

Tónlistardeild

Meistaránám í söng- og hljóðfærakennslu

Afstaða söngnema til nótnalesturs

Ritgerð til M.A - prófs í söngkennslu

Dagný Þórunn Jónsdóttir

Haustönn 2018

Tónlistardeild

Meistaránám í söng- og hljóðfærakennslu

Afstaða söngnema til nótnalesturs

Ritgerð til M.A - prófs í söngkennslu

Einingafjöldi:30

Dagný Þórunn Jónsdóttir

Kt.: 0101644869

Leiðbeinandi: Kristín Valsdóttir

Haustönn 2018

Ágrip

Tilgangur rannsóknar minnar er að varpa ljósi á kennsluhætti í nótalestri og nótalesturskunnáttu hjá nemendum í klassískum söng í tónlistarskólum á Suðurnesjum og á höfuðborgarsvæðinu. Samkvæmt Aðalnámskrá tónlistarskóla (Menntamálaráðuneytið, 2000) eiga nemendur í söng að fá kennslu í nótalestri. Þeir þreyja síðan próf í þessum lið sem hluta af áfangaprófi í klassískum söng (Menntamálaráðuneytið, 2002). Í ritgerðinni er greint frá nótalesturskerfum, kröfum sem eru gerðar á prófi í söng og niðurstöðu í nótalestursprófi tónlistarnema á landsvísu. Viðtöl voru tekin við sex nemendur úr jafn mörgum tónlistarskólum á Suðurnesjum og í Reykjavík. Spurningin sem ég spurði var: „Hver er þín afstaða gagnvart nótalestri“? Svör við þessari spurningu og afleiddum spurningum eru viðfangsefni þessarar ritgerðar og greini ég meðal annars frá kennsluháttum, æfingaferli og notagildi nótalesturs fyrir söngnema. Niðurstöður úr rannsókninni gefa til kynna að nemendur eru ekki að fá nægilega mikla kennslu í þessu fagi. Engin rauntenging er inn í söngtímana og nemendur þurfa ekki að sýna fram á kunnáttu í þessum lið annars staðar en á prófi. Vægi nótalesturs á prófi er mjög lítið sem verður til þess að nemendur sjá ekki tilgang með því að æfa heima. Afleiðing er óöryggi gagnvart námsefni sem síðan veldur nemendum kvíða þegar þeir þreyja próf í nótalesturshluta á söngprófi. Ljóst er að tónlistarskólar þurfa að rýna í hvernig kennslu er háttað í þessu fagi og nauðsynlegt er að finna leiðir til úrbóta.

Abstract

The purpose of my research is to shed light on teaching habits and student knowledge regarding sight-singing in music schools on the south coast peninsula and capital region of Iceland. According to the music school curriculum (Menntamálaráðuneytið, 2000) sight-singing is a required teaching subject for students learning classical singing. Students are tested on this subject as part of a graded classical singing exam (Menntamálaráðuneytið, 2002). In this thesis I look at sight-singing systems, sight-singing requirements in exams, and the results of a nationwide exam in sight-reading. I interviewed six students from six different music schools on the south coast peninsula and Reykjavík. The main question I asked them was “What is your view on sight-reading?” The answer to this, and other related questions, is the subject of this thesis. I write about teaching habits, home studies and practical application of sight-singing for students. The results of this research show that students are not getting the required amount of lessons on this subject. It also showed that little connection to this subject was to be found in the one on one singing lessons and students did not have to exhibit any working knowledge of sight-singing (except in exams.) Sight-singing is only a small part of the overall singing exam and it’s contribution to the final grade is insignificant. This has led to students not understanding the need to practice and this lack of knowledge has a negative impact on confidence levels which, in turn, makes exams even more stressful for them. It is obvious that music schools need to address the manner in which this subject is being taught and find suitable ways to amend their methods.

Efnisyfirlit

Ágrip.....	1
Abstract.....	2
Efnisyfirlit.....	3
Myndaskrá	5
Formáli	7
1.Kveikjan	8
2.Nótnaritun og lestur	9
2.1. Tónmyndun og upphaf nótnaritunar	9
2.2. Kröfur um nótnalestur	10
2.3. Nótnalesturskerfi	11
2.4. Hrynur.....	14
2.5. Hrynlesturskerfi	15
2.6. Rannsóknir á nótnalestri	16
2.7. Prófanefnd tónlistarskóla	18
2.8. Samantekt á niðurstöðum í prófi	20
3.Fræðilegur bakgrunnur	21
3.1. Áhugahvöt.....	21
3.2. Innri og ytri áhugahvöt	23
3.3. Atferliskenningin	24
3.4. Trú á eigin getu.....	25
3.5. Að setja sér markmið.....	28
3.6. Kenning um væntingagildi.....	30
3.7. Samantekt á kenningum	32
4. Rannsóknaraðferð	36
4.1. Rannsóknarspurningar	36
4.2. Rannsóknaraðferð.....	36
4.3. Val á viðmælendum og framkvæmd	37
4.4. Úrvinnsla gagna.....	38
4.5. Trúnaður og meðferð gagna.....	39
4.6. Forhugmyndir	40
5. Niðurstöður.....	42
5.1. Skortur á kennslu í nótnalestri	43

5.1.1. Kennslufyrirkomulag.....	44
5.1.2. Nótalesturskerfi.....	45
5.1.3. Kröfur á söngprófi	46
5.2. Tenging í söngtíma	47
5.2.1. Hvar á nótalestur heima?	48
5.3. Takmarkað notagildi.....	50
5.3.1. Lært eftir eyra	51
5.3.2. Tvær tegundir blaðlesturs	52
5.4. Nótalestur mjög erfiður	53
5.4.1. Kvíðavaldur á prófi.....	55
5.4.2. Samnemendur	56
5.4.3. Breyting á formi.....	57
5.5. Áhugaleysi varðandi heimalærdóm	58
5.5.1. Kennslugögn.....	60
5.5.2. Hljóðfærakunnátta	60
5.6. Framtíðaráform	62
5.6.1. Nótalestur mikilvægur í námi	63
6. Umræður.....	65
6.1. Kennslan	67
6.2. Söngkennarinn	68
6.3. Hvaða notagildi hefur nótalestur?.....	69
6.4. Kvíðavaldur.....	70
6.5. Heimavinna	71
6.6. Framtíðin og nótalestur.....	73
6.7. Samantekt.....	74
6.7.1. Tillögur að úrbótum	76
7. Lokaorð.....	80
Heimildaskrá.....	83
Fylgiskjal 1. Spurningalisti.....	87
Fylgiskjal 2. Kynningarbréf til þátttakenda.....	89
Fylgiskjal 3. Hljóðfærakunnátta viðmælenda.....	90

Myndaskrá

Mynd 1. Lagið Ut Queant Laxis

[Ótitluð ljósmynd af laginu Ut Queant Laxis] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 18. Júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 12

Mynd 2. Tónstigi

[Ótitluð ljósmynd af tónstiga] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 20 júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 13

Mynd 3. Curwen tákni

[Ótitluð ljósmynd af Curwen táknum] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 20 júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 13

Mynd 4. Nóttnúmer

C Major Scale. (e.d.). [stafræn mynd]. Sótt 20 júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 14

Mynd 5. Tónbil

[Ótitluð ljósmynd af tónbili] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 18 júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 14

Mynd 6. Lengdargildi nótna

[Ótitluð ljósmynd af lengdargildum] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 20 júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 15

Mynd 7. Tölustafir í talningu

[Ótitluð ljósmynd af tölustöfum í talningu] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 18. júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>..... 16

Mynd 8. Hrynlesturskerfi Kodaly

[Ótitluð ljósmynd af hrynlesturskerfi Kodaly] [stafræn mynd]. (e.d.). Sótt 20 júlí 2018 af
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>..... 16

Mynd 9. Kröfur í nótnalestri

Höfundur bjó til mynd. Upplýsingar sóttar 18. júní 2018
af <http://www.profanefnd.is/lestur/lestrarkrofur-songur-2012.pdf>..... 19

Mynd 10. Árangur í prófþáttum

(e.d.). [stafræn mynd]. Sótt 11. febrúar 2018 af

<http://www.profanefnd.is/PT-tolfr2004.pdf> 20

Mynd 11. Áhrif

Höfundur bjó til mynd. 34

Mynd 12. Lykilhugtök

Höfundur bjó til mynd. 35

Formáli

Þessi ritgerð er meistaraprófsverkefni úr söngkennaranámi frá Listaháskóla Íslands og er hún metin til 30 ECTS eininga. Leiðsögukennari minn var Kristín Valsdóttir og vil ég þakka henni fyrir góða leiðsögn og einnig fyrir þá hvatningu sem hún veitti mér í gegnum allt ritgerðaferlið. Að auki vil ég þakka Ellen Gunnarsdóttur fyrir að leiða mig í gegnum allan sannleikann varðandi eigindlega aðferðafræði.

Viðmælendum ber að þakka sérstaklega fyrir að taka þátt í þessu verkefni með mér. Var það einstök ánægja fyrir mig að hitta þessa ungu söngvara og heyra álit þeirra á efninu. Fjölskyldu minni allri þakka ég fyrir hvatningu og þolinmæði sem hún hefur sýnt mér þann tíma sem ritgerðin var í vinnslu. En fremur þakka ég systur minni henni Kristínu G.B. Jónsdóttur fyrir yfirlestur og fyrir að sýna mér skilning í samtölum um verkefnið. Að lokum vil ég þakka vinkonu minni henni Birtu Rós Arnórsdóttur fyrir að lesa yfir ritgerðina á lokametrunum.

Reykjanesbær, júlí 2018.

Dagný Þórunn Jónsdóttir

Söngkennari

1. Kveikjan

Rannsóknin skoðar óundirbúinn nótnalestur hjá söngnum í klassískum söng. Ég er söngkennari og hef kennt klassískan söng í 17 ár. Á þeim tíma hef ég fylgt ótal nemendum í áfangapróf í söng. Klassískt söngpróf samanstendur af nokkrum þáttum. Nemandi á að syngja sönglög, flytja æfingar, flytja valhluta prófs og síðan flytja nemendur óundirbúinn nótnalestur (Menntamálaráðuneytið, 2002). Í nótnalesturhluta prófs fær nemandi lagbút og tóntegund er leikin á píanó. Nemandi hefur tvær mínútur til að skoða verkefnið áður en hann flytur það án undirleiks. Mín reynsla er sú að nemendum gengur alltaf illa í nótnalesturhluta á söngprófi. Í starfi mínu sem söngkennari hef ég oft rætt þetta við aðra söngkennara og þeir hafa svipaða sögu að segja um sína nemendur. Þetta virðist vera „normið“ og þó að þetta sé mjög slæmt fyrir sjálfsálit nemandans er ég farin að taka þessu sem sjálfsögðum hlut. Þetta vandamál er ekki nýtt af nálinni því á mínum námsárum var nótnalestur sá hluti í tónlistarnáminu sem gekk verst hjá mér og mínum samnemendum. Mér er enn í fersku minni hve erfitt mér þótti að lesa nótur án undirleiks. Bókin sem var notuð í kennslu þótti mér afar erfið og engin tenging var inn í söngtímana. Þetta varð til þess að ég fann til vanmáttar í mínu námi og það hryggir mig mjög mikið að sjá mína nemendur ganga í gegnum sömu reynslu. Það er einlæg von mín að þessi rannsókn gagnist mínum nemendum og verði til þess að ég finni leiðir til að efla þá í þessum hluta námsins.

2. Nótnaritun og lestur

Í þessum kafla verður gerð grein fyrir upphafi nótnaritunar og sagt frá nótnalesturskerfum sem eru notuð þegar söngvarar lesa nótur. Einnig kemur fram hvaða kröfur eru gerðar á nótnalesturshluta á prófi í söng og niðurstöður á prófum hjá nemendum í tónlistarskólum á Íslandi eru sýndar. Rýnt verður í rannsóknir sem hafa verið gerðar um nótnalestur með það í huga að sjá hvaða aðferðir hafa gagnast vel. Þessi kafla á að gefa lesanda góða sýn á viðfangsefni þessarar rannsóknar.

2.1. Tónmyndun og upphaf nótnaritunar

Þegar manneskja syngur titra raddböndin og við þennan titring myndast hreyfing í loftinu, sem líkist bylgjugangi eða ölduhreyfingu. Það er sambærilegt því þegar leikið er á hljóðfæri, þ.e. hljóðið myndast við titring í lofti. Þessi hreyfing kallast hljóðöldur og þegar þær berast að eyrum okkar skynjum við öldurnar sem hljóð. Hljóðbylgjurnar þurfa að hafa ákveðna reglubundna tíðni til þess að við skynjum þær sem tón. Tónar eru mismunandi að hæð og dýpt og einnig er mismunur á lengd þeirra. Þegar söngvarar syngja, greina þeir einnig texta á ýmsum tungumálum. Söngvarar gera því þrennt í einu, þeir mynda orð, tón og hryn. Þegar tónar eru ritaðir niður kallast táknin nótur. Þessar nótur gefa til kynna hæð, dýpt og lengd tónanna. Nóturnar gefa ekki leiðbeinandi upplýsingar um hraða eða styrkleika, leiðbeiningar um slíkt eru yfirleitt gefnar með skrifuðum orðum (Jón Þórarinsson, 1999).

Nótnaritun á sér langa sögu en vitað er að tónlist var iðkuð allengi áður en hún var rituð niður. Tónlist var varðveitt í munnlegri geymd og það var ekki fyrr en á sjöttu öld að farið var að rita niður tákn sem áttu að gefa til kynna stefnu laglína. Ekki var gefin til kynna nákvæm lengd nótna aðeins stefna þeirra. Frá síðari hluta þrettándu aldar og fram á þá fjórtándu varð hröð þróun í nótnaskrift. Fjölbreyttari nótnagildi urðu til og farið var að rita niður nákvæmari hryn. Á þeim tíma var grunnurinn lagður að nútíma nótnaskrift (Árni Heimir Ingólfsson, 2016). Þetta kerfi hefur staðist tímans tönn og lítil breyting hefur verið á hvernig nótur eru ritaðar síðustu árhundruð. Það gefur til kynna að kerfið sem notað er í dag er bæði þaulreynt og gott. Nótnastrengur er notaður til að gefa til kynna tónhæð og mismunandi leiðbeinandi tákn gefa til kynna lengd nótna. Tónlistarmenn lesa því úr tveimur táknnum í einu (tónhæð og lengd). Rannsóknir hafa sýnt að lestur af nótnastreng og hrynlestur er aðskilið ferli (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2010). Mjög flókið er að greina öll þessi tákn á sama tíma í mismunandi hraða án þess að hika (hæð og lengd) og kann að vera

megin ástæðan fyrir því hve erfitt það virðist vera fyrir nemendur að ná leikni í að lesa nótur.

Í tónlistarnámi er gerð krafa um að nemendur læri að lesa ritaða tónlist (Menntamálaráðuneytið, 2000). Nemendur í hljóðfæraleik eiga að geta spilað eftir nótum og söngvarar eiga að geta sungið eftir nótum. Edwin Gordon (1993) líkir því að læra tónlist við það að læra tungumál. Til þess að geta lesið hið ritaða orð þarf einstaklingurinn að skilja innihald orðanna. Þetta á einnig við þegar einstaklingur les tónlist sem hefur verið rituð niður. Fyrst þarf að skilja innihald til að geta skilið merkinguna. Þegar við hugsum eða lesum orð erum við fær um að skilja merkingu þeirra. Þegar við hugsum á tungumáli tónlistarinnar eða lesum tónlist þurfum við að vera fær um að skilja merkingu hennar. Þetta kallar Gordon (1993) hljóðritun (e. audiation). Einstaklingurinn notar aðferðir hljóðritunar þegar hann hlustar, spilar (syngur), les og ritar niður tónlist og hann notar hana einnig við að festa tónlist í minni.

2.2. Kröfur um nótnalestur

Samkvæmt Aðalnámskrá tónlistarskóla, almennum hluta (Menntamálaráðuneytið, 2000) hafa tónlistarskólar meðal annars því hlutverki að gegna að „stuðla að aukinni hæfni nemanda til að flytja, greina og skapa tónlist og til að hlusta á tónlist og njóta hennar, m.a. með því að þjálfa tóneyra þeirra og einbeitingu, veita þeim fræðslu og auka færni á sviði hljóðfæraleiks, söngs og tónfræðagreina“ (Menntamálaráðuneytið, 2000, bls. 13). Meginmarkmið tónlistarskóla skiptast niður í þrjá flokka. Uppeldisleg markmið, leikni- og skilningsmarkmið og samfélagsleg markmið. Í leikni- og skilningsmarkmiðum eiga nemendur að læra sjálfstæð vinnubrögð meðal annars með því að þeir „læri og æfist í að leika tónlist eftir nótum, jafnt undirbúið sem óundirbúið“ (Menntamálaráðuneytið, 2000, bls. 15). Þegar Aðalnámskrá tónlistarskóla var gefin út (Menntamálaráðuneytið, 2000) var námi í tónlistarskólum skipt niður í þrjá megin áfanga. Þessir þrír megin áfangar eru grunnám, miðnám og framhaldsnám. Þetta var mikil kerfisbreyting því áður höfðu áfangar verið átta talsins. Hverjum áfanga lýkur síðan með því að nemandi í hljóðfæra- eða söngnámi tekur tilskilin próf. Á prófi í klassísku söngnámi þarf nemandi að uppfylla ákveðnar prófkröfur. Nemandi þarf meðal annars að undirbúa ákveðin fjölda laga til flutnings á prófi. Þau lög sem nemandi syngur eiga að vera á mismunandi tungumálum og frá mismunandi tímabilum. Á grunn- og miðstigi þarf nemandi einnig að undirbúa og flytja söngæfingar. Síðan er valþáttur á prófi sem inniheldur spuna, flutning á frumsömdu verki,

að syngja án undirleiks, að syngja í öðrum tónlistarstíl en þeim sem koma fyrir í námskránni eða með því að sýna með ótvíræðum hætti fram á eigið frumkvæði. Síðast en ekki síst er prófþáttur sem heitir óundirbúinn nótnalestur (Menntamálaráðuneytið, 2002). Hér fyrir neðan má sjá prófþætti fyrir grunnpróf í klassískum einsöng:

Prófþættir:

1. „Fjögur ólík söngverk (15 einingar hvert).
2. **Æfingar** (15 einingar).
3. **Val** (10 einingar). Nemandi velji eitt eftirtalinna viðfangsefna:
 - a. Spinni út frá gefnu upphafi, hljómferli eða lagi, með eða án undirleiks.
 - b. Syngi frumsamið verk eða eigin útsetningu.
 - c. Syngi án undirleiks alþýðulag eða þjóðlag sem lært hefur verið eftir eyra.
 - d. Syngi lag í öðrum tónlistarstíl en þeim sem koma fyrir í námskránni, með eða án undirleiks.
 - e. Sýni með ótvíræðum hætti fram á eigið frumkvæði, frumlega og skapandi túlkun í flutningi lags að eigin vali, með eða án undirleiks.
4. **Óundirbúinn nótnalestur** (10 einingar).
5. **Heildarsvipur** (5 einingar)“ (Menntamálaráðuneytið, 2002, bls. 13).

Eins og sést í lið númer fjögur hér fyrir ofan þá gildir óundirbúinn nótnalestur tíu einingar af hundrað mögulegum. Þessi liður hefur jafn mikið vægi og valþáttur á prófi.

Á nótnalesturs hluta í stigsprófi fá nemendur lítinn lagstúf í hendurnar sem þeir hafa aldrei séð. Þeir mega skoða hann í hljóði í stutta stund. Þeim er gefin tóntegund (leikin á píanó), síðan eiga þeir að syngja það sem stendur á blaðinu. Ekki er gerð krafa um hvaða aðferð nemandi á að beita við nótnalesturinn. Nótnalestursaðferðir geta til dæmis verið að syngja á sérhljóða, nota nótanöfn, nota nótanúmer eða syngja eftir aðferðum sol-fa kerfis.

2.3. Nótnalesturskerfi

Þegar söngvarar lesa og syngja nótur þurfa þeir bæði að greina mismunandi tónhæðir (tónbil) og hryn (lengd nótna). Ólíkt hljóðfæranemendum þurfa söngvarar einnig að vera búnir að forma innri skilning á mismunandi tónhæð og skynja innra með sér samband milli tóna (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2010). Hægt er að beita ýmsum aðferðum við nótnalestur. Meðal annars er hægt að syngja nótur á sérhljóða eða syngja nótnaheiti. Ein leið sem söngvarar nota til að lesa nótur er svokallað sol-fa kerfi.

Sol-fa kerfi á upphaf sitt á miðöldum og var höfundur þess munkur að nafni Guido frá Arezzo (Árni Heimir Ingólfsson, 2016). Hann byggði kerfið á því að nota þekkt lag sem var ort til Jóhannesar skírara. Lagið sem heitir Ut Queant Laxis er þannig uppbyggt að hver hending byrjar skrefi hærra í tónstiganum en sú næsta á undan. Guido frá Arezzo notaði upphafsorð í hverri hendingu til að búa til leiðbeinandi tæki til að syngja skala. Úr varð að hægt var að syngja hvern tón fyrir sig með ákveðnu nafni.

Mynd 1. Lagið Ut Queant Laxis



Mynd 1. sýnir lagið Ut queant laxis eftir Guido frá Arezzo. Þýðing á texta; Svo að þjónar þínir megi frjállega tjá undur gjörða þinna, hreinsa þú syndina af óhreinum vörum þeirra, heilagi Jóhannes ([Ótitluð ljósmynd af Ut Queant Laxis], e.d.).

Ut (breyttist síðan í do), re, mi, fa, sol og la (Árni Heimir Ingólfsson, 2016). Seinna bættist við ti og do og var þar komið heildstætt kerfi til að syngja nótur í dúr og moll. Þetta kerfi aðstoðar við nótnalestur því söngvari lærir að bil milli tóna hafa alltaf sömu nöfn. Þetta er gott tæki fyrir söngvara að festa tónbil í minni og auðveldar þeim nótnalestur. Hægt er að flytja do á milli tóntegunda þannig að upphafsnota tóntegundar er alltaf do. Einnig er hægt að hafa do fast í einum dúr t.d. c-dúr og er þá nótan c alltaf do.

Ef nemandi notar nótnanöfn til að aðstoða sig við lestur er það sams konar aðferð og notuð er í sol-fa kerfi. Það er að segja lengd milli tónbila er táknúð með nótnanöfnum og slík aðferð á að aðstoða nemandi að festa tónbil í minni.

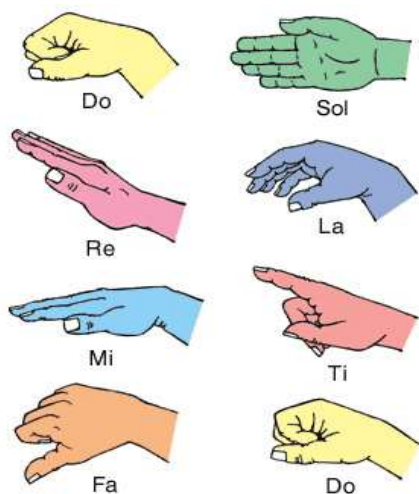
Mynd 2. Tónstigi



Mynd 2. sýnir c-dúr tónstiga með nótanöfnum og sol-fa nöfnum ([Ótitluð ljósmynd af tónstiga], e.d.).

Hægt er að nota handahreyfingar til að skerpa á kunnáttu í sol-fa lestri. Upphafismaður var John Curwen (Landis og Carder, 1972) en hann var uppi á miðri nítjándu öld. Þessi tákn líkamar kerfið sem verið er að syngja. Notuð eru eyru, augu, rödd og hendur og á þetta að hjálpa þegar nemendur eru að tileinka sér nótalestursaðferðir. Þetta kerfi var síðar notað í kennsluáðferð sem Kodaly var upphafsmaður af og er enn kennt í dag víðsvegar um heim (Landis og Carder, 1972, Kuehne, 2010).

Mynd 3. Curwen tákn

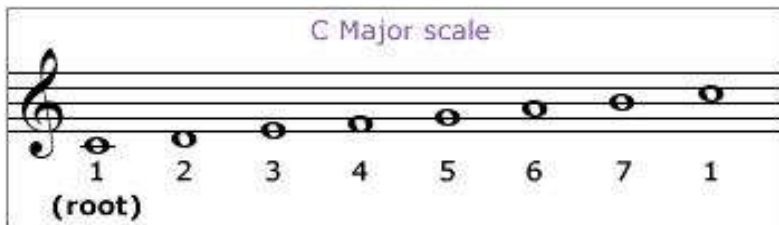


Mynd 3. sýnir sol-fa nöfn og tilheyrandi Curwen handahreyfingar ([Ótitluð ljósmynd af Curwen handahreyfingum], e.d.).

Annað kerfi sem hefur gagnast vel er að syngja á nótanúmerum. Númer sem notuð eru frá eitt til sjö. Nótan c er því númer eitt og d númer tvö og svo framvegis. Það kerfi er einnig sams konar aðferð og notuð er í sol-fa aðferðinni. Það er að segja tónbil hafa alltaf ákveðin nöfn. Hér er miðað við að tölustafurinn einn sé færan legur milli tóntegunda. Þannig að fyrsti tónn tóntegundar er alltaf tölustafurinn einn. Þetta kerfi býður ekki upp á breytileika í

dúr eða moll og virkar ekki ef verið er að vinna með lög sem hafa auka hækkunar eða lækkunarmerki innan tóntegundar.

Mynd 4. Nótanúmer



Mynd 4. sýnir c-dúr tónstiga með nótanúmerum („C Major scale, e.d.).

Ef nemandi kýs að syngja eingöngu á sérhljóða þarf hann að geta heyrt tónbilin innra með sér jafnóðum og hann les (sbr. hljóðritun hér að ofan). Hann þarf að vera fljótur að greina hvaða tónbil hann er að fara að syngja jafnframt því að lesa hrynn. Með þessari aðferð hefur nemandi hvorki nótanöfn né texta til að styðjast við.

Mynd 5. Tónbil



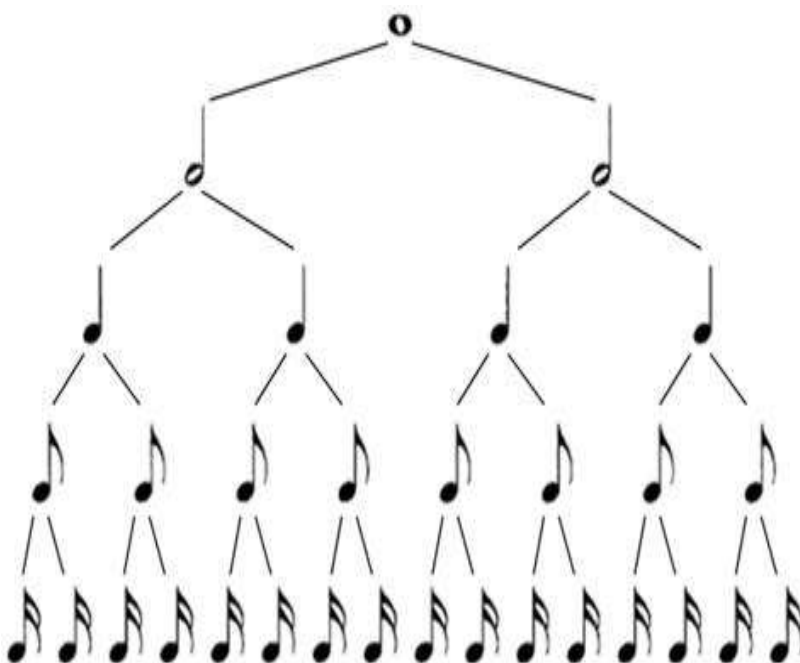
Mynd 5. sýnir tónbilið stór sexund. ([Ótitluð ljósmynd af tónbili], e.d.).

