av konseptet. Målet er at alle deltakerne skal ha erfaring med hørelærefaget, helst som pedagoger. Hvis det viser seg at de ikke har bred erfaring med hørelære, og samtidig er bekjemper av Kodálys konsept, kan det hende de ikke har sett fordelene med relativ solfa i en hørelæresammenheng. Jeg vil gi en mer detaljert beskrivelse av deltakerne i et senere kapittel.

Gjennomføring

Det ble først utstedt en elektronisk forespørsel til intervjuobjektene, hvor de ble bedt om å delta i en undersøkelse om Zoltán Kodály og hans musikkpedagogiske konsept. For å bevare deltakernes anonymitet, sendte jeg denne forespørselen, og senere intervjuet, til hver enkelt person og ikke som en felles sending til alle. På denne måten unngikk jeg å vise i adresselisten hvilke andre deltakere som skulle være med i undersøkelsen.

Forespørselen ble sendt ut til 16 mulige deltakere i tidsrommet 11.11.05 – 21.11.05. To personer svarte aldri på forespørselen, de resterende takket ja. En av deltakerne henviste meg til en annen deltaker som det var mer naturlig å involvere. Tre av deltakerne takket ja til forespørselen, men returnerte aldri skjemaet, mens en annen takket nei til å være med, da vedkommende følte at undersøkelsen var for omfattende. Vedkommende, som jeg kaller intervjuobjekt X, valgte likevel å formidle noen av sine tanker om prosjektets problemområde. Jeg vil senere presentere materialet fra intervjuundersøkelsen som ble besvart av 11 deltakere. Skjemaet ble sendt elektronisk i tidsrommet 15.11.05 – 21.11.05, og ble returnert sporadisk i tidsrommet 15.11.05 – 29.11.05. Kun én deltaker returnerte besvarelsen pr post, ellers foregikk all kommunikasjon og returnering av skjema elektronisk.

Kapittel 5: Intervjuet

Det er det relative gehøret man trener opp i gehørfaget
(Intervjuobjekt nr 5s argument for å benytte relativ solmisasjon i høyere utdanning).

5.1. Innledning

Før jeg går løs på hvert enkelt intervju, vil jeg gi en kort beskrivelse av intervjuobjektene, ut fra det de har svart på intervjukjemaets formelle spørsmål. Beskrivelsene vil da først og fremst dreie seg om yrke og utdanning. Jeg har også tatt bort generell informasjon om yrke og kjønn, da jeg har et ønske om full anonymitet.

I det påfølgende sammendraget av hvert enkelt intervju vil jeg trekke ut det jeg synes er viktig i forhold til sammenhengen, de andre objektene besvarelser, og problemstillingen.

Forskjellen mellom sammendragene av et ordinært og et elektronisk intervju (EI), vil her være at intervjuobjektene ved et EI får brukt mer tid til å tenke grundig over sitt endelige svar.

Intervjuobjektene ved et ordinært intervju, kan føle at de må komme med et umiddelbart svar, som ikke er like gjennomtenkt eller konsist. Alle svar fra mine respondenter vil derfor synes like relevante for sammendraget. Jeg skal likevel forsøke å trekke ut det viktigste. Etterpå vil jeg gi uttrykk for mitt helhetsinntrykk av objektets respons.

Intervjuerens spørsmål vil stå i vanlig skrift og med anførselstegn, mens intervjuobjektets respons vil stå med anførselstegn og i kursiv. I enkelte tilfeller har jeg valgt å ikke sitere direkte i forhold til mine spørsmål og/eller intervjuobjektets svar og har da sammenfattet det slik at det ser mer oversiktlig ut. Jeg lager et mellomrom hvis jeg hopper eksempelvis fra spørsmål 5 til 8. De stedene hvor jeg presenterer de spørsmålene som kommer fortløpende etter hverandre, for eksempel fra 5 til 6, er det ikke mellomrom. Det hender også at jeg siterer helt eller delvis fra et svar uten å presentere spørsmålet først, hvis jeg føler det er passende i sammenhengen.

Hvilke svar antar jeg å få?

Jeg vil anta at mer pedagogisk utdanning vil føre til mer interesse for metodikk og ulike pedagogiske konsepter. Det kan også hende at intervjudeltakerne føler at mine spørsmål om kjennskap til ulike konsepter gjør at de føler seg mindre kunnskapsrike. Jeg håper å kunne dra likhetstrekk mellom høy pedagogisk utdanning og god motivasjon som pedagog. Mye pedagogisk utdanning vil ikke tilsi mer kunnskap om Kodály, da konseptets posisjon i Norge ikke akkurat er sterk. Hvorvidt man har opplevd Kodálys konsept eller ikke, avhenger i størst grad om hvor man har studert i Norge. Derfor vil de ulike objektenes utdanningsinstitusjoner muligens si noe om interesse for og kunnskap om Kodály.

Beskrivelse av hørelæretimene i objektenes utdanning, og sammenlikningen til deres egen undervisning, vil vise hvor ulikt det undervises i dette faget, på godt og vondt.

I forhold til relativ solmisasjon vil jeg anta at intervjuobjektene som er for dette verktøyet ser nytten av det og er tilhengere av å bruke dette i undervisningen, da dette er undertegnedes hovedmotivasjon for å skrive denne avhandlingen (mer relativitet inn i tenkningen, mindre fokus på tonearter og fortegn).

Spørsmålet om hvorfor man ikke benytter seg av Kodálys konsept vil gi viktige indikasjoner til svaret på problemstillingen. De som ikke benytter seg av konseptet, vil antakeligvis oppgi grunner som at det er vanskelig å starte med en helt ny måte å tenke musikalsk på, på et så høyt nivå. Studentene har motforestillinger og større mulighet til å nekte å bruke det. I videregående og høyere utdanning er det lagt opp til at studentene skal ta ansvar for egen læring. Dette kan være med på å gi studentene mer makt til å legge opp undervisningspensum og metodikk.

Som musikkstudent opplever man store ulikheter i undervisningsmetodene, i forhold til hvilke lærere som legger opp undervisningsforløpet uten mulighet for studentfaglig innblanding, og hvilke lærere som er mer villige til å samarbeide med studentene. Det jeg vil frem til er at som pedagog må man av og til ta valg som ikke alltid er like populære i student- og lærermassen. Hypotetisk sett er de som har valgt å benytte Kodálys konsept i undervisningen, svært sikre på at konseptet fungerer som et positivt og kanskje nødvendig innslag i undervisningen. De har tatt en beslutning på bakgrunn av solid kunnskap og troen på konseptet, og føler at dette er en

sjanse som er verdt å ta. De som har motforestillinger, kan ikke være så sikre på konseptets ufeilbarlighet. Vil det vise seg at deres argumentasjoner mot å benytte seg av Kodálys konsept, holder vann? Jeg har ikke tenkt å forsøke å motbevise deres eventuelle argumentasjoner, men heller legge de frem på en saklig måte, påpeke eventuelle fordommer, og se hva man kan gjøre for å kunne legge til rette for å fjerne motforestillinger i å benytte Kodálys konsept i hørelæreundervisningen.

Hvor kommer kunnskapen om Kodály fra? De som er kjent med og benytter konseptet, har de utdanning fra utlandet eller Norge? Sannsynligvis er Ungarn det stedet hvor de fleste Kodálypedagoger har sitt opphav, enten det er gjennom direkte utdanning derfra, eller via pedagoger som har studert der.

I delen om tilpassing av undervisning, ønsker jeg å få bemerket harmoni- og akkordlære som et problemområde i hørelærefaget. Det lille jeg kan om relativ solmisasjon, har vært som en slags opplysende enhet i forhold til mine strategiproblemer i å analysere harmonier og løse funksjonsdiktater. Jeg vil derfor se om norske pedagoger har samme syn på meg i forhold til at dette er et av de største problemområdene i forhold til elevenes forståelse av faget, eller om de ser større problemer i andre deler av faget.

Jeg tror ikke Norge er utpreget ulikt andre land, i forhold til at få pedagoger tar i bruk Kodálys konsept. Man snakker med medstudenter som har studert utenlands, og får inntrykk av at solfa er flittig i bruk der, men det kan også hende at dette er tilfeldig. Det ser ut som det er svært individuelt i forhold til de ulike hørelærepedagogenes utdanning, om hvorvidt deres utdanning tilfeldigvis har vært i kontakt med Kodály.

I spørsmålet om et absolutt gehørs tilknytning til bruken av relativ solmisasjon, forventer jeg ingen svar jeg kan tolke noe særlig av. Min teori er likevel at hørelærepedagoger som har absolutt gehør, vegrer seg fra å tenke relativt. Dette får jeg støtte av i en artikkel hvor det hevdes at den største ulempen ved absolutt gehør er neglisjeringen av den relative tenkningen (Watne 2007).

5.2. Presentasjon av materialet

Materialet er for lite til å trekke bastante konklusjoner, men vil kunne gi en pekepinn på hva hvorfor Kodálys konsept eller solfa ikke nyttes i større grad i Norge. Intervjuobjektene befinner seg i aldersgruppen 30 – 65 år, og underviser og/eller arbeider innenfor høyere musikkutdanning og/eller musikk/kulturutdanning. Alle har god eller særdeles god utdanning i musikk og pedagogikk. Jeg vil heretter angi intervjuobjektene som I-1, I-2, I-3, osv.

I-1

Beskrivelse av intervjuobjektet: Dette intervjuobjektet har, etter egen beskrivelse, studert mest hørelære i forhold til antall semestre i faget. Personen har også studert i utlandet, og mener selv å vite lite om Kodálys konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Mye”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, ved tallsynging i melodilesning (og skriving) i hørelæreundervisningen”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Svært”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Ikke i form av solmisasjon (tror jeg) men som tallsynging ja”

”Hvorfor benytter du deg av/ikke av Kodálys konsept?”

”Solmisasjon og håndtegn oppleves som et ekstra hinder (har prøvd!)”

Intervjuobjektet viser gjennom intervjuet å ha middels kjennskap til ulike pedagogiske konsepter, og vedkommende henter ideer fra flere av dem til egen undervisning. Personen har fått kjennskap til Kodály i Norge.

”Anslå i prosent hvor mange av dine studenter som du antar har kunnskap om Kodálys konsept:”

”Få om noen. Kanskje noen har hatt det i vgs?”

Intervjuobjektet er svært engasjert i sin jobb, og gir seg selv toppkarakter i forhold til dyktighetsgrad. I sin undervisning benytter vedkommende sang på tall ofte, mens sang på solmisasjon ikke forekommer i det hele tatt. Noe som også skiller seg ut er at I-1 ikke benytter intervalldiktat som undervisningselement. Aktiviteter I-1 oftest bruker i undervisningen er melodilesing og imitasjon.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Først og fremst for å bli en bedre musiker (bevisstgjøring), dernest å gjøre musikere til lesende (her tenker jeg mest på indre forestillingsevne for det som leses) og skrivende mennesker når det gjelder musikk. Alt for mange (også musikere) går rundt som musikalske analfabeter”

”Hvilke deler i faget føler du er vanskeligst for elevene å forstå, lære?”

”Forskjellig fra student til student, umulig å generalisere. Men mange har svak bakgrunn i det å oppleve akkordprogresjoner”

”Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?”

”Store individuelle forskjeller, noe som har sammenheng med bakgrunn og utdanning”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Få utdanningsinstitusjoner i Norge bruker konseptet”

Avslutningsvis kommer intervjuobjektet med sin frustrasjon for hvor lite hørelærekunnskap elevene har når de kommer fra musikklinje i videregående utdanning, og setter spørsmålsteget

ved lærernes dyktighet ved disse institusjonene:

”Jeg har av og til en mistanke om at hørelære er et fag som blir brukt til å fylle opp timeplanen til tilfeldige instrumentallærere. Med nye rammeplaner i vgs der det som blir kalt ’Musikk perspektiv 1 og 2’ blir gjort valgfritt, kan det skje at elever som kommer derfra har minimale kunnskaper og ferdigheter i faget. Jeg tror at det vil svekke den generelle musikkfaglige kvaliteten hos elevene, også den utøvende kvaliteten. Hørelære, undervist på den rette måten (kan sikkert diskuteres hva det er) er et så viktig fag for å utvikle den dyktige musikeren at det ville være synd om faget desavueres”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Vedkommende er en ivrig tilhenger av relativ solmisasjon i form av tallsynging, og er svært bekymret i forhold til den minimale kunnskapen enkelte elever innehar etter fullført musikklinje. I-1 er ikke særlig opptatt av Kodálys konsept, men uten å nevne det selv, har personen samme undervisningsmål som Kodály, nemlig at alle musikere skal kunne lese og skrive musikk godt. Grunnen til at Kodálys konsept ikke eksisterer i Norge, er på grunn av en lite ensartet norsk hørelærepedagogikk, som gjør at pedagoger ender opp med ulik bakgrunn og metodisk styrke. Objektet gir ingen klar grunn til hvorfor få utdanningsinstitusjoner benytter konseptet, men årsaken ”få utdanningsinstitusjoner” tilsier en minimal nasjonal spredning av konseptet, noe som er grunn nok i seg selv.