2.4. Hrynur

Nótur hafa mismunandi lengdargildi og hvert lengdargildi á sitt eigið tákni. Þessi tákni gefa til kynna hve lengi hverri nótu skal haldið þegar lag er leikið eða sungið. Það er sambandið milli þessara tákna sem býr til hrynn í lagi. Hrynmynd í tónlist er mjög mikilvægur þáttur hennar og er stór hluti í að lag eigi sitt einkenni. Grunntaktur í tónlistinni kallast slag og er hann mismunandi eftir því hvaða takttegund er notuð. Takttegundir geta meðal annars verið með tvö, þrjú eða fjögur slög í takti. Til eru fleiri takttegundir sem eru flóknari og í sumum þeirra eru slögin óregluleg. Lengdargildum er skipt niður í einingar, eða hrynmynd, til dæmis er heilnóta fjögur slög, hálfnóta er tvö slög, fjórðapartsnóta er eitt slag og svo framvegis. Til eru tákni fyrir nótur sem eru yfir tuttugu slög og alveg niður í

stystu spilanlegu einingu. Þegar hrynur er ritaður í takttegund sem hefur ígildi tveggja fjórðapartsnóta eru tvö slög í hverjum takti í þeirri takttegund. Hægt er að hafa mjög mismunandi hryn í hverjum takti og eru lög byggð þannig upp að taktur og laglína mynda eina heild. Þegar nemendur læra að lesa hryn er það ekki ólíkt því að læra stærðfræði. Hver nóta hefur ákveðna lengd og hægt er að telja lengdargildi innan hvers takts. Hægt er að raða lengdargildum á marga mismunandi vegu og möguleikar samsetninga í hrynmynd eru nánast óþrjótandi (Jón Þórarinsson, 1999).

Mynd 6. Lengdargildi nótna

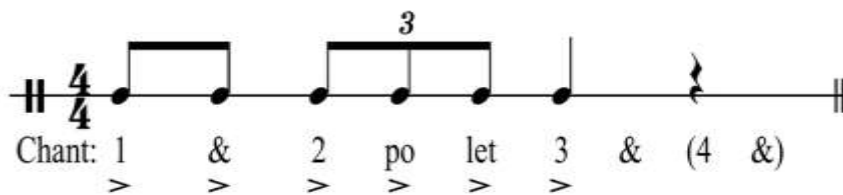


Mynd 6. sýnir lengdargildi nótna. Heilnóta efst sem skiptist síðan í tvær hálfnótnar, fjórar fjórðapartsnótnar, átta áttundapartsnótnar og neðst eru sextán sextándapartsnótnar ([Ótitluð ljósmynd af lengdargildum], e.d.).

2.5. Hrynlesturskerfi

Þegar hrynur er lesinn er hægt að beita nokkrum aðferðum. Ein aðferð er að slá púls í lagi og reikna þannig út lengdargildi innan hvers takts. Önnur aðferð er að nota númer á hverja nótu í slagi og finna þannig út lengd þeirra.

Mynd 7. Tölustafir í talningu



Mynd 7. sýnir hvernig hægt er að telja í taktinn með því að nota tölustafi ([Ótitluð ljósmynd af talningu], e.d.).

Síðast en ekki síst er mögulegt að nota hrynnöfn og er það svipuð aðferð og notuð er í solfa kerfi þar sem hvert tákn á sitt eigið nafn. Eitt slíkt kerfi er tileinkað Zoltan Kodaly (Landis og Carder, 1972) og hefur hvert lengdargildi sitt hrynnafn. Til dæmis heitir fjórðapartsnóta ta, tvær áttundapartsnótur eru tí-tí og fjórar sextándapartsnótur eru tiri-tiri. Mynd hér fyrir neðan sýnir fleiri lengdargildi og tilheyrandi hrynnmyndir.

Mynd 8. Hrynlesturskerfi Kodaly

ta		ta-ah-ah	♪
ti-ti	▢	ta-ah-ah-ah	。
tri-o-la	▢▢	syn-co-pa	▢ ▢
tiri-tiri	▢▢▢	tai ti	. ▢
tiri-ti	▢▢	ti tai	▢ .
ti-tiri	▢▢	tim-ri	▢▢
ta-ah	♪	ri-tim	▢.

Mynd 8. Kodaly notaði hrynnöfn til að auðvelda hrynlestur. Mynd sýnir lengdargildi og viðeigandi hrynnöfn ([Ótitluð ljósmynd af hrynlesturskerfi Kodaly], e.d.).

2.6. Rannsóknir á nótalestri

Rannsóknir hafa verið gerðar á nótalestri í söng og fjalla nokkrar þeirra um hvaða nótalestursaðferðir þykja vænlegar til árangurs. Kuehne (2010) safnaði saman í eina grein

rannsóknnum sem höfðu verið gerðar á nótnalestri á tíu ára tímabili í Bandaríkjunum og í Canada. Þessar rannsóknir voru meðal annars um hvaða aðferðum væri beitt við nótnalesturskennslu í kórum í Alabama, Arkansas, Georgíu, Louisiana, Mississippi og Tennessee (McClung, 2001). Þessi könnun leiddi í ljós að kórstjórar sem höfðu góða nótnalesara í sínum röðum notuðu flestir nótnanúmer við kennslu nema í Louisiana þar sem sol-fa kerfi með hreyfanlegu do var mest notað.

Önnur rannsókn var gerð á nótnalestri hjá kórum sem höfðu staðið sig vel í nótnalestri í Kentucky (Floyd og Bradley, 2006). Þessi rannsókn skoðaði hvaða kennsluaðferðir kórstjórar þessara kóra notuðu í nótnalestri. Stór hluti kórstjóra kenndi kórmeðlimum nótnalestur að staðaldri. Flestir notuðu um átján prósent af kennslutíma í nótnalesturskennslu í upphafi kóræfinga. Langstærstur hluti kórstjóra notaði sol-fa kerfi með hreyfanlegu do og Curwen handahreyfingar við kennslu. Að auki notuðu tveir af hverjum þremur leiki og orð til að kenna hryn.

Svipuð niðurstaða var í rannsókn sem Kuehne (2010) gerði á hvaða aðferðum væri beitt við nótnalesturskennslu í Flórída. Kórstjórar þar voru sammála að best væri að nota sol-fa kerfi með hreyfanlegu do og Curwen handahreyfingar við nótnalesturskennslu. Þessar aðferðir gáfu góða raun.

Demorest (2004) kannaði kennsluaðferðir hjá fjölmörgum kórstjórum í Ameríku og í Canada. Um níutíu prósent kórstjóra í rannsókninni kenndu nótnalestur að staðaldri. Stærsti hluti notaði sol-fa kerfi með hreyfanlegu do, en lítill hluti kórstjóra notaði fast do. Um það bil tuttugu prósent kórstjóra notaði nótnanúmer við kennslu. Í hrynkennslu notuðu flestir aðferðir sem innihéldu talningu og númer. En yfir tuttugu prósent notuðu nöfn til að kenna hryn.

Killian og Henry (2005) skoðuðu hvaða áhrif það hefði á nótnalestur ef nemendur hefðu þrjátíu sekúndur til að undirbúa sig fyrir óundirbúinn lestur. Þessi rannsókn sýndi að nemendum gengur betur í nótnalestri ef þeim er gefinn undirbúningstími. En aðeins ef nemendur nota þennan tíma vel meðal annars með því að syngja þríhljóm tóntegundar og slá takt meðan hrynur er lesinn. Nemendur sem gerðu það stóðu sig mjög vel í prófi og var niðurstaða rannsóknar sú að gott væri að kenna nemendum samskonar aðferðir þegar þeir væru að undirbúa sig fyrir próf.

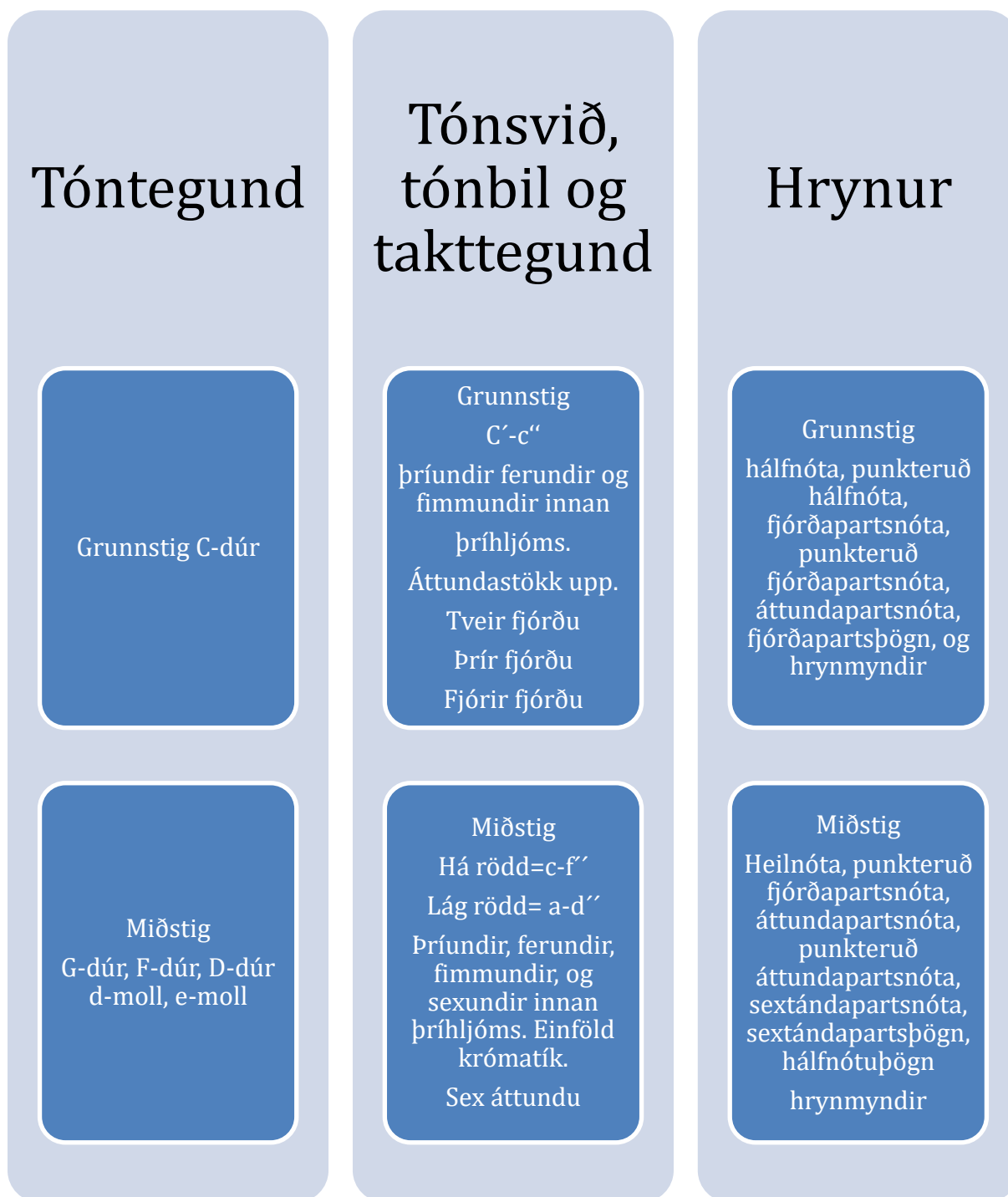
Eins og má sjá hér að ofan sýna niðurstöður úr rannsóknnum undanfarinna ára að það gefur góða raun ef nemendum er kennt sol-fa kerfi með hreyfanlegu do (Floyd og Bradley, 2006, McClung, 2001) eða ef þeim er kennt að nota nótnanúmer í nótnalestri (McClung, 2001). Í hrynlestri er hægt að styðjast við hrynnöfn og tölustafi og nota leiki í

kennslu til að ná góðum árangri (Kuehne, 2010). Niðurstöður úr rannsóknum gáfu flestar til kynna að það skiptir ekki höfuðmáli hvaða aðferðir eru notaðar, eða hvaða kennsluefni er stuðst við. Það sem skiptir máli er að kennari velji sér eina aðferð og tileinki sér hana í öllum kennslustundum. Nauðsynlegt þykir að gefa nótnalestri góðan tíma og kennari þarf að kenna nemanda á þann veg að hann verði sjálfur fær um að undirbúa sig fyrir próf (Kuehne, 2010).

2.7. Prófanefnd tónlistarskóla

Þegar áður nefnd Aðalnámskrá tónlistarskóla var gefin út (Menntamálaráðuneytið, 2000) markaði það tímamót í tónlistarkennslu á Íslandi því áður höfðu tónlistarskólar unnið eftir eigin námskrám. Stuttu eftir útgáfu Aðalnámskrár tónlistarskóla voru gefnar út greinanámskrár fyrir mismunandi hljóðfæri. Árið 2002 kom út greinanámskrá í klassískum einsöng (Menntamálaráðuneytið, 2002). Stofnuð var nefnd sem sér um samræmingu á prófum í tónlistarskólum landsins. Þessi nefnd fékk nafnið Prófanefnd tónlistarskóla og hennar hlutverk er að samræma próf í hljóðfæraleik/söng og í tónfræðagreinum í öllum tónlistarskólum sem starfa samkvæmt Aðalnámskrá tónlistarskóla. Prófanefnd sér um allt umfang prófa og sendir meðal annars prófdómara út um allt land til að dæma þegar nemendur þreyja áfangapróf. Prófanefnd tónlistarskóla er með netsíðu þar sem hægt er að afla sér upplýsinga um próf og framkvæmd prófa. Á síðu Prófanefndar (e.d.) er einnig að finna upplýsingar um hvaða atriði nemendur eiga að kunna í nótnalesturhluta á söngprófi. Þar koma fram upplýsingar um þætti sem nemendur eiga að kunna á grunn- og miðstigi í klassískum einsöng. Engar upplýsingar er að finna á síðu Prófanefndar (e.d.) um þætti sem nemendur á framhaldstigi eiga að kunna skil á í nótnalesturhluta á söngprófi. Nemendur á grunn- og á miðstigi eiga að geta lesið nótur í mismunandi takttegundum, í mismunandi hryn og í mismunandi tóntegundum. Einnig er leiðbeinandi þáttur um hvaða tónbil þeir eiga að geta greint og sungið.

Mynd 9. Kröfur í nótnalestri



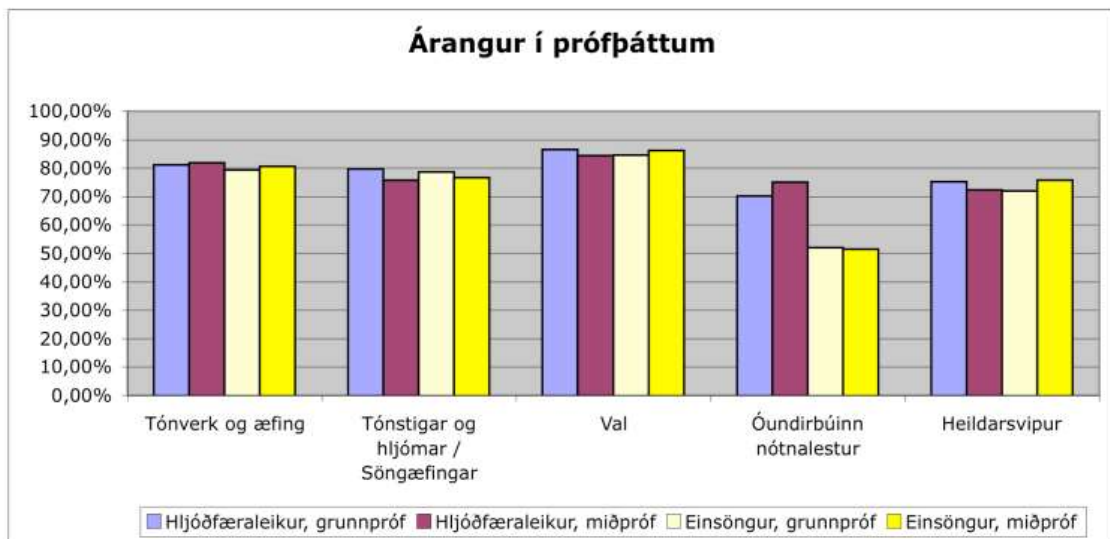
Mynd 9. sýnir kröfur sem eru gerðar í nótnalestri á grunn og miðstigi í klassískum einsöng. Upplýsingar fengnar á síðu Prófaneðndar (e.d.).

2.8. Samantekt á niðurstöðum í prófi

Á síðu Prófanefndar (e.d.) er hægt að finna stöplarit sem sýnir samantekt sem var gerð árið 2004 á niðurstöðum á prófþáttum á söng og hljóðfærprófi. Þessar niðurstöður voru síðan kynntar kennurum á þingi tónlistarkennara sama ár.

Mynd 10. Árangur í prófþáttum

Þegar frammistaða nemenda í einstökum prófliðum er athuguð kemur eftirfarandi í ljós:



Mynd 10. sýnir frammistöðu nemenda í einstökum prófliðum í áfangaprófum á grunn- og miðprófi.² Hér má sjá einkunnir fyrir prófliði í hljóðfæraeik og í einsöng („Árangur í prófþáttum“, e.d.).

Samkvæmt upplýsingum í mynd 10 virðast söngnemar standa jafnfætis við aðra hljóðfæranema þegar kemur að öðrum þáttum í prófi en nótalestri. Á sömu töflu má einnig sjá mikinn mun á einkunn á prófi í nótalestri hjá nemendum í klassískum einsöng miðað við aðra hljóðfærahópa. Þar má sjá að nemendur í klassískum einsöng eru með meðaltalið fimm á prófi í nótalesturshluta. Þetta gefur til kynna að meirihluti nemenda er að fá falleinkunn á þessum prófhluta því lágmarkseinkunn á prófi er sex (Menntamálaráðuneytið, 2000). Þessi samantekt var gerð fyrir fjórtán árum síðan og er það grunur minn að nemendur séu ekki betur settir í dag en þeir voru þá.

Erfitt er að svara hvers vegna söngnemunum gengur verr en nemendum í öðrum hljóðfærahópum í óundirbúnum nótalestri. En þessar niðurstöður hér að ofan gefa til kynna að söngnemar sinna ekki nótalestri af jafn miklum áhuga og öðrum liðum á prófi.

Til að varpa ljósi á ástæðu þess að nemendur sýna nótnalestri lítinn áhuga er nauðsynlegt að kanna kenningar um áhugahvöt.

3. Fræðilegur bakgrunnur

3.1. Áhugahvöt

Margar kenningar eru til um áhugahvöt og áhrif hennar á nám og námsáhuga. Nauðsynlegt er að skoða þessar kenningar til að varpa ljósi á hvers vegna nemendur velja sér að sinna námi vel eða illa. Ekki er til ein heildstæð kenning um áhugahvöt en margar kenningar tengjast innbyrðis (Eccles, 2007). Í þessari ritgerð fjalla ég aðeins um nokkrar kenningar um áhugahvöt, en það eru kenningar Skinner (1976) um umbun og refsingu (e. operant conditioning), kenning Bandura (1977) um trú á eigin getu (e. Self-efficacy theory), kenning Ames og Archer (1988) um að setja sér markmið (e. Goal theory), og kenning Eccles (2007) um væntingar og gildi (e. Expectancy value theory).

Áhugahvöt gegnir veigamiklu hlutverki í námi. Nemandi sem hefur mikinn áhuga gagnvart námi sinnir því mjög vel, en nemandi sem hefur lítinn áhuga sinnir námi illa. Áhugahvöt virkjar ákveðið ferli sem fær einstaklinga til að framkvæma og nemendur til að læra. Hægt er að skilgreina áhugahvöt sem þá orku sem nemandi notar til að sinna sínu námi. Segja má að það sé magn orkunnar sem fer í ákveðið námsefni sem stýrir námi og námsáhuga. Þessi orka sem nemandi setur í nám gefur honum ákveðna stefnufestu sem skilar sér síðan í góðum námsárangri (Gage og Berliner, 1979).

Ástæður fyrir því hvers vegna nemendur hafa áhuga á einni námsgrein en ekki annarri er uppspretta margra ára rannsókna á áhugahvöt. Þessar ástæður geta verið ansi margar og hægt er að skilgreina þær út frá áhugasviði einstaklinga. Samkvæmt Gage og Berliner (1979) þurfa eftirfarandi atriði að vera til staðar til þess að tiltekið efni geti fallið undir áhugasvið nemenda;

- Áhugi á námsefni
- Nemandi telur námsefni vera sér nauðsynlegt
- Jákvætt viðhorf nemanda gagnvart námsefni
- Metnaður tengdur við nám
- Viðfangsefni hefur örvandi áhrif á nemanda
- Vilji til að standa sig vel í tilteknu námi

- Vilji til að forðast að gera mistök (Gage og Berliner, 1979, bls. 369-372).

En lítum nánar á útlistanir Gage og Berliner (1979) hvers vegna og hvernig þessir þættir leggja grunn að áhuga nemenda. Fyrst nefna þeir áhuga á námsefninu. Sýnt þykir að nemendur sem hafa mikinn áhuga á tilteknu námsefni eyða meiri tíma í að læra það og þessir nemendur tengja við námsefni á persónulegan hátt. Þessi áhugi beinir orkunni að tilteknu efni og nemendur viðhalda orkunni sem fer í námið í langan tíma. Auðveldara er fyrir nemendur að veita námi athygli þegar þeir hafa áhuga á námsefninu.

Námsefni er nauðsynlegt fyrir nemanda ef nemandi hefur einhver markmið sem hann stefnir að og námsefni tengist þessum markmiðum. Þegar námsefni tengist markmiðum á slíkan hátt eru meiri líkur á því að nemandi sinni námi af áhuga. Ef hann telur sig þurfa að standa sig vel í tilteknu efni er það nægileg ástæða fyrir nemandann að sinna námsgreininni. Hvers virði einstaka atriði í námi er fyrir nemandann byggir á því hvernig nemandi skilgreinir vægi. Vægi náms í víðum skilningi getur haft mikil áhrif á áhuga. Ef nemandi hefur sett sér skýr markmið fær nám tengt þeim meira vægi.

Þegar fjallað er um viðhorf nemanda gagnvart námsefninu er átt við tilfinningar gagnvart efninu, hvernig nemandi skilgreinir efnið og hvernig nemandi skilgreinir sjálfan sig í samhengi við efnið. Jákvæðar og neikvæðar tilfinningar geta leitt til þess að nemandi verður annað hvort með eða á móti efninu eða námsgreininni. Nauðsynlegt er að nemandi hafi jákvætt viðhorf gagnvart námsgrein til þess að hann sinni henni af áhuga.

Metnaður í þessari skilgreiningu er löngun nemanda að standa sig vel í tilteknu námi. Þegar nemandi hefur metnað sinnir hann náminu af áhuga, en ef nemandi hefur ekki metnað gagnvart tilteknu efni er hætta á að hann sinni námi illa.

Örvandi viðfangsefni er mikilvægur þáttur því nemandi sem finnur fyrir áhuga á efni þarf ekki annað en efnið sjálft til að örva sig í námi og hann leitar efnið uppi til að finna fyrir örvuninni. Til að mynda ef efni sýnir löngun til að læra eitthvað ákveðið þekkingaratriði þá virkar það örvandi á nemandann.

Vilji til að standa sig vel er einnig eitt af grundvallaratriðum áhugasviðs, því ef nemandi hefur mikinn metnað gagnvart því að standa sig vel í námi og skilgreinir sjálfan sig í því samhengi, eru mjög miklar líkur á því að hann sinni námi af áhuga. Hin hliðin á viljanum til að standa sig vel er viljinn til að forðast að gera mistök. Í því samhengi er ekki hægt að ganga að því vísu að nemandi sinni námi sínu vel. Þetta getur haft hvetjandi áhrif á nám eða virkað hindrandi á hvatningu nemenda. Sumir sinna námi vel til að forðast mistök en aðrir sinna því illa eða alls ekki af sömu ástæðu (Gage og Berliner, 1979).

Margar ástæður liggja að baki því af hverju nemendur hafa áhuga á námi. Erfitt getur verið að greina af hverju nemendur kjósa eitt námsefni fram yfir annað. Samkvæmt upptalningunni hér að ofan þarf eitthvað af þessum atriðum að vera til staðar til þess að nemandi sinni námsgrein af áhuga. Aðrar ástæður sem eru líklegar til að örva eða draga úr áhuga á námi eru hvar nemandi skilgreinir upptök áhuga, hvort áhugi er sjálfsprottinn eða hvort hann er vegna utanaðkomandi þátta. Ef hann er sjálfsprottinn kallast það innri áhugahvöt, en ef hann á upptök sín utan einstaklingsins heitir það ytri áhugahvöt.

3.2. Innri og ytri áhugahvöt

Innri og ytri áhugahvöt skilgreinir hvar áhugi á upptök sín, það er að segja hvar einstaklingurinn skynjar upptök áhuga á einstaka efni.

Ytri áhugahvöt á upptök sín fyrir utan einstaklinginn. Segja má að áhuginn sé ekki sjálfsprottinn, heldur að einhver utanaðkomandi öfl stýri því að einstaklingurinn sinni ákveðnu efni eða verki. Þessi utanaðkomandi öfl geta verið t.d. að yfirmaður eða kennari segir viðkomandi að framkvæma ákveðið verk eða læra ákveðið þekkingaratriði. Ytri áhugahvöt á einnig við ýmsar reglugerðir sem þarf að fylgja eins og að fara eftir lögum og er ytri áhugahvöt ekki eins skilvirk og innri áhugahvöt. Ef hvöt er fyrst og fremst stýrð af ytri þáttum minnka líkur á að nemandi sinni efni af áhuga. Hann skynjar það sem þvingun og það er í eðli mannsins að sporna við þvingunum (Ryan og Deci, 2000).

Innri áhugahvöt á upptök sín í huga manneskjunnar. Hér skynjar manneskjan ákvörðun um að vinna ákveðin verk eða sinna námi sem eigin hugmynd. Að verja tíma í ákveðið námsefni verður sjálfsprottið. Ef nemandi finnst hann hafa valið sér að sinna námi virkjar það innri áhugahvöt hans en innri áhugahvöt er sterkari en ytri áhugahvöt. Ef nemandi er stýrður af innri áhuga sinnir hann námi betur, hann dvelur lengur við efnið og áhuga er viðhaldið í lengri tíma. Ef nemandi hefur innri áhuga á efni þarf kennari ekki að fylgja því eftir, nemandinn sér sjálfur um að halda sér við efnið (Ryan og Deci, 2000).

3.3. Atferliskenningin

Kenningar B.F. Skinner (1976) um atferli voru að mestu byggðar á niðurstöðum úr rannsóknum hans á hegðun dýra. Þessar rannsóknir sýndu fram á að dýr endurtaka athafnir sem eru verðlaunaðar með einhverskonar styrkingu (e. reinforcement). En þó að rannsóknir hans hafi að mestu leyti verið á hegðun dýra taldi hann að auðvelt væri að yfirfæra þessar niðurstöður á manneskjur. Kenning hans er í stuttu máli sú að hægt er að hafa áhrif á atferli eða hegðun ef atferlið hefur einhverskonar afleiðingar. Hann taldi að hægt væri að hafa áhrif á hegðun fólks (og dýra) með jákvæðri og neikvæðri styrkingu en aðeins ef styrking er veitt skömmu eftir ákjósanlega hegðun. Þessi áhrif sem hægt er að hafa á fólk kallaði hann virka skilyrðingu (e. operant conditioning). Þar sem Atferliskenningin byggist á því að hægt er að hafa áhrif á hegðun urðu aðferðir hans vinsælar í skólum um allan heim til stýra hegðun og áhuga nemenda (Aubrey og Riley, 2016).