I-2

Beskrivelse av intervjuobjektet: Dette er en person med norsk og utenlandsk utdanning og ligger på undersøkelsens gjennomsnitt i antall semestre hørelære i høyere utdanning. Intervjuobjektet hevder å ha en middels mengde med kunnskap om Kodálys konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Middels”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, det kan helt sikkert anvendes med hell på alle trinn og både rettet mot leseferdigheter, og mot utvikling av musikalitet. Som redskap til innstudering spesielt anvendelig hos barn”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Middels”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Tar utgangspunkt i tonalitet og bevisstgjør denne som utgangspunkt for lesing. Vil dermed utvikle og bevisstgjøre musikalitet. Konkurrerer i dette med andre systemer, som kan ha samme fordeler og etter min vurdering en mer relevant tonalitetsoppfattelse”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Nei, det er mulig å oppnå samme fordeler med systemer som er mer tilpasset norsk tradisjon”

Intervjuobjektet ser problemer med å benytte Kodály's konsept i Norge, da det er for tilpasset ungarske forhold. Man kan oppnå samme fordeler ved å bruke systemer som er mer tilpasset norske forhold.

”Kan ikke si at jeg er verken negativ eller positiv til Kodály's konsept. Er nok mest positiv, men ser ingen grunn til å ta over et helt konsept med alt hva det innebærer”

Intervjuobjektet har fått sin kunnskap om Kodály fra Norge og Danmark. I-2 har noe kunnskap om enkelte andre konsepter, og har ikke selv fått undervisning ved hjelp av Kodály's konsept. Personen har hørelære som særskilt undervisningsfelt.

”Kjenner du til noen som benytter seg av Kodály's konsept i sin undervisning i Norge?”

”Nei, ingen”

I-2 ser på seg selv som en svært god lærer, og vurderer sin innsats i undervisningsyrket til beste karakter.

Når det gjelder vedkommendes aktiviteter i hørelæreundervisningen, er det enkelte ting som skiller seg ut, uten at det trenger å vurderes på noen måte. Det forekommer aldri to-stemmig diktat i undervisningen, heller ikke bruk av hovedinstrument. Sang på notenavn og tall forekommer svært ofte, i likhet med imitasjon

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Kombinerer teori og utøving. Er eneste fag hvor studenten arbeider med musikk uten at motorikk dels tar oppmerksomhet dels kan ta over og erstatte noen prosesser som kan være vesentlige for ”forståelsen””

”Eleven må kjenne ordene og kunne bruke dem før det blir naturlig å stave dem (...).Detaljene kan senere hentes fra teorien som en viten om hvordan det musikalske fenomen skrives, men må da ha samme karakter som nettopp lese og skriveferdigheter, hvor det forutsettes at det bygger på et talespråk”

”Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?”

”Finnes ikke none enkelt tradisjon, faget utvikles forskjellig forskjellige steder i landet. Dette er både styrke og svakhet. Utgangspunktet er en hovedsakelig ubegrunnet tradisjon med sterke innslag av syntetiske bottom-up metoder, som stort sett er forlatt i andre sammenlignbare fag. Dette gir elevene en fokusering mot detaljer som tar oppmerksomheten fra musikken. Denne tradisjon vil nødvendigvis medføre en distansering fra elevenes side”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Jeg antar at de forsøk med tilpassing av Kodálys stoff til norske forhold ikke har vært så godt gjennomført at de har kunnet konkurrere med andre tilgjengelige metoder”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Objektet er tydeligvis godt kjent med konseptet uten å selv ha fått undervisning i det, og ser ingen grunn til at Norge skal overta konseptet i sin helhet, men argumenterer for å benytte for eksempel relativ solmisasjon og Kodálys læringsprosess med opplevelse, bevisstgjøring og øving. I-2 er positiv til konseptet, men selv om vedkommende ser fordeler med relativ

solmisasjon i både grunnskolen og høyere utdanning, vil I-2 heller ha benyttet tonika-do i en grunnskolesammenheng da det ville passe norske tradisjoner bedre. Senere mener personen at det ikke finnes noen klar tradisjon i hørelærefaget. I-2 hevder at konseptet ikke eksisterer i større grad i Norge, da ulike forsøk på innføring av konseptet ikke har blitt godt nok gjennomført.

Jeg forstår det som at intervjuobjektet anser tonika-do som mer likt norske tradisjoner enn bevegelig-do. Tonika-do er et solfasystem hvor grunntonen alltid er do, i dur og moll. Hva gjør at deltakeren mener denne kombinasjonen av absolutt og relativ solfa er mer likt norske tradisjoner? Tonika-do kan sammenliknes med trinntallsmetoden, et undervisningselement i hørelærepedagogikken som benyttes mye i Norge. Jeg vil likevel sette spørsmålstegn ved bruken av tonika-do ved å komme med et eksempel i forhold til inkonsekventheten systemet fører med seg.

Eksempel:

C-E = stor ters

Do-mi = stor ters

A-C = liten ters

Do-mi = "liten ters"

Intervallet C-E vil både i relativ solfa og tonika-do være do-mi. Intervallet A-C (hvor A er grunntonen) vil i relativ solfa være la-do, og do-mi i tonika-do. For meg blir dette et problem, da intervallet A-C innebærer en liten ters. I innøving av relativ solmisasjon vil de ulike solfastavelsene og dets intervaller alltid ha et konsekvent størrelsesforhold til hverandre. I tonika-do må man se bort i fra intervallstørrelsen. Eksempelet over viser at selv om intervallet A-C innebærer en liten ters, vil stavelkene do-mi bli forbindeet med en stor ters, men er altså ikke det hvis grunntonen er A. Vi må her innbille oss at intervallet do-mi er en liten ters, noe jeg vurderer som forvirrende.

I-3

Beskrivelse av intervjuobjektet: I-3 ligger noe under undersøkelsens gjennomsnitt i antall semestre hørelære i utdanningen og mener selv å vite mye om Kodály's konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

Intervjuobjektet har kjennskap til Kodálys konsept etter et relativt kort studieforløp i utlandet.

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Mye”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, på de fleste felt”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Middels”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Jeg tror det er veldig hensiktsmessig som utgangspunkt for å forstå notetegnenes betydning ut over intervall-pugging og detaljorientering. Jeg tror også solfastavelsene hjelper på intonasjon, og på forståelsen av modalitet”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Hvis det innføres i grunnskolen, vil det være naturlig å følge det opp i høyere utdanning. Uten denne forberedelsen kan man like gjerne bruke trinntall som en gjennomgående lesemetode, etter min mening”

”Hvorfor benytter du deg ikke av Kodálys konsept?”

”Fordi studentene mine kommer fra svært forskjellige tradisjoner, og de har mange nok systemer å forholde seg til fra før. Motstanden til enda et er stor. Dessuten fungerer trinnlesemetoden (hvis den brukes riktig) meget godt som utgangspunkt for relativ lesing. (Jeg bruker likevel en del av tankene bak Kodálys konsept i undervisningen, blant annet dette med helhetstenkning, viktigheten av å bruke stemmen og lignende. I tillegg underviser jeg om Kodálys metode, slik at studentene kjenner til, og har prøvd ut litt av konseptet”

”Hva har gjort deg positiv/negativ til Kodálys konsept?”

”Jeg er positiv fordi de pedagogiske tankene bak er så gjennomført musikalske, og fordi jeg har observert at den ideelle praktiseringen fungerer svært godt. I den grad jeg er negativ måtte det være i forhold til at repertoaret i stor grad er ungarsk og klassisk-romantisk, men det kan man jo tilpasse sine egne behov”

Intervjuobjektet kjenner til Kodály fra Norge og utlandet. Personen har middels kjennskap til andre pedagogiske konsepter. Alle av vedkommendes studenter har kjennskap til Kodálys konsept, og I-3 kjenner også til noen få musikkpedagoger som benytter Kodálys konsept.

Når det gjelder egen undervisning, er intervjuobjektet svært motivert i sin jobb, og graderer seg selv med karakter A-B. I forhold til undervisningsaktiviteter, er det få ting som skiller seg ut. I-3 benytter ofte flerstemt melodidiktat, aldri intervalldiktat, og i tillegg til intervjuets egne undervisningsdiktater, har personen tilføyd følgende: trene på musikalsk hukommelse, jobbe med tonalitetsfølelse, jobbe med indre gehør på forskjellige måter, la studentene komponere egne diktater som de synger for hverandre, lære musikk utenat, synge – lytte – skrive (to-/trestemte øvelser), lese helheten i musikken, og intonasjon.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Hørelære er etter mitt syn et fag hvor musikkteori blir praktisk. Det er et fag som bevisstgjør, og hvor man jobber med indre, auditiv oppfatning av musikk gjennom sang. Når jeg vektlegger sang er det fordi jeg mener at det er gjennom å synge at man etablerer en nødvendig indre lesestemme, som vi også bruker når vi spiller et instrument (ideelt sett) (..)”

”Hvor tror du norsk hørelærepedagogikk har sin sterkeste påvirkningskraft fra?”

”Danmark og Tyskland”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Mye på grunn av at grunnskolen ikke tar musikkfaget på alvor, fagplanmessig. Derfor er ikke Kodálys konsept diskutert engang blant kommende musikk lærere. Deretter tror jeg at det skal noen grundige tilpasninger til for at man skal kunne bruke Kodálys metodikk i Norge (ala det Inge Marstal har gjort i Danmark), og her trengs det at den riktige personen tar på seg jobben, rett og slett (..) På høyere utdanningsnivå tror jeg at det er

for mye arbeid å innføre nye begreper etter at elever/studentene er begynt å tenke fra andre vinkler, dessuten har de fleste hørelærere ikke noen erfaring og utdanning på området”

”Hva tror du er grunnen til at andre har motsatt syn av deg på nytten av Kodálys konsept?”

”Mange vet vel ikke helt hva det går ut på, og da er veien lang til å tenke på å bruke det (...) Jeg tror at det hadde vært mer aktuelt å bruke solfege hvis studentene hadde brukt det fra de startet å spille og synge”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Her har vi en hørelærepedagog som kan mye om Kodálys konsept, og som i tillegg er lysten på å lære mer. I-3 har selv fått undervisning i konseptet, og har solid argumentasjon for hvorfor relativ solmisasjon bør anvendes i høyere og lavere utdanning. Når det gjelder svar på problemstillingen, besvarer personen først for lavere utdanning, hvor han/hun mener musikkfagets posisjon er for svakt til at man engang kan diskutere en fagplanmessig innføring av Kodálys konsept. Når det gjelder høyere utdanning, ser I-3 vanskeligheter med å innføre nye tenkemåter når studentene allerede sitter inne med egne, godt innarbeidede strategier, i tillegg til at faglærerne ikke har nok kunnskap om konseptet. Deltakeren mener at bruk av trinntall er en like god metode å bruke i høyere utdanning, hvis relativ solmisasjon ikke har blitt innført i grunnskolen. Som jeg forklarte under vurderingen av I-2s intervju, mener jeg at trinntall er et mer absolutt system og som derfor ikke er en likegod erstatte for relativ solmisasjon.

I-4

Beskrivelse av intervjuobjektet: Intervjuobjektet plasseres innenfor undersøkelsens gjennomsnitt i antall semestre hørelære i utdanningen. Denne pedagogen mener selv å ha middels kunnskap om Kodálys konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, med barn, før notelæring”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Ikke”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig/ikke hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Vanskelig å kombinere med andre melodiske gehørsystem som vi bruker i Norge, f. eks. relativ trinntallsbenevninger”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Ja, man kunne utnytte barns gehør- og stemmemessige potensial i langt større grad”

Intervjuobjektet har tilegnet seg kunnskap om Kodálys konsept i Norge. I-4 har noe kunnskap om andre pedagogiske konsepter, og henter lite eller ingen inspirasjon fra disse til egen undervisning. Vedkommende kjenner til en person som benytter Kodálys konsept i Norge, og ca 10% av I-4s studenter har kjennskap til konseptet. Vedkommende er svært motivert i sin jobb, og rangerer egen innsats som pedagog med beste karakter.

Det som skiller seg ut av undervisningsaktivitetene er mye bruk av hovedinstrument, sang på tall og notenavn, imitasjon og improvisasjon, ingen bruk av kunstmusikk og mest bruk av jazz.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Gehørevnen er kjerne i musikkutøving og annet musikalsk arbeid, det som alle utøvere har felles uavhengig av instrument og sjanger”

”Hvilke deler i faget føler du er vanskeligst for elevene å forstå, lære?”

”For gehørmusikere er noter vanskeligst (både skrive og lese), for teoretisk/analytisk orienterte er imitasjon og improvisasjon vanskeligst”

”Hvilke strategier synes du er hensiktsmessig å bruke for å takle disse delene godt?”

”Utvikle evnen til memorering, for å «eie» musikken (internalisere grundig), bruke kroppen fysisk for å bevisstgjøre: f. eks. trampe og klappe rytmisk, bruke hånden i luften/grafisk notasjon for å illudere tonehøyde

”Hva mener du Kodálys konsept har å bidra med her?”