Eins og kemur fram að ofan byggist virk skilyrðing á jákvæðri og neikvæðri styrkingu. Jákvæð styrking eykur líkur á því að atferli er endurtekið en neikvæð styrking dregur úr líkum á endurtekningu atferlis. Skinner (1976) taldi að hegðun sem fær jákvæða styrkingu væri líklegri til að endurtaka sig en hegðun sem fær neikvæða styrkingu. Hann taldi einnig að jákvæð styrking hefði meira vægi í því að stýra hegðun en neikvæð styrking. Hætta er á að þegar styrking er ekki lengur til staðar fari atferli aftur í sama horf, það er að segja nemandi sýnir efninu ekki lengur áhuga. Rannsóknir hafa leitt í ljós að nemendur sem hafa fengið umbun t.d. með því að fá góðar einkunnir eða fyrir að leggja sig fram í erfiðum verkefnum hafa tilhneigingu til að stunda nám af áhuga í framtíðinni (Stipek, 2002).

Auðvelt er að nota virka skilyrðingu í skólastofunni og er þetta jafnframt ein vinsælasta leið kennara til að hafa áhrif á nemendur (Stipek, 2002). Ástæðan fyrir því að virk skilyrðing er svona vinsæl er vegna þess að hún er frekar einföld í notkun. Kennari notar jákvæða styrkingu fyrir hegðun sem hann telur vera ákjósanlega og neikvæða styrkingu fyrir hegðun sem hann telur vera óákjósanlega (Skinner, 1976). Jákvæð styrking getur verið í formi góðra einkunna, fríðinda og að nota hrós. Neikvæð styrking getur verið í formi lélegra einkunna, að vera neitað um fríðindi og neitað um hrós (Stipek, 2002). Eins og kemur fram hér að ofan taldi Skinner (1976) að jákvæð styrking hefði meira vægi en neikvæð styrking. Neikvæð styrking væri aðferð sem myndi aðeins virka tímabundið meðan hún væri enn í huga nemandans. Að nota einkunnir í virkri skilyrðingu getur virkað

illa ef nemandi telur sig ekki geta fengið góða einkunn í einstaka fagi. Erfitt er að fá nemendur til að stunda námið vel ef langur tími er í próf og einkunnargjöf (Stipek, 2002). Ef próf eru notuð sem jákvæð styrking þurfa nemendur að fá endurgjöf skömmu eftir prófið til þess að virk skilyrðing geti átt sér stað (Aubrey og Riley, 2016).

Vinsælasta leið kennara til að hafa áhrif á nemendur er að nota hrós (Stipek, 2002). Kennarar þurfa að vera meðvitaðir um hverju er verið að hrósa. Ef kennari hrósar nemanda fyrir góða frammistöðu á prófi hefur það takmörkuð áhrif. En ef hann hrósar nemanda fyrir að leggja sig fram við að læra námsefnið eykur það líkur á því að nemandi haldi áfram að sinna námsefni af áhuga. Kennari þarf því að vanda sig í því hvernig hann notar hrós til þess að hann örvi aðeins þá hegðun sem hann telur vera ákjósanlega (Stipek, 2002).

Skinner taldi að hlutverk skóla væri það að aðstoða nemendur við að finna ánægjuna í því að sinna námi. Hann taldi að notkun ytri áhugahvata eins og hrós og einkunnargjöf ættu ekki að vera notuð á kostnað innri áhugahvata (Aubrey og Riley, 2016). Notkun á ytri áhugahvata er nýtsamleg leið til að fá nemendur til að sinna verkefnum sem þeim finnast erfið eða leiðinleg (Stipek, 2002). Þegar nemendur eru komnir yfir erfiðasta hjallann í ákveðnu efni ætti kennsla að miðast að því að nemendur hafi ánægju af því að læra (Aubrey og Riley, 2016). Þegar því markmiði er náð ætti nemandi að hafa öðlast áhuga á námi eða námsgrein og þarf því ekki lengur á virkri skilyrðingu að halda til að viðhalda áhuga.

3.4. Trú á eigin getu (e. Self-efficacy theory)

Kenning Bandura (1977) byggist á því að trú einstaklinga á eigin getu hafi veruleg áhrif á áhugahvöt. Hann taldi að hugmyndir fólks um eigin getu ákvarðaði vilja þeirra til að hefja og framkvæma ákveðin verk. Í þessu samhengi er hægt að yfirfæra þetta á nemendur og námsáhuga þeirra. Þessi trú á eigin getu ákvarðar hve mikil orka og tími fer í nám og hve lengi þeirri orku er viðhaldið.

Bandura (1977) taldi að áhrifamesta leið nemenda til að öðlast trú á eigin getu væri að sanna það í verki. Með því að sýna fram á ákveðna getu til að framkvæma (e. mastery) öðlast einstaklingurinn trú á eigin getu. Samkvæmt kenningum Bandura (1977, bls. 195) er hægt að hafa áhrif á trú einstaklinga á eigin getu á mismunandi veg:

- Með því að sannreyna eigin getu í verki (e. performance accomplishments).
- Með því að sjá aðra sýna getu í verki (e. vicarious experience).

- Með því að einhver sannfæri mann um eigin getu (e. verbal persuasion).
- Tilfinningaleg svörun gagnvart ákveðnu verki (e. emotional arousal).

Ef einstaklingur sannreynir eigin getu með því að framkvæma ákveðið verk öðlast hann trú á eigin getu. Þessi leið er mjög áhrifarík vegna þess að með því að sýna árangur eykur það líkur á því að einstaklingurinn öðlist innri trú á eigin getu. Mistök á hinn bóginn minnka líkur á trú á eigin getu. Sérstaklega ef mistökin eiga sér stað í upphafi ferlis, en ef einstaklingurinn sannreynir eigin getu nægilega oft hafa einstaka mistök minna vægi (Bandura, 1977).

Að sýna fram á árangur í verki er ekki eina árangursríka aðferðin til að öðlast trú á eigin getu. Það að sjá aðra framkvæma verk er nægileg ástæða fyrir einstaklinga til að ákvarða að þeir séu einnig færir um að vinna verkið. Þessi aðferð er ekki eins áhrifarík og eigin reynsla einstaklinga. Hún getur engu að síður ýtt undir trú nemenda á eigin getu (Bandura, 1977).

Hægt er að sannfæra einstaklinga um að þeir geti náð settu marki með tiltali. En aðeins ef sá sem er að reyna að hafa áhrif veitir einstaklingum sem verið er að sannfæra verkfæri til þess að standa sig (Bandura, 1977).

Tilfinningaleg svörun eins og streita sem er tengd við áveðið verk hefur neikvæð áhrif á trú á eigin getu. Meiri líkur eru á því að einstaklingar öðlist trú á eigin getu ef neikvæðar tilfinningar eru í lágmarki (Bandura, 1977).

Aðferðir sem hægt er að nota í skólastofunni til að auka trú nemenda á eigin getu eru margvíslegar. Í fyrsta lagi með því að hafa námsefni í þeirri þyngdargráðu að nemandi ráði við það. Kennari þarf að vera mjög meðvitaður um getustig nemanda. Ef nemandi sýnir fram á að hann ráði við ákveðið efni eflir það trú hans á eigin getu. Mikilvægt er að gæta þess að litlar líkur eru á að nemandi geri villur í upphafi námsferlis. Ef námsefni er of erfitt dregur það úr áhuga nemandans (Bandura, 1977).

Ef nemandi sér að aðrir nemendur ráða við ákveðið námsefni, eykur það líkur á því að nemandinn trúi því að hann geti einnig ráðið við sama efni (Bandura, 1977). Hér er hægt að láta nemendur sýna hæfni í verki til þess að örva námsáhuga annarra nemenda.

Hægt er að sannfæra nemanda að hann geti staðið sig vel í tilteknu námi með því að segja honum að hann geti lært efnið. En til þess að þessi leið sé áhrifarík þarf kennari að aðstoða nemanda með því að veita honum þær upplýsingar og verkfæri sem hann þarf til að standa sig vel (Bandura, 1977). Þessi leið verður marklaus ef nemanda hefur ekki verið kennt að leysa verkefnin á viðunandi hátt.

Hægt er að hafa áhrif á tilfinningalega svörun nemanda við ákveðnu efni með því að fjarlægja alla streitu sem getur fylgt efninu (Bandura, 1977). Streita getur myndast ef nemandi skilur ekki ákveðið efni eða ef nemandi finnst efnið vera of erfitt. Hún getur einnig myndast ef ekki nægilegur tími hefur farið í að undirbúa nemanda fyrir próf.

Ólíkt kenningum Skinner (1976) sýna kenningar Bandura (1977) fram á að hegðun einstaklinga er ekki eingöngu viðbrögð við ytra áreiti. Hugsanir og viðhorf einstaklinga skipta miklu máli og hvernig þeir bregðast við ytra áreiti eins og jákvæðri og neikvæðri styrkingu. Bandura taldi að væntingar einstaklinga um afleiðingar hegðunar skipti miklu máli og hann taldi að virk skilyrðing hefði ekki eins skýr áhrif og Skinner taldi. Hegðun mótast af hugsunum, minningum og hvernig hver og einn túlkar umhverfi sitt. Trú einstaklinga um hvað mun gerast í framtíðinni er ekki alltaf mótuð af hvað hefur gerst í fortíð. Það er þetta viðhorf sem ákvarðar hegðun en ekki ströng ytri stýring. Bandura útilokaði ekki að jákvæð og neikvæð styrking ættu þátt í að móta hegðun hjá einstaklingum. En hans sýn var sú að afleiðingar væru ekki einu þættirnir sem mótuðu atferli einstaklinga. Fleiri þættir spiluðu inn í eins og hugsanir einstaklinga og hvernig þeir túlka jákvæða styrkingu. Væntingar um jákvæða styrkingu mótast af athugun, sannfæringu og jafnvel líkamlegri örvun ásamt fyrri reynslu einstaklingsins af styrkingu og refsingu (Stipek, 2002).

Ef nemandi hefur trú á eigin getu virkjar það innri áhugahvöt hans. Ef trú á eigin getu er lítil hefur það neikvæð áhrif á hugmyndir, tilfinningar og viðbrögð einstaklinga varðandi nám (Stipek, 2002) og hætta er á að aðeins ytri áhugi sé virkur. Nemendur hafa lítinn áhuga á efni sem þeir telja sig ekki ráða við (Bandura, 1977). Trú á eigin getu hefur áhrif á tilfinningar og framkvæmd þegar unnið er með ákveðið námsefni og hvernig nemendur bregðast við námsefni hefur áhrif á námsgetu. Ef þeir hafa neikvæða svörun gagnvart efni sem á að læra hefur það neikvæð áhrif á innri áhugahvöt. Neikvæð svörun getur meðal annars verið trú þeirra að þeir geti ekki klárað ákveðið verkefni tímalega. Þetta á sérstaklega við þegar nemendur eru að fara í próf. Á hinn bóginn ef nemendur telja sig geta leyst verkefni tímalega verða vinnuaðferðir skipulagðari og streituáhrif alveg hverfandi. Nemendur sem hafa trú á eigin getu verja lengri tíma í efni og þeir hafa jákvæða afstöðu gagnvart námsefninu (Stipek, 2002).

3.5. Að setja sér markmið (e. Goal theory)

Kenningar um að setja sér markmið eru mjög vinsælt rannsóknarefni um hvata. Margar kenningar eru til um að ná settu markmiði, en kenningar Ames og Archer (1988) eru samansettar af nokkrum kenningum um efnið og er þeirra kenning heildstæð sýn á það hlutverk sem að setja sér markmið hefur að gegna fyrir nemendur. Í kenningunni kemur fram að hugsanir og sannfæring einstaklinga um einstök atriði hafa áhrif á áhuga til að framkvæma. Nokkrir samtvinnuðir innri þættir hafa þar mest vægi; að standa sig vel, erfiðleikastig, eigin geta, villur í námi, viðbrögð kennara og hvaða matsaðferðir eru notaðar (Elliot, 2007).

Rannsóknaraðferð Ames og Archer (1988) var sú að fara í kennslustofuna og kanna hvaða áhrif markmiðssetningar í námi höfðu á áhuga nemenda. Markmiðssetningum var skipt niður í tvo flokka:

1. Að hafa það markmið að læra efni til hlítar (e. mastery goal).
2. Að hafa það markmið að sýna fram á eigin getu (e. performance goal) (Ames og Archer, 1988, bls. 260).

Niðurstöður úr rannsóknum sýndu að nemendur sem höfðu það að markmiði að læra ákveðið efni til hlítar stóðu sig betur í námi en nemendur sem höfðu það að markmiði að sýna fram á eigin getu (Ames og Archer, 1988).

Nemendur sem höfðu það að markmiði að læra efni til hlítar leituðu sér mismunandi leiða til að læra námsefni. Þeir völdu sér einnig erfiðari viðfangsefni og töldu að sá tími sem fór í að læra efnið myndi skila sér í meiri leikni. Þessir nemendur voru einnig mun jákvæðari gagnvart námi og sinntu því af meiri áhuga en nemendur sem lærðu námsefni eingöngu til að sýna fram á eigin getu (Ames og Archer, 1988).

Ef nemendur höfðu það að markmiði að læra efni til að sýna fram á eigin getu beindu þeir athyglinni að því hvað þeir gátu gert og hvað þeir gátu ekki gert. Þeir mátu kunnáttu sína sem meðfædda eiginleika og þessir nemendur voru mun líklegri til að gagnrýna frammistöðu sína en nemendur sem höfðu það markmið að læra efni til hlítar (Ames og Archer, 1988).

Að hafa einhver markmið í námi eykur áhuga nemenda. Nemendur sem hafa það markmið að læra efni til hlítar eru þrautseigari en nemendur sem hafa það markmið að sýna fram á eigin getu. Ef nemendur hafa einungis það að markmiði að sýna fram á eigin

getu ýtir það undir tilfinningu nemanda að það sé verið að dæma hann vegna eigin hæfni eða vanhæfni. Öll orka fer í það að reyna að sýna fram á eigin getu í verki en þessir nemendur nota eins litla fyrirhöfn í að læra námsefni og mögulegt er (Ames og Archer, 1988).

Nauðsynlegt er að aðstoða nemendur við að setja sér skýr markið. Kennsla þarf að vera á þann veg að nemendur velja sér það markmið að læra efnið til hlítar en ekki einungis til að sýna fram á kunnáttu á prófi. Gott er að nemendur setji sér skammtíma og langtíma markmið sem ganga út á að fullnema efni en ekki eingöngu til að sýna fram á hæfni í prófi. Ef kennslan miðast öll við að nemandi sýni fram á eigin getu en ekki um að læra efni til hlítar minnkar það líkur á því að nemandi hafi jákvæðar tilfinningar gagnvart námi (Ames og Archer, 1988).

Kenningar Bandura (1977) styðja kenningar Ames og Archer (1988) að því leyti að hann telur að það að setja sér nákvæm markmið styður við trú nemenda á eigin getu. Markmið sem væru nálæg í tíma og hæfilega krefjandi kveiktu á áhuga og efldi trú nemenda á að hægt væri að ná settu marki (Eccles og Wigfield, 2002). Þegar nemendur stefna að því að læra efni til hlítar eflir það ánægju og námið stýrist af innri áhuga.

Hvernig nemandi skilgreinir að hvaða markmiðum er stefnt hefur veruleg áhrif á áhugahvöt. Ef nemandi skilgreinir markmiðin sem þau að sýna fram á eigin getu, fer öll orka í að reyna vera betri en aðrir nemendur, sýna fram á gáfur eða að reyna að fá jákvæða svörun. Þegar nemandi hefur þetta að markmiði sinnir hann ekki námi af miklum áhuga. Þetta verður til þess að hann velur sér létt viðfangsefni og eyðir minni tíma í að læra efnið (Stipek, 2002). Markmiðin verða þá eingöngu stýrð af ytri áhugahvöt, t.d. að sýna getu á prófi.

Þegar nemandi skilgreinir námið á þann veg að hann sé að stefna að því að læra efni til hlítar virkjar það innri áhugahvöt. Þessi nemandi trúir því að sá tími og öll sú orka sem fer í að læra efni hafi jákvæðar afleiðingar. Sá lærir til þess eins að læra og skilur að kunnátta sú sem hann aflar sér tengist á einhvern hátt eigin lífi. Efnið sem verið er að læra hefur þar af leiðandi raunverulegt notagildi fyrir nemandann (Stipek, 2002).

Markmið stýrð að því að læra efni til hlítar eru líklegri til að halda athygli nemenda við námið. Aftur á móti ef nemendur stýrast af því að sýna fram á getu einblína þeir eingöngu á sjálfa sig og ytri svörun frá kennara eða samnemendum. Nemendur sem setja sér markmið að læra efni til hlítar eiga auðveldara með að leysa úr vandamálum og þeir eru einnig duglegir við að spyrja spurninga og leita sér svara varðandi námsefni (Stipek, 2002).

3.6. Kenning um væntingagildi (e. Expectancy value theory)

Kenning Eccles (2007) byggir á því að val inniheldur alltaf jákvæða og neikvæða þætti. Þegar nemendur velja sér að læra, eða velja sér að læra ekki, þá er það alltaf á kostnað einhverra annarra þátta. Þessir þættir geta verið félagslegir eða jafnvel annað námsefni sem nemendur ákveða að stunda. Væntingagildi hefur áhrif á hve miklu nemendur áorka, hve mikla orku þeir setja í ákveðið nám og hvað þeir velja sér að gera (Eccles og Wigfield, 2002).

Væntingagildi hefur bein áhrif á framkvæmd, þrautseigju og val á því hvað nemandi tekur sér fyrir hendur. Þessir þættir eru undir áhrifum af því hvaða viðhorf nemendur hafa til námsins. Þetta vísar í hve öruggir nemendur telja sig vera þegar kemur að einstaka námsefni og hve erfitt þeir telja efnið vera, einnig hvaða markmið þeir eru búnir að setja sér varðandi námið. Þessir innri þættir eru síðan litaðir af því hvernig nemandi skynjar viðhorf gagnvart sér. Hér er átt við viðhorf annarra nemanda eða viðhorf kennara. Innri þættir geta einnig verið hvernig nemendur muna eftir atriðum sem varða námsefni og hvernig þeir skynja eigin gengi í námi byggt á fyrri reynslu (Eccles og Wigfield, 2002).

Eccles (2007, bls. 109) skiptir kenningu sinni niður í fjóra þætti:

1. Eignarhald (e. attainment value)
2. Innra gildi (e. intrinsic value)
3. Notagildi (e. utility value)
4. Á kostnað hvers (e. cost)

Eignarhald hefur skírskotun til þess hvort einstaklingurinn hafi einhverja persónulega ástæðu til að standa sig vel í ákveðnu námi. Þetta tengist því hvernig einstaklingurinn skilgreinir sjálfan sig (hans skema). Hér stendur einstaklingurinn sig vel í ákveðnu efni vegna þess að hann vill sýna fram á eigin getu. Þessi þörf hans að sýna fram á eigin getu getur verið tengd trú hans á því að hann sé góður námsmaður (Eccles og Wigfield, 2002).

Innra gildi er ánægjan sem einstaklingurinn fær úr því að verja tíma í efnið, eða áhugi hans á tilteknu efni. Hér er námsmaðurinn að verja tíma í efni vegna þess að það er á hans áhugasviði.

Notagildi vísar í hvort efnið hafi eitthvað með framtíðaráform að gera og hvort námsefnið tengist markmiðum sem skipta einstaklinginn máli. Hér gildir engu hversu skemmtilegt eða leiðinlegt einstaklingnum finnst námið. Það eina sem skiptir máli er hvort það hefur mikið notagildi fyrir hann í framtíðinni.

Að lokum er það kostnaður, en það telur Eccles (2007) vera ein meginástæða fyrir því hvort einstaklingar sinna námi eða ekki. Kostnaður í þessu samhengi eru neikvæðir eiginleikar tengdir viðkomandi verki. Það getur meðal annars verið kvíði vegna hræðslu við að mistakast eða jafnvel hræðslu við að mistakast ekki. Hann getur verið tengdur því hve miklum tíma og fyrirhöfn þarf að verja til að ná settu marki. Þessi tími og fyrirhöfn er á kostnað annarra þátta sem verða þá ekki fyrir valinu (Eccles og Wigfield, 2002).

Kennari þarf að hafa góðan skilning á þessum innri þáttum sem nemandi eignar ákveðnu námsefni. Nauðsynlegt er fyrir kennara að koma til skila á viðeigandi máta mikilvægi náms fyrir nemandann. Með því að útskýra notagildi námsefnis fyrir nemanda getur það haft jákvæð áhrif á hve mikinn tíma nemandi setur í námið. Ef nemandi hefur skilning á því að námið tengist framtíðaráformum hans eru meiri líkur á að hann sinni því. Nemandi þarf að eigna sér þessar ástæður, því er ekki hægt að ábyrgjast að kennari nái að sannfæra nemanda.

Kennari getur ýtt undir það að nemandi hafi gaman af því að sinna námi. Hann getur notað margbreytilegar kennsluáðferðir og kennsluefni sem er áhugavert. Til þess að nemandi skynji að hægt sé að ná settu marki á viðráðanlegum tíma og með viðeigandi fyrirhöfn getur kennari skipt efni niður í minni einingar. Hægt er að setja sér mörg lítil markmið sem leiða nemandann síðan að meginmarkmiði.

Ekki er hægt að gera ráð fyrir því að allt nám þyki skemmtilegt og gefandi. Sumir nemendur stunda nám þrátt fyrir að enginn augljós áhugi eða verðlaun séu fyrir hendi. Kenning Eccles (2007) útskýrir þetta á þann veg að þeir nemendur séu hvattir áfram af innra vali. Slíkir nemendur meta námið að verðleikum og þeir telja sig hafa valið að stunda námið (Stipek, 2002). Kenningar Eccles um væntingagildi styðja við kenningu Bandura (1977) um trú á eigin getu. Eins og Bandura telur Eccles að nemendur velja sér að stunda nám ef þeir telja sig hafa getu til þess (Eccles og Wigfield, 2002). Þegar nemendur hafa sýnt fram á eigin getu í námi sinna þeir náminu af áhuga, jafnvel þó að kennsla hafi í upphafi farið fram með virkri skilyrðingu í anda Skinner (1976). Þegar nemendur eru búnir að tengja ákveðið fag jákvæðri upplifun, til dæmis með því að sýna fram á eigin getu í faginu, eflir það áhugahvöt þeirra (Eccles og Wigfield, 2002). Kenningar Eccles (2007) fjalla um það að nemendur velja sér að stunda ákveðið nám vegna nokkurra mismunandi

þátta. Þessir þættir eignarhald, innra gildi, notagildi og kostnaður hafa ákveðnu hlutverki að gegna þegar kemur að því að velja sér að stunda nám. Sömu þættir hafa augljósa skírskotun á innri og ytri áhugahvöt. Innri áhugahvöt er virkjuð ef nemendur stunda nám vegna þess að eignarhald hefur persónulegt gildi. Þetta gildi uppfyllir margskonar innri væntingar um hvers konar einstaklingur nemandi telur sig vera. Ef námi er stýrt af innri gildum eins og því að hafa ánægju af viðfangsefni er innri áhugahvöt virkjuð. Þannig er nemandi að læra til að læra og er námið því sjálfstýrt. Ef nemandi sér að ákveðið námsefni hefur notagildi fyrir framtíðina verður námi stýrt af ytri áhugahvöt. Það er að segja nemandi lærir námsefni eingöngu ef það hjálpar honum að ná ákveðnu takmarki. Þá er það takmarkið sjálft sem stýrir námi (ytri áhugahvöt) en ekki námsefnið (innri áhugahvöt). Hægt er að breyta ytri áhugahvöt í innri áhugahvöt ef nemandi telur að markmið sem á að ná tengist því hvernig einstaklingurinn sér sjálfan sig samanborið við námsefni. Til dæmis ef nemandi hefur það að markmiði að verða læknir í framtíðinni telur hann efnafræði gegna stóru hlutverki í að ná því markmiði. Þannig verður tenging nemandans við námsefnið persónulegt. Ef það verður bein tenging námsefnis við sjálfið breytist þessi ytri áhugahvöt í innri áhugahvöt. Að lokum er það kostnaður, hér er átt við hvað námið kostar í tíma og erfiðleikastigi. Ef nemandi telur kostnað vera of mikinn er námi stýrt af ytri áhugahvöt, en ef nemandi telur kostnað vera innan viðunandi marka virkjar það innri áhugahvöt (Eccles, 2007).

3.7. Samantekt á kenningum

Kenning Skinner (1976) gefur til kynna að hægt er að hafa áhrif á hegðun einstaklinga með umbun eða refsingu. Einstaklingar forðast hegðun sem hefur refsingu í för með sér en þeir sýna þeirri hegðun áhuga, sem er umbunað. Umbun getur verið hrós sem nemandi fær fyrir að standa sig vel í ákveðnu námi og refsing getur verið að nemandi er neitað um hrós (Stipek, 2002). Hægt er að meta útkomu á prófum bæði sem umbun eða refsingu og getur það haft áhrif á áhuga nemenda á tilteknu námsefni.

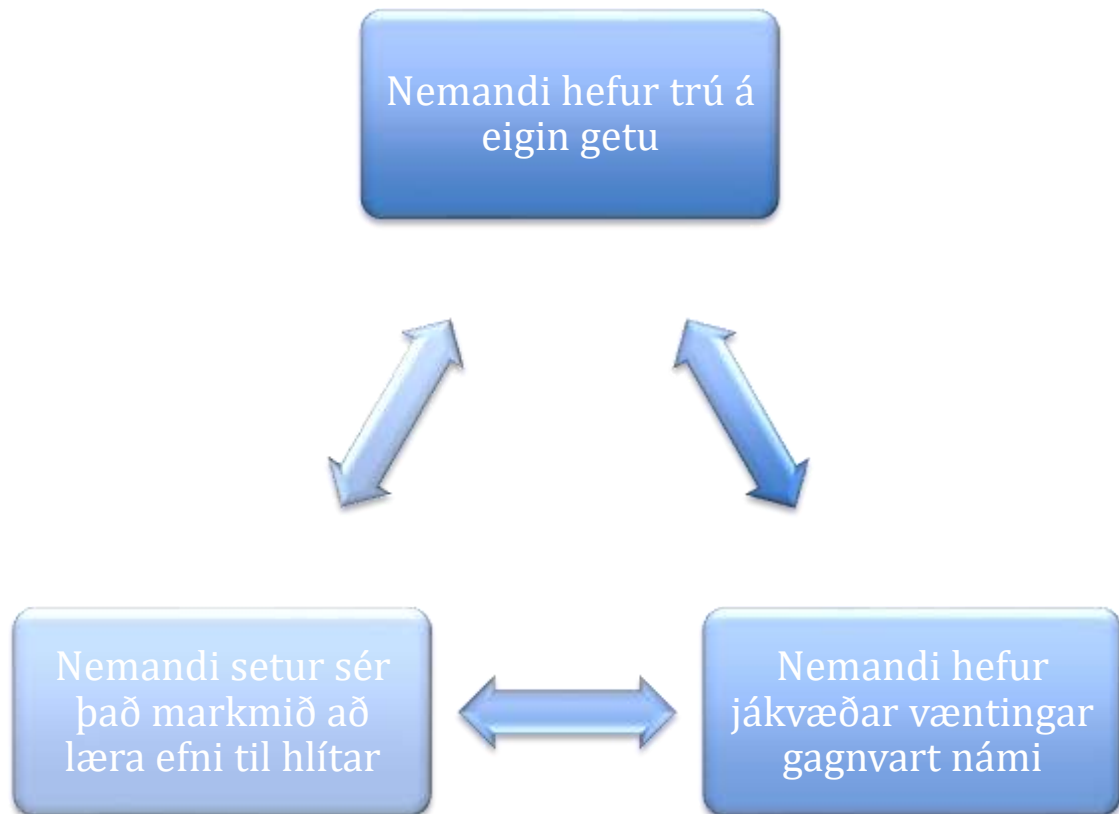
Bandura (1977) telur að trú á eigin getu hafi jákvæð áhrif á áhugahvöt einstaklinga. Ef nemandi telur sig ráða við ákveðið námsefni er hann mun líklegri til að standa sig vel í þeirri grein. Árangursríkasta aðferð til að efla trú nemenda á eigin getu er ef þeir sýna fram á getu í verki. Til þess að það sé mögulegt þarf kennari að veita nemendum nægilega kennslu og áhöld til að þeir geti sýnt fram á eigin getu. Aðrar aðferðir sem auka trú nemenda á eigin getu eru meðal annars tiltal og að sjá aðra sýna fram á getu í verki.

Kenning Ames og Archer (1988) um að setja sér markmið byggir á því að markmiðssetning í námi efli áhuga nemanda. Nemendur sem hafa það markmið að læra efni til hlítar leggja mikla vinnu í sitt nám. Ef markmiðið er einungis að sýna fram á getu á prófi dregur það úr áhuga nemenda á námsefni. Mikilvægt er að nemandi setji sér það markmið að læra efni til hlítar, þannig markmið eflir námsviðleitni og nemandi leitar sér margra leiða til að ná tókum á námsefninu.

Kenning Eccles (2007) um væntingagildi byggir á því að allt val hefur bæði jákvæðar og neikvæðar afleiðingar. Ef nemandi velur sér að stunda nám af áhuga er það alltaf á kostnað einhverra annarra þátta. Þessi kostnaður er aðaluppistaðan í kenningu Eccles, þ.e. ef nemandi telur kostnað vera of mikinn stundar hann nám af litlum áhuga. Nemandi telur nám vera of kostnaðarsamt ef það veldur kvíða, er of erfitt, er of tímafrekt eða þjónar ekki augljósum tilgangi.

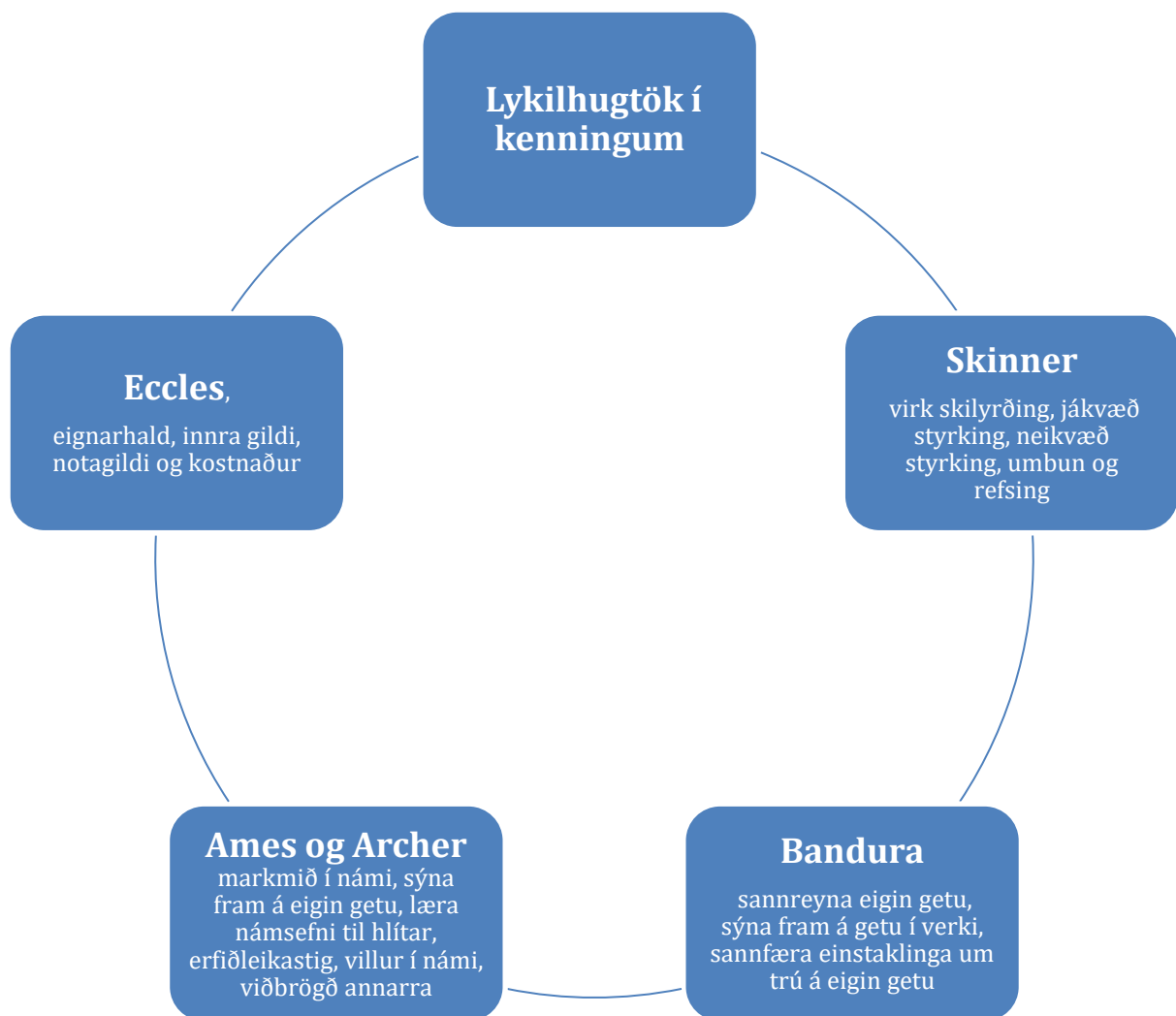
Allar þessar kenningar hafa sínar sérstöðu en þær tengjast samt flestar að einhverju leyti innbyrðis. Bandura (1977) og Eccles (2007) styðja við kenningu Skinner (1976) um að umbun geti haft jákvæð áhrif á nám. Sérstaklega ef námsefni höfðar ekki til nemandans. Í slíkum tilfellum þarf einhverja kveikju og getur einhverskonar umbun haft þau áhrif að nemandi sinni námi. Kenning Bandura um trú á eigin getu speglast í kenningu Eccles um væntingagildi. Þessar kenningar telja trú einstaklinga á eigin getu hafa áhrif á námsáhuga. Ef nemandi hefur trú á eigin getu verða væntingar sem hann hefur til náms jákvæðar. Þessar kenningar styðja einnig við kenningu Ames og Archer (1988) um markmiðssetningu í námi. Þegar nemandi setur sér það markmið að læra efni til hlítar eflir það trú hans á eigin getu sem hefur það í för með sér að nemandi hefur jákvæðar væntingar gagnvart námi.

Mynd 11. Áhrif



Mynd 11. sýnir hvernig kenningar Bandura (1977), Ames og Archer (1988) og Eccles (2007) geta haft áhrif hver á aðra.

Mynd 12. Lykilhugtök



Mynd 12. sýnir lykilhugtök í kenningum Skinner (1976), Bandura (1977), Ames og Archer (1988) og Eccles (2007) um áhugahvöt.

4. Rannsóknaraðferð

4.1. Rannsóknarspurningar

Spurningin sem ég spurði viðmælendur var: „Hver er þín afstaða gagnvart nótalestri“? Þessi spurning er mjög almenns eðlis og gaf viðmælendum færi á að koma með sínar hugmyndir um efnið. Við rannsóknina lagði ég upp ákveðinn viðtalsramma (sjá fylgiskjal 1). Í honum voru atriði sem ég vildi komast að. En í rannsókn sem þessari er nauðsynlegt að vera sveigjanlegur og jafnvel koma með nýjar spurningar ef svör viðmælenda varpa ljósi á eitthvað óviðbúið. Ég vildi forðast að vera með leiðandi spurningar, en það sem ég óskaði eftir að komast að var meðal annars; hvernig viðmælendum gengi að æfa nótalestur heima og hvort að tenging væri inn í söngtíma eða jafnvel hvort söngkennarar væru með nótalesturskennslu. Ég vildi einnig komast að því hvaða skoðun nemendur hefðu á kennsluáðferðum og kennslugögnum. Síðast en ekki síst vildi ég vita hvort þeir teldu að nótalestur kæmi að gagni í þeirra söngnámi.

Rannsóknarspurningin var hálfopin, þ.e. spurð var ein meginspurning og viðmælendi fékk rými til að ræða um málefnið. Til hliðsjónar hafði rannsakandi undirspurningar sem hann kom að inn í viðtalið eftir þörfum (Helga Jónsdóttir, 2003). Með þessu móti urðu viðtölin óþvinguð og þó að viðfangsefnið væri fyrir fram ákveðið voru samræður það ekki. Þetta gerði það að verkum að viðtalsformið varð mun persónulegra og opnaði á þann möguleika að kafa dýpra í viðfangsefnið en með stöðluðum spurningum.

4.2. Rannsóknaraðferð

Sú aðferð sem ég notaði við rannsóknina til að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna var eigindleg rannsóknaraðferð. Rannsóknaraðferðin byggðist á því að rannsakandi tók viðtöl við sex söngnema í klassísku söngnámi.

„Eigindlegum aðferðum er oft lýst sem andstæðu meginlegra aðferða“ (Kristín Loftsdóttir, 2010, bls. 25). Í meginlegum aðferðum er stuðst við mælanleg gögn en í eigindlegum aðferðum er það veruleikinn eins og einstaklingurinn skynjar hann kannaður. Í eigindlegum aðferðum eru einstök fyrirbæri skoðuð í sínu eigin umhverfi. Það er upplifun manneskjunnar á fyrirbærinu sem gefur niðurstöðunni víðara samhengi en ef eingöngu er notast við staðlaðar spurningar eða mælanleg gögn. Í eigindlegum aðferðum er rannsóknarspurningin ekki eins afmörkuð eins og í meginlegum aðferðum. Ekki er lagt upp með ákveðna tilgátu sem á að sannreyna (Flick, 2013). Eigindlegar rannsóknaraðferðir gera rannsakanda kleift að skoða rannsóknarspurninguna á þann veg að hægt er að komast

að kjarna málsins. Þetta er oft ekki eins auðvelt að framkvæma með megindlegum aðferðum.

Rannsóknin er byggð á einstaklingsviðtölum, það er rannsakandinn sem spyr spurninga og hlustar á viðmælanda án þess að koma með sína skoðun. Veruleiki viðmælanda er það sem rannsóknin snýst um. Þessi aðferð á rætur sínar að rekja innan fyrirbærafræðinnar. Þar er reynsla fólks eða fyrirbæri skoðað út frá skilgreiningu og reynslu einstaklingsins. En hver einstaklingur hefur sína einstöku sýn á sinn veruleika (Kvale, 1996, bls. 52).

Þó að rannsóknin eigi rætur sínar að rekja innan fyrirbærafræðinnar er hún í eðli sínu tilviksrannsókn (e. case study). Tilvikið sem rannsakað er, er óundirbúinn nótnalestur hjá klassískum söngnemum (Flick, 2013, bls. 46). Kennsluferlið var skoðað og rýnt var í hvernig nemendur tileinka sér efnið. Tilviksrannsókn er rannsóknaraðferð þar sem eitt tilvik er skoðað gaumgæfilega. Rannsóknin er þannig sett upp að rannsakandi aflar gagna, í þessu tilfelli viðtalsgagna. Rannsakandi tekur síðan ákvörðun um hvert skal haldið með rannsóknina eftir því hvaða upplýsingar koma í ljós. Segja má að rannsóknin verði smátt og smátt hnitmiðaðri og tilvikið verður því að lokum skoðað út frá afmörkuðu sjónarhorni (Bogdan og Biklen, 2003). Uppsprettu tilviksrannsókna er oft að finna í reynsluheimi rannsakanda (Rúnar H. Andrason, 2003). Og í þessari rannsókn er það mín reynsla og reynsla nemenda minna af nótnalestri sem var uppsprettan.

4.3. Val á viðmælendum og framkvæmd

Viðmælendur rannsóknarinnar eru nemendur í tónlistarskólum á Suðurnesjum og á höfuðborgarsvæðinu og eru þeir allir á mið- eða framhaldsstigi í söngnámi. Alls urðu fyrir valinu sex nemendur úr jafn mörgum skólum en aðeins einn viðmælandi var valinn frá hverjum skóla. Þetta þótti mér mikilvægt til að fá heildarsýn á hvaða kennsluhættir í nótnalestri eru viðhafðir í mismunandi skólum á þessum svæðum. Viðmið sem ég notaðist við voru sú að hver nemandi væri búinn að taka í það minnsta eitt áfangapróf í söng og hefði því reynslu af óundirbúnum nótnalestri á prófi. Einnig miðaðist valið við að viðmælandi væri sjálfráða og gæti tekið sjálfstæða ákvörðun um að taka þátt í rannsókninni. Þó nokkrir nemendur eru í tónlistarskólum á Suðurnesjum og á höfuðborgarsvæðinu sem standast þessi viðmið. Val á milli þessara viðmælanda byggðist á hentugleikaúrtaki (e. accidental eða convenience sample) þeir nemendur sem auðveldast var fyrir mig að nálgast urðu fyrir valinu (Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson,

2003, bls. 62). Ég fór í nokkra tónlistarskóla og hafði jafnframt samband við tónlistarskóla í síma og var mér bent á að ræða við söngkennara til að fá ábendingar um viðmælendur. Þar sem Ísland er lítið land og söngkennarar eru fáir var ekki komist hjá því að ég þekkti eða kannaðist við söngkennara sem ég hafði sambandi við. Ég hafði meðal annars samband í síma, með tölvupósti og í *messenger*. Þegar ég fékk síðan upplýsingar um viðmælendur hringdi ég í viðkomandi nemendur og kynnti mig og verkefnið sem ég var að vinna. Tvo nemendur búsetta á Suðurnesjum þekkti ég fyrir þar sem ég bý og starfa á því svæði. Viðmælendur fengu upplýsingar um rannsóknina sem þeir undirrituðu fyrir viðtal (sjá fylgiskjal 2). Í þessu upplýsingariti kom skýrt fram um hvað rannsóknin fjallaði og einnig að viðmælendur hefðu þann kost að hætta þátttöku í rannsókninni án allra eftirmála. Gerði ég góða grein fyrir þessu fyrir og eftir viðtal. Viðtölin voru hljóðrituð og var hvert viðtal ekki lengra en 40 mínútur að lengd. Nemendur völdu sjálfir stað og stund fyrir viðtöl en þau fóru fram í nokkrum tónlistarskólum, í menntaskóla og í einu heimahúsi viðmælanda. Viðtölin fóru öll fram á tímabilinu janúar til apríl 2018.

4.4. Úrvinnsla gagna

Við úrvinnslu gagna á að forðast uppspuna, forðast rangar niðurstöður og forðast að mistúlka gögn (BERA, 2018). Gögnin í þessari rannsókn voru hljóðritaðar upptökur af viðtölum við sex nemendur í söngnámi. Úrvinnsla gagna var á þann veg að rannsakandi ritaði niður hið talaða orð. Gögn voru síðan lesin og greind á kerfisbundinn hátt. Notuð var aðferðafræði grundaðrar kenningar, en grunduð kenning er ein af eigindlegu rannsóknarhefðunum (Unnur Guðrún Óttarsdóttir, 2013, bls. 361). Aðferðin byggist á greiningarkerfi sem notað er við kenningasmíð. Þessu kerfi er skipt niður í þrjú stig, fyrsta stigið er opin kóðun (e. open coding) þar sem rýnt er í upplýsingar fengnar úr viðtölum, annað stig er öxulkóðun (e. axial coding) þar eru upplýsingar samtengdar og síðast er valkóðun (e. selective coding) sem sameinar upplýsingar í eina heild og úr verður kenning sem rannsakandi setur fram (e. Theoretical proposition) (Creswell, 2013, bls. 195).

Þegar opin kóðun á sér stað er rannsakandi sífellt að lesa og greina gögn. Hér er verið að rýna í hvort lesa megi úr viðtölum áberandi flokka upplýsinga (Creswell, 2013). Í þessu ferli komu í ljós sameiginleg viðhorf nemenda gagnvart nótnalestri. Viðhorf nemenda voru borin saman þangað til að upplýsingar sem fengnar voru úr rituðum viðtölum voru fullnýttar. Þegar þetta átti sér stað var farið í annað stig greiningar þ.e.a.s. öxulkóðun. Þar var rýnt í niðurstöður með það í huga að skoða sameiginleg þemu í

viðtölum. Sameiginleg hugtök og viðhorf voru flokkuð og borin saman. Með þessu móti var gerð tilraun til að komast að niðurstöðu um rannsóknarspurninguna (Flick, 2013). Þessi niðurstaða var síðasta stig greiningar (valkóðun) og úr varð kenning sem ég set fram í þessu riti. Kenningin er sú að nemendur í söng eru ekki að fá nægilega mikla kennslu í nótnalestri. Þetta hefur viðtækar afleiðingar í för með sér og hér fyrir neðan má sjá niðurstöðu (atriði 1) og afleiðingar (atriði 2 Til 7):

1. Nemendur í söng fá litla kennslu í nótnalestri
2. Tenging nótnalesturs inn í söngtíma er mjög takmörkuð
3. Nemendur nota ekki aðferðir blaðlesturs þegar lög eru lærð
4. Nótnalestur er erfiður og veldur kvíða þegar nemendur þreyja próf í þessum lið
5. Nemendur æfa nótnalestur lítið eða ekkert heima
6. Framtíðaráform í nótnalestri eru óljós/engin
7. Mikilvægi nótnalesturs tengist því að nemendur séu með stuðning frá hljóðfæri.

Mörg atriði hér að ofan eru til þess fallin að draga úr áhuga nemenda á að stunda nám af áhuga. Tengi ég því niðurstöður við kenningar um áhugahvöt og nota ég því til stuðnings kenningar Skinner (1976), Bandura (1977) Ames og Archer (1988) og Eccles (2007).

4.5. Trúnaður og meðferð gagna

Í vísindalegum rannsóknum eru reglur um trúnað og meðferð gagna mjög skýrar og brýnt er að fylgja þeim í öllum rannsóknaverkefnum. „Til að rannsóknir og niðurstöður þeirra séu marktækar og áreiðanlegar verða vísindamenn að fara eftir þeim viðmiðum sem hið alþjóðlega vísindasamfélag setur sér“ (Rannís, 2011, bls. 1). Þessi viðmið er hægt að flokka niður í fjórar meginreglur. Sjálfræðisreglan (e. The principle of respect for autonomy), skaðleysisreglan (e. The principle of non-maleficence), velgjörðarreglan (e. The principle of beneficence) og réttlætisreglan (e. The principle of justice), (Sigurður Kristinsson, 2003, bls. 163-164). Rannsakandi er skuldbundinn að fara eftir þessum reglum við undirbúning rannsóknar, við framkvæmd rannsóknar og síðast en ekki síst við úrvinnslu gagna.

Sjálfræðisreglan gerir kröfu um að viðmælendur viti um hvað rannsóknarefnið snýst. Þeirra aðkoma á að vera óþvinguð og upplýsingar eiga að vera gefnar af fúsum og frjálsum vilja. Skaðleysisreglan vísar í að rannsóknir þurfa að þjóna hagsmunum

viðmælenda og forðast skal að setja viðmælendur í ónauðsynlega áhættu. Velgjörðarreglan vísar í skyldu rannsakenda að gera ekki rannsóknir af tilefnislausu. Þeirra rannsóknarefni eiga alltaf að vera þörf og til hagsbóta fyrir samfélagið. Réttlætisreglan er til þess að vernda viðmælendur fyrir allri áhættu og hún vísar í að sanngirni gagnvart viðmælendum eigi að vera allsráðandi (Sigurður Kristinsson, 2003).

Þessar reglur eru hafðar að leiðarljósi í þessari rannsókn. En segja má að tvær þeirra hafi meira vægi en aðrar, það er sjálfræðisreglan og skaðleysisreglan. Sjálfræðisreglan kveður á um að viðmælendur eigi að vera meðvitaðir um umfjöllunarefni rannsókna og gefa upplýst samþykki (Flick, 2013). Viðmælendur fengu upplýsingarit til samþykktar sem innihélt allar almennar upplýsingar um rannsóknina. Meðal annars kom fram hvað var verið að rannsaka, hve tímalengd samtals væri, hver rannsakandi væri og að viðmælendur yrðu ekki nafngreindir hvorki í ræðu né riti. Viðmælendur voru mjög vel upplýstir um viðfangsefnið og tóku þeir þátt af fúsum og frjálsum vilja (sjá fylgiskjal 2).

Við gerð rannsókna þarf að huga að því að áhættan sem viðmælendur verða fyrir er minni en ávinningur af rannsókninni (Bogdan og Biklen, 2003). Til að tryggja þetta áttu viðmælendur rétt á því að hætta við þátttöku í rannsókninni af hvaða ástæðu sem var. Gerði ég grein fyrir þessum rétti þeirra í upplýsingariti og í upphafi og enda samtals (sjá fylgiskjal 2). Að auki sá ég til þess að ekki væri hægt að tengja viðkomandi viðmælendur við niðurstöður. Farið var með allar upplýsingar í trúnaði og fengu viðmælendur þann kost að skoða niðurstöður fyrir birtingu rannsókna. Þessi rannsókn er gerð með það í huga að skoða kennslu í nótnalestri og ætti niðurstaðan að vera skaðlaus og eingöngu til þess fallin að bæta hag viðmælenda í þessum fræðum.

4.6. Forhugmyndir

Sem rannsakandi þarf ég að vera meðvitað um mínar forhugmyndir í upphafi rannsókna. Með því að skoða mínar hugmyndir áður en rannsókn hefst eru minni líkur á því að ég mistúlki eða þvingi mínum skoðunum á viðmælendur eða setji þær í niðurstöður rannsókna. Hve heiðarleg ég er verður alltaf á mína ábyrgð og því er mjög þarft að rannsakandi sé meðvitaður um sitt eigið siðferði í upphafi rannsókna (Bogdan og Biklen, 2003).

„Nauðsynlegt er að rannsakandi rannsaki sjálfa sig í einhverju mæli“ (Guðmundur Sæmundsson, 2010, bls. 2). Hér geri ég grein fyrir afstöðu minni gagnvart rannsóknarefninu og er það von mín að með sífelldri sjálfskoðun í ferlinu og lýsingu á

afstöðu minni sem rannsakandi verði ég óhlutdræg gagnvart úrvinnslu gagna. En jafnframt gerir þetta mér kleift að skoða eigin áhrif á rannsóknarefnið. Það er ljóst að ég fór út í þetta verkefni með skoðanir og viðhorf gagnvart rannsókninni og til að tryggja það að niðurstaðan verði sem heiðarlegust er nauðsynlegt að bæði ég og sá sem les þessa ritgerð geri sér grein fyrir þessum skoðunum og viðhorfum. Mín afstaða sem stutt er niðurstöðum úr prófum (sjá bls.18) er sú að nemendur í klassísku söngnámi eiga í erfiðleikum með að lesa nótur. Rannsóknarspurningin kannar ástæðuna fyrir því af hverju þeir eru í þessum erfiðleikum. Ég hef nokkrar forhugmyndir um það byggðar á eigin reynslu sem söngnemandi, kórstjóri og kennari og von mín er að rannsóknin litist ekki af þessum forhugmyndum mínum. Hér er listi yfir helstu hugmyndir mínar:

- Efni sem er kennt er of erfitt.
- Nemendur kunna ekki að æfa heima (þurfa grunnkunnáttu á hljómborð).
- Nemendur skilja ekki tengingu nótalesturs við söngnámið.
- Nótalestur er ekki kenndur í söngtímum (tenging við söngnámið).
- Nemendur eiga að tileinka sér efni á allt of skömmum tíma.
- Ósamræmi í aðferðum og skortur á rannsókn um hvaða aðferðir hentar best.

Sem rannsakandi er það skylda mín að vera meðvituð um eigin áhrif á umfjöllun um rannsóknarspurninguna. Það er einnig skylda mín að vera heiðarleg í umfjölluninni, sýna varkárni og jafnframt vera sveigjanleg í túlkun gagna (Guðmundur Sæmundsson, 2010).

5. Niðurstöður

Greint verður frá helstu niðurstöðum úr rannsókninni í þessum kafla. Rannsóknarspurningar voru hafðar til viðmiðunar og raða ég lykilþemum í eftirfarandi röð:

- Lítil kennsla í nótnalestri
- Tenging inn í söngtíma
- Takmarkað notagildi
- Nótnalestur erfiður og veldur kvíða
- Áhugaleysi varðandi heimalærdóm
- Framtíðaráform og mikilvægi nótnalesturs

Eins og áður hefur komið fram voru viðmælendur nemendur í söng á Suðurnesjum og í Reykjavík. Tilviljun réði að nemendur sem ég ræddi við voru allt konur og var aldursbilið frá 19 ára til 41 árs. Þar sem viðtölin voru tekin í trúnaði breytti ég nöfnum þessara kvenna í kaflanum til að gæta nafnleyndar.

Nöfnin sem ég valdi voru eftirfarandi: Sandra, Kristín, Telma, Anna, Rósa og Elísabet.

5.1. Skortur á kennslu í nótalestri

Þegar ég fór í grunnstigsprófið þá fór ég eiginlega ekkert í þetta, þá hafði ég ekki gert þetta neitt.

Í viðtali spurði ég meðal annars hvar nótalestur væri kenndur í skóla viðkomandi nemanda, og hvort að viðmælendur hafi fengið sértæka kennslu aðeins ætlaða söngnemum. Kom í ljós að kennslan sem þeir fá fer að stórum hluta fram í almennum tónfræðitímum ásamt öðrum nemendum í hljóðfæranámi. Aðeins einn nemandi var búin að ljúka öllum tónfræðiáföngum og fékk hún því sína nótalesturskennslu í tónheyrnartímum. Viðmælendur voru flestir sammála um að það væri skortur á kennslu í þessum lið í þeirra tónlistarnámi. Viðræður sem tengdust þessu voru meðal annars um próf og nótalesturskerfi en samtöl þróuðust á þann veg að nokkrir þættir varðandi kennsluhætti í nótalestri þóttu mér standa upp úr. Þessir þættir voru meðal annars fjöldi nótalesturstíma, kennslufyrirkomulag og kröfur.

Þetta var ekki oft tekið fyrir þegar ég var í tónfræði, þá var nótalesturinn ekki oft tekinn fyrir.

Hérna var Elísabet að tala um að þó að nótalestur væri kenndur sem hluti af tónfræðitímum væri hann ekki nægilega oft tekinn fyrir í þeim tímum. Tónfræði væri kennd einu sinni í viku en þetta atriði hefði ekki verið tekið fyrir í hverjum kennslutíma og aðeins örfá dæmi í einu. Hennar álit var að kennsla í þessari grein þyrfti að vera mun meiri. Þessi hluti hefði verið kenndur í allt of fá skipti og taldi hún að korter í nótalestri í hverri viku myndi gera gæfumuninn. Fleiri viðmælendur ræddu þetta og Sandra var sammála Elísabetu í því að nótalesturskennsla ætti að vera í hverri einustu viku. Hún kvartaði einnig undan því að kennslan sem hún fengi væri alls ekki nógu mikil þar sem þessi hluti væri sjaldan kenndur og eingöngu í stutta stund í senn. Einnig minntist hún á að aðeins lítið brot af kennslustundinni í tónfræði færi í nótalestur. Hennar skoðun var sú að þetta væri alls ekki nægileg kennsla og vill hún fá mun fleiri tíma þar sem eingöngu nótalestur er kenndur, eða með hennar orðum: „Ég vildi hafa einn tíma í viku bara í nótalestri“. Almennt höfðu nemendur svipaða sögu að segja og óskuðu þeir eftir meiri kennslu í nótalestri. Kristín hefur stundað tónlistarnám í mörg ár og sagði hún að nótalestur hefði ekki verið hluti af tónfræðikennslu fyrr en í seinni tíð. Óskaði hún eftir meiri kennslu og hafði hún á orði að nótalestur væri svo mikið æfingaratriði og þyrftu nemendur sannalega að fá þessa þjálfun í námi:

Ég held stundum bara að maður þurfi meiri þjálfun það er bara þannig. Nótalestur er bara þjálfunatriði.