”Håndbevegelser og relativ trinnopplevelse”

”Ser du på læreplanen som en hindring eller hjelp i dine didaktiske valg i undervisningen?”

”(..) Jeg syns for detaljert læreplan er en omvei (hemske?). Jeg opplever også læreplaner utarbeidet av «klassiske» lærere – dvs lærere som forvalter den klassiske varianten av hørelære – som regel er ubrukelige for hørelære for jazzstudenter, fordi de ikke forstår hva gehør- og improvisasjonsbasert musikk innebærer”

”Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?”

”Konservativ, for teoretisk og rigid, et fag som eksisterer for sin egen del”

”Kodálys konsept brukes mye i eksempelvis Ungarn, USA, Danmark, Finland, Australia, England og Canada. Hva tror du er grunnen til at det har vekket stor popularitet i andre land?”

”Det utgjør et «komplett» system, en «pakkeløsning» det er lett å drille inn kunnskap etter”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Vi er tradisjonelt mer opptatte av fleksibilitet og individuell plass i undervisning, og unngår gjerne slike ferdige metodesystem”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

intervjuobjektet er positiv til å benytte konseptet hos barn, og da spesielt relativ solmisasjon før notelæring. Jeg er usikker på om personen selv har fått opplæring i relativ solmisasjon, eller om vedkommende har fått undervisning om metoden. Det virker som om vedkommende er en nytenker innenfor hørelærefaget, og har tydelig argumentering for sine visjoner. Som svar på min problemstilling, beskriver I-4 det norske hørelærefaget som et fag åpent for fleksibilitet og individualitet, noe som ikke vil passe inn i en slik ”pakkløsning” som det Kodálys konsept er.

I-5

Beskrivelse av intervjuobjektet: I-5 ligger godt over gjennomsnittet i antall semestre hørelære i sin utdanning, og mener å sitte inne med en middels mengde kunnskap om Kodálys konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Mye”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, det er veldig bra i opplæring av barn, ved kor, spilleopplæring, musikkfaget”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Svært”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Ved relativ solmisasjon (Kodály, trinn) lærer man systemer, å plassere toner i forhold til grunntone, uansett toneart”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Ja, fordi det er en metode – en strategi man kan anvende i forhold til noter. Slik at man kan synge etter noter, slik man kan lese – i god Kodály-ånd!”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Ja, fordi det er en metode (...) Det er det relative gehøret man trener opp i gehørtreningsfaget”

”Hvorfor benytter du deg ikke av Kodálys konsept?”

”Jeg synes det er andre metoder som er bedre egnet i høgre musikkutdanning, særlig fordi studentene ikke har grunnleggende bakgrunn i Kodály”

”Hva har gjort deg positiv/negativ til Kodálys konsept?”

”Positivt med relative metoder samt at jeg tror det er bra på barnestadiet, særlig kombinert med håndtegn. Negativ til å introdusere konseptet på høyere studier, vill ta unødig tid og være en bakvei å gå”

Intervjuobjektet har sin kunnskap om Kodálys konsept fra Norge, Danmark og Sverige, og legger spesielt vekt på danske kollegers entusiasme for Kodály. I-5 har middels kjennskap til andre pedagogiske konsepter, og henter ingen ideer fra disse konseptene til egen undervisning, foruten det lille personen henter fra Kodály. Omtrent 10% av vedkommendes studenter har kjennskap til Kodálys konsept, og I-5 kjenner ingen i Norge som benytter seg av konseptet. Vedkommende er svært engasjert i sin jobb, og graderer sine pedagogiske ferdigheter med karakter B.

Når det gjelder intervjuobjektets undervisningsaktiviteter, benyttes det svært mye trinntallanalyse og sang på tall.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Viktig å utvikle gehøret generelt og lære å anvende gehøret aktivt når man utøver musikk. Gir større bevissthet til musikere”

”Hvilke deler i faget føler du er vanskeligst for elevene å forstå, lære?”

”Det som krever mest teoretisk kunnskap kan være vanskeligst, for eksempel harmonisk analyse (...)”

”Hva mener du Kodálys konsept har å bidra med her?”

”Den relative metoden er sentral, det å kunne generalisere og fristille fra tonearter”

”Hvordan vil du, men få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?”

”Vår hørelære er sterkt påvirket av den danske fordi mange norske hørelærepedagoger er utdannet etter dansk modell med danske lærere. Svenske pedagoger (...) og lytteteorier står også sterkt her. Norsk hørelærepedagogikk er likevel variert fra skole til skole, avhengig av hvem som underviser og hvilket nivå studentene befinner seg på”

I forhold til hørelærepedagogiske ulikheter mellom Norge og andre land, nevner intervjuobjektet blant annet den reduserte undervisningsmengden og gruppestørrelsen som foregår i Sverige og Danmark, noe som skyldes trang økonomi. Tyskland har et mer teoribasert og mindre praktisk rettet gehørfag, mens Frankrike har sin absolutte solmisasjon og vektlegger trening i ulike nøkler.

I forhold til norsk hørelærepedagogikk trekker personen spesielt frem Babben Lavik som en betydningsfull pedagog og lærebokforfatter. Ellers fremhever vedkommende også NMHS arbeid i hørelærefaget, i forhold til skolens studieplaner som har blitt kopiert og påvirket andre, og tidligere NMH-studenter som nå underviser i faget.

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Vi har liten tradisjon for dette her (...) ved lærerskolene er det en viss opplæring, særlig ved lærerskolen på Hamar (...) Marie Foss som stiftet NRKs Jentekor, benyttet metoden, men hun var dansk og hadde studert den. I vårt område har Ragni Holter ivret for Kodály i sin undervisning for barn. NMHS studenter på musikkpedagoglinjen lærer om metoden og anvender den til en viss grad når de kommer ut i skoleverket, men totalt sett står det dårlig til med musikkopplæring i norsk skole pga manglende lærerkompetanse”

Viktige tanker og syn intervjuobjektet ikke har fått gjort rede for i undersøkelsen:

”Dessverre er det altfor mange lærere som ikke har noen som helst metode i melodilesing (...) Mange har verken lært Kodály eller trinntall, og er følgelig dårlig trent i melodilesing (...) Trinntall og funksjonsanalyse er mine relative metoder”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Dette objektet mener relativ solmisasjon er svært nyttig i både lavere og høyere utdanning. I-5 er klart positiv til en innføring av relative metoder, men mener konseptet vil være en altfor lang omvei å gå for studenter i høyere utdanning. Vedkommende har gjennomtenkte svar som argumenteres på en solid måte, og sitter inne med mye kunnskap om hørelærefagets posisjon i Norge. I-5s klare svar på min problemstilling er at det er liten tradisjon for konseptet i Norge, og at det skorter på lærerkompetanse.

I-6

Beskrivelse av intervjuobjektet: I-6 er ikke det eneste intervjuobjektet som opprinnelig er av utenlandsk nasjonalitet, men er den eneste personen som har bopel og arbeidssted utenfor Norge. Jeg valgte å intervju en person fra Danmark, for å se hvordan dette intervjuobjektet

ville svare på hvorfor Kodály ikke eksisterer i Norge. Vedkommende ligger noe under undersøkelsens gjennomsnitt i antall semestre hørelære, og mener selv å sitte inne med middels kunnskap om Kodálys konsept. Siden jeg røper at I-6 bor og jobber i Danmark, ser jeg ingen grunn til å fornorske vedkommendes besvarelse.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Hva verdsetter du mest fra din hørelæreutdanning? ”

”Solfège”

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Mye”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, næsten hele min undervisning og min musikalske værktøjer bygger på relativ solmisation”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Svært”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Fordi den tilføjer forskjellige ”farver” til alle toner, intervaller og akkorder”

”Hvorfor benytter du deg av Kodálys konsept?”

”Fordi jeg synes det fungerer godt”

”Hva har gjort deg positiv til Kodálys konsept?”

”Min egen uddannelser”

Intervjuobjektet har ingen kunnskap om andre konsepter, og bruker derfor ingen av dem i egen undervisning, foruten Kodálys konsept. Omtrent 80 % av vedkommendes studenter har kunnskap om konseptet. I-6 karakteriserer seg selv som en svært ivrig og engasjert lærer, og graderer sin pedagogiske innsats med beste karakter. I forhold til hørelæreundervisningens

aktiviteter, består den av svært mye sang på relativ solmisasjon og sang på notenavn, imitasjon og improvisasjon, ingen sang på tall, ingen bruk av Modus Novus, og personen har selv lagt til elementer i sjanger; R&B, Hip Hop og Electronica, og aktiviteter; komposisjon og arrangering.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Det er musikerens / musik pædagogens viktigste verktøy”

”Hvilke deler i faget føler du er vanskeligst for elevene å forstå, lære?”

”Harmonisk overblikk”

”Hva mener du Kodálys konsept har å bidra med her?”

”Do fornemelsen er en nødvendig for at kunne høre progressioner”

”Kodálys konsept brukes mye i eksempelvis Ungarn, USA, Danmark, Finland, Australia, England og Canada. Hva tror *du* er grunnen til at det har vekket stor popularitet i andre land?”

”Fordi det fungerer”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Dette intervjuobjektet er kanskje den i gruppen av intervjuobjekter som har mest erfaring med solmisasjon, og er i tillegg den som er mest positiv til Kodály og solmisasjon. I-6s beskrivelse av hørelæretimene i sin utdanning er noe annerledes enn de norskes beskrivelser. Mens nordmennene har fokus på teori og diktater, har dette I-6 mest erfaring med solfege, imitasjon, improvisasjon, skalateori og transkripsjon. Intervjuobjektet har unnlatt å svare på spørsmål vedrørende hørelærefaget i Norge, sannsynligvis fordi vedkommende ikke har gjort seg opp tanker omkring dette. Hva I-6 da mener er svaret på min problemstilling, vet vi ikke.

I-7

Beskrivelse av intervjuobjektet: Denne pedagogen har utdanning fra Norge og utlandet. I-7 ligger nesten øverst i undersøkelsen når det gjelder antall semestre hørelære i utdanningen, og mener selv å ha middels kunnskap om Kodálys konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Middels”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Lite (men avhengig av tidligere opplæring)”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?” *”Av samme grunn som jeg selv anvender trinntall – tvinger deg til å forholde deg til et tonalt senter, følge utsving/modulasjoner, bevisstgjørende. Koblet med fysisk aktivitet som styrker assosiasjonene til melodiske vendinger/ ”formler””*

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Nei, ikke nok timetall i rammeplanene i forhold til behovet dersom det skal innarbeides som varig brukbart verktøy. Dekker kun ett av mange delmål i rammeplanene”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Nei, trinntall like hensiktsmessig (...) Fremfor alt bør det være en helhetlig holdning til eventuelle systemer – å hoppe fra det ene til det andre system er bortkastede krefter”

”Benytter du deg av Kodálys konsept i din undervisning?”

”Ja, men i overført betydning (ikke solmisasjon, men trinntall)”

”Hva har gjort deg positiv/negativ til Kodálys konsept?”

”Kodály har hatt en enormt viktig betydning! Fremfor alt helhetlig. Noe misforstått i overføring til andre land. Betydning for synet på vokale aktiviteter som grunnleggende viktig”

Intervjuobjektet har middels kunnskap om de fleste andre nevnte konseptene i undersøkelsen, og henter lite inspirasjon fra disse til egen undervisning. Få av vedkommendes studenter har kunnskap om Kodálys konsept, og I-7 kjenner ingen i Norge som benytter seg av konseptet. Objektet ser på seg selv som en svært engasjert pedagog, rangert med nest beste karakter.

I forhold til undervisningsaktiviteter, benyttes det svært ofte imitasjon og sang på tall, ofte

håndtegn og improvisasjon, og aldri sang på solfa eller intervalldiktater.

”Som hørelæreelev i den videregående skolen opplevde jeg *akkord- og harmonilære* som et forvirrende system, i forhold til at det blir mye man skal forholde seg til av noteteori i dette emnet. Jeg opplevde også at andre elever slet spesielt med denne delen av faget. Benytter du spesielle metoder i dette emneområdet, for eksempel en eller annen form for relativt system? Forklar.”

”Ja – og er helt enig med det du påpeker (...) Jeg har utviklet div metoder på dette området (...) Generelt: i trad undervisning er det for mye teori uten praksis. Skal teorien forstås, og ikke minst ha verdi som redskap, må den kunne anvendes – derfor er hele listen din med del-emner tidligere litt vanskelig å svare på – emnene ses altfor isolert etter min mening – og jeg integrerer emnene i mye større grad enn skjemaet gir rom for. I timene jobber jeg mer med forutsetningene for å klare oppgavene – hva må jeg tenke, hvordan kan jeg løse det, osv – gjennom øvelser, spørsmål, imitasjon, lek, spørsmål igjen osv. Skriftlige oppgaver som hjemmearbeid viser om man kan anvende dette i nye situasjoner – bruke ”verktøykassen”. Jevnlige samspill”

”Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?