Rósa hafði ekki fengið neina kennslu í nótalestri fyrir grunnpróf sitt í söng. Taldi hún sig hafa misst af þeim tímum sem þetta atriði var tekið fyrir. Þetta gefur til kynna að nótalestur hafði ekki verið tekinn mjög oft fyrir í tónfræðinni. Telma var eini nemandinn sem var ánægð með magn og lengd nótalesturskennslunnar í sínum skóla. Hún er búin að ljúka öllum tónfræðiáföngum og fær mikla og góða kennslu í þessum lið í tónheyrnartímum:

Já og líka bara að gera endalaust, ég komst ekkert upp með annað í tónheyrnarkennslunni.

Nótalestur hefur stórt vægi í tónheyrnartímum og mikil áhersla er lögð á þennan lið. Kennari er strangur og kann Telma vel að meta það. Nemendum er sett fyrir ákveðið magn af heimalærdómi í hverri viku og er meðal annars erfiður hrynur tekinn fyrir. Nemendur voru síðan teknir upp í tíma til að sýna fram á að þeir hafi æft heima:

Íslendingar eiga til að vera eftirlátsamir, svolítið kannski hræddir við að vera bara strangir. En ég kann svolítið að meta, allavega í tónfræði, kann ég að meta það.

Þessi kennsla sem Telma kann svona vel að meta virðist aðeins vera tengd tónheyrnartímum. Hún minntist á að hún hefði ekki haft mikinn skilning á nótalestri áður en hún byrjaði í þessum tímum og henni er það óskiljanlegt að hún hafi komist áfram í gegnum miðpróf í tónfræði. Það hefði ekki verið fyrr en hún byrjaði í tónheyrn að það myndaðist einhver raunverulegur skilningur á nótalestri. Bent skal á að Telma á mjög lítið eftir af sínu námi og virðist sem nemendur fái góða nótalesturskennslu á síðustu metrum fyrir framhaldspróf í söng.

5.1.1. Kennslufyrirkomulag

Kristín ræddi kennslufyrirkomulagið og henni fannst nótalesturshlutinn í tónfræðinni frekar afslappaður. Hún talaði um að nótalestur væri æfður í hóp og allir nemendur syngi dæmin saman. Taldi hún mikinn stuðning vera í því og þetta gerði lestur auðveldari:

Við erum öll saman að syngja það er stuðningur líka í því, svo er maður meira afslappaður skilurðu. Maður er bara í tónfræði og þó að maður ruglist eitthvað skiptir það ekki máli.

Hópkennsla í nótalestri er fyrirkomulag sem vert er að skoða. Það er alveg spurning hvort söngnemendur fái nægileg tækifæri til að æfa nótalestur einir og óstuddir þegar allur

bekkurinn syngur dæmin saman. Telma var eini viðmælandinn sem nefndi það að nemendur væru látnir syngja nótnalestur einn og einn í einu.

Elísabet ræddi að þegar nótnalestur var tekinn fyrir í tónfræði hefði hrynur verið æfður sérstaklega. Nemendur klöppuðu æfinguna fyrst, síðan hefði kennari gefið tóntegundina á píanó og nemendur hefðu fíkrað sig áfram saman í gegnum tónheyrnardæmi.

Rósa talaði einnig um að það hefði verið hrynlestur í tónfræðitímum. Að hennar mati þyrfti samt að fara hægar og betur í nótnalesturskennsluna. Hún taldi það vera erfitt að skilja nótnalestur ef söngnótur (do, re, mi) væru allar kenndar í einum tíma. Að vísu gat hún ekki sagt að hún væri vel undirbúin fyrir tímana og þar sem nemendur í tímum væru svona fáir væri þetta allt frekar afslappað.

Telma telur það hafi hjálpað sér mikið að tónheyrnarkennari lætur nemendur syngja svokölluð sæti. Tónstigi er ritaður á töfluna og kennari bendir á nótu sem á að vera sungin. Að hennar mati hafði þetta verið frekar erfitt í fyrstu en núna þegar hún er betri í þessu þykir henni þetta laun gaman. Sandra var ósátt við að þessi liður væri kenndur í hóp, það var hennar skoðun að nótnalestur ætti að vera kenndur í einkakennslu. Hennar reynsla er á þann veg að kennari spilar laglínu og nemendur rita hana niður, síðan eru dæmi sungin og nemendur nefna að auki nöfn nótnanna. Hér virðist nótnalestri og tónheyrnarverkefnum vera blandað saman í kennslustundinni.

5.1.2. Nótnalesturskerfi

Sandra talaði um að ekki væri kennt sérstakt nótnalesturskerfi í tímum, hana minnti að áður fyrr hefði sol-fa kerfi verið notað og hún hafði ekki skýringu á því hvers vegna það var tekið úr nótnalesturskennslunni. Anna og Rósa fá kennslu í sol-fa, en Anna viðurkennir að hún kunni kerfið ekki nægilega vel og sagði: „Ég kann það alveg á leiðinni upp en svo ruglast ég á leiðinni niður“. Taldi hún að það virkaði vel fyrir sig að syngja bara eitthvað hljóð þegar hún man ekki sol-fa nöfnin. Aðferðin sem Telma notar er að syngja á nótnanöfnum, en hún telur það vera vegna þess að tónheyrnarkennari valdi sér það kerfi og þetta væri mjög mismunandi eftir kennurum hvaða kerfi væri kennt. Kristín syngur á sérhljóða en hefur fengið einhverja kennslu í að syngja á sol-fa. Hennar skoðun er sú að sol-fa kerfið hjálpi henni ef eitthvað er, en vegna æfingaleysis taldi hún sig ekki geta notað það á prófi:



Nei því miður syng ég ekki sol-fa nöfnin, sol-fa kerfið var ekki komið þegar ég byrjaði í tónfræði. Ég lærði það ekki beint, en mér finnst það mjög sniðugt og svo þegar ég fór í söngnámið hef ég farið meira inni í sol-fa kerfið og mér finnst það bara hjálpa manni meira ef eitthvað er.

Vert er að skoða þennan mismun sem er á nótnalesturskerfum milli skóla. Virðist það vera svo að kennurum er í sjálfsvald sett hvaða kerfi er notað. Nokkrir kennarar kusu að nota ekki nótnalesturskerfi og nemendur fíkrúðu sig áfram á sérhljóða. Mikil og góð kennsla í nótnalesturskerfi hlýtur að auðvelda nemendum lesturinn eða eins og Kristín benti á hjálpar það óneitanlega að hafa kerfi til að styðja við.

5.1.3. Kröfur á söngprófi

Aðeins helmingur viðmælenda taldi sig vita hvaða kröfur eru gerðar varðandi nótnalestur á söngprófi. Aðspurð um kröfur taldi Kristín það hafa verið gerð krafa um að kunna c-dúr á nótnalesturshluta á prófi. Hún minntist ekki á hvaða nótnagildi hún ætti að kunna. Elísabet taldi sig vita kröfurnar og sagði að auðvelt væri að afla sér upplýsinga: „Já, svo getur maður fundið það er það ekki? inni á Prófanefnd eða þar“. Telma hafði fengið þær upplýsingar að kröfur í nótnalestri á framhaldsprófi í söng væru sambærilegar þeim dæmum sem væru í nótnalestursbókum sem hún notaði í tónheyrn. Nefndi hún bók eitt til fjögur í því samhengi. Hún gat samt ekki sagt hver hefði gefið henni þessar upplýsingar. Hún minntist ekki á tóntegundir, hryn eða tónbilastökk. Þessi svör eru frekar óljós og gefa til kynna að nemendur eru ekki með mjög nákvæma mynd af kröfum sem gerðar eru í nótnalesturshluta á söngprófi. Virðast þeir hafa einhverja óskýra hugmynd um kröfur eða jafnvel enga hugmynd um kröfur. Sandra þekkti ekki kröfurnar og sagði að það yrði hentugra fyrir sig að hafa lista yfir þær kröfur sem eru gerðar á prófi. Taldi hún það vera eðlileg vinnubrögð ef nótnalesturskennari kæmi þessu þannig frá sér að enginn misskilningur gæti átt sér stað varðandi atriði sem nemandi ætti að kunna. Tók hún sem dæmi stærðfræðikennara sem sendi nemendur í próf sæi til þess að nemendur vissu í hverju væri að prófa. Eins og staðan væri hjá henni hefði hún eingöngu þessi dæmi í nótnalesturshefti sem fylgir kennsluefni í tónfræði til að miða við. Þau gæfu alls ekki nægilega góða mynd af þeim kröfum sem eru gerðar, enda væru þau eingöngu ætluð sem æfing fyrir próf í tónheyrnarlið í tónfræði:

Sá kennari sem er að kenna mér nótnalestur ætti náttúrulega að vera með það mjög skipulagt. Þetta er það sem þú átt að kunna, þú átt að geta stokkið fimmundir eða eitthvað svona. Þá getur maður bara þú veist, já ok ég þarf að æfa þetta.

Anna taldi að sá nótnalestur sem hún hafði æft væri ekki á sömu þyngdargráðu og dæmi sem hún fékk á prófi. Þetta er ekki ósennilegt þar sem misræmi er á kröfum sem eru gerðar í nótnalestri í tónfræði og kröfur sem eru gerðar í nótnalestri á söngprófi (Menntamálaráðuneytið, 2002, 2005). Mun minni kröfur eru gerðar á nótnalesturhluta í tónfræði en í söng. Þetta getur óneitanlega haft það í för með sér að nemendur eru ekki að æfa dæmi af réttri þyngdargráðu. Rósa vissi ekki hvaða kröfur væru gerðar á prófi þar sem hún hafði ekki fengið neinar upplýsingar varðandi þetta. Gat hún ekki sagt til um hvort kröfur væru miklar eða litlar en hennar afstaða var sú að ef kröfurnar væru miklar þyrfti hún óneitanlega miklu meiri kennslu í nótnalestri. Erfitt hlýtur að vera að stefna á próf í grein þegar nemandi hefur ekki skýra mynd af því í hverju er prófað. Skilyrði fyrir því að standa sig vel á prófi er að vita nákvæmlega að hverju er stefnt.

5.2. Tenging í söngtíma

Það er aðallega fyrir próf. Hún lætur mig vita hvað ég á að kunna fyrir prófið, það eru náttúrulega æfingar, og svo er það nótnalesturinn. Það er bara erfiðleikastigið og svo hef ég nú bara spjarað mig sjálf. Það er ekki mikið farið yfir þetta í tímanum sem sagt.

Spurt var hvort nótnalesturskennsla væri hluti af söngtímum, voru viðmælendur á sama máli um að lítil eða engin tenging væri inn í tímana. Kennsla sem nemendur fengu var af skornum skammti og ræddu nemendur um að nótnalestur væri ekki hluti af söngkennslunni nema helst skömmu fyrir stigspróf. Rósa minnst þess ekki að þessi liður hafi verið tekinn fyrir í söngtímum öðruvísi en að söngkennari var að spyrja hana út í nótnaheiti skömmu fyrir áfangapróf. Sandra segir að nótnalestur og hrynlestur sé ekki hluti af söngkennslunni. Hennar reynsla er sú að söngkennari hafi ekki áhyggjur af henni varðandi þetta efni og að nótnalestur sé lítið ræddur þeirra á milli. Telma segir þetta ekki vera hluta af söngtímum og að söngkennari talaði ekki um þetta við hana. Nótnalestur væri í hennar eigin höndum og eingöngu sem hluti af undirbúningi fyrir tímana:

Nei, nei aldrei í söngtíma það er náttúrulega bara meira ég eitthvað sjálf, kem í söngtímamann búin að læra verk.

Anna fær kennslu í nótnalestri í söngtímum en aðeins í tengslum við prófundirbúning. Kennslan fer þannig fram að kennari spilar nótnalestursdæmi og hún syngur með. Samtal þeirra um þennan lið var á þann veg að söngkennari sagði nótnalestur vera eins og hvern

annan hluta í námi. Að vísu hefði þessi liður verið kenndur aðeins í skamman tíma fyrir próf og var það skoðun Önnu að það væri ekki nægilega mikið:

Já, eða stuttu kannski svona, mánuði eða fimm vikum ef ég man, en það er samt bara fimm tímar ef maður hugsar um það.

Fimm tímar í kennslu er varla nægilegir til að tileinka sér öll þau atriði sem nemandi þarf að læra fyrir próf. Sérstaklega vegna þess að þetta var ekki eina kennsluefnið sem var tekið fyrir í þessum tímum. Aðeins hluti af klukkustundar söngtíma var tileinkaður nótnalestri annars voru þetta venjulegir tímar með áherslu á tækni og túlkun. Anna er ekki ein í því að fá litla kennslu því Elísabet hefur sömu sögu að segja, kennslan sem hún fær er aðeins í stuttan tíma og tengist prófundirbúningi að öðru leyti hafi hún séð um sig sjálf:

Já en svo höfum við bara oft tekið nótnalestur fyrir í söngtímum áður en farið er í próf, svona tekið þínu *session* í nótnalestri, þá er manni sett fyrir, þá æfir þú þig bara heima í þessu.

Kristín fékk kennslu í nótnalestri í tengingu við grunnpróf. Hana minnti að þetta hefði verið meir og meir tekið inn í söngtímum eftir því sem styttist í prófið. Hún sagði að nótnalestur gleymdist í söngtímum þangað til að kæmi að prófi enda hefði hún ekki fengið neina kennslu í þessum lið nema á þessu ári sem hún var að undirbúa sig fyrir grunnprófið. Hennar skoðun er sú að það ætti að leggja meiri áherslu á þennan lið allan tímann en ekki tengja þetta eingöngu við áfangapróf:

En almennt eins og ég búin að vera í söngtímum núna og ekkert að fara að stefna á nein próf annað en vorprófið, að þá höfum við ekkert verið í neinum nótnalestri.

Ef nemendur eru eingöngu að fá kennslu í þessum lið skömmu fyrir próf getur það ekki talist vera nægilegur tími til að læra öll þau þekkingaratriði að því marki að nemandi geti sýnt fram á tilætlaða kunnáttu í verki. Nemendur voru sammála því að nótnalestur væri þannig grein að litlu fengist áorkað ef hún væri ekki æfð. Telma lýsti þessu svona:

Maður getur ekki æft svona fyrir próf heldur er gott að maður neyðist til þess og þá vil maður líka gera þetta þannig, að gera þetta jafnt og þétt, þannig að þetta fer inn í beinin smám saman. Þetta er svo mikil þjálfun en ekki eitthvað sem maður getur bara lært.

5.2.1. Hvar á nótnalestur heima?

Ekki voru allir viðmælendur á sama máli um hvort kennsla í nótnalestri ætti að fara fram í söngtímum. Ástæður sem nemendur gáfu fyrir því af hverju þetta efni ætti ekki að vera kennt þar var annarsvegjar tímaskortur og hins vegar eðli söngkennslunnar. Klukkutíma

söngtímar þóttu ekki nægilega langir til þess að hluti af þeim væri nýttur í nótnalestur. Einnig var þessi kennsla ekki talinn vera eðlilegur hluti í söngtíma þar sem nótnalestur er bóklegt nám en söngkennsla snýst um tækni og túlkun sönglaga. Þetta viðhorf er mjög skiljanlegt þar sem nemendur eru ekki vanir því að fá mikla kennslu í þessum lið sem hluta af söngtímum. Sandra taldi söngtímana ekki vera nægilega langa til að bæta nótnalesturskennslunni þar inn:

Nei ég held að mér finnst að klukkutíma söngkennsla sé, þú eiginlega mátt ekki missa neitt meira, missa neitt af því. Tvisvar sinnum hálf tími og svo undirleikstími það finnst mér alveg lágmark sem þú kemst upp með.

Hún vildi sjá þessa kennslu fara fram í sértækum nótnalesturstímum fyrir söngnema helst einn tíma á viku. Með því væri allur vandi leystur og ekki þyrfti að taka dýrmætan tíma úr söngkennslu. Elísabet sagði að hún vildi meiri kennslu í þessum lið í tónfræðinni. Taldi hún eðli söngtíma vera þannig að þeir miðuðu að því að læra tækni en ekki nótnalestur. Þar sem kennsla var af skornum skammti í nótnalestri var það hennar skoðun að það ætti að vera lestrarpróf í tónfræðitímum nokkrum sinnum á önn til að skerpa á kunnáttu. Með því móti yrði greinileg krafa gerð um kunnáttu:

Eða þá það væri lestrarpróf í hverjum mánuði eða annan hvern mánuð þannig að þetta sé svona, í einhverjum draumaheimi að þá væri þetta svona, að það væri gerð krafa að þú kunnir að lesa nótur.

Rósa hafði áhuga á því að hafa þessa kennslu bæði í söngtíma og í tónfræði. Taldi hún það vera góða leið til að læra nótnalestur að einhverju marki. Minntist hún á að ekki væri úr vegi að tengja nótnalestur við þekkt lög til að auðvelda henni skilning á efninu. Anna er sama sinnis og telur ekki nægilegt að nótnalestur fari aðeins fram í tónfræðitímum. Bendir hún hér á að eðlilega ætti kennsla að fara fram í söngtímum þar sem nótnalestur er hluti af náminu:

Mér finnst það ætti að vera í tónfræðinni, þar sem það er nótnalestur í tónfræðinni. En mér finnst líka það ætti heima í söngkennslunni þar sem að þetta er hluti af því sem maður er að gera og er að læra.

Anna var samt ekki alveg viss um hvort nótnalestur ætti heima á söngprófi, að hennar mati gæti nótnalestur alveg eins átt heima sem hluti af tónfræðiprófi. Hennar skoðun er sú að raddbeiting skipar svo stóran sess í söngtímum að óvíst var hvort nótnalestur skipti miklu máli á söngprófi. Sandra tekur undir þetta og vill sjá nótnalestur eingöngu sem hluta af tónfræðiprófi. Sagði hún meðal annars að söngurinn byggji á framkomu og þetta væri aukaatriði sem hafi truflandi áhrif í söngprófi:

Söngurinn gengur út á tækni og framkomu, þarna er maður komin í bóklegan part sem á frekar að vera þeim megin (í tónfræðiprófi).

Elísabet er sama sinnis og hennar skoðun er sú að nótalestur er einungis aukaálag í undirbúningi fyrir próf og ætti því kannski best heima sem hluti af tónfræðinni. Telma taldi þetta ekki hafa áhrif á sig í söngprófi en auðveldlega væri hægt að komast að því hvernig henni hafi gengið í þessum lið í tónfræði og meta stöðu hennar út frá því:

Það truflar mig ekki að það sé með á söngprófinu, en hins vegar finnst mér já spurning hvort það sé nauðsynlegt.

Þetta gefur til kynna að nemendur eru ekki að tengja nótalestur við sönginn að því marki að hann teljist vera eðlilegur hluti af söngprófi. Hann virðist vera aukaatriði sem í einstaka tilfellum hefur truflandi áhrif inni í prófinu sjálfu. Eðlilega spyrja nemendur sig af hverju þetta er hluti af söngprófi þegar þetta er ekki hluti af söngkennslunni sjálfri nema í takmörkuðu mæli.

5.3. Takmarkað notagildi

Þú lendir aldrei í því á söngferlinum að fá bara nótur og þurfa syngja eftir þeim. Þannig að það er svo skrítið að ætlast til þess að maður kunnir það.

Spurt var hvaða tilgangi nótalestur þjónaði og svaraði yfirgnæfandi meirihluti nemenda sem ég ræddi við á þann veg að nótalestur hefði aðeins takmarkað notagildi í söng. Líklegasta skýringin á þessu kann að vera að ekki er oft kallað eftir því að nemendur sýni fram á kunnáttu í blaðlestri í sínu námi. Eða eins og Kristín sagði hér í upphafi kaflans þá er ólíklegt að nemendur fá nótur í hendurnar sem þeir eiga síðan að syngja án hjálpar. Þetta gerist eingöngu á prófi, annað hvort í tónfræði eða söng, og þá aðeins sem lítill hluti af stærri heild. Að auki væri takmörkuð áhersla lögð á þennan lið í kennslu og könnuðust viðmælendur ekki við að þeir hefðu notað aðferðir blaðlesturs í söngtímum. Söngkennari spilaði þau sönglög sem tekin voru fyrir í hvert skipti og þótti nemendum auðvelt að fylgja laglínu þegar kennari spilaði hana á píanó. Elísabet taldi þetta meðal annars vera skýringuna á því hvers vegna hún næði engri tengingu við nótalestur:

En það hefur ekki enn þá reynt á það ég held að það sé svolítið svona lykilinn í þessu. Ef það myndi reyna rosa mikið á það (blaðlestur) myndi maður verða að hunsast til að gera þetta af einhverju viti.

Sandra talaði um að nemendur hefðu mismunandi þörf fyrir þessari kunnáttu. Ekki væri allir á sömu leið í sínu námi og nótalestur hefði ekki stóru hlutverki að gegna fyrir marga

nemendur. Hennar skoðun var sú að ekki væri kallað eftir þessu nema í einstaka tilvikum eins og til að mynda í kór þar sem erfið verk væru tekin fyrir. Hún velti fyrir sér hvaða afleiðingar það hefði í för með sér ef hún gæti ekki sungið af blaði:

Ég gæti ekki lesið nótur, hversu mikið myndi það há mér? Sennilega afskaplega lítið, ef ég gæti spilað á píanó eða hlustað.

Anna telur nótnalestur ekki skipta miklu máli þegar nemendur eru í söngnámi. Hennar afstaða gagnvart nótnalestri er sú að þar sem hann er bóklegur ætti hún í erfiðleikum með að tengja hann við sitt söngnám. Útskýrði hún þetta á þennan veg:

Mér finnst hann ekki rosalega mikilvægur (nótnalestur),.....út af því að söngnám fyrir mér er alltaf bara svona að beita röddinni heldur en að læra þetta bóklega dæmi. Mér finnst verklegi hlutinn skemmtilegri og mikilvægari.

Þar sem þessi lestur skipar svo lágan sess í námi nemenda kemur ekki á óvart að þeir telji hann ekki skipta höfuðmáli í söng. Þetta væri atriði sem nemendur leiddu hugann að í takmörkuðum mæli, eða eins og Rósa kemst að orði:

Þetta er ekki eitthvað sem ég þæli mikið í (nótnalestur) nei af því að þetta er ekki eitthvað svona stórt atriði, ef þetta er stórt atriði þá hef ég aldrei tekið eftir því.

5.3.1. Lært eftir eyra

Spurningar vöknudu um hvernig nemendur fara að því að læra ný lög ef þeir nota ekki aðferðir blaðlesturs í söngtímum. Í ljós kom að allir nemendur sem ég ræddi við læra lög eftir eyra. Töldu þeir þessa aðferð henta þeim best enda hafi þeir beitt henni frá upphafi. Þegar nýtt lag væri tekið fyrir spilaði söngkennari laglínu, síðan þótti nemendum auðvelt að finna hljóðritaða upptöku af lögum iðulega sungin af einhverjum meistara. Ekkert takmark væri á því sem hægt væri að finna á Internetinu og minntust nemendur meðal annars á að *Youtube* eða *Spotify* hefðu reynst vel. Þegar lög eru lærð með þessu móti er lítil ástæða fyrir nemendur að leggja mikla vinnu í að læra blaðlestur. Enda væri hann ekki notaður þegar lög eru lærð á þennan máta og nægir það nemendum að hlusta á lögin sungin og spiluð til að festa laglínu í minni. Nokkuð ljóst er að nemendur þjálfast lítið í nótnalestri ef þeir nota eingöngu þessa aðferð. Elísabet útskýrir hér hve takmarkað notagildi nótnalestur hefur vegna þess að lög eru lærð eftir eyra:

Ég tengi þetta voða lítið, ég veit ekki einhvern veginn svona af því að ég er búin að venja mig rosalega mikið á að hlusta, að læra eftir eyra.

Sandra ræðir hér að kennsluformið ýti undir það að nemendur læri lög eftir eyra:

Já þá er það þannig að ég fæ blað, sem sagt lag sem er kennt, eitthvað verk sem er kynnt fyrir mig. Það er spiluð fyrir mig laglínan. Ég fylgist með og svo iðulega finn ég upptöku af því eða fer á netið og finn þýðingar og samantekt og læri þau svona með eyranu.

Kristín hefur stundað tónlistarnám um langt skeið og hér útskýrir hún stöðu sína í lestri og hve mikla áherslu hún leggur á hlustun:

Ég hef aldrei verið sérstaklega góð í nótnalestri, ég hef alltaf verið miklu betri í að hlusta og þannig er ég eiginlega enn þann daginn í dag. Ég hlusta rosalega mikið í staðinn fyrir að lesa.

5.3.2. Tvær tegundir blaðlesturs

Nokkuð var um að nemendur aðgreindu tegundir blaðlesturs. Annars vegar töluðu þeir um blaðlestur þar sem þeir fengu engan stuðning og hins vegar nótnalestur þar sem stuðningur var veittur á hljóðfæri. Blaðlestur án stuðnings væri þessi óundirbúni nótnalestur sem er hluti af söngprófi og nótnalestur með stuðningi er þessi aðstoð sem nemendur fá í söngtímum og í meðleik. Töldu viðmælendur sig vera nota það síðarnefnda í einhverjum mæli. Kristín útskýrir þetta á þennan veg:

En með nýtt lag er maður náttúrulega að lesa allan tímann í rauninni og þá er maður með undirleik og þá er það miklu auðveldara.

Ólíklegt er að nemendur séu í raun að lesa nótur þegar laglína er spiluð í söngtíma. Meiri líkur eru á að laglína hafi fyrst verið lærd eftir eyra. Söngkennari spilar nýtt lag fyrir nemanda á píanó og nemandi hlustar, þannig kemst laglínan í eyru viðkomandi nemanda. Hann verður þannig nokkuð viss um hvernig lagið hljómar og á síðan auðvelt með að fylgja því eftir þegar það er síðan spilað aftur á píanó. Nokkrir nemendur ræddu mikilvægi hrynlesturs og töldu þeir hann skipta meira máli en tónbilalestur. Í þessu samhengi var meðleikurinn tekinn sem dæmi. Hér segir Elísabet frá því að hennar helsti nótnalestur fari fram í undirleik:

...minn helsti nótnalestur er í tímum hjá undirleikaranum, meðleikaranum. Þú þarft að geta verið í réttum takt annars verður meðleikarinn náttúrulega bara vitlaus.

Mér þykir þessi aðgreining milli tegunda nótnalesturs athyglisverð. Annars vegar með stuðningi og hins vegar án stuðnings. Spurning er af hverju nemendur telja sig þurfa að nota hrynlestur í meira mæli en tónbilalestur. Sennilega liggur skýringin í því að þeim þykir auðveldara að fylgja laglínu með stuðning frá hljóðfæri. Hrynur virðist valda meiri

erfiðleikum sérstaklega þegar þú þarft eins og Sandra orðaði það að koma „réttu magni af nótum inn í hvern takt“ í undirleikstíma. Viðmælendur fara í undirleik og þurfa að geta fylgt meðleikara þegar lag er sungið. Eðli klassískra laga er þannig að undirleikurinn er í flestum tilfellum ekki nákvæmlega eins og laglína sem er sungin. Nemendur fá vissulega stuðning í tóntegund en hrynur er oft á tíðum á skjön við það sem þeir eru að syngja. Hér nefnir Sandra mikilvægi þess að hafa lestrarkunnáttu í undirleikstíma:

Þegar þú ert komin með undirleikara og ert með ný verk þá skiptir þetta öllu máli að mínu mati.