”(...) Stått friere til å utforske nye veier, ikke stivnet i tradisjoner. Mye banebrytende arbeid er blitt gjort i løpet av de siste 20 år – med fokus på sterkere vekselspill mellom øre (lytting, imitasjon, musikalsk hukommelse), indre øre (katalysator mellom øre og øye) og notelesing – og større bredde i aktiviteter”

”Kodály konsept brukes mye i eksempelvis Ungarn, USA, Danmark, Finland, Australia, England og Canada. Hva tror du er grunnen til at det har vekket stor popularitet i andre land? Finland?”

”Mange der som IKKE bruker Kodály...men Kodály er et trygt system som fungerer bra til bladsang, og godt egnet i f.eks kormiljøer. Men har sine begrensninger i forhold til andre mål (...)”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Objektet er godt kjent med solmisasjon og Kodálys konsept, og har tydeligvis gjort seg opp mange tanker om dets plass i den norske skolen. I-7 er ekstremt positiv til konseptet i seg selv, men den norske grunnskolen har et for lavt timetall i musikk, og muligheten for å benytte mer nærliggende relative systemer (f eks trinntall) i høyere utdanning er en mindre omvei, og vedkommende ser derfor problemer med en eventuell norsk adopsjon av konseptet. I-7 svarer på min problemstilling ved å definere Norge og dets tradisjoner som mye yngre enn andre lands, og har derfor hatt mer rom å spille på uten å ”stivne i tradisjoner”.

I-8

Beskrivelse av intervjuobjektet: Intervjuobjektet ligger på undersøkelsens gjennomsnitt i antall semestre hørelære i utdannelsen. I-8 mener selv å ha middels kunnskap om Kodálys konsept.

Utdrag/sammendrag av intervjuet:

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Middels”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, i sang, kor, særlig for barn eller nybegynnere”

”Hvor nyttig mener du relativ solmisasjon er i musikkopplæring for barn?”

”Svært”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Lite”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er ikke hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Tror det vil være for tidkrevende/arbeidskrevende fra å starte fra scratch til å nå det nivå hvor musikkstudentene bør være. Melodilesing er bare en liten del av et stort pensum som gjennomgås under tidspress”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Ja, tror barn ville utvikle gehøret og synge renere. For senere musikkstudenter, ville det være et viktig grunnlag som man kunne bygge på i studiene/hørelæreundervisningen”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Nei, en musikkstudent er allerede langt i sitt studium. Det vil oppleves frustrerende å settes tilbake i utvikling, ved å innføre dette så sent i studiet. Hvis solmisasjon var utbredt i grunnskolen, ville saken stille seg annerledes”

”Hva har gjort deg positiv/negativ til Kodálys konsept?”

”Jeg er på mange måter positiv. Jeg bruker trinntallmetoden som har noe av det samme i seg. Tall er vanskelig nok – om vi ikke skulle innføre solfa-begreper, også”

Intervjuobjektet har sin kunnskap om Kodálys konsept kun fra Norge. I-8 har mye kunnskap om et annet pedagogisk konsept, og middels eller ingen kunnskap om andre konsepter. Vedkommende henter noe ideer fra Paynter til sin egen undervisning, ellers ingenting. I-8 anslår at ca 3% av sine studenter har kjennskap til Kodálys konsept, og kan erindre et miljø på Hamar som benytter konseptet.

Når det gjelder egen undervisning anser I-8 seg selv som en svært ivrig og motivert lærer, og rangerer seg selv med beste karakter. De som skiller seg ut av undervisningsaktiviteter er svært mye bruk av hovedinstrument (kan hende dette ikke har noe med hørelære å gjøre) sjeldent diktater (melodi, rytme, intervaller) og trinnanalyse, svært ofte sang på tall og imitasjon. I forhold til sjanger benytter vedkommende seg svært mye av kunstmusikk og sjeldent andre sjangere. Når det gjelder andre aktiviteter, nevner I-8 svært mye intonasjon og dirigering.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Musikk oppleves gjennom øret. Ved å utvikle gehøret og evnen til å bevisstgjøre hva man hører, vil man kunne få en større musikkopplevelse og bli en dyktigere musiker/pedagog/dirigent/musikkritiker med mer”

”Hvilke strategier synes du er hensiktsmessig å bruke for å takle disse delene godt?”

”Jeg mener det viktigste er å beherske en (eller helst flere) strategier. Min strategi er

altså å bevisstgjøre og trene opp ulike strategier”

”Hva mener du Kodálys konsept har å bidra med her?”

”Det er et eksempel på hvordan konsekvent bruk av strategier kan lede til høyt nivå”

”Ser du på læreplanen som en hindring eller hjelp i dine didaktiske valg i undervisningen?”

”Hjelp til å begrense stoffet, eller gjøre prioriteringer”

”Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?”

”Tror vi har en skandinavisk tradisjon, med bruk av felles lærebøker, en generasjon gehørpedagoger utdannet under dansk dosent etc. Tror vi er opptatt av å samle delemnene til en felles helhet: auditiv analyse, og at musikkopplevelse har en viss plass”

”Kodálys konsept brukes mye i eksempelvis Ungarn, USA, Danmark, Finland, Australia, England og Canada. Hva tror du er grunnen til at det har vekket stor popularitet i andre land?”

”Hvis det er politisk vilje til å la barna begynne med dette i ung alder, vil man nå svært gode resultater. Det er kanskje dette som har skjedd i en del andre land?”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Manglende kunnskap blant lærere og manglende politisk vilje til å bruke ressurser på musikk i skolen og innføre slike omfattende konsepter”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Intervjuobjektet er positiv til Kodálys konsept og relativ solmisasjon, men mener det vil være mest hensiktsmessig å starte musikkopplæring basert på solmisasjon i grunnskolealder.

Studenter i høyere utdanning har kommet for langt til å måtte starte med et nytt system. I-8 svarer på min problemstilling ved å nevne manglende kunnskap blant lærere og lite politisk engasjement i musikkfaget.

I-9

Beskrivelse av intervjuobjektet: I-9 sitter inne med et mindre antall semestre hørelære i sitt utdanningsforløp, men som mener å ha mye kunnskap om Kodály's konsept.

”Hvor mye lærte du om Zoltán Kodály's musikkpedagogiske konsept i din utdanning?”

”Lite”

”Hvor mye mener du selv at du vet om Kodály's konsept?”

”Mye (kjenner det godt)”

”Beskriv hvordan du ble kjent med relativ solmisasjon som verktøy/hjelpemiddel:”

Hvor: *”Ungarn”*

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Mye”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, for begynnere. For bevisstgjøring.”

”Hvor nyttig mener du relativ solmisasjon er i musikkopplæring for barn?”

”Lite”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Lite”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon ikke er hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Kanskje vanskelig å bruke i Norge fordi det er så få som bruker det, det blir løsrevet fra annen undervisning i musikk”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Ja. Flott måte å innføre ”notelesing” på”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Ja, fordi systemet gjør enhver som bruker det svært bevisst på tonalitet osv. Et flott redskap”

”Hvorfor benytter du deg av/ikke av Kodálys konsept?”

”Fordi ingen andre på min arbeidsplass bruker det. Vanskelig fordi jeg jobber svært tett med mange andre”

”Hvor sentral er Kodálys konsept i din undervisning?”

”Svært”

”Hva har gjort deg positiv til Kodálys konsept?”

”Utdanningen i Ungarn. Jeg forstod mye, hørelære ble et lett fag og et fag som ble et redskap for all annen musisk aktivitet”

Intervjuobjektet har middels kjennskap til et par andre av de nevnte konseptene, og henter noe ideer fra disse til egen undervisning. Omtrent 5 % av vedkommendes studenter har kunnskap om Kodálys konsept, men I-9 kjenner ingen i Norge som benytter seg av konseptet. Vedkommende er en svært ivrig pedagog, og rangerer sin prestasjon med karakter B.

Det som skiller seg ut i forhold til respondentens undervisningsaktiviteter, er sjelden bruk av trinntallanalyse, ofte sang på notenavn, sjelden sang på tall og solmisasjon, svært ofte imitasjon, og ofte improvisasjon. Når det gjelder bruken av musikk sjanger, benytter I-9 svært ofte kunstmusikk, jazz og pop i undervisningen.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Faget er grunnlag for så mye: hovedinstrument, satslære, komponering, kor, dirigering”

”Ser du på læreplanen som en hindring eller hjelp i dine didaktiske valg i undervisningen?”

”Den er grei nok, men har noen mangler”

”Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?”

”Har kanskje vært et svært teoretisk fag. Nå er det flott og kreativt, men ser at faget er et av fagene det ofte skjæres ned på i høyere utdanning. Burde vært obligatorisk hele veien”

”Hvordan vil du sammenlikne norsk hørelærepedagogikk med andre land (likheter, ulikheter)?”

”Vi har ikke noe enhetlig konsept/tradisjon. Synes dette også merkes litt i dag. Lite spesialisering i faget i høyere utdanning”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Fordi Norge har hatt alle mulige pedagogiske retninger som grunnlag for lærerutdanning, fordi musikkfaget alltid har vært et ”stebarn”, fordi man ikke har hatt mot til å si opp musikk lærere i grunnskolen”

Hva tror du er grunnen til at andre har motsatt syn av deg på nytten av Kodálys konsept?

”At hørelæremetodikken har vært preget av stadig nye ”moderne” retninger. Den har også vært avvist av sentrale personer i utdanning (...) som helt klart ikke har skjønt hva Kodálys konsept er”

”Her er det plass til viktige tanker og syn rundt hørelærefaget, som du føler at du ikke har fått gjort rede for hittil i denne undersøkelsen”

”(.) Norge har ikke ”turt” å ta ordentlig standpunkt til Kodálys konsept, fagplaner for grunnskolen for frie. Faget behandles stemoderlig også i dag, stadig kutt i timetall i høyere utdanning. Ingen fordypning/spesialisering/mulighet for diplom i høyere utdanning. Få bøker av svært varierende omfang og kvalitet produsert i Norge”

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

Intervjuobjektet mener relativ solmisasjon egner seg lite både i høyere og lavere utdanning, men er såpass positiv til systemet at hun mener det bør innlemmes mer i musikkutdanningen. I-9 ser ingen helhetlig norsk hørelærepedagogikk, og mener det er et av svarene på min problemstilling, i tillegg til et noe oversett musikkfag både i lærerutdanningen og lavere og høyere musikkutdanning.

I-10

Beskrivelse av intervjuobjektet: Intervjuobjektet har utdanning fra Norge og utlandet og ligger på undersøkelsens gjennomsnitt i antall semestre hørelære i utdanningen.

”Hvor mye lærte du om Zoltán Kodálys musikkpedagogiske konsept i din utdanning?”

”Middels”

”Beskriv hvordan du ble kjent med relativ solmisasjon som verktøy/hjelpemiddel:”

”I musikktime på gymnaset, hvor vi lærte håndtegnene, i 1965”

”Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?”

”Middels”

”Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?”

”Ja, dersom det blir innført på et tidlig tidspunkt (hos barn), det blir satt av mye tid til musikkundervisning, og systemet primært relateres til sang i dur- /molltonalitet”

”Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?”

”Lite”

”Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig/ikke hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?”

”Systemet er utviklet i forhold til og bygger på ungarsk musikk og musikkpedagogiske tradisjoner, og således lite tilpasset norske forhold”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?”

”Nei, musikkundervisninga i grunnskolen har ikke rom for en slik type spesialisering”

”Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?”

”Nei, for musikkstudenter i høyere utdanning er systemet en omvei å gå når det gjelder å utvikle en god notesningsferdighet”

”Hva har gjort deg positiv/negativ til Kodálys konsept?”

”Jeg har vært på studietur i Ungarn, og er ikke negativ til systemet i den settingen det fungerer i der nede”

”Har du selv fått undervisning ved hjelp av Kodálys konsept, på en eller annen måte?”

”Nei, ikke i vesentlig grad”

Intervjuobjektet har lite eller middels kjennskap til andre konsepter, og henter lite ideer fra dem til egen undervisning. I-10 ser på seg selv som en svært ivrig lærer, gradert med karakter B.

Det som skiller seg ut av undervisningsaktiviteter, er sjelden bruk av trinntallanalyse, ofte sang på notenavn, sjelden intervalldiktat, ofte imitasjon og improvisasjon, svært ofte bruke av Modus Novus, og en balansert variasjonsbruk av musikalsk sjanger. Av andre aktiviteter har I-10 nevnt ofte bruk av kreativt arbeid og komponering.

”Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?”

”Hørelære er svært viktig i den grad faget støtter opp om studentenes hovedmål: Å bli dyktige musikkutøvere, -formidlere, -pedagoger, -skapere og -elskere”

”Hvilke deler i faget føler du er vanskeligst for elevene å forstå, lære?”

”Det varierer alt etter hva slags studentgrupper det er snakk om. Vokalstudenter har ofte vanskelig for å skjelne akkorder og harmonier, ikke-orkester-studenter kan ha problemer på det rytmiske feltet”

”Hva mener du Kodály's konsept har å bidra med her?”

”På det helt elementære planet kan håndtegn være til hjelp i intervalltrening og tonetreffing. På det videregående planet har Kodály en del kombinasjonsøvinger som kan være nyttige (t.d. tostemmig kanons”

”Ser du på læreplanen som en hindring eller hjelp i dine didaktiske valg i undervisningen?”

”En hjelp, et utgangspunkt, som jeg står fritt til å supplere i forhold til”

”Ser du på læreplanen som en hindring eller hjelp i dine didaktiske valg i undervisningen?”

”En hjelp, et utgangspunkt, som jeg står fritt til å supplere i forhold til”

”Kodály's konsept brukes mye i eksempelvis Ungarn, USA, Danmark, Finland, Australia, England og Canada. Hva tror du er grunnen til at det har vekket stor popularitet i andre

land?”

”Jeg tror det er mye personavhengig”

”Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?”

”Det er ikke utviklet fra og/eller tilpasset norske forhold og musikktradisjoner”

”Hva tror du er grunnen til at andre har motsatt syn av deg på nytten av Kodálys konsept?”

”De har nok funnet en anvendelig metode, og er blitt ”frelste””

Helhetsinntrykk av intervjuet, vurdering:

I-10 er opptatt av at Kodálys konsept er spesielt bygget for ungarske forhold, og det faktum at Norge ikke har behov for et slikt omfattende system. Det vil også bli vanskelig å innføre et nytt system for studenter i høyere utdanning. Vedkommende mener relativ solmisasjon kan nyttes med hell, men ville ikke ha innført det i verken høyere eller lavere utdanning i Norge. I-10 er positiv til systemet slik det er blitt innført i Ungarn, men negativ til en eventuell norsk importering. Intervjuobjektet har ikke selv fått Kodály-basert undervisning. Min problemstilling besvarer vedkommende ved å bemerke ulikhetene mellom norske og ungarske tradisjoner og forhold.

I-X

En mulig deltaker til intervjuundersøkelsen valgte å ikke svare på intervjueskjemaet, men ville likevel videreformilde sine tanker om Kodálykonseptet og erfaringer personen har fra norsk skole. Vedkommende har svært god kjennskap til og erfaring med mitt temaområde og betraktningene er derfor vesentlige. I sitering av dette intervjuobjektet vil jeg navngi personen som intervjuobjekt X.

Hvorfor brukes ikke konseptet i større grad i Norge:

Intervjuobjektet forteller at man tidligere har forsøkt å innføre konseptet. På dette tidspunktet var pedagogikken i Norge ganske annerledes enn den ungarske, både i forhold til metodisk trend og detaljerte læreplaner.

Kodálys pedagogiske ideer går ovenfra og ned - den forutsetter at læreren styrer undervisningen helt og fullt. (intervjuobjekt x).

I-X vektlegger også at en innføring av konseptet ikke kan gjøres halvveis, noe som derfor vil kreve mye arbeid og en omveltning i nasjonal pedagogikk. Vedkommende sier dette om effekten av relativ solmisasjon:

Jeg har selv opplevd hvor effektivt det er, og hvilken hjelp det er til å utvikle evner innen hørelære. Særlig melodidiktat eller bladsang om du vil. Likeledes det å bli fortrolig med klangenes innbyrdes forhold. Akkord- og harmonilære blir mye mer forståelig og akkordene blir lettere å identifisere hvis man er trent i relativ solmisasjon (intervjuobjekt x).

Å oppleve systemet som effektivt innebærer en daglig, strukturert og disiplinert trening i relativ solmisasjon. I-X setter spørsmålstegn i forhold til norske studenters evne til å strukturere seg i forhold til en slik ”gammeldags” undervisning.

Oversikt over undersøkelsens statistiske spørsmål

Selv om intervjuundersøkelsen i stor grad er kvalitativ, består den delvis av spørsmål og svar som kan kvantifiseres. Likevel ble den gjennomført med for få representative intervjuobjekter, men en oversikt over de kvantifiserbare besvarelsene vil gi en smakebit på hørelærepedagogers syn (spørsmålene 18-21, 23-26, 28-30, 32, 43-44, 60-61, se vedlegg 2).

Spørsmål	svært	mye	middels	lite	ingen-ting	vet ikke	ja	nei	ja+nei	ubesvart
18. I hvilken grad likner din hørelæreutdanning på din egen undervisning?		1	5	4			-	-	-	
19. Hvor mye lærte du om Zoltán Kodálys musikkpedagogiske konsept i din utdanning?			4	6			-	-	-	
20. Hvor mye mener du selv at du vet om Kodálys konsept?		2	7	1			-	-	-	
21. Skulle du ønske du hadde lært mer om Kodálys konsept?	-	-	-	-	-	-	3	7	-	

23. Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?		5	5				-	-	-	
24. Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell?	-	-	-	-	-	-	9		1	
25. Hvor nyttig mener du relativ solmisasjon er i musikkopplæring for barn?	6		1	2		1	-	-	-	-
26. Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?	3		2	4			-	-	-	-
28. Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole?	-	-	-	-	-	-	5	3	1	1
29. Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge?	-	-	-	-	-	-	3	5	1	1
30. Benytter du deg av Kodálys konsept i din undervisning?	-	-	-	-	-	-	4	4	2	-
32. Hvor sentral er Kodálys konsept i din undervisning?	2		1	5	2		-	-	-	-
43. Kjenner du til noen som benytter seg av Kodálys konsept i sin undervisning i Norge?	-	-	-	-	-	-	4	6		

44. Hvor engasjert, motivert og ivrig er du i jobben din?	10						-	-	-	-
60. Har du absolutt gehør?							3	7		
61. I hvilken grad tror du absolutt gehør har relevans for syn på relativ solmisasjon?				7	2	1				

Oppsummering av statistikk, med fortløpende vurderinger:

Når det gjelder tradisjoner innenfor hørelærefaget, er det klart at Norge ikke har en vekt på én tydelig hørelærepedagogikk. Man kan spekulere i hva det skyldes, men intervjuundersøkelsen viser at ni av de ti objektenes hørelæreundervisning bare likner middels eller lite på den undervisningen de fikk i sin egen utdanning. Dette kan bety at studentene ikke er helt fornøyde med undervisningen de hadde i sin utdanning, og gjerne vil gå nye veier som pedagoger. Resultatet blir da en sprikende undervisningskultur innenfor faget.

Selv om de fleste objektene mente de lærte lite om Kodálys konsept i sin utdanning, hevder størstparten å ha middels kunnskap om emnet. Besvarelsene viser at enkelte har lært om konseptet gjennom fagsamlinger, gjesteforelesninger, kurs, egenstudier og samtaler med Kodálykjennere. I tillegg har flere fått opplæring i å benytte solmisasjon som et analyseverktøy, og ikke nødvendigvis lært like mye om Kodálys konsept. Halve gruppen av intervjuobjekter sier de kan mye om relativ solmisasjon, mens kun to objekter sier de kan mye om Kodálys konsept. Min vurdering er at intervjuobjektene har for lite kjennskap til konseptet til at deres uttalelser blir representative. I dette prosjektet var det umulig for meg å etterprøve deres kjennskap til relativ solmisasjon og konseptet, og jeg kan derfor ikke vite om det de kan og det de sier de kan stemmer overens.

Undersøkelsen viser at pedagogene heller ville ha innlemmet solmisasjon i grunnskoleutdanning enn i høyere utdanning, dette av flere grunner. For det første har de fleste barn i grunnskolealder ikke lært noter og er svært mottakelige for ny kunnskap.

Gjennom å starte Kodályundervisning i ung alder, vil barna legge et godt grunnlag for videre musikktenkning. For det andre argumenteres det mot Kodályundervisning i høyere musikkutdanning, da studentene allerede har etablert egne strategier og verktøy i sin musikktenkning, slik at det vil være for vanskelig å innlemme et nytt system.

Siden alle pedagogene har vurdert egen undervisningspraksis med best eller nest best karakter, tviler jeg på at noen av mine spørsmål fikk dem til å føle seg mindre kunnskapsrike. Deltakerne har god pedagogisk utdanning, en sterk selvtillit for yrket sitt, noe som kan virke inn på deres motivasjon for faget. Jeg antok at mye utdanning ikke tilsier mye kunnskap om Kodaly, noe som stemte.

Et mindretall kjenner til norske pedagoger som benytter Kodálys konsept i undervisningen, uten at dette trenger å fortelle oss noe om hvor mange de kjenner som benytter relativ solmisasjon i undervisningen. Alle ser på seg selv som svært engasjerte lærere, noe som tyder på bra motivasjon ute i hørelærefeltet.

Min hypotese om at de med relativt gehør er mer åpen for relativ solmisasjon enn de med absolutt gehør, stemte ikke. De fleste hadde relativt gehør, men alle (unntatt en) mente at absolutt gehør hadde liten eller ingen relevans for synet på relativ solmisasjon

Ett av poengene med intervjuundersøkelsen var at gruppen skulle være likt fordelt med antall Kodálymotstandere og –tilhengere. På forhånd mente jeg å ha en balanse i dette, men det viste seg i besvarelsene at objektene selv ikke er helt sikre på hvor de står i landskapet, og at de fleste i bunn og grunn er positive til konseptet i seg selv. Jeg ba dem svare på om de benyttet seg av Kodálys konsept i egen undervisning, og da viste det seg at fire stykker svarte ja (uten at konseptet står særlig sentralt i undervisningen), fire stykker svarte nei, og 2 stykker svarte både ja og nei. I tillegg er de som ikke benytter seg av konseptet i undervisningen, alle positive til konseptet, unntatt ett intervjuobjekt. Man kan derfor umiddelbart fastslå en felles enighet om Kodálys konsept som noe grunnleggende positivt. Uenighetene ligger i hvorfor det ikke skal benyttes i Norge, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.

Metodekritikk

Selv om jeg brukte mye tid på utformingen av intervjuundersøkelsen, ser jeg nå i ettertid at jeg kunne gjort ting annerledes. Jeg kunne ha valgt vekk unødvendige spørsmål og lagt til flere som ga meg mer eksakt informasjon. Jeg føler ikke at jeg kunne dra noen tydelig konklusjon ut av hvilke konsepter deltakerne kjente til og nyttet seg av i undervisningen. Siden de fleste mente relativ solmisasjon kan anvendes med hell, og omtrent halvparten selv hadde fått undervisning i Kodály's konsept, kan jeg ikke hevde at kun de som har fått undervisning i konseptet er positive til det. Slutningene ble altså ikke så selvfølgelige som jeg hadde forventet. Deltakerne var enige om at konseptet og verktøyet er nyttige i en gitt sammenheng, og jeg er usikker på om jeg hadde fått tydeligere svar hvis jeg hadde stilt andre spørsmål.

Deltakerne er ukonsekvente i bruken av begreper, og jeg burde stilt spørsmål som hadde klaret opp i f eks solfa-, konsept- og metodebegrepet. Hva mente intervjuobjektene var forskjellen på metode og konsept, og hva visste de om de ulike solfasystemene, f eks tonika-do, tonika-sol-fa, solfege, absolutt solmisasjon og relativ solfa? Var det noen mulighet for at deltakerne misforsto mine spørsmål i forhold til disse begrepene? Jeg kunne presentert mine definisjoner i starten for å unngå misforståelser, men likevel var det interessant å se hvordan deltakerne selv benytter begrepene i de ulike sammenhengene.

Før jeg startet prosjektet sidestilte jeg Kodály's konsept med relativ solmisasjon, noe som i og for seg ikke er feil. Kodály's konsept er likevel så mye, mye mer enn kun solfa, og dette burde vært mer gjennomtenkt fra min side, HVA var det jeg var mest interessert i å forske på; bruken av solfa eller konseptet? Jeg synes konseptet er fantastisk i seg selv, men det vil kreve så mye mer å innføre enn kun ett (eller flere) undervisningsverktøy. Konseptets mål, filosofi og prinsipper baseres mye ut fra synspunkt om barns utvikling, men ut fra egen erfaring ser jeg den enorme nytteverdien relativ tenkning har i høyere utdanning. I ettertid ser jeg derfor at jeg kunne ha basert spørsmålene i undersøkelsen på hvorfor konseptet ikke benyttes i grunnskolen, og hvorfor relativ solmisasjon ikke nyttes mer i høyere utdanning.

Jeg ser nå at jeg burde ha stilt intervjudeltakerne like spørsmål både om konseptet og verktøyet. Hva hadde de mest tro på i undervisningssammenheng, konseptet eller verktøyet, og i grunnskolen eller høyere utdanning? Et spørsmål jeg stiller meg nå i ettertid er om alle

deltakerne hadde nok kunnskap om emnet til å vite forskjellen mellom konseptet og verktøyet. Det samme spørsmålet stiller jeg meg i forhold til at flere intervjuobjekter kun nevner melodilesing i spørsmål om solmisasjonens bruksområde. Det er klart at solmisasjon er et fint verktøy i melodilesing, da det blant annet utvikler intonasjon og er et fint hjelpemiddel i melodidiktater. Likevel er melodilesing kun en liten del av det området solmisasjon kan benyttes i, noe som kan bety at disse deltakerne ikke er klar over solmisasjonens bruksområde, mens de selv mener å sitte inne med middels kunnskap om temaet.