Jafnvel þó hrynlestur sé samkvæmt þessu að jafnaði mest æfður og nánast eingöngu í undirleikstímum gildir hann helming af þeirri kunnáttu sem nemendur eiga að hafa í óundirbúnum nótnalestri. Þrátt fyrir að lög eru að mestu lærð eftir eyra er greinilegt að nótnalesturskunnátta er að skila sér að einhverju leyti inn í tónlistarnám viðmælenda.

5.4. Nótnalestur mjög erfiður

Mér finnst nótnalesturinn erfiðastur í söngnáminu. Mér finnst auðvelt að læra lög og læra texta og að beita röddinni og svoleiðis. En mér finnst nótnalestur ekki vera svona hlutur sem festist inni í hausnum á mér.

Aðspurð um það hvað væri erfiðast í sambandi við nótnalestur og hvað væri auðveldast í sambandi við nótnalestur töldu nemendur engan lið vera auðveldan og að nótnalestur væri í eðli sínu allur mjög erfiður, eða eins og Telma orðaði það: „Mér finnst hann eiginlega bara, eiginlega frekar erfiður sko“. Anna var sammála þessu og hafði um þetta að segja: „Mér finnst þetta allt frekar erfitt“. Þó nemendum þætti nótnalestur mjög erfiður var að vísu mismunur í því hvaða lið í blaðlestri viðmælendur þætti erfiðastur. Minntust þeir meðal annars á tónbil, hryn og að hika í lestri. Hér ræðir Kristín hve erfitt það er að lesa tónbil. Þegar tónbil eru lesin er hættan sú að nemandi hitti á vitlausan tón. Ef þetta gerist getur verið mjög erfitt að finna laglínu aftur: „Það er alltaf þessi hræðsla við að hitta ekki á réttan tón“. Elísabet ræddi hve erfitt það er að halda réttum hraða þegar nótur væru lesnar af blaði, taldi hún þetta hafa mikil áhrif á það hvort gengi vel eða illa. Hún hafði fengið upplýsingar tengda því að ekki væri gott að hika í lestri á prófi og best væri að halda áfram þrátt fyrir óöryggi og því var henni ofarlega í huga í viðtalinu er hún sagði: „Erfiðast held ég er að halda réttu *tempói* þegar þú ert að finna nóturnar“.

Þetta gefur til kynna að hún hafi ekki nægilega lestrarkunnáttu til að lesa dæmi án þess að stoppa. Virðist hún samkvæmt þessu þurfa einhvern umhugsunarfrest þegar dæmi er sungið. Nokkrir nemendur ræddu um að hrynlestur væri að valda mestum erfiðleikum. Sandra taldi sig þurfa meiri þjálfun í þessum lið í nótnalestri:

Já ég myndi segja að erfiðast er kannski lengdargildi. Svona já, ég held það, það er eitthvað svona þjálfunatriði.

Sandra talaði um að hún héldi að eitthvað væri að hjá sér vegna þess hve erfiðan hún teldi nótnalestur vera. Það hafi verið henni áhyggjuefni að þrátt fyrir góða undirstöðu í nótnalestri væri greinilega eitthvað í ólagi hjá sér þar:

En þetta hefur veist mér mjög erfitt, nótnalesturinn hefur veist mér erfiður þrátt fyrir það (hefur undirstöðu í nótnalestri) þannig að ég hef áhyggjur af því hvort það sé hreinlega eitthvað að þar.

Spurt var hvort nemendur hefðu skýra mynd af því hvernig þeim gengi í nótnalestri. Hvort þeir teldu stöðu sína vera góða eða slæma. Almenn tölðu viðmælendur sér ekki ganga vel í nótnalestri eða eins og Kristín sagði: „Mér gengur ekki beint rosalega vel í nótnalestri“. Rósa er sammála Kristínu í þessu og taldi hún stöðu sína í nótnalestri vera frekar bága eða með hennar orðum: „Hún er mjög slæm“. Elísabet gat ekki svarað þessu þar sem hún hafi ekki neitt til að miða við. Hún var ekki með neinn samanburð og hefði hún því ekki skýra mynd af stöðu sinni í nótnalestri. Ég spurði hana hvernig hefði gengið í þessum lið á söngprófi og var svarið að hún hefði fengið ummæli um að hún hafi að mestu leyti lesið réttar nótur en hún hefði verið full varkár. Kristín sagði að þetta hefði haft veruleg áhrif á hvaða lokaekinn hún fékk á prófinu. Hún taldi að léleg einkunn í nótnalesturshluta hefði dregið sig verulega niður:

Ég held ég hafi fengið fimm í nótnalesturshluta....það var eiginlega það sem dró mig eiginlega bara niður í prófinu. Að herna, að ég fékk 8,7 á grunnprófinu og nótnalesturinn dró mig niður.

Til að standast próf í tónlistarskóla þarf lágmarks einkunn að vera sex (Menntamálaráðuneytið, 2000). Þar sem Kristín fékk fimm á nótnalesturshluta í prófi má segja að hún hafi fengið fall einkunn í þessum lið. Rósu gekk ekki vel í blaðlestri á sínu grunnprófi. Hún hafði ekki fengið kennslu í þessu atriði fyrir próf. Reynslan hennar af þessu er vægast sagt slæm, hún var algjörlega óundirbúin því að takast á við þennan hluta af prófi:



Mér gekk ekki vel af því ég var bara að sjá þetta í fyrsta sinn og ég vissi ekki hvað þetta var, ég gat aðeins greint lengdargildin, ég gat ekki sagt taktinn, ég gat ekki greint einhvern veginn nóturnar, tónbilin og allt þetta. Það er náttúrulega grundvallaratriði til að geta sungið þetta. Ég fékk kommentið góð tilraun.

Þegar ég innti eftir líðan eftir prófið sagði hún að sér hafði ekki liðið vel. Erfitt hafi verið að fá eitthvað í hendurnar sem hún skildi alls ekki. Hún hafi skáldað bara eitthvað út í loftið og síðan hefði hún ekki fengið að heyra hvernig dæmið hljómaði í raun. Hér segir hún nánar frá reynslu sinni:

Þetta var mjög vandræðalegt ég var að fá eitthvað í hendurnar og ég vissi ekkert, ekkert, ekkert hvað það var og ég var bara að syngja eitthvað. Ég veit ekki, ég gerði þetta einhvern veginn og fékk aldrei að vita hvernig þetta var rétt, ég heyrði aldrei muninn.

Telma mundi ekki greinilega hvernig henni gekk á síðasta stigsprófi en hana minnti að einkunnin hefði ekki verið mjög slæm og sagði hún að einkunnargjöfin hafi verið á þann veg að „það hefur ekki grætt mig“. Þar sem langt var liðið frá síðasta prófi gat hún ekki sagt til um líðan eftir próf en Kristín mundi vel hvernig henni leið eftir grunnprófið og sagði að „það var mjög mikill léttir“ sem hún fann til þegar hún var búin með þennan hluta prófsins. Sandra talaði um að henni hefði gengið vel í þessum lið á prófi en hún hefði að hennar mati ekki verið nægilega vel undirbúin í aðferðum blaðlesturs fyrir grunnpróf eða með hennar orðum: „Nei, nei, nei elskan mín, ég var viss um að klúðra þessu algjörlega“. Anna ræddi um að það hefði verið misræmi í því hvernig henni fyndist ganga og raun útkomu á prófi. Það kom henni á óvart hve vel henni hefði gengið í þessum lið miðað við væntingar:

Ég var frekar stressuð í því og mér fannst ég ekki standa mig nógu vel á prófinu. Ef ég man þetta rétt þá fannst mér ég fá frekar háa einkunn, þannig að mér gekk betur heldur en ég hélt.

5.4.1. Kvíðavaldur á prófi

Anna var ekki eini nemandinn sem ræddi um stress í samhengi við nótnalestur. Almennt töldu viðmælendur nótnalestur hafa áhrif á líðan og töluðu þeir um að óundirbúinn nótnalestur á prófi væri sérstakur kvíðavaldur. Hér útskýrir Anna hvaða áhrif kvíði hefur á prófi:

Það eiginlega skemmir fyrir mér í hvert skipti út af því að ég undirbý mig vel fyrir þetta en svo verð ég svo stressuð og ég veit voða lítið hvað ég er að gera í miðju prófi.

Elísabet tekur í sama streng og bendir á að auðvelt sé að mistakast í nótalestri á prófi vegna þess hve álagið sé mikið:

Ætli það sé ekki að þú ert svo hræddur að hitta á vitlausa nótur, ef ein er vitlaus að þá er náttúrulega allt vitlaust.

Hér er hún að benda á að ekki er auðvelt að komast aftur inn í tóntegund ef nemandi syngur vitlaust tónbil. Erfitt getur verið að átta sig á laglínu ef tónbilastökk er rangt. Þetta getur haft það í för með sér að allt dæmið er sungið vitlaust. Óneitanlega getur þetta valdið miklum kvíða ef nemandi er ekki nægilega vel undirbúinn fyrir þennan lið. Kristín talar hér um sínar áhyggjur:

Það er nótalesturinn hann er alltaf það sem maður kvíðir mest fyrir. Það er eiginlega bara það, að ruglast í honum.

Hennar skoðun er sú að kvíði fyrir þennan hluta hafi áhrif á hvernig nemendum gengur á prófi. Hún er sannfærð um það að vegna álags á prófi sýni niðurstöður ekki raunkunnáttu nemenda í þessum lið. Kvíðinn valdi því að nemandur geti ekki sýnt nægilega vel hvað í þeim býr eða eins og hún sagði: „Ég held að stundum endurspeglar það ekki alveg hvað nemandinn kann í rauninni“.

5.4.2. Samnemendur

Viðmælendur ræddu ekki aðeins um eigin kvíða og áhyggjur, töldu þeir samnemendur hafa sömu tilfinningar gagnvart nótalestri. Umræðan væri frekar neikvæð um blaðlestur á prófi. Rósa ræðir hér almennt umtal fyrir grunnpróf:

Við erum náttúrulega stressaðar þegar við erum að fara í próf í þessu. Ég hef bara einu sinni farið í próf það er grunnstigspróf, og þetta var bara einhvern veginn þannig að (allir komu og sögðu): „Ég veit hvernig þetta er og það skíta allir á sig í þessu“ það var mórallinn. Það er það sem fólk segir, þetta gengur vel í prófinu, svo kemur nótalesturinn og allir prumpa á bakið, það eru allir þannig.

Þetta gefur til kynna að það þykir sjálfsagt að vera stressaður fyrir þennan lið. Enda eru nemendur samkvæmt þessu almennt að standa sig illa í nótalestri á prófi. Sandra þekkir þetta umtal og segir hér:

Ég veit um mjög marga, maður heyrir allt þetta fólk sem maður er að syngja með það tala allir um þetta, þennan söng af blaði, að þetta sé eitthvað sem spennir þig upp.

Telma hefur þetta að segja um kvíða tengdan nótalestri:

Það fá mjög margir kaldan svita þegar þeir sjá þessar bækur þú veist (nótalestursbækur) og líka kennarar sem að notuðu þær sem nemendur.

Viðhorf samnemenda gagnvart nótalestri á prófi virðist vera sama viðhorf sem viðmælendur hafa varðandi blaðlestur. Samkvæmt þessu virðist hann valda auka álagi þegar nemendur þreyja áfangapróf. Ástæður sýnast vera nokkrar, meðal annars óöryggi, æfingaleysi og skortur á kennslu.

5.4.3. Breyting á formi

Þegar nemandi syngur óundirbúinn nótalestur á prófi fær hann tóntegund leikna. Síðan hefur hann skamma stund til að skoða dæmið áður en það er sungið. Ég spurði nemendur hver væri óskastaða þeirra þegar kemur að óundirbúnum nótalestri á prófi. Hægt er að segja að ég hafi fengið jafn mörg svör og viðmælendur voru margir. Eitt var sameiginlegt. Nánast allir vildu þeir sjá einhverja breytingu á því hvernig prófað væri í þessum lið. Elísabet benti á að söngvarar hefðu allir aðgang að píanói. Hún gat ekki séð ástæðu fyrir því af hverju nótalestur ætti því að vera með þessum hætti. Vildi hún meina að þetta væri með öllu óskiljanlegt þar sem aldrei væri kallað eftir þessari kunnáttu nema á prófi:

Ég veit ekki hvort að það sé hægt að segja að þetta sé úrelt.

Anna var sammála því að nemendur ættu að hafa þann kost að nota hljóðfæri til að aðstoða sig í nótalestri. Vildi hún að auki fá dæmið sent heim til þess að hún gæti æft sig í því fyrir próf. Taldi hún sig í það minnsta þurfa meiri tíma til að skoða dæmið:

Ég myndi náttúrulega vilja fá aðeins meiri tíma til þess að skoða nóturnar. Í fyrsta lagi til að róa mig niður. Ég vildi allavega geta farið yfir þetta alveg tvisvar sinnum áður en ég les út úr nótunum.

Sandra tekur í svipaðan streng og taldi sig þurfa meiri tíma til að skoða dæmin áður en hún gæti lesið þau. Hún var frekar ósátt við þessi tímamörk sem voru sett í prófi og skildi ekki hver tilgangurinn væri. Taldi hún þennan tímaramma eingöngu vera þess eðlis að hann ylli meiri kvíða hjá nemendum :

Það er spurning hvort það sé þörf á þessum tímaramma. Af því að náttúrulega það eru mjög margir sem vinna mjög illa undir svona pressu en geta *performerað* vel ef þeir vita að þeir hafa nógan tíma.

Kristín var alls ekki sátt við formið á nótnalesturhluta á prófi. Hún taldi það frekar „fáranlegt“ að ætlast til að nemendur læsu án undirleiks. Þetta tengdist ekki neinu raunverulegu í hennar námi þar sem nemendur lærðu og æfðu alla tónlist með meðleik á hljóðfæri. Þar af leiðandi væri eðlilegt að þessi liður væri prófaður á þann veg að hann væri með einhverskonar stuðningi. Sagði hún enn fremur að nemendum myndi eflaust ganga mun betur í þessum lið ef prófdómari spilaði undir á píanó: „Ég myndi vilja fá einhverja hljóma undir“. Rósa hafði lítið að segja um formið sjálft í lestri en hún taldi þennan hluta vera óþarfan á grunnprófi. Það hefði ekki sýnt sig að nemendur sem þreyja grunnpróf ætli endilega að leggja söng fyrir sig. Miklu nær væri að hafa þennan lið á framhaldsstigi þar sem meiri líkur þættu vera á að nemendur væru reiðubúnir að leggja þessa miklu auka vinnu á sig sem hún taldi nótnalestur vera: „Annars finnst mér þetta ekki skipta máli í söng á grunnprófi“.

5.5. Áhugaleysi varðandi heimalærdóm

Ef ég væri alveg byrjandi væri ég alveg í djúpum skít. Það er bara þannig.

Viðmælendur voru inntir eftir því hvernig heimalærdómi í nótnalestri væri háttað. Nokkuð greinilegt er að þessi hluti af tónlistarnámi vegur ekki þungt og hann virðist sitja eftir þegar kemur að vinnu sem nemendur leggja í námið heimavið. Spurði ég meðal annars hve oft þessi hluti væri æfður og kom í ljós að hann er nánast undantekningarlaust eingöngu æfður rétt fyrir próf. Prófundirbúningur hefst í flestum tilfellum mjög skömmu fyrir próf og í einhverjum tilfellum hófu nemendur undirbúning einum til tveimur mánuðum fyrr. Ekki getur þetta þótt vera langur tími til undirbúnings. Sandra sagði frá sinni upplifun af heimalærdómi:

Ætli við höfum ekki verið að taka nótnalestur þrisvar í viku eitthvað svoleiðis.....nei bara í þessum vikum sem maður er að stefna á prófin. Þá er ég að tala um kannski tvo mánuði.

Elísabet taldi sig vera að æfa einu sinni í mánuði að meðaltali og þar sem ekki væri kallað eftir þessari þekkingu annars staðar en á prófi miðaði heimalærdómur alltaf við það:

Það hefur aldrei verið kallað á þetta nema í prófi. Sem er náttúrulega ástæðan fyrir því að maður er ekki endilega að æfa sig, nema fyrir próf.

Anna hafði svipaða sögu að segja, hún tengdi þennan heimalærdóm að miklu leyti við þann tíma sem hún var að undirbúa sig fyrir próf:



Ég reyni svona svolítið að æfa mig bara þegar ég man eftir því.....og svo mest fyrir prófin þá fer ég rosalega vel yfir þetta svona tvisvar í viku og æfi lengi, eða lengur.

Kristín hafði þetta að segja um heimalærdóm:

En þetta er ekki eitthvað sem að ég geri mikið af svona bara að æfa mig heima því miður.

Þar sem nótnalestur þykir mjög erfiður er mjög ólíklegt að tíminn sem nemendur leggja í hann sé nægilegur. Viðmælendur nefndu að þeir skoðuðu um það bil þrjú nótnalestursdæmi í hvert sinn sem þetta var tekið fyrir heima. Miðað við svörin sem ég fékk skoða nemendur þetta aðeins skömmu fyrir próf og ef maður tekur það til greina þá eru þetta fremur fá nótnalestursdæmi í heildina. Ekki æfðu allir nemendur nótnalestur heima. Rósa tók þetta aldrei fyrir og hér segir hún frá því hvaða afleiðingar það hafði í för með sér á grunnprófi:

Maður þyrfti að gera það til þess að ná því, eða allavega ég (æfa heima), mér fannst það mjög erfitt, ég var bara að bulla eitthvað (á prófi).

Þegar nemendur voru inntir eftir því af hverju þeir æfa svona lítið og í svo skamman tíma var svarið meðal annars áhugaleysi gagnvart nótnalestri eða jafnvel hve leiðinlegur þeim þótti hann. Elísabet skildi ekki af hverju hún sinnti þessu svona illa eins og raun bar vitni. Taldi hún jafnvel því um að kenna að hún væri ekki enn þá búin að komast að raun um hvaða tilgangi þetta þjónaði í hennar námi:

Kannski er ég ekki búin að átta mig á því enn þá, þess vegna er ég ekki svo dugleg við að æfa mig, það getur líka verið. Það getur verið bara mjög þarft (að kunna nótnalestur).

Kristín komst svona skemmtilega að orði um þetta:

Ég held að bara nótnalestur sé eins og gera grindarbotnsæfingar. Maður veit að maður þarf að gera þær, og maður ætti að gera þær á hverjum degi. En maður gerir þær samt ekki af því það er leiðinlegt.

Telma er eini nemandinn sem æfir þetta atriði heima að staðaldri. Ástæðan er sú að tónheyrnarkennari setur nemendur í próf í nótnalestri nokkrum sinnum á önn. Má því segja að hún sé einnig að æfa nótnalestur í tengingu við próf en þar sem prófin eru með stuttu millibili kemst hún ekki upp með annað en stanslausar æfingar. Hún nefnir að henni hafi farið mikið fram í lestri eftir að hún byrjaði í þessum tónheyrnartímum enda væru æfingar frekar strangar:

Mér hefur farið mikið fram, en það er algjörlega þessum stranga tónheyrnarkennara að þakka.

5.5.1. Kennslugögn

Kennslugögn sem nemendur nota eru frekar fábreytileg. Nokkrir nemendur voru eingöngu með hefti sem fylgja tónfræðibókum. Þar sem nótalestur hefur lítið vægi í prófi í tónfræði kemur ekki á óvart að viðmælendum þyki vanta upp á eða eins og Sandra minntist á að það væri ekki nægilegur fjöldi dæma í nótalesturshefti sem fylgir kennsluefni í tónfræði. Hún benti á að þetta væru yfirleitt stuttar línur um það bil fjórir taktar en dæmin sjálf væru af skornum skammti:

Bara ekki nóg, ekki nógu mikið af æfingum, þetta eru stuttar línur, yfirleitt eru þetta fjórir taktar sem þú ert með sem er gott og blessað. En þetta eru bara rosalega fáar æfingar.

Þrír nemendur höfðu að auki fest kaup á bókum í bókaröðinni The Folk Song Sight Singing Series. Tveir nemendur til eigin nota í heimaæfingu og einn sem hluta af tónheyrnartímum. Aðspurðir um hvort nemendur notuðu Internetið í heimalærdómi í nótalestri svöruðu þeir til um að ekki væri Internet notað í nótalestursæfingum. Elísabet svaraði á þennan veg:

Nei ég vissi ekki að það væri hægt, en ég hefði svo sem geta sagt mér það. Það er allt þarna, mér datt það ekki í hug.

Nemendur minntust á að Internet væri aðeins notað til að hlusta á lög sem væri verið að æfa eða sem uppflettirit þegar þýða ætti texta á erlendu tungumáli.

5.5.2. Hljóðfærakunnátta

Þegar tal barst að því hvernig nemendur æfa heima kom í ljós að viðmælendur hefðu flestallir einhverja hljóðfærakunnátta. Töldu þeir þetta hafa hjálpað mikið í heimalærdómi og fór Sandra svo langt í þessu að hún taldi þetta vera grundvallaratriði í því að nemendur gætu yfirhöfuð lesið nótur:

Að fara beint inn í söngnám eða segjum til dæmis rythmanám án einhverskonar nótalesturs til dæmis í formi píanó, það finnst mér í raun og veru bara ætti ekki að eiga sér stað.

Töldu viðmælendur um hljóðfærakunnátta sína á þann veg að án hennar gætu þeir ekki lesið nótur eða æft nótalestur heima. Töldu þeir sína kunnátta í lestri byggja að miklu leyti á fyrri reynslu af nótalestri í hljóðfæratímum og ef þeir hefðu ekki lært á hljóðfæri væru þeir illa staddir eða eins og Anna segir hér:

En ég held ef ég hefði ekki lært á hljóðfæri þá væri ég alveg *hopeless* í þessu (nótnalestri).

Rósa hefur enga hljóðfærakunnáttu og telur sig ekki geta æft heima vegna þess. Hún benti meðal annars á að ómögulegt væri að æfa sig í einhverju sem hún hefði engan skilning á. Erfitt þótti henni að æfa dæmi þegar hún gat hvorki lesið þau eða notið stuðnings frá hljóðfæri til að heyra hvort hún væri að syngja þau rétt. Óskaði hún eftir meiri kennslu til að koma til móts við þetta kunnáttuleysi:

Ég get aldrei æft mig heima í nótnalestri af því ég þyrfti að geta sungið það allt og síðan borið það saman við píanó til dæmis til að sjá hvort þetta sé sambærilegt. Ég kann ekkert á píanó, þannig það má alveg hamra á þessu í þeim tímum sem maður er í.

Lýstu viðmælendur æfingaferli á svipaðan hátt, þeir notuðu flestir hljómborð til að gefa grunntón. Síðan fíkrðu þeir sig áfram í því dæmi sem væri verið að æfa. Að því loknu spiluðu þeir dæmin til að skoða hvort lag hefði verið rétt sungið. Dæmin þóttu ekki erfið þegar þau voru spiluð á hljóðfæri annað en sönghljóðfæri, Kristín útskýrir þetta þannig:

Já ég meina þessi nótnalestur sem ég hef verið að æfa hann er ekki það flókinn. Þú veist nóturnar *per se* skilurðu. Þannig að já ég get alltaf spilað það, svo á ég hljómborð, ég nota það stundum.

Anna hafði svipaða sögu að segja:

Mér finnst nóturnar ekki beint erfiðar, en mér finnst erfitt að treysta á það að ég sé að syngja réttar nótur því ég hef ekki neitt til þess að styðja mig við. Ég veit ekki hvort ég er að ýta á réttan takka.

Þó nemendum þættu dæmin auðveld á hljóðfæri þótti öðru máli gegna þegar þau voru eingöngu sungin. Töluðu viðmælendur um að auðvelt væri að ýta á takka á hljóðfæri en þessir takkar væru ekki eins auðfundnir í söngrodd. Erfitt þótti þeim að finna tóna þegar þeir höfðu ekkert til að ýta á. Anna lýsir mismuninum á því að spila á hljóðfæri og að syngja nótnalestur án undirleiks:

Ja út af því að þetta er auðveldara á hljóðfæri því þú lærir á takka eða streng fyrir hverja nótu, en þetta er stillingaratriði í raddböndunum hjá söngvurum sem er erfiðara að finna. Þú þarft að finna einhvern takka inni í raddböndum á þér sem er rétta nótan. Það er miklu þægilegra að geta bara ýtt á takka á píanóinu. Þú þarft svolítið að treysta á sjálfa þig að þú sért að syngja rétta nótu annars kemur bara eitthvað.

Þetta er gott dæmi um hve erfitt það er að þjálfra þessa innri heyrn og tengingu við tóntegund. Ef nemandi hefur ekki „takka“ til á ýta á er hættu á að tenging við tóntegund

glatist. Hér útskýrir Elísabet þessa tengingu milli þess að sjá dæmi sem er ritað niður og heyra innra með sér rétta tóntegund:

Ég er ekki með gott eyra til að syngja réttar nótur þegar ég sé þetta bara á blaði...Ég er ekki tóntegundarstillt held ég.

5.6. Framtíðaráform

Ég hef eiginlega ekkert verið að hugsa um einhverja framtíð í nótnalestri nema þegar þú spurðir mig áðan.

Spurt var hvort nemendur teldu nótnalestur koma að einhverjum notum í framtíðinni. Virtist sem nemendur hefðu ekki leitt hugann mikið að því að nótnalesturskunnátta hefði einhverja framtíðarmöguleika. Þegar spurningunni var varpað fram veltu viðmælendur fyrir sér hvernig hægt væri að nýta sér þessa þekkingu að námi loknu. Sitt sýndist hverjum og úr urðu mjög athyglisverðar vangaveltur um þetta. Sandra ræddi það að hún teldi ólíklegt að henni yrði afhent ólesið lag í framtíðinni sem hún þyrfti að syngja á staðnum. Hins vegar gat hún alveg séð fyrir sér þörf á nótnalestri í kórastarfi:

Nei ekki að mér yrði afhent blað og ég ætti að gera eitthvað. Hins vegar gæti mér dottið í hug að gera það sjálfri ef að ég vildi framkvæma eitthvað, einhvern gjörning eða þannig. Þá gæti ég gert það, skemmtilegar vangaveltur, ég hef aldrei spáð í þessu. En ég tel mig þurfa nótnalestur alveg *absalút* ég sjálf. Kannski líka vegna þess að ég er mikið í kórastarfi.

Elísabet taldi einnig að þessi tegund af nótnalestri þar sem hún myndi lesa beint af blaði ætti sennilega heima í kórastarfi. Hún var ekki í kór og sagði að hún væri ekki á leiðinni þangað. Átti hún því erfitt með að sjá að þessi tegund nótnalesturs myndi nýtast henni í framtíðinni:

Ég myndi tengja það við kór líka (nótnalestur og próf) já kannski er ég með einhverja skakka mynd af þessu, en ef þú getur stutt þig við píanó þá fer þetta svo mikið í eyrun á þér.

Hún hélt áfram og útskýrði að ef einstaklingur kynni á hljóðfæri væri þessi tegund af nótnalestri óþörf. Þegar hún lærði lag spilaði hún það og laglína festist þannig í eyra. Hennar skoðun var sú að innri heyrn væri það atriði sem stoppaði hana í því að nota sönglestur vegna þess að hún taldi sig ekki vera færa um að heyra tóna innra með sér. Rósa hafði aldrei hugsað mikið um nótnalesturinn og hún hafði ekki sett sér nein markmið með hann í huga. Engu að síður sagði hún frá því að nótnalestur gæti hugsanlega aðstoðað hana í því að styðja við á hljóðfæri seinna meir. Þess konar kunnátta tengist ekki sönglestri, hann vísar í það hvernig hún geti spilað á hljóðfæri til að heyra laglína :

Fyrst þegar ég byrjaði í tónfræði fannst mér það ömurlegt og tilgangslaust. En einhvern veginn vaknaði einhver áhugi fyrir þessu af því ég fattaði að ég get spilað nótur á píanó. Þannig að ég held að það eigi eftir að hjálpa mér, líka af því að ég er að stefna lengra.