I dette prosjektet har jeg forsøkt å finne ut hvorfor Kodálys konsept, eller relativ solmisasjon som verktøy, ikke benyttes i større grad i høyere utdanning i Norge. I ettertid ser jeg at relativ solmisasjon kan ha like store fordeler i videregående som i høyere utdanning, noe jeg kunne ha fokusert like mye på i avhandlingen. Det har derfor vært vanskelig å holde seg innenfor problemstillingens rammer.

Proessen med å utarbeide det elektroniske intervjuet var lang og kronglete. Jeg kunne med fordel ha utført et prøveintervju, fordi jeg hadde flere spørsmål som var svært like og enkelte spørsmål med svar som jeg ikke hadde stort utbytte av. Jeg ville ha luket ut spørsmål vedrørende ulike pedagogikker, og heller gitt respondentene sjansen til å snakke mer om Kodály og/eller hørelærefaget i Norge. I ettertid ser jeg at det er vanskelig å vite hvor mye kunnskap deltakerne innehar om konseptet og verktøyet. Hva definerer hver enkelt som ”mye kunnskap”? Har de mest praktisk eller teoretisk erfaring med områdene? Hvilke bruksområder av konseptet har de størst kjennskap til? Kan man svare på problemstillingen uten å ha prøvd ut konseptet og/eller verktøyet i den samme studentgruppen over en lengre periode i den samme? Likevel sitter jeg nå med mye informasjon om elleve hørelærepedagogers syn både om hørelærefaget, Kodály og undervisningsmetodikk.

Kapittel 6: Konklusjoner

Hva er så grunnen til at norske hørelærepedagoger ikke vil innføre Kodálys konsept i norsk undervisningspraksis? Besvarelsene fra intervjuundersøkelsen viser at det eksisterer en begeistring for konseptets grunnleggende prinsipp om å lære mennesker å lese og skrive musikk på samme måte som tekst. Det forekommer også en felles enighet om relativ tenkning i hørelærefaget som noe utelukkende positivt. Jeg opplever at min problemstilling blir delt i to. Jeg ønsket først og fremst å få svar på hvorfor Kodálys konsept ikke benyttes i større grad i Norge, men opplevde underveis at det ble like viktig å få klarhet i hvorfor *relativ solmisasjon* ikke er mer utbredt. Kodálys konsept er omfattende, og krever helt klart en politisk omveltning for å kunne integreres i norske læreplaner og undervisning. Det viser seg av intervjuundersøkelsen at flere benytter seg av deler av konseptet, og siden relativ solmisasjon som verktøy for meg er blitt noe jeg brenner for i større grad enn Kodálys konsept, er det altså minst like interessant å vite hvorfor pedagogene ikke benytter seg av dette verktøyet. Verktøyet vil tilsynelatende være enklere å integrere enn konseptet. Jeg vil derfor forsøke å svare henholdsvis på hvorfor objektene ikke vil innlemme konseptet til Kodály, og verktøyet relativ solmisasjon.

På spørsmålet om hvorfor I-2 ikke benytter Kodálys konsept i undervisningen svarer vedkommende: *”Kodály har overtatt en stor del av sine tanker fra andre, dermed er hans metoder ikke så spesielle som nettopp hans konsept”*. Ut fra dette vurderer jeg at intervjuobjektet mener det vil være mer komplisert å importere konseptet enn metoden, eller verktøyet, som jeg har valgt å kalle det.

I intervjuundersøkelsen var det fire områder som var spesielt viktig for meg, nemlig deltakernes syn på Kodálys konsept, relativ solmisasjon, legitimering av hørelærefaget og norsk hørelærepedagogikk. Selv om deltakerne ofte var enige på disse områdene, dukket det til tider opp uenigheter. Jeg vil nå presentere disse fire ulike synene hver for seg.

6.1. Punktvisse konklusjoner

Hvorfor benyttes ikke relativ solmisasjon i Norge:

- Flere deltakere ser på konseptet som et hinder i undervisningen, spesielt i forhold til solfa og håndtegn
- Det eksisterer samme fordeler med systemer som er mer tilpasset norske forhold, f eks tall, tonika-do-systemet og trinntall
- Relativ solmisasjon lar seg vanskelig kombinere med relativ trinntallbenevnelse
- Det er for få timetall i skolen til at det lar seg gjennomføre
- Få bruker systemet, og det løsrives derfor fra annen musikkundervisning
- Det blir for mange systemer å forholde seg til for studenter som kommer fra ulike tradisjoner
- Studentene er ikke strukturerte nok til at det kan innføres

Hvorfor benyttes ikke Kodály konsept i Norge:

- Det er vanskelig å tilpasse stoffet til nasjonale forhold, og man har ikke klart å gjennomføre en tilpasning godt nok tidligere i forhold til å overgå de ”metodene” som allerede brukes
- Mange vet ikke helt hva konseptet går ut på og har ikke behov for å sette seg inn i det
- Konseptet er ikke fleksibelt nok for norske forhold
- Andre ”metoder” egner seg bedre i høyere utdanning, da studentene ikke har kjennskap til Kodály
- Det er manglende lærerkompetanse i forhold til musikkopplæringen i skolen
- Det skorter på politisk vilje i utdanningssystemet
- Musikkutdanningen er lite enhetlig pga mange ulike pedagogiske retninger i lærerutdanningene
- Musikkfaget er nedprioritert
- Kodály konsept er misforstått av sentrale utdanningspersoner i Norge

Hvorfor er hørelære viktig:

- Det er viktig å kunne lese og skrive musikk
- Man blir en bedre musiker gjennom bevisstgjøringen som foregår i hørelærefaget
- Hørelære kombinerer teori og utøving/praksis

- Gehørevnen er viktig
- Hørelære danner et viktig grunnlag i mange musikkfag- og områder

Hvordan beskrives den norske hørelærepedagogikken:

- Det eksisterer store forskjeller i gehørpedagogers bakgrunn og utdanning
- Norsk hørelærepedagogikk er detaljfokusert, noe som tar oppmerksomheten fra musikken
- Pedagogikken er konservativ, for teoretisk, med liten mulighet for tverrfaglighet
- Det varierer fra skole til skole
- Den har ikke stivnet i tradisjoner
- De siste 20 årene har det vært et større fokus på samspillet mellom øre, indre forestillingsevne og noteslesning, i tillegg til større bredde i aktiviteter
- Norsk hørelærepedagogikk er av en skandinavisk tradisjon, spesielt i forhold til bruk av felles lærebøker og pedagoger som er utdannet av danske lærere.
- Det foregår nedskjæringer i et flott og kreativt fag, et fag som burde vært obligatorisk hele veien
- Det eksisterer ingen enhetlig tradisjon

Diskusjon

Trinntall og tall versus relativ solmisasjon

Man er uenige om hvorvidt bruken av trinntall er nærmest likt som, eller altfor ulikt relativ solmisasjon. Enkelte intervjuobjekter mener at man heller kan benytte trinntall, siden dette en metode som ligger nærmere norsk tradisjon. På samme tid mener andre at bruken av trinntall lar seg vanskelig kombinere med bruken av relativ solmisasjon, noe jeg tolker som at disse to systemene enten er for like eller for ulike. Enkelte bruker begrepet ”trinntallmetode”, mens andre benytter ”relativ trinntallmetode” som benevnelse. Hvordan definerer de begrepet, og brukes trinntall ulikt? På bakgrunn av egen erfaring som student innenfor hørelærefaget vil jeg hevde at trinntall for det meste brukes til teoretisk funksjons- og harmonisk analyse, mens relativ solmisasjon i tillegg kan nyttes på en praktisk måte i alle melodiske og klanglige aktiviteter. Selv har jeg opplevd disse systemene med to ulike bruksmåter, da trinntallmetoden brukes på det teoretiske og analytiske planet, og solmisasjon i tillegg læres på samme måte som alfabetet innprentes hos små barn, og derfor kan brukes som et verktøy i all musikalsk

tenkning. Enkelte intervjuobjekter ville heller ha nyttet tall i stedet for solfastavelser, da tall er kjent for alle. Jeg hevder at bruk av tall i stedet for absolutte notenavn vil også måtte innøves over tid slik at kunnskapen sitter mest mulig intuitivt, på samme måte som solmisasjonsøving.

Ustrukturerte studenter

Jeg har selv erfart at norske studenter har en utfordring i forhold til strukturert arbeid og selvdisiplin. Enkelte intervjuobjekter hevder som Rossebø (1987) nettopp dette; at norske studenter mangler struktur og/eller disiplin, og at et såpass krevende verktøy som solmisasjon ikke kan innføres i høyere utdanning. Norge har tatt et steg bort fra drill & pugg – kulturen, noe enkelte pedagoger i intervjuet opplever er en del av Kodálys konsept. Som Karpinski (2000) forklarer krever det mye trening og nøysomhet å lære seg å bruke, og tenke musikalsk ved hjelp av relativ solmisasjon. Likevel må man være bevisst på målet med denne innlæringen, nemlig å tenke annerledes. For noen kan en slik tenkning være forløsende, for andre vil det være forstyrrende i forhold til allerede gode strategier. Ildsjelen av en pedagog skal innføre det nye verktøyet i form av 1) tvang, eller 2) valgfrihet. Hvilke studenter går frivillig inn for å lære seg et nytt system når man allerede har velfungerende verktøy, og hvilke studenter lar seg tvinges til dette? Disse problemstillingene forteller at en slik innføring ikke er uproblematisk.

Musikalsk materiale

Når det gjelder Kodálys konsept hevdes det blant flere intervjuobjekter at det er vanskelig å tilpasse det musikalske materialet til norske forhold. Som jeg tidligere har hevdet, ser jeg ikke behovet for å ”oversette” det ungarske materialet til et musikalsk materiale med et mer norsk tonespråk, men at det selvsagt er en stor jobb å produsere et materiale av et slikt omfang. Likevel setter jeg spørsmålsteget ved det musikalske materialet som benyttes i musikkfaget i den norske grunnskolen. Læreren har mye selvbestemmelsesrett når hun lager årsplaner og legger opp pensum. Jeg skal ikke synse i hvordan alle de ulike musikkpedagogene ved norske grunnskoler legger opp sin musikkundervisning, men jeg vet at Kor’ Arti benyttes mye. Hvis man sammenlikner Kor’ Arti med det musikalske materialet som Kodály komponerte, hva er best? 1) Kodály: Innlæring av musikk hvor barna enten synger alene (og dermed har fokus på egen intonasjon) eller akkompagnerer hverandre med stemmer, eller 2) Kor’ Arti: innlæring av norsk og utenlandsk populærmusikk med midiakkompagnement på cd?

Innføring av andre metoder, konsepter eller verktøy

Mange opplever læreryrket som svært tungt og krevende. Man skal bli og bli mye av seg selv gjennom undervisning, man skal tilpasse undervisningen slik at alle forstår hva som skjer, prøver skal rettes, karakterer skal settes, og man skal være konsekvent og tydelig. Yrket gjør det utfordrende å innføre nye systemer, metoder og konsepter. Man skal være en ildsjel for å innføre noe man tror på, og selv da er det vanskelig å få elever og kollegaer til å ivre like mye. Selv om flere av objektene mener hørelærefaget er og har vært kreativt og i utvikling, mener noen at det er et fag bundet i en konservativ og teoretisk tradisjon og at det er et fag som eksisterer kun for sin egen del. En annen intervjudeltaker hevder at den norske hørelærepedagogikken ikke evner å stivne i tradisjoner, noe som henter om at Norge ikke har noe behov for undervisningskonsepter. Fleksibilitet og individualitet står i nær sammenheng med den norske skolens enhetstanke, og ett intervjuobjekt hevder konseptet som pakkeløsning ikke går overens med dette. Kunne den norske hørelærepedagogikken, og synet på den, ha vært annerledes hvis flere ildsjeler hadde forsøkt å innføre noe nytt, noe annerledes? Hadde det da vært slik at gehørfaget ikke hadde blitt degradert til kun et valgfag, men et obligatorisk fag ved hvert studieår i høyere utdanning? Jeg hevder likevel ikke at et undervisningskonsept er svaret på musikkfagets og skolens utfordringer i dag. Skolene strever nok med å få tak i musikkfaglært bemanning og fylle musikkrommet med instrumenter, om de ikke i tillegg skal vurdere om konseptmetodikken er et skritt i riktig retning.