Anna talaði einnig um að hún hefði lítið hugsað um framtíð í nótalestri. Þegar hún ræddi sönglestur taldi hún hugsanlega vera not fyrir þannig kunnáttu þegar lög væru samín:

Já ég held það, ég held kannski ef ég myndi byrja að semja lög til dæmis, eða syngja eitthvað sem að einhver annar hefur samið og ég fæ bara nótur í hendurnar. Núna í söngnáminu þá fæ ég nótur og lagið er spilað fyrir mig. En ég hef kannski ekki þann kost ef ég hætti í söngnámi og þá myndi hjálpa að geta lesið nótur án þess að vera bara nemandi.

Bendir hún hér á að sennilega verður þessi stuðningur sem hún fær hjá kennara ekki til staðar í framtíðinni. Þess vegna þarf hún líklega að geta spjarað sig sjálf í lestri. Telma var sammála þessu, minntist hún á að gott væri að hafa tæki og tól til að læra ný verk. Hún ætlaði að nota þessi áhöld til að spila á hljóðfæri sitt sem væri söngródd:

Læra ný verk, læra þau hraðar....en gott að hafa tækin til þess að læra verk án þess endilega að hlusta á upptökur.

Telma tengdi þessa lestrakunnáttu einnig við hljóðfærakunnáttu ekki eingöngu sem lestur af blaði í söng. Ræddi hún mikilvægi þess að hafa einhverskonar leikni á hljóðfæri til þess að geta stuðst við þegar ný lög væru tekin fyrir.

5.6.1. Nótalestur mikilvægur í námi

Þegar tal barst að því hve mikilvægur nótalestur væri í námi töldu flestir nemendur hann mjög mikilvægan. Athygli skal vakín á því að viðmælendur aðgreindu tegundir nótalesturs sem þeim þóttu mikilvægur og nótalestur sem skipti síður máli. Mjög mikilvægt þótti að geta lesið nótur þegar leikið var á hljóðfæri og þegar sungið var með undirleik. Einnig þótti mikilvægt að geta staðið sig vel í hliðargreinum. Síður virtist skipta máli sá nótalestur sem prófað er í en hann krefst þess að nemendur syngi án undirleiks og að þeir geti greint samband milli nótna innra með sér. Þetta gefur til kynna að hrynlestur skipar mjög stóran sess í námi en tónbilalestur hefur minna vægi. Rósa sagði að henni fyndist nótalestur ekki mjög mikilvægur þegar lög eru lærð eftir eyra. Hins vegar skipti hann máli ef einhver skilningur ætti að vera í tónfræðinni:



Í tónfræðinni er nótnalestur náttúrulega mjög mikilvægur, ef maður ætlar að skilja, og einhvern veginn að, já ná þessu. Þannig að, já svona mismunandi hvernig maður horfir á nótnalesturinn hvort hann sé, og hvenær hann er mikilvægur.

Kristín tekur undir þetta og útskýrir hér mikilvægi nótnalesturs, annars vegar talar hún um nótnalestur með undirleik og hins vegar nótnalestur án undirleiks :

Mér finnst mjög mikilvægt fyrir söngnemendur að hérna læra nótnalestur og kunna nótnalestur. En það sem mér finnst svona eiginlega gallinn við að það er þegar maður fer í próf og ég á að bara lesa af blaði án undirleiks og alls.

Sandra taldi nótnalestur skipta höfuðmáli þegar nemendur væru í tónlistarnámi:

Hins vegar er náttúrulega litið þannig á að nótnalestur er bara undirstaða tónlistarnáms yfirhöfuð. Sem kennari náttúrulega þá er afstaða mín sú að þetta er algjörlega nauðsynlegt grundvallaratriði í allri tónlistarkennslu.

Vert er að benda á að hún telur söngnema þurfa á hljóðfæranámi að halda. Annars er hætta á að lítill eða enginn skilningur myndist á efni. Hennar skoðun er sú að hvort tveggja ætti að vera kennt í senn hljóðfærkennsla ásamt nótnalestri. Anna útskýrði mikilvægi nótnalesturs með þessum orðum: „Það er ekki nóg að kunna bara að syngja ef maður kann ekki að lesa nótur“. Hún bætti við að henni myndi þykja gaman að því að vera góð í nótnalestri. Aðrir viðmælendur ræddu þetta og óskuðu þeir einnig eftir því að vera betri nótnalesarar. Einstaka nemendur töldu þetta vera óraunhæft og aðrir tengdu þetta við meðfædda eiginleika sem væru öfundsverðir. Elísabet sagði meðal annars:

Ég myndi vilja að það væri hægt að koma með nótnalestursæfingu til manns og segja hérna syngdu þetta og maður myndi geta það. Er það ekki mjög óraunhæft, ég veit það ekki.

Kristín sagði sína skoðun á þessu:

Nei ég held ég sé búin að segja að hann er mikilvægur þótt að hann sé ekki alltaf skemmtilegur. Ég bara öfunda fólk sem er gott í nótnalestri, ég vil segja það, bara virkilega. Ég held að þetta sé þannig að fólk er mismunandi móttækilegir fyrir því. Bara eins og maður er mismunandi góður í einhverju í söngnáminu. Þannig að þeir eru heppnir sem eru góðir í nótnalestri.

6. Umræður

Er niðurstöður í rannsókninni eru dregnar saman má sjá að takmörkuð kennsla í nótalestri er sá þráður sem tengir þær saman. Viðmælendum ber saman um að þetta hafi víðtæk áhrif á getu þeirra í þessari grein. Sú kennsla sem þeir hljóta fer að mestu leyti fram í almennum tónfræði/tónheyrnartímum ásamt öðrum nemendum í hljóðfæranámi. Nótalestur er aðeins einn lítill hluti af þeim námsliðum sem eru teknir fyrir í tónfræði og er hann því ekki oft kenndur (Menntamálaráðuneytið, 2005). Kennsla fer fram í hóptímum þannig að nemendur hafa mismikla möguleika á að æfa einir og óstuddir. Þetta hefur það í för með sér að þeir gera sér kannski ekki fyllilega grein fyrir því hvernig þeim gengur. Ósamræmi er á kröfum sem eru gerðar á prófi í söng og á prófi í tónfræði (Menntamálaráðuneytið, 2002, 2005). Þetta hefur meðal annars leitt til þess að nemendur eru ekki alveg með skýra mynd af því hvaða kröfur eru gerðar í nótalesturshluta á söngprófi. Þeir virðast ekki hafa fengið nægilega miklar upplýsingar um hvaða tónbil þeir eiga að geta sungið og hvaða hrynmyndir eru teknar fyrir á prófi. Helmingur viðmælenda fékk engar upplýsingar um kröfur fyrir áfangapróf í söng.

Söngkennarar leggja litla áherslu á þennan lið og í helmingi tilfella fór engin kennsla fram í söngtíma. Sú nótalesturskennsla sem nemendur fá í söngtíma á sér stað skömmu fyrir próf og er tíminn sem er gefinn í þennan lið einungis einn til tveir mánuðir. Á þessum tíma er nótalesturskennslan sjálf aðeins í stutta stund einu sinni í viku. Afstaða nemenda gagnvart því hvort kennsla í nótalestri eigi heima í söngtímum hefur óneitanlega litast af því hve lítið vægi nótalestur hefur. Sögðu þeir að eðli söngkennslunnar og sá tími sem henni væri úthlutað séu ekki til þess fallin að hægt sé að bæta nótalesturskennslu þar inn í. Þetta viðhorf hefur það í för með sér að ekki virðist skipta nemendum máli hvort það sé prófað í nótalestri á söngprófi eða eingöngu á tónfræðiprófi, en eitthvað virðist þessi liður hafa truflandi áhrif þegar nemendur þreyja próf í söng.

Aldrei hefur verið kallað eftir því að nemendur sýni fram á sérstaka getu í nótalestri annars staðar en í prófi. Að auki er vægi nótalesturs í söngprófi mjög lítið og þetta hefur það í för með sér að nemendur telja hann hafa takmarkað eða ekkert raunverulegt notagildi. Enda er engin tenging við verk sem verið er að vinna í söngtímum. Söngkennari spilar laglínu fyrir nemanda og þannig festist hún í minni. Með þessari aðferð eru lög lærd eftir eyra og er almennt álit viðmælenda að auðvelt sé að meðtaka laglínu á þennan hátt. Sögðu þeir að hlustun væri sú aðferð sem þeir hafi beitt frá upphafi og hefur

hún reynst þeim vel. Að auki þykir þeim auðvelt að finna lög sem unnið er með, á upptökum eða á Internetinu.

Aðferðir lesturs skiptast í tvennt, annars vegar án undirleiks og hins vegar með undirleik. Lestur án undirleiks er sá lestur sem prófað er í, en lestur með meðleik er sá lestur sem skiptir nemendum mestu máli. Viðmælendur nota ekki lestur eins og hann kemur fyrir á prófi. Þeirra reynsla byggist öll á því að stutt er við söng þeirra á einhvern hátt. Telja nemendur hljóðfærakunnáttu skipta sköpum þegar kemur að nótnalestri. Enda virðist vera ómögulegt að æfa heima án hennar og þykir þeim nauðsynlegt að hafa hljóðfæri til að styðja við allar æfingar hvort heldur þegar lög eru lærð eða nótnalestursæfingar teknar fyrir.

Nótnalestur er talinn vera mjög erfiður og valda miklum kvíða á prófi. Almennt tala samnemendur um þennan kvíða og er hann sjálfsagður hluti af reynslu nemenda af nótnalestri. Þetta hefur það í för með sér að nemendur hafa ekki tök á því að sýna fram á raungetu á prófi vegna streitu.

Almennt virðist nemendum ganga illa í nótnalestri sem er ekki að undra enda er heimaæfing nánast engin. Aðeins örfá dæmi eru tekin fyrir í einu og þá eingöngu í skamman tíma fyrir próf. Annars gleymist þessi liður og er hann ekki talinn hluti af söngkennslunni. Nemendur tengja ekki lestur við lög sem verið er að læra og er þessi liður, eins og áður var nefnt, aðeins lítill hluti af söngprófi. Viðmælendur höfðu ekki hugsað út í mikla framtíð í þessu fagi enda lítill áhersla lögð í kennslu og æfingar. Framtíðaráform í lestri eru því óljós eða tengjast hljóðfæri á einhvern hátt.

Ljóst er af þessum niðurstöðum að nemendur eru ekki að fá nægilega mikla kennslu í lið sem þykir vera mjög erfiður. Þetta hefur greinilega víðtækar afleiðingar í för með sér eins og sést hér að ofan. Hlýtur þetta að vera mikið áhyggjuefni fyrir söngnema og kennara þeirra.

Í næsta kafla skoða ég rannsóknarniðurstöður með það í huga að tengja þær við áhugahvöt. Reynt verður að skilgreina hvaða þættir í námi viðmælenda hafa jákvæð áhrif og hvaða þættir hafa neikvæð áhrif. Kenningar eru bornar saman við reynslu nemenda af nótnalestri og rýnt er í hvaða áhrif reynslan hefur á vilja nemenda til að stunda námið af áhuga.

6.1. Kennslan

Nótnalesturskennsla sem nemendur fá fer nær eingöngu fram í tónfræði- eða tónheyrnartímum. Benda skal á að sá nótnalestur sem er kenndur í tónfræði er aðeins lítið brot af þeim þáttum sem nemendur eiga að læra í tónfræðitímum. Þegar greinanámskrá tónfræðigreina er skoðuð kemur í ljós að nemendur þurfa að læra mjög mörg atriði í tónfræði og er nótnalestur aðeins eitt lítið brot af því námi (Menntamálaráðuneytið, 2005, bls. 26-32). Gefur því auga leið að þessi þáttur er sjaldan tekinn fyrir og aðeins í stutta stund í einu. Varla er sá tími sem fer í blaðlestur nægilega mikill til að nemendur nái að tileinka sér að fullu þennan lið sem þykir mjög erfiður. Að auki er sú kennsla sem þeir fá ekki af rétttri þyngdargráðu og standast því ekki kröfur sem eru gerðar á söngprófi. Tónfræðin sem kennd er í tónlistarskólum miðar kennslu sína við Aðalnámskrá tónlistarskóla (Menntamálaráðuneytið, 2005). Markmið nótnalesturs á grunnstigi í tónfræði er að nemandi „geti sungið eða blístrað við fyrstu sýn ritaðar laglínur í c-dúr innan fimmundar“ (Menntamálaráðuneytið, 2005, bls. 28). Nemendur sem þreyja grunnpróf í söng þurfa að syngja laglínu í c-dúr heila áttund frá einstrikuðu c' að tvístrikuðu c'' (Prófanefnd tónlistarskóla, e.d.). Þetta gefur til kynna að þessir nemendur eru ekki að fá kennslu í nótnalestri sem standast kröfur sem eru gerðar á nótnalesturshluta á söngprófi. Erfiðleikastig nótnalesturskennslunnar í tónfræðitímum tekur eðlilega mið af því að nemendur stefna á að taka nótnalesturspróf í tónfræði en ekki sem hluta af söngprófi. Erfitt er að efla trú nemandans á eigin getu (Bandura, 1977) ef sá nótnalestur sem er kenndur stenst ekki kröfur sem eru gerðar á prófi og kennslufyrirkomulagið er þess eðlis að nemendur hafa ekki tök á því að heyra í öðrum eða sýna fram á eigin getu í verki. Þegar sungið er í hóp er erfitt að greina hvort gengur vel eða illa og því er ekki auðvelt að meta stöðu sína í faginu. Eðlilegt er að álykta að frammistaða nemenda sé ekki góð vegna þess hve litla kennslu þeir fá og af þessum sökum eru nemendur ekki fyllilega búnir að tileinka sér nótnalestursaðferðir. Þetta hlýtur að grafa undan trú nemandans enn frekar. Það hlýtur að vera erfitt að virkja áhuga nemenda á námsefni sem er lítið sem ekkert kennt. Samkvæmt Atferliskenningunni (Skinner, 1976) er áhugi á námsefni virkjaður með umbun eða refsingu. Hér eru það hugsanlega einkunnir á prófi sem geta haft hvetjandi áhrif á nemendur. Það er samt ekki augljóst fyrir hvaða próf er verið að læra, sem hluta af tónfræðaprófi eða sem stærra nótnalesturspróf á stigsprófi í söng. Ef kennslan miðar aðeins við lítinn hluta af stærra prófi í tónfræði er ekki ólíklegt að nemendur sjái nótnalestur

eingöngu í því ljósi. Skiljanlegt er af hverju lítil áhersla er lögð á þennan lið í tónfræði en hætta er á að nemendur leggi sig jafnlítið fram í að læra þetta efni.

6.2. Söngkennarinn

Söngkennari undirbýr nemanda fyrir próf og ákveður hvenær hann er reiðubúinn að þreyja stigspróf. Kennari fylgir jafnframt nemanda inn í áfangaprófið. Eins og áður hefur komið fram er nótnalestur einn liður í prófi ásamt sönglögum og söngæfingum (Menntamálaráðuneytið, 2002, bls. 13). Má segja að nótnalestur sé stór hluti af alhliða námi nemenda í klassískum söng þar sem mjög skýrar kröfur eru um nótnalesturskennslu í Aðalnámskrá tónlistarskóla (Menntamálaráðuneytið, 2000). Samkvæmt markmiðum á prófi í greinanámskrá eiga nemendur í grunnámi að „geta lesið og sungið án undirbúnings verkefni sambærileg þeim sem fengist var við í fyrri hluta grunnáms“ (Menntamálaráðuneytið, 2002, bls. 9). Ætla mætti að þar sem þetta markmið er ritað í greinaskrá í einsöng ætti kennsla í þessum lið að vera á ábyrgð söngkennara. Rannsóknin leiddi í ljós að svo virðist ekki vera. Nótnalestur er ekki hluti af venjulegri kennslustund eða gleymist algjörlega þangað til að kemur að prófi. Ljóst er að nótnalestur skipar ekki stóran sess í kennslu hjá söngkennurum viðmælenda og hætta er á að viðhorf nemenda spegli viðhorf kennara gagnvart nótnalestri. Þegar námsefni er gefið lítið eða ekkert vægi í kennslu hljóta nemendur að meta það á sama hátt. Greinilega virðist markmið kennslu (kennsluskortur) vera það að sýna fram á einhverskonar getu á prófi. Ekki getur það eitt og sér að talist vera hvetjandi (Skinner, 1976, Ames og Archer, 1988) því varla er hægt að ætlast til að nemendur standi sig vel á prófi þegar kennsla er svona takmörkuð. Enda ekki hægt að vænta þess að uppskeran verði öðruvísi en til var sáð. Þegar nemandi hefur neikvæðar væntingar varðandi útkomu á prófi grefur það undan námsáhuga. Þetta hefur óneitanlega slæm áhrif á trú nemenda á eigin hæfni og getu (Bandura, 1977) því varla getur nemandi talið sig vera reiðubúinn fyrir próf með svona lítilli þjálfun. Æfingaferli sem stendur yfir í einn til tvo mánuði gefur til kynna að ekki er verið að kenna námsefni með það að markmiði að læra það til hlítar (Ames og Archer, 1988). Enda er mjög ólíklegt að nemendur nái að tileinka sér flókið námsefni á svona stuttum tíma. Nemendur höfðu skiptar skoðanir á því hvort þessi kennsla ætti heima í söngtímum. Nokkrir sögðu hana eiga heima í söngtímum en aðrir bentu á að eðli söngkennslunnar og sá tími sem væri úthlutað í þennan hluta í námi væri þannig háttað að nótnalestur þætti ekki eðlilegur hluti kennslustundarinnar.

Athyglisvert er að skoða hvaða augum nemendur líta nótnalesturinn. Virðist hann vera flokkaður sem bókleg grein og hefur því lítinn skyldleika við þá kennslu sem að þeirra mati á að fara fram í söngtímum. Ekki er að undra að viðmælendur telji þennan lið ekki endilega eiga heima á söngprófi, því hann getur varla talist vera eðlilegur hluti af prófi þegar hann er undanskilinn kennslu.

6.3. Hvaða notagildi hefur nótnalestur?

Til þess að auðvelda skilning á innihaldi þessa kafla hef ég skipt honum niður þannig að ég tala annars vegar um blaðlestur og hins vegar um nótnalestur. Blaðlestur er samkvæmt þessu sá lestur sem nemendur eru prófaðir í á söngprófi. Hann er án undirleiks og nemendur þurfa að heyra nótur innra með sér til að geta lesið. Nótnalestur er á hinn bóginn sá lestur sem fer fram þegar nemendur eru nokkuð öruggir með laglínu og þeir syngja með stuðning frá hljóðfæri. Hér er sérstaklega átt við hrynlestur og þann lestur sem fer fram þegar nemendur fylgjast með hvað meðleikarinn er að spila, sem er meðal annars forspil og millispil sem tengjast ekki laglínu sem er sungin.

Samkvæmt niðurstöðum hefur blaðlestur ekkert hagnýtt notagildi fyrir nemendur. Þeir höfðu aldrei þurft að sýna fram á kunnáttu í blaðlestri annars staðar en á prófi og þessi próf eru þannig að blaðlestur gildir aðeins brot af því sem prófað er í. Nemendum er óskiljanlegt af hverju þeir þurfa að takast á við þetta erfiða efni ef engin augljós ástæða liggur að baki og vægi í prófi er eins takmarkað og raun ber vitni. Nokkuð ljóst þykir að námsefni sem hefur ekkert notagildi er síður líklegt til að virkja áhuga nemenda sérstaklega ef nemendur telja það ekki vera sér nauðsynlegt (Gage og Berliner, 1979, Stipek, 2002, Eccles, 2007). Við þessar aðstæður er hætt á að einungis ytri áhugahvöt sé til staðar og markmið miða að því að sýna fram á getu á prófi (Ames og Acher, 1988, Skinner, 1976, Ryan og Deci, 2000) en þar sem blaðlestur hefur aðeins lítið vægi á prófi er hætt á að það dragi enn frekar úr áhuga nemenda. Hann er metinn sem tíu stig af hundrað og er það kannski ekki nægilega stór hluti af prófi til að virkja mikinn áhuga. Með því að hunsa þetta fag eru nemendur að taka áhættuna um að þessi stig komi ekki til að skipta miklu máli í lokatölu.

Á hinn bóginn virðist nótnalestur þar sem hljóðfæri styður við söng hafa raunverulegt notagildi fyrir viðmælendur. Sérstaklega þegar kemur að því að syngja lög með meðleikara. Við þessar aðstæður þurfa nemendur að sýna fram á leikni og hefur það hvetjandi áhrif á námsviðleitni (Gage og Berliner, 1979, Eccles, 2007). Söngur með

einverskonar stuðningi frá hljóðfæri eða öðrum söngróddum er mun auðveldari en blaðlestur að mati viðmælenda. Þeir eru öruggari í nótalestri enda fá þeir mun meiri þjálfun í þesskonar lestri. Þetta hefur það í för með sér að þeir öðlast trú á eigin getu og það hvetur þá áfram í því að vilja standa sig vel (Bandura, 1977). Þessi tegund af lestri tengist því að viðmælendur telja sig læra lög eftir eyra. Enda miðar nótalestur aðeins að takmörkuðu leyti við það að verið er að lesa tónbil. Fyrst er laglína lærð með aðferðum hlustunar síðan er lag sungið með stuðningi frá undirleik. Hér er áherslan nánast öll á að halda rétt áfram þegar hljóðfæri leiðir söngródd áfram. Nemendur eru í raun að lesa hryn og fylgjast með hvað meðleikari er að spila. Við þennan lestur er nauðsynlegt að geta talið í taktinn til þess að söngródd og meðleikur séu samstillt. Gordon (1993) segir að þess konar lestur eigi ekki skylt við hljóðritun. Hér er viðkomandi söngvari eingöngu að herma eftir því sem hann heyrir. Sumir söngvarar eru það hraðir í því að herma að þeir gera sér ekki grein fyrir því að þeir eru ekki að lesa fyrir en þeir standa frammi fyrir því að þurfa að lesa einir og óstuddir.

6.4. Kvíðavaldur

Það kemur fram í viðtölum að nemendum þykir nótalestur mjög erfiður. Þeir segja hann vera námsefni sem þeir ýta frá sér þangað til kemur að prófi. Þetta hefur það í för með sér að nemendur læra efnið ekki nægilega vel. Úr verður einskonar vítahringur, þ.e.a.s. efnið er ekki æft vegna þess að það er of erfitt sem gerir efnið enn erfiðara vegna æfingaleysis. Ofan á þetta bætist tengingaleysi í söngtíma og takmörkuð kennsla í tónfræði. Óhætt er að segja að ef námsefni er hunsað með þessu móti hefur það lítið innra gildi fyrir nemendur (Eccles og Wigfield, 2002) Þetta dregur úr jákvæðum væntingum sem nemandi hefur til námsefnis. Ekki er hægt að búast við því að nemendur geti tileinkað sér vel aðferðir blaðlesturs með þessu móti. Bandura (1977) bendir á að ef námsefni er of erfitt dregur það úr námsáhuga nemenda. Ef nemandi á að sýna grein áhuga verður námsefnið að vera á þeirri þyngdargráðu að hann ráði við það. Nemendum á að vera gefið færi á að sýna fram á eigin getu sérstaklega í byrjun náms.

Viðmælendur nefndu nótalestur sem helsta kvíðavald á prófi. Hann var sá hluti sem þeim þótti erfiðastur þegar prófað var í söng. Kvíðinn hafði það í för með sér að nemendur voru ekki að sýna fram á raungetu í þessum lið. Streitán truflaði einbeitinguna sem er svo nauðsynleg þegar verið er að lesa nótur. Neikvæðar tilfinningar gagnvart námsgrein og kvíði draga úr áhuga nemenda á námefninu (Bandura, 1977, Gage og

Berliner, 1979, Eccles, 2007) og streitan sem myndast kallar á tilfinningalega svörun sem hefur þau áhrif að nemendur hafa takmarkaða trú á eigin getu (Bandura, 1977). Þegar nemendur glata trúnni á eigin getu í prófi er ekki ólíklegt að þeir eigi í erfiðleikum með að standa sig vel.

Almenn umræða nemenda um nótalestur í tónlistarskólum virðist vera frekar neikvæð. Samnemendur eru sammála um það að þessi liður sé bæði erfiður og streituvaldandi. Hætta er á því að viðhorf nemenda gagnvart námsefninu litist af almennu umtali. Neikvætt umtal smitar óneitanlega út frá sér. En nauðsynlegt er að hafa jákvæðar tilfinningar gagnvart efni til þess að einstaklingar sýni því áhuga (Gage og Berliner, 1979, Bandura, 1977, Eccles, 2007). Ef tilfinningar sem nemandi ber gagnvart námsefni eru neikvæðar getur það ekki talist vera á hans áhugasviði.

Form nótalesturs á prófi var mikið rætt og þótti viðmælendum nauðsynlegt að breyta því enda væri það til þess fallið að búa til aukaálag þegar nemendur þreyttu áfangapróf í söng. Einhverjir minntust á að þeir þyrftu lengri tíma til að skoða dæmin. Tvær mínútur væru ekki nægilega langur tími til að skoða og meðtaka innra með sér lagið sem prófað var í. Tímamörk ýttu undir neikvæða tilfinningasvörun eins og streitu og kvíða. Aðrir viðmælendur vildu fá meðleik með nótalestursdæmum eða einhvern stuðning með hljóðfæri. Þetta töldu þeir geta haft jákvæð áhrif á getu nemenda enda væri þetta sú aðferð sem þeir notuðu að staðaldri. Enn aðrir vildu fá aðgang að hljóðfæri til að lesa dæmin áður en þau yrðu sungin. Enda væri það sú aðferð sem notuð var í æfingarferlinu því nemendur nota að staðaldri eigin hljóðfæri til að styðja við söng í heimaæfingum. Einn viðmælandi spurði hvort nauðsynlegt væri að prófa í þessum lið á grunnstigi. Nótalestur væri þannig fag að það hefði ekki raunverulegt notagildi fyrir nemendur aðra en þá sem stefndu á framhaldspróf. Nemandi sem þreytti grunnstigspróf væri ekki endilega búinn að gera upp við sig hvort hann myndi klára öll stig í söng. Þegar svo býr undir er ekki ólíklegt að einstaklingurinn telji nótalestur ekki skipta miklu máli.

6.5. Heimavinna

Nótalestur er mjög erfitt og flókið fag sem krefst mikillar æfingar ef nemandi á að verða læs. Eins og með annan lærdóm skiptir heimaæfing sköpum þegar kemur að því að þjálf þennan lið. Ef einstaklingur ætlar að geta notfært sér nótalestur þarf hann að stefna að því marki að hann geti lesið í rauntíma. Ekki getur það talist góður nótalestur ef nemandi stafar sig í gegnum dæmin með erfiðleikum. Eðli nótalesturs er þannig að ekki er ætlast til

að hægt sé að tileinka sér hann á mjög skömmum tíma. Kom það fram í viðtölum að nemendur eru ekki að æfa nótnalestur heima að nægilega miklu marki. Æfing var að meðaltali þrjú dæmi á viku í tvo mánuði fyrir próf. Þetta eru u.þ.b. tuttugu og fjögur dæmi í heildina sem viðmælendur æfðu heima. Ekki getur þetta talist vera hæfilega mikil æfing fyrir fag eins og blaðlestur. Þegar æfingar eru af skornum skammti er ólíklegt að nemendur stefni að því að læra efni til hlítar enda ólíklegt að þeir öðlist færni ef lítil vinna er lögð í efni (Ames og Archer, 1988). Eðlilega dregur þetta úr áhuga nemenda á námsefninu. Varla er hægt að ætlast til að einstaklingar sýni fram á mikla færni á prófi þegar heimavinna, og þar með stöðug þjálfun, er eins lítil og raun ber vitni. Þetta dregur óneitanlega úr jákvæðum hugmyndum um eigin getu (Bandura, 1977) og úr verður neikvæð vænting um góða útkomu á prófi.