Musikklærere i grunnskolen

Intervjudeltakere nevner mangelen på lærerkompetanse. Jeg hevder at det skorter på lærerkompetanse i grunnskolen av flere grunner: Musikkfaget blir i dag lagt opp slik at læreren ofte underviser hele eller halve skolen i musikk (alt etter hvor mange elever skolen har). En slik måte å undervise på gjør det vanskelig å etablere relasjon med enkeltelever, noe som gjør det vanskelig å sette seg i respekt, opprettholde autoritet og gjennomføre planlagt undervisning. Dette gjør at musikklæreren får en negativ opplevelse av å undervise i faget og vegrer seg fra å undervise i det. En annen grunn kan være at lærerstudenter som studerer musikk, videreutdanner seg og havner innenfor andre musikkpedagogiske institusjoner, f.eks i høyere utdanning, videregående utdanning, kulturskole eller folkehøgskole. Når det gjelder politisk prioritering av musikkfaget, blir det ikke like prioritert som f.eks i Ungarn, fordi det, som jeg påpekte innledningsvis i avhandlingen, foreløpig blir sett på som et trivselsfag,

6.2. Generelle konklusjoner

Jeg påstod innledningsvis i avhandlingen at det norske utdanningssystemet er inkonsekvent og har ulike pedagogiske og metodiske retninger, og at konsekvensen av dette var at solfa ikke var særlig utbredt i Norge. Jeg får medhold i dette ved at intervjuobjektene påpeker at utdanningen og pedagogiske tradisjoner er lite enhetlig og at gehørlærere har svært ulik bakgrunn og utdannelse.

I kapittel 5.1. antok jeg at de fleste Kodálypedagoger har sin kunnskap fra Ungarn. Her er det vanskelig å trekke slutninger, siden kun to deltakere bruker konseptet svært mye i sin undervisning. Det ser ut som om alle kjenner til konseptet fra ulike steder, både fra musikklinjer, lærerskoler og høgskoler fra innland, og fra USA, Danmark og Ungarn, og det kan derfor virke som om konseptet er spredt rundt omkring. En av deltakerne har fått opplæring i relativ solmisasjon i Norge i 1965 og ut fra dette vurderer jeg at konseptet har eksistert i Norge i mange år, på ulike steder, i variert grad.

Innledningsvis i avhandlingen fortalte jeg litt om måten jeg ble kjent med solmisasjon på, og at det ofte var studentene med det høyeste kunnskapsnivået som nektet å lære seg det nye systemet. Intervjuundersøkelsen viser at de fleste er positive til Kodálys konsept, men vegrer seg fra å bruke det. Kan dette ha noe med å gjøre at disse menneskene er blant eliten av norske hørelærepedagoger? Er de lite åpne for nye systemer?

Et generasjonsskifte innenfor hørelærefaget

Ett av mine mål med denne oppgaven var å få en forståelse av hørelærefagets tilstand i dag. Faget lever, men det er tydelig at folk tenker ulikt. Det virker også som om man er mer enige om ulike pedagogiske elementer enn man kanskje tror. Flere av intervjuobjektene er opptatt av å stadfeste sin egen viktighet og særstilling innenfor hørelæresamfunnet i Norge, heller enn å være motivert til å samstemme faget. Skal det være slik at man kan ta en bachelorgrad i musikkvitenskap, med hørelærefag som et obligatorisk emne, men ikke kan ta master i samme vitenskap ved en annen musikkinstusjon, fordi faget ikke inneholder de samme faglige målene ved de ulike instusjonene? En annen problemstilling er om hørelærefaget, ved det neste generasjonsskiftet, vil fokusere mer på improvisasjon og gehørtrening enn det f eks Babben Lavik og den skandinaviske hørelæretadisjonen sto for. Denne avhandlingen tar på denne måten for seg utfordringer og problemstillinger ved det norske hørelærefaget som det

kan være interessant å forske videre på, som hvordan norske pedagoger ser på musikkfagets fremtid, både i grunnskole, videregående og høyere utdanning. Er man interessert i å gå i samme retning, hvilke fag trenger vi, hvilke fag må endres eller, i verste eller beste fall, kuttes ut? Hvem skal lede musikkfaget i en gitt retning?

Avslutning

Et av målene med dette prosjektet var å undersøke om det finnes fornuft i Kodály's ikke-eksistens i Norge, få gode ideer til undervisning, finne ut hvordan hørelærefaget ser ut i Norge i dag og om hørelærepedagoger står spredt eller samlet i sin pedagogikk. Jeg har greid ut om Kodály's konsept gjennom å vise til hans filosofiske prinsipper, mål og verktøy, og oppdaget at konseptets omfang er enormt. Jeg har også forsøkt å påpeke at det må være disiplin i klassene for at man skal kunne gjennomføre konseptet og at tilpassing av undervisning dermed kommer i tillegg til håndtering av konseptet. Bryhn (1981) har argumentert for hvordan det er mulig å overføre konseptet til Norge, og har i tillegg selv vært med på en slik innførsel i den norske grunnskolen og i høyere utdanning. Hun har bevist at det kan la se gjøre, men å ha utbytte av solmisasjon som verktøy krever at man legger ned mye selvstendig arbeid og trening, og svarene fra intervjuundersøkelsen viser at dette ikke er i tråd med norske studenters selvdisciplin eller norsk undervisningskultur. Jeg konkluderer med at man må være en ildsjel for å få innført nye metoder, konsepter eller verktøy, og at det ofte er lettere å la være enn å legge ned mye tid og krefter på noe som man kanskje mislykkes med.

Som Bøe (2005) stiller jeg også spørsmålsteget ved bruken av Kor' Arti, og jeg våger å sette dette opp imot det sangmaterialet som tilhører Kodály's konsept, og stille spørsmålsteget ved hva som er minst lønnsomt av å la barna akkompagnere hverandre med kun egne stemmer som instrument, eller innspilt midiakkompagnement. Jeg har også vist at pedagoger er uenige om det norske tonespråket inneholder pentatonikk eller ikke, og at man derfor ikke kan nytte dette som et argument til ikke å innføre konseptet i Norge.

Gjennom Edlund i Cappelens Musikkleksikon (1979) og ulike pedagogers meninger har jeg definert hørelærefaget i form av hvordan det vektlegges. Jeg har også forsøkt å definere og beskrive en skandinavisk hørelærepedagogikk, da enkelte intervjuobjekter nevner dette begrepet i undersøkelsen, og fordi det er interessant i forhold til hvordan man ser på det

norske hørelærefaget i dag. Videre i kapittel 3 har jeg betegnet relativ solmisasjon som verktøy, sett urelatert til Kodálys konsept. Jeg har trukket frem Nemes (1995) sin definisjon av solfa som en av de mest tydelige og avklarende, og ser i ettertid at jeg godt kunne ha definert solfa i utsendelsen av intervjuundersøkelsen, slik at intervjudeltakerne hadde vært sikre på min forståelse av begrepet.

Siden jeg benyttet en utradisjonell metode i prosjektet, har jeg forsøkt å beskrive denne inngående. Gjennom intervjuundersøkelsen har jeg fremvist materiale og oversikt over viktige hørelærepedagogers syn på og tanker om Kodálys konsept, relativ solmisasjon og hørelære. Jeg har kunnet konkludere med at alle intervjuobjekter mener hørelærefaget har betydning for andre musikkområder, musikalsk praksis og individuell bevisstgjøring. Man er uenige om hvordan den norske hørelærepedagogikken er, om den er tradisjonell eller i endring, kreativ eller konservativ, lite enhetlig eller konstant. I forhold til problemstillingen kan jeg konkludere med at konseptet ikke nyttes i høyere utdanning fordi dets format er for stort, og etter min mening finnes det ikke mye mening i å benytte et slikt konsept i høyere utdanning når det har som hovedmål å utvikle barnet. Jeg konkluderer også med at verktøyet relativ solmisasjon ikke lett lar seg innføre på grunn av ustrukturerte studenter, fordi studentene klarer seg fint med de strategiene de allerede besitter og håndterer, fordi andre systemer mer tilpasset norske forhold er like fordelaktig og at det vanskelig lar seg kombinere med f.eks. trinntall. I tillegg har jeg forsøkt å diskutere dette i forhold til hvordan de ulike pedagogene definerer trinntallmetoden, om de mener denne metoden, som jeg mener har både relative og absolutte trekk, kan sidestilles og inneha de samme fordelene på alle de områdene som relativ solmisasjon har.

Jeg oppfatter at de fleste pedagoger mener relativ tenkning har mye for seg, og kombinert med Nemes og Karpinski sine synspunkt, er jeg overbevist om at relativ solmisasjon er et godt verktøy innenfor høyere utdanning, og også i videregående utdanning. Fra egne studier har jeg erfaring med hvordan et slikt verktøy kan innføres i undervisningen, og er forberedt på at det ikke er noen enkel sak. Tar man utgangspunkt i at norske studenter ikke er innstilte på å lære nye strategier, ser det dessverre ut som om tvangsinnføring kommer fremfor frivillig innføring av solfa. Det må likevel være mulig å presentere verktøyet på forhånd, med dets fordeler og bruksområder, og forsøke å få studentene på sin side når man som pedagog er interessert i å gjøre det man erfarer som best for sine studenter.

Litteraturliste

- Aksdal, E. (21.09.2005). "Satsar feil". *Musikk-kultur* [online]. Tilgjengelig fra <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/index.html>.
- Beament, J. (2001). *How we hear music : the relationship between music and the hearing mechanism*. Woodbridge: Boydell.
- Blix, H. (2004). *Notelesing, hva slags lesing er det?: didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget - sett i lys av språkopplæringsteorier*. Tromsø: Eureka.
- Bryhn, G. i Stolpe, S. og Nesheim, E. H. (1981). *Musikk og skole*. Festskrift for Landslaget Musikk i Skolen. Oslo: Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Caplex nettleksikon* [online] (sist oppdatert 25.01.2007). Artikkelsøk: "konsept". Tilgjengelig fra <http://www.caplex.no/Web/ArticleList.aspx?query=konsept&x=0&y=0>.
- Cappelens musikkleksikon (1980). Artikkelsøk: "Solfége". Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Choksy, L. (1981). *The Kodály context*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Choksy, L. (et al.) (1986). *Teaching music in the twentieth century*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Choksy, L. (et al.) (2000). *Teaching music in the twentyfirst century*. Upper Saddle River, N.J. :Prentice-Hall.
- Davis, B. H. & Brewer, J. P. (1997). *Electronic discourse*. Albany: State University of New York Press.
- Edlund, L. (1963). *Om gehörsutbildning*. Stockholm: Publikationer: Kungl. Musikaliska akademien med Musikhögskolan: 3.
- Edlund, L. (1979). *Cappelens musikkleksikon 3*: 456-457. Artikkelsøk: "Hørelære". Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

- Elliot, D. J (2005). *Praxical music education*. New York: Oxford University Press.
- Friis, B. (1961). *Musikkens lommeleksikon*. Artikkelsøk: ”Solmisation”. København: Wilhelm Hansen.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hellevik, O (1999, 6. utgave). *Forskningsmetoder i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herboly, I. (1988). ”Do we need a method in music education?”. *The Kodály Envoy* 14:4. Copyright: OAKE.
- Hopsdal, A. K. (1991). *Hørelære: musikkutdannelsens grunnstein*. Hovedoppgave i musikk – Universitetet i Oslo.
- Johansen, G. G. i Johansen, G., Karlsnes, S. og Varkøy, Ø. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer: artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansen, G. G. (21.10.2005). “Aksdals trønderske indremisjon”. *Musikk-Kultur* [online] Tilgjengelig fra <http://www.musikk-kultur.no/nyesider/index.html>.
- Johansen, N-E. (2005). *Hørelære: rytmer fra bladet, en lærebok til bruk i høyere utdanning i musikk*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Karpinski, G. S. (2000). *Aural skills acquisition : the development of listening, reading, and performing skills in college-level musicians*. New York: Oxford University Press.
- The Kodály music education institute of Australia* [online] (sist oppdatert 10.01.2006). Copyright 1999. Tilgjengelig fra http://www.kodaly.org.au/link_frames.htm.
- Kvale, S. (2005). ”A critical view on dialogical interviews”. *Barn* 3: 89-105.
- Kvist, B. (2003). *Tell, lytt og syng : gehørstrening og musikkteori gjennom siffermetodikk*. Notodden: Pedagogikk og musikk.

- Lygren, E. (2003). *Musikk, kropp og rytmisk hørelære* Hovedoppgave i musikkvitenskap – Universitetet i Oslo.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1993). *Læreplanverket for videregående opplæring: studieretning for musikk, dans og drama*. Oslo: Departementet.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter.
- Mann, C., Stewart, F. (2000). *Internet communication and qualitative research*. London: Sage publications.
- More, B. E. (1985). "Syllable Systems - Kodály's Choices. *The Kodály Envoy*" **12**: 2.
Copyright: OAKE.
- Nemes, K. (1995). "The relative sol-fa as tool of developing musical thinking". *IKS Bulletin* **2**: 27-34.
- Nielsen, F. V. (1998, 2. utgave). *Almen musikkdidaktik*. København: Akademisk forlag.
- Phillips, J., Clendinning, J. P., Marvin, E. W. (2005). *The musicians guide to aural skills*. New York: Norton.
- Plummeridge, C. (1991). *Music education in theory and practice*. London: Falmer Press.
- Rossebo, K. (1987). *En studie av Kodálys musikkpedagogiske ideer og disse ideenes internasjonale anvendelser*. Hovedoppgave i musikkvitenskap - Universitetet i Oslo.
- Schwebs, T., Otnes, H. (2001). "Tekst.no – strukturer og sjangrer i digitale medier". Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen akademisk forlag.
- Sveidahl, H. & Agerskov, F. (2002). *En bog om integreret hørelære*. København: Rytmisk Musikkonservatorium.
- Tønnessen, L. K. B. (1995). *Norsk utdanningshistorie: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartement (2005). *Kunnskapsløftet – læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Watne, Å. (2007). "Absolutt gehør", *Øre for musikk*. Oslo: Unipub forlag (manus).

Webopedia (sist oppdatert 02.07.2001). "ARPANET" [online]. Tilgjengelig fra <http://www.webopedia.com/TERM/A/ARPANET.html>.

Webopedia (sist oppdatert 25.02.2002). "CMC" [online] Tilgjengelig fra <http://www.webopedia.com/TERM/C/CMC.html>.

Wikipedia (sist oppdatert 13.05.2006) "Online" [online]. Tilgjengelig fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Online>

Young, J. A. (1988). "Hungarian solfège methods: Their history and their relevance to the training of professional musicians today". *The Kodály Envoy*, **15**: 2. Copyright: OAKE.

Zoltán Kodály pedagogical institute of music [online] (sist oppdatert 18.01.2007, Copyright 2001-2005). Tilgjengelig fra <http://www.Kodály-inst.hu/main.html>.

2. Intervjuundersøkelse

Zoltán Kodály's musikkpedagogiske konsept

Hei!

Jeg kommer til å stille deg spørsmål i forhold til dine erfaringer med Kodály's musikkpedagogiske konsept. Betegnelsen "Kodály's musikkpedagogiske konsept" (Hanken og Johansen 1998: 99), fra engelsk "Kodály's concept of music education", brukes av de fleste Kodályinstituttene rundt omkring i verden, som et idegrunnlag basert på Kodály's tanker og visjoner. Metodikken som forbindes med Kodály, som håndtegn, solfege og rytmestavelser, defineres som verktøy og hjelpemidler.

Det hadde vært fint om du kunne besvart skjemaet og returnert det til meg pr e-post eller post før 1. desember. Send gjerne en e-post hvis det er noen spørsmål du ikke forstår. Hvis jeg har behov for ytterligere informasjon, håper jeg det er i orden at jeg tar kontakt igjen. På forhånd, takk for hjelpen!

Informasjonen på dette skjemaet er til bruk i min masteravhandling ved Universitetet i Oslo, og vil bli holdt strengt fortrolig. Ved publisering av resultater vil alle personopplysninger, informasjon knyttet til arbeidssted og alt som kan brukes til å identifisere en person, være fullstendig anonymisert.

Formelle spørsmål:

1. Dagens dato:
2. Ditt navn:
3. Telefonnummer:
4. E-post:
5. Fødselsår:
6. Kjønn:
7. Nasjonalitet:
8. Hovedinstrument:
9. Viktige bi-instrumenter:
10. Yrke/stilling(er):
11. Nåværende arbeidssted(er):

Utdanning

12. Hvilke institusjoner har du din musikkutdanning fra, hvor mange år?
13. Hvor mange semestre hørelære har du hatt i din høyere utdanning?
14. Hvor mye musikkpedagogisk/pedagogisk utdanning har du?
15. Beskriv kort innholdet i hørelæretimene i din utdanning:
16. Hva verdsetter du mest fra din hørelæreutdanning?
17. Hvilke eventuelle mangler synes du din hørelæreutdanning hadde?

18. I hvilken grad likner din hørelæreutdanning på din egen undervisning?
(Hvis du besvarer dette pr e-post: I spørsmål med svaralternativer; la ditt svaralternativ stå igjen alene ved å hviske ut de andre. Pr post; strek under ditt svaralternativ)

Mye Middels Lite Ingenting

19. Hvor mye lærte du om Zoltán Kodály's musikkpedagogiske konsept i din utdanning?

Mye Middels Lite Ingenting

20. Hvor mye mener du selv at du vet om Kodály's konsept?

Mye Middels Lite Ingenting

21. Skulle du ønske du hadde lært mer om Kodály's konsept?

Ja Nei Vet ikke

22. Beskriv hvordan du ble kjent med relativ solmisasjon som verktøy/hjelpemiddel:

Hvor:

Hvordan:

Når:

23. Hvor mye mener du selv at du vet om relativ solmisasjon?

Mye Middels Lite Ingenting

24. Mener du at relativ solmisasjon kan anvendes med hell? Ja Nei

Hvis ja, på hvilke(t) felt? (Fag, aktiviteter, trinn etc.)

25. Hvor nyttig mener du relativ solmisasjon er i musikkopplæring for barn?

Svært Middels Lite Ikke Vet ikke

26. Hvor nyttig tror du relativ solmisasjon er i musikkopplæring i høyere utdanning?

Svært Middels Lite Ikke Vet ikke

27. Hvorfor mener du relativ solmisasjon er hensiktsmessig/ikke hensiktsmessig i hørelæreundervisningen?

28. Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i norsk grunnskole? Ja Nei

Hvorfor/hvorfor ikke:

29. Burde relativ solmisasjon innlemmes mer i høyere utdanning i Norge? Ja Nei

Hvorfor/hvorfor ikke:

30. Benytter du deg av Kodály's konsept i din undervisning?

Ja Nei

31. Hvorfor benytter du deg av/ikke av Kodály's konsept?

32. Hvor sentral er Kodály's konsept i din undervisning?

Svært Middels Lite Ikke Vet ikke

33. Hva har gjort deg positiv/negativ til Kodálys konsept?

34. Hvor har du din kunnskap om Kodálys konsept fra?

Bare Norge

Norge + utlandet; hvilke(t) land:

Bare utlandet; hvilke(t) land:

35. Har du selv fått undervisning ved hjelp av Kodálys konsept, på en eller annen måte?

Beskriv:

36. Hvilke av disse konseptene kjenner du til, og i hvilken grad:

Emile Jaques-Dalcroze:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Carl Orff:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Shinichi Suzuki:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
John Paynter:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Andre:	Mye	Middels	Lite	Ingenting

37. På hvilken måte fikk du kjennskap til de ulike konseptene?

(Informasjon i stikkord om institusjon, sentral person, situasjon, ca. årstall, etc.)

Dalcroze:

Orff:

Suzuki:

Paynter:

Kodaly:

Andre:

38. Hvilke av disse konseptene henter du ideer fra til din egen undervisning?

Kodaly:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Emile Jaques-Dalcroze:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Carl Orff:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Shinichi Suzuki:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
John Paynter:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Andre:	Mye	Middels	Lite	Ingenting
Ingen (av dem)				

Undervisning

39. På hvilket utdanningsnivå underviser du i dag? (Strek under passende alternativ)

Grunnskole vgs høyskole universitet annet:

40. Hvilke elev-/studentgrupper har du (trinn, kurs, etc):

41. Er det på dette nivået du helst vil undervise?

Ja Nei Vet ikke

42. Anslå i prosent hvor mange av dine studenter som du antar har kunnskap om Kodálys konsept:

43. Kjenner du til noen som benytter seg av Kodálys konsept i sin undervisning i Norge?
Nei, ingen

Ja, hvem (navn og gjerne institusjon):

44. Hvor engasjert, motivert og ivrig er du i jobben din?

Svært Middels Lite Ikke

45. Er du en flink lærer? Gi deg selv karakter fra A til F, hvorav A er høyest oppnåelige karakter:

46. Hvor ofte forekommer ulike aktiviteter i din undervisning? Sett X.

Kommentar:

Aktivitet	Svært ofte	Ofte	Sjeldent	Aldri
Melodilesing				
Rytmelesing				
Bruk av hovedinstrument				
Dans				
Lytting				
En-stemmig melodidiktat				
To-stemmig melodidiktat				
Rytmediktat				
Funksjonsanalyse				
Trinntallanalyse				
Besifring				
Auditiv analyse				
Korreksjonsoppgaver				
Transponering				
Utfyllingsdiktater				
Sang på notenavn				
Sang på tall				
Sang på solmisasjon				
Intervalldiktat				
Flerstemt rytme				
Flerstemt sang				
Samspill				
Harmonisk analyse				
Relativ solmisasjon				
Håndtegn (trenger ikke væresolmisasjon)				
Kombinasjonsøvelser				
Imitasjon				
Improvisasjon				
Bruk av piano				
Bruk av stemmegaffel				
Modus Novus				
Enkle oppgaver				
Svært vanskelige oppgaver				
Variasjon				
Grafisk notasjon				
Musikkteori				

Hørelærepedagogikk(høyere utdanning)				
Elevstyrt undervisning				
Levende musikk (cd, lp,mp3, etc)				
Sjanger:				
Kunstmusikk				
Jazz				
Folkemusikk				
Rock				
Pop				
Annet:				
Andre aktiviteter:				

47. Hva tror du skiller din hørelæreundervisning fra andre hørelærepedagogers undervisning?

48. Hvordan vil du legitimere hørelærefaget, hvorfor er hørelære viktig?

Tilpassing av undervisning

49. Hvilke deler i faget føler du er vanskeligst for elevene å forstå, lære? Begrunn svaret.

50. Hvilke strategier synes du er hensiktsmessig å bruke for å takle disse delene godt?

51. Hva mener du Kodály's konsept har å bidra med her?

52. Som hørelæreelev i den videregående skolen opplevde jeg *akkord- og harmonilære* som et forvirrende system, i forhold til at det blir mye man skal forholde seg til av noteteori i dette emnet. Jeg opplevde også at andre elever slet spesielt med denne delen av faget. Benytter du spesielle metoder i dette emneområdet, for eksempel en eller annen form for relativt system? Forklar:

53. Ser du på læreplanen som en hindring eller hjelp i dine didaktiske valg i undervisningen?

Norge – hørelære

54. Hvordan vil du, med få ord, karakterisere norsk hørelærepedagogikk, i hovedtrekk, og hva tror du er årsaken til at det er slik?

55. Hvordan vil du sammenlikne norsk hørelærepedagogikk med andre land (likheter, ulikheter)?

56. Hvor tror du norsk hørelærepedagogikk har sin sterkeste påvirkningskraft fra? (Personer, geografisk område, miljø, e.l.)

Hovedspørsmål:

57. Kodálys konsept brukes mye i eksempelvis Ungarn, USA, Danmark, Finland, Australia, England og Canada. Hva tror *du* er grunnen til at det har vekket stor popularitet i andre land?

58. Hva tror du er grunnen til at Kodálys konsept ikke er mer utbredt i Norge?

59. Hva tror du er grunnen til at andre har motsatt syn av deg på nytten av Kodálys konsept?

60. Har du absolutt gehør?

Ja Nei

61. I hvilken grad tror du absolutt gehør har relevans for syn på relativ solmisasjon?

Stor Middels Liten Ingen

Her er det plass til viktige tanker og syn rundt hørelærefaget, som du føler at du ikke har fått gjort rede for hittil i denne undersøkelsen:

Takk for at du tok deg tid til dette!

Mvh

Nina Grønningsæter Jensen

Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, 2005

Sammendrag

Dette prosjektet bygger på interesse for Zoltán Kodálys pedagogiske konsept, relativ solmisasjon og hørelærefaget. Bakgrunnen for prosjektet er personlig erfaring med et verktøy som jeg i aller høyeste grad ser nytteverdien av, og et ønske om å se dette verktøyet i bruk ved flere utdanningsinstitusjoner i Norge. Med en pedagogisk innfallsvinkel har målet med oppgaven vært å finne ut hvorfor konseptet og solfa som verktøy ikke benyttes i større grad i Norge. I prosessen har jeg forsøkt å definere konseptet og relativ solmisasjon mest mulig isolert, da disse to kan benyttes hver for seg, på ulike utdanningsnivåer, med ulike virkninger. Problemstillingen har først og fremst fokusert på hørelærefaget i høyere utdanning, men oppgaven har også vært innom grunnskolen og videregående utdanning, da konseptet og verktøyet i prinsippet har fordeler også her. Prosjektet har i tillegg hatt som sidemål å innhente kunnskap om hørelærefagets posisjon i Norge, da faget er lite omtalt.

Målene skulle oppnås ved hjelp av litteraturstudium og beskrivelser av henholdsvis Kodály, hørelære og solfa. Påstanden om at konseptet og solfa ikke benyttes i større grad i Norge måtte først bekreftes, og det ble derfor foretatt en forundersøkelse blant flere hørelærepedagoger i Norge. Deretter ble det utført en intervjuundersøkelse blant et mindre utvalg av hørelærepedagoger, gjennomført ved hjelp av elektronisk kommunikasjon. I tillegg til å få innsikt i nødvendigheten av relativ tenkning i høyere utdanning, er undersøkelsen også interessant i forhold til norsk hørelærepedagogisk ståsted, i forbindelse med fagets forandringer gjennom Kunnskapsløftet og de ulike tradisjonene som eksisterer i de forskjellige utdanningsinstitusjonene.