Námsefni sem viðmælendur nota er frekar fábreytilegt, annars vegar er það nótnalesturshefti sem fylgja tónfræðiefni og hins vegar bækur úr The Folk Song Sight Singing Series. Þessar bækur hafa verið kenndar á Íslandi um langt skeið og man ég eftir þeim frá því að ég var í námi. Ekki ætla ég að ræða um ágæti þessara bóka öðruvísi en benda á að það eru eingöngu sjö dæmi í c-dúr í bók eitt. Þetta kunna að þykja ansi fá dæmi í tóntegundinni sem tekin er fyrir á grunnprófi. Aðrar tóntegundir í þessari fyrstu bók eru meðal annars e-dúr og as-dúr. Þetta eru tóntegundir sem nemendur læra ekki fyrr en á miðstigi í tónfræði (Menntamálaráðuneytið, 2005) og vænta mætti að erfitt kunni að vera fyrir nemendur á grunnstigi í tónfræði að syngja þessar tóntegundir. Að auki eru ekki sérstök hryn dæmi í þessum bókum og mörg dæmi hafa tónsvið sem eru mun stærri en ein áttund (Crowe, Lawton og Whittaker, 1961). Allt eru þetta þættir sem eiga ekki heima á grunnstigi.

Námsefni sem fylgir tónfræði miðar eðlilega við þær kröfur sem gerðar eru þar. Eins og komið hefur fram eru þær mun minni en kröfur sem eru gerðar á söngprófi (Menntamálaráðuneytið, 2002, 2005). Verður það því að teljast frekar óhentugt eitt og sér.

Tilviljun réði því að valdir voru viðmælendur sem höfðu nánast allir mikla reynslu af nótnalestri áður en þeir byrjuðu í söngnámi. Flestir höfðu lært á hljóðfæri í fjöldamörg ár og tveir viðmælendur voru enn í píanónámi (sjá fylgiskjal 3). Í hljóðfæranáminu fengu nemendur góða nótnalesturskennslu og þeir nýttu sér þessa kunnáttu til að styðja við heimanám í söng. Sögðu nemendur að sú kennsla sem þeir fengu á hljóðfærið skipti öllu máli í söngnámi. Án hennar væru þeir á flæðiskeri staddir varðandi lestur. Aðeins einn viðmælendi kann ekki á hljóðfæri og taldi hún sig því ófæra um að æfa heima. Eðlilega

gengur illa að æfa ef þú hvorki skilur það sem stendur á blaðinu og hefur að auki ekki þau áhöld sem eru nauðsynleg til þess að aðstoða við lestur.

Ekki er hægt að kenna kunnáttuleysi um hvers vegna nemendur æfa ekki nægilega mikið. Enda töldu þeir viðmælendur sem kunnu á hljóðfæri sig vel geta lesið dæmin og spilað. Ætla mátti að þar sem nemendur hafa flestir kunnáttu og getu til að stunda heimaæfingar ættu þær að vera eðlilegur hluti af náminu. Aðrir þættir veða greinilega þungt eins og til dæmis vægi sönglesturs og dræm kennsla.

6.6. Framtíðin og nótnalestur

Nemendur sem hafa ekki not fyrir námsefni í nútíð eiga sennilega erfitt með að ímynda sér að það hafi raunverulegt notagildi í framtíð. Sér í lagi vegna þess að þeir eru ekki búnir að sannreyna hve mikilvæg þessi kunnátta er í raun. Hér er átt við lestur án undirleiks eða stuðnings frá hljóðfæri. Viðmælendur töldu hugsanlegt notagildi í framtíð tengjast kórastarfi á einhvern hátt eða jafnvel eigin tónsmíðum. Benda skal á að í kórastarfi hefur einstaklingur aðrar raddir til að styðja við og allur undirbúningur fer fram með meðleik á píanó. Sannanlega er þetta öflugt tæki þegar lög eru samín og þarf höfundur laga sennilega að heyra laglínu innra með sér áður en hún er rituð niður. Væntanlega eru þessar ástæður til að læra nótnalestur ekki nægilega sterkar fyrir nemendur vegna þess hve óljósar þær eru. Þegar nemandi segist kannski ætla að semja lög í framtíð eða kannski nota blaðlestur í kór geta það ekki talist vera skýr markmið sem skipta einstaklinginn miklu máli. Eccles (2007) bendir á að ef nám á að vekja áhuga þarf það meðal annars að hafa eitthvað raunhæft notagildi. Nemandi þarf að tengja efni markmiðum sem eru mikilvæg fyrir hann. Annars er hætt á að einstaklingurinn telji þann tíma sem þarf að verja í tiltekið nám of mikinn og svari ekki kostnaði. Sá kostnaður fer þá á aðra þætti sem verða ekki fyrir valinu til að mynda sá tími sem nemandi þarf að setja í að læra tækniæfingar og utanbókarlærdóm sönglaga. Ef markmið eru ekki nægilega skýr og tengjast lífi og öðrum viðfangsefnum nemenda á raunverulegan hátt er ekki ósennilegt að þeir tileinki sér efnið ekki nægilega vel. Þetta hefur neikvæð áhrif á áhugahvöt og nemandi sinnir námi einungis til að sýna fram á getu á prófi (Ames og Archer, 1988).

Svör viðmælenda um mikilvægi nótnalesturs voru á einn veg. Þeir telja hann skipta mjög miklu máli í öllu tónlistarnámi. Hér skal bent á að um var að ræða nótnalestur sem tengist hljóðfæri eða að syngja með meðleik. En þetta var sá nótnalestur sem nemendur virtust nota að staðaldri. Öll lög eru æfð annað hvort með undirleik, eftir eyra eða með

stuðningi frá eigin hljóðfæri. Þess konar nótnalestur þar sem viðkomandi aðili hefur einhvers konar leikni á annað hljóðfæri en söngrodd virðist gegna veigamiklu hlutverki í æfingaferli nemenda. Framtíðaráform tengd þessu eru mjög skýr enda hefur það sýnt sig í námi viðmælenda að þetta hefur raunverulegt notagildi (Eccles, 2007). Flestir nemendur sem ég ræddi við eru með mikið hljóðfæranám að baki (sjá fylgiskjal 3). Telja þeir að þessi kunnátta hafi hjálpað sér verulega við að lesa nótur að einhverju marki. Nemendur segja æfingar vera auðveldar þegar þær eru spilaðar á hljóðfæri sem bendir til þess að þeir hafa trú á eigin getu á viðkomandi hljóðfæri (Bandura, 1977). Kveikir þessi trú á eigin getu á innri áhuga nemandans sem gerir það að verkum að hann er líklegri til að leggja sig fram í námi. Hér er eingöngu átt við áframhaldandi nám og lestur á viðkomandi hljóðfæri. Þessi kunnátta á hljóðfæri styður nemendur vissulega í sönglestri. En ekki er hægt að sjá í niðurstöðum að hljóðfærakunnátta sé að virkja innri áhuga nemenda á óundirbúnum sönglestri. Aðrir þættir þurfa að vera til staðar eins og kemur fram í kafla um áhugahvata hér í byrjun, en óneitanlega er hljóðfærakunnátta góður upphafspunktur fyrir nám í blaðlestri í söng.

6.7. Samantekt

Niðurstöður úr þessari rannsókn sýna að það eru nokkuð margir þættir í upplifun nemenda af nótnalestri sem eru eingöngu til þess fallnir að draga úr áhuga á efninu. Segja má að áhugaleysi nemenda gagnvart námi telst vera eitt helsta vandamál í skólum (Ames, 1990). En áhugi gagnvart námi er nauðsynlegur til að nemandi standi sig vel í námsefni, og hann er einnig nauðsynlegur í sjálfu sér til að viðhalda námsáhuga. Í Aðalnámskrá tónlistarskóla (Menntamálaráðuneytið, 2000) kemur skýrt fram að kennsluaðferðir eigi að hjálpa nemendum að skilja námsefni og ná fram leikni. Þar segir að kennsla skuli miða að því að nemendur nái settum markmiðum. Einnig að kennarar beri faglega ábyrgð á því að árangursríkar leiðir séu farnar til að tryggja það að markmiðum námskráa sé náð. Kennsla á að auki að miða að því að efla námfýsi nemenda og vinnugleði. Þegar nemendur í klassísku einsöngsnámi stefna á áfangapróf þurfa þeir að kunna skil á þeim þáttum sem fram koma á prófi. Eins og áður hefur komið fram þurfa þeir að syngja lög á ýmsum tungumálum, flytja æfingar og geta sungið óundirbúið nótnalestursdæmi (Menntamálaráðuneytið, 2002). Rannsóknir hafa sýnt að nemendum hefur fjölgað sem hefja nám í tónlistarháskóla án þess að geta lesið nótur (Kuehne, 2010). Líklegar skýringar eru þær að kennarar telja sig ekki hafa nægilegan tíma til að kenna nótnalestur. Einnig gæti

ástæðan verið sú að leikni nemenda á hljóðfæri/söngrodd sé sá þáttur sem skólastjórnendur horfa á þegar hæfileikar kennara eru metnir að verðleikum. Kuehne (2010) bætir við að hér séu kennarar að glata gullnu tækifæri vegna þess hve mikill akkur sé í því að nemendur kunni nótalestur. Þessi kunnátta stytir þann tíma sem fer í að kenna lög. Sú aðferð sem kennarar nota núna er að spila lög fyrir nemendur með sífelldri endurtekningu sem tekur óneitanlega lengri tíma en ef nemendur gætu lesið lögin einir og óstuddir.

Ef raunin er sú að tónlistarskólar eru að útskrifa nemendur með litla eða enga nótalesturskunnáttu eru þeir að bregðast skyldum sínum. Hlutverk tónlistarskóla er meðal annars að búa nemendur undir það að „geta iðkað tónlist upp á eigin spýtur, m.a. með því að veita undirstöðuþekkingu“ (Menntamálaráðuneytið, 2000, bls. 13). Þeir eiga einnig að kenna sjálfstæð vinnubrögð með því að æfa nemendur í að leika tónlist eftir nótum undirbúið eða óundirbúið.

Þegar niðurstöður eru skoðaðar með þessar kröfur hér að ofan í huga vakna ýmsar spurningar:

- Er verið að fara eftir námskrá þegar nemendur fá litla eða jafnvel enga kennslu í nótalestri og sú kennsla sem fer fram samræmist ekki kröfum sem gerðar eru á prófi?
- Eflir það námfýsi nemenda ef þeir þurfa ekki að sýna fram á getu í tilteknu námsefni?
- Er verið að undirbúa nemendur undir það að geta iðkað tónlist upp á eigin spýtur þegar nótalestur tengist ekki söngtímum og söngkennari spilar alltaf laglínu fyrir nemendur?
- Þykir það árangursrík námsleið til að ná settum markmiðum í erfiðu námi ef lítil eða engin áhersla er lögð í námið?
- Hver eru markmiðin með náminu ef nemendur telja þann nótalestur sem er kenndur hafa ekkert raunverulegt notagildi í framtíðinni?

Upptalningin hér að ofan rýnir í þætti sem virðast til þess fallnir að draga úr áhuga nemenda og getur þetta haft keðjuverkandi áhrif í námi. Upphafspunkturinn sýnir greinilega hve litla kennslu nemendur fá í efninu, það eitt og sér nægir til þess að þeir sýni námsefni lítinn áhuga. Lítil kennsla er til þess fallin að draga úr trú nemenda á eigin getu (Bandura, 1977). Þetta getur haft neikvæð áhrif á hvort þeir setja sér markmið í námi

(Ames og Archer, 1988) enda erfitt að hafa skýr markmið ef þú telur þig ekki geta lært ákveðið efni. Þegar nemendur setja sér ekki markmið og hafa litla trú á eigin getu dregur það úr jákvæðum væntingum sem þeir hafa varðandi efnið (Eccles, 2007). Tilgangur náms verður þá eingöngu að æfa fyrir próf sem nægir ekki eitt og sér til að virkja innri áhuga nemenda á tilteknu námsefni (Skinner, 1976, Ames og Archer, 1988).

Ef námsefni er ekki kennt að því marki að það skili sér á viðeigandi hátt til nemandans getur það ekki talist vera mikilvægt. Skilaboð sem nemendur fá eru ansi skýr. Námsefni er lítið kennt vegna þess að það hefur lítið vægi. Raunvirði verður nánast ekkert enda þurfa þeir ekki að sýna fram á getu annars staðar en á prófi. Þessi prófþáttur gildir aðeins tíu stig af hundraði sem er hugsanlega ekki nægilega stórt hlutfall af prófi til að leggja þá vinnu í efni sem það gerir kröfu um. Þetta hefur það í för með sér að nemendur telja sig ekki þurfa að leggja hart að sér. Vandamál tengd þessu verða margvísleg eins og komið hefur fram og nægir að nefna þann kvíða sem fylgir því þegar nemendur kunna námsefni ekki nægilega vel. Lausnin virðist vera einföld, það þarf að auka kennslu í þessu efni og auka vægi á prófi. Nemendur þurfa að skilja hvers vegna verið er að æfa sönglestur. Ekki nægir eitt og sér að segja nemendum að þeir eigi að kunna þetta ef tilgangurinn er óskýr, þannig kennsluhættir virkja aðeins ytri áhuga (Skinner, 1976, Ryan og Deci, 2000). Koma þarf efninu þannig til skila að það er rauntenging í söngtíma. Einstaklingar þurfa að geta tengt blaðlesturinn við eitthvað sem skiptir þá máli þ.e.a.s. sönglög sem verið er að æfa. Nemendur í tónlistarskóla velja sér að læra á hljóðfæri/söngródd. Þetta er ekki skyldufag, þetta er þeirra val. Segja má að þetta tengist þeirra áhugasviði. Samkvæmt Gage og Berliner (1979) er þannig nám drifið áfram af innri áhuga. Auðvelt hlýtur því að vera að virkja innri áhuga fyrir námsefni sem tengist með beinum hætti valáfanga. Til þess að það gerist þarf fyrst og fremst nægilega mikla kennslu til þess að nemendur geti skynjað þessa tengingu.

6.7.1. Tillögur að úrbótum

Ef nemendur eiga að finna innra með sér nauðsyn fyrir því að læra efni þurfa nokkrir þættir að vera til staðar eins og kemur fram í kafla um áhugahvöt (kafla númer þrjú hér að framan). Hér skoða ég einstaka þætti og ber þá saman við niðurstöður og bendi ég þar að auki á nokkra möguleika til að auka áhuga nemenda á nótalestri:



1. **Viðeigandi kennsla;** námsefni þarf að vera af þeirri þyngdargráðu að nemandi geti auðveldlega ráðið við það. Þetta eykur líkur á því að hann öðlist trú á eigin getu (Bandura, 1977). Hægt er að skipuleggja nám með því takmarki að auðvelda nemendum lesturinn. Þetta er mögulegt með því að skipta námi niður í minni einingar þannig að nemendur eigi auðveldara með að tileinka sér námsefni (Ames, 1990). Margt konar aðferðir eru til þess fallnar að hjálpa nemendum að skilja og meðtaka námsefni eins og kom fram í kafla um nótalestursaðferðir (sbr. sol-fa, Curwen handahreyfingar og hrynnöfn hér að framan). Markmið þurfa að vera skýr og miða að því að læra efni til hlítar (Ames og Archer, 1988). Ekki nægir sú kennsla sem viðmælendur eru að fá til að ná þessu markmiði. Auka þarf tímann sem fer í að kenna þetta efni til að ná settu marki. Eins og staðan er núna eru nemendur ekki að fá kennslu í hverri viku í þessari grein. Kennsla þarf í það minnsta að vera vikulega og sá tími sem er tekinn frá í þetta efni þarf að miða við þyngd á prófi.
2. **Hvernig eyðir kennari kvíða;** nemandi þarf að hafa jákvæðar tilfinningar gagnvart námsefni til þess að það vekji áhuga (Gage og Berliner, 1979). Hægt er að gera námsefni skemmtilegt og áhugavekjandi með mismunandi kennsluáðferðum. Skemmtilegar námsbækur eða jafnvel áhugaverðar síður á Internetinu geta aukið áhuga nemandans. Hvetjandi orð gagnvart náminu og stöðu nemandans í námi geta hjálpað við að eyða neikvæðum tilfinningum gagnvart námsefni. Þessar aðferðir geta virkað hvetjandi á námsáhuga og mögulega haft það í för með sér að styrkja trú nemandans á eigin getu (Bandura, 1977). Afleiðingar verða þær að minnka kvíða sem fylgir því þegar nemandi sinnir námi illa. Einnig þarf að gefa námi þann tíma sem þarf til að læra efni. Ef sá tími sem fer í að undirbúa nemanda fyrir próf er ekki nægilegur getur það valdið streitu. Æskilegt er að neikvæðar tilfinningar gagnvart námsefni séu í lágmarki til að nemandi öðlist trú á eigin getu (Bandura, 1977).
3. **Raunverulegt notagildi og tenging við nám;** ef nemandi telur námsefni vera nauðsynlegt er það nægileg ástæða til þess að sinna því af áhuga (Gage og Berliner, 1979, Eccles, 2007). Hér geta söngkennarar sett nemendum fyrir verkefni sem krefjast þess að aðferðir sönglesturs séu notaðar. Kenna þarf nemendum aðferðir blaðlestur þannig að þær hafi rauntengingu við efni sem verið er að vinna með í



söngtímum. Með þessu eru meiri líkur á því að nemendur skilji tilganginn með náminu. Hægt er að gefa nótalestri meira vægi á prófi, tíu stig af hundraði er hugsanlega ekki nægilega hátt hlutfall fyrir nám af þessu tagi.

4. **Notkunarmöguleikar í framtíð;** ef nemandi telur námsefni hafa notagildi í framtíðinni eykur það áhuga hans á námi (Eccles og Wigfield, 2002). Tilgangur með námi í tónlistarskóla hlýtur að vera sá að gera nemendur óháða kennara. Kennsla þarf því að miða að því að nemandi geti lært lög upp á eigin spýtur að námi loknu. Hér getur kennari komið þessum skilaboðum til nemandans á viðeigandi hátt. Til dæmis með því að kenna honum að læra eigin lög án hjálpar með aðferðum blaðlesturs. Hægt er að byggja nótalesturskunnáttu upp á þann veg að lokaafurð verði sjálfstæður nemandi sem er fær um að standa á eigin fótum að námi loknu. Stundum nægir að ræða við nemendur um hver tilgangur sé með námsefni og aðstoða þá síðan við að setja sér markmið sem miðar að því að læra efni til hlítar (Ames og Archer, 1988).

Sú afstaða kom fram í viðtölum að til eru tvenns konar aðferðir í nótalestri. Lestur á eða með hljóðfæri annars vegar og lestur eingöngu með söngrödd hins vegar. Hljóðfærakunnátta virðist skipta mestu máli þegar kemur að því að lesa nótur. Enda kom í ljós að sá nemandi sem kunni ekki á hljóðfæri var verst staddur varðandi getu til að æfa heima. Aðrir viðmælendur voru að nota kunnáttu sem þeir höfðu tileinkað sér þegar þeir lærðu á hljóðfæri til þess að klóra sig áfram í sönglestri. Þetta hlýtur að vekja upp spurningar varðandi þær kröfur sem eru gerðar í nótalestri í söng. Hvers vegna er verið að prófa nemendur á þennan hátt þegar kennsla miðar að annars konar lestri? Þessi spurning varð til þess að ég fór að hugsa um hvernig mínum eigin nótalestri er háttað. Hvaða aðferðir ég nota í lestri og hvernig hef ég lesið nótur í öll þau ár sem ég hef starfað sem kennari. Eins og áður hefur komið fram hef ég kennt klassískan söng í 17 ár og ég hef einnig komið fram sem einsöngvari við fjöldamörg tækifæri bæði á Íslandi og erlendis. Að auki hef ég stjórnað kór til fjölda ára. Á þessum tíma hef ég aldrei fengið lag í hendurnar og verið krafín um það að syngja beint af blaði. Hljóðfærakunnátta mín hefur alla tíð leitt mig áfram í gegnum starf mitt. Þannig les ég öll lög sem ég fæ í hendurnar. Fyrst spila ég lagið á píanó og síðan syng ég það með stuðningi frá hljóðfæri. Það tíðkast ekki í söngkennslu almennt að söngkennari syngi lög beint af blaði án þess að hafa píanó til að styðjast við. Söngrödd er eina hljóðfærið sem þarf annað hljóðfæri þegar grunntónn er

gefinn eða jafnvel þegar lag er sungið. Meirihluti klassískra laga er skrifað með meðleik og það eru ekki margir sem syngja án undirleiks. Ekki er því að undra að nemendur sjá ekki tilganginn með því að læra blaðlestur. Það er ekkert í umhverfinu sem segir þeim að þetta sé eitthvað sem er nauðsynlegt fyrir þá til að ná árangri í sínu námi eða tónlistariðkun í framtíðinni. Ekki vil ég segja að sá blaðlestur sem er verið að kenna sé ekki nauðsynlegur, langt því frá. Hann er mjög gagnlegur fyrir söngvara og styður þá í að læra lög hraðar. Þessi kunnátta hjálpar einnig við að þjálfra tóneyra sem er nauðsynlegur þáttur í því að vera góður tónlistarmaður. Það eru ekki eingöngu söngvarar sem þjálfra þetta atriði í tónfræði/tónheyrn því þetta er skyldufag fyrir alla tónlistarnema. Nemendur í tónlistarskólum þreyja próf í blaðlestri í tónfræði/tónheyrn (Menntamálaráðuneytið, 2005). Þetta á líka við söngnema sem síðan eru prófaðir í annað sinn á söngprófi (Menntamálaráðuneytið, 2002). Vert er að skoða af hverju er verið að prófa söngnema tvisvar á þennan hátt, og hvort það séu aðrar leiðir til að prófa lestur í söngprófi. Væri hugsanlega hægt að prófa þennan lið þannig að hann endurspegli hvernig söngvarar lesa í raun? Til dæmis með undirleik eða gefa nemum færi á að spila lagið á píanó áður en það er sungið?

Einnig vöknudu spurningar um ástæðuna fyrir því af hverju nemendur fá eins litla kennslu í nótnalestri og niðurstöður leiddu í ljós. Vert er að rannsaka þetta til að auka skilning á því hvaða ástæður liggja hér að baki. Varla geta kennarar talið sönglestur vera mikilvægan miðað við hve lítið hann er kenndur.

7. Lokaorð

Tilgangur rannsóknarinnar var sá að komast að niðurstöðu um hvers vegna nótalestur er sá hluti af námi í klassískum söng sem virðist valda nemendum mestum erfiðleikum á prófi. Rannsóknarniðurstöður leiddu í ljós að söngnemar eru ekki að fá nægilega mikla kennslu í blaðlestri og að þeirra mati er notagildi ansi lítið. Efnið er mjög erfitt og nemendur eiga að tileinka sér það á mjög skömmum tíma. Samkvæmt greinanámskrá í söng (Menntamálaráðuneytið, 2002) er gert ráð fyrir að nemendur ljúki grunnnámi á einu til tveimur árum. Þetta er hugsanlega ekki nægilegur tími til að læra öll þekkingaratriði sem nemendur eiga á kunnna í nótalesturshluta á grunnprófi. Nemendur sem ég ræddi við voru flestallir búnir að vera í hljóðfæranámi áður en þeir byrjuðu í söngnámi. Þetta töldu þeir hafa hjálpað við lestur en þrátt fyrir kunnáttu í nótalestri á hljóðfæri voru þeir ekki nægilega vel undirbúnir fyrir próf í sönglestri að þeirra eigin sögn. Ástæðan var sú að blaðlestur er ekki æfður fyrr en skömmu fyrir próf og aðeins í stutta stund í hverjum tíma. Gera má ráð fyrir að nemendur þurfi að gefa sér góðan tíma til að tileinka sér efni sem þykir erfitt og krefst mikillar leikni. En nemendur voru einungis að æfa lestur að meðaltali í tvo mánuði fyrir próf. Einn viðmælandi æfði ekki nótalestur vegna þess að hún kunnna ekki á hljóðfæri til að styðja við heimalærdóm og hafði að auki ekki fengið neina kennslu í faginu fyrir áfangaprófið. Aðeins ein stúlka var ánægð með kennsluna sem hún fékk en það virðist vera svo að nemendur fá mikla kennslu í þessu efni þegar þeir eru að fara að taka framhaldspróf í söng. Nemendur á grunn- og miðstigi fá ekki jafn mikla kennslu í þessum lið.

Ekki verður hjá því litið að nótalesturskennsla virðist ekki vera hluti af söngtímum. Kennsla er að mestu komin í hendur kennara í hliðargreinum. Þetta kann að vera ein ástæðan fyrir því af hverju söngnemar skilja ekki hvaða tilgangi nótalestur þjónar. Hann telst ekki vera eðlilegur hluti af því námi sem þeir völdu sér. Spurningar vakna af hverju þetta sé raunin. Helga Rut Guðmundsdóttir (2010) bendir á að aðeins örfáir nemendur nái að tileinka sér leikni í nótalestri. Kennsluhættir byggja á reynslu kennara og þegar nám gengur illa hafa kennarar ekki annað en innsæi sitt til að styðjast við. Lítil áhersla hefur verið lögð á að kanna hvernig best er að kenna þetta efni og byggja kennarar því sína kennsluhætti við kennslu hefðir í greininni. Margir kennarar hafa í raun hætt eða minnkað kennslu í þessu efni vegna þess hve erfiðlega nemendum gengur að tileinka sér aðferðir nótalesturs.

Ljóst er að þessi kennsla þarf í það minnsta að fara fram einhvers staðar þar sem tillit er tekið til prófsins sem verið er að undirbúa sig fyrir, til dæmis í sértækum nótalesturstímum fyrir söngnema. Hljóðfærakunnátta skiptir miklu máli fyrir nemendur í söngnámi. Er hugsanlegt að hljóðfærakennsla eigi að vera hluti af náminu til þess að auðvelda nemendum nótalestur? Sá viðmælandi sem kunnir ekki á hljóðfæri var verst staddur varðandi heimalærdóm og skilning á efni. Síðan er spurning um hvaða aðferðir á að nota til að prófa nótalestur á söngprófi. Hvaða tilgangi þjónar þessi sönglestur sem prófað er í og gæti verið einhver akkur í því fyrir nemendur að breyta formi á prófi þannig að það taki mið af því hvernig nemendur lesa í raun?

Eins og sjá má hér að framan vekja þessar niðurstöður til umhugsunar um ýmis atriði varðandi kennslu og framkvæmd á prófi í nótalestri hjá söngnumum. Ljóst er að umræður þurfa að vera í tónlistarskólum um ýmis atriði sem varða nótalestur söngnema.

Tillögur að umræðum eru meðal annars:

- Hver ber ábyrgð á því að undirbúa nemendur í söng fyrir nótalesturshluta á söngprófi?
- Eru tónfræðakennarar meðvitaðir um það að þeir eru í mörgum tilfellum einir um að undirbúa söngnema undir próf í nótalestri á áfangaprófi í söng?
- Ef kennslan fer eingöngu fram í tónfræðitímum þarf þá ekki að auka við tímann sem er gefinn í þennan lið?
- Þarf að auka vægi nótalesturs á prófi þannig að sú vinna sem fer í efni svari tímakostnaði?
- Eiga tónlistarskólar að bjóða upp á sértæka nótalesturskennslu fyrir söngnema?
- Er grundvöllur fyrir því að útbúa íslenskt nótalestursefni sem hentar fyrir söngnema á mismunandi stigum í námi?
- Hvaða tilgangur er með því að prófa nótalestur í núverandi formi þegar nemendur nota ekki þetta form þegar þeir lesa nótur?
- Er hægt að skoða aðrar leiðir til að prófa nótalestur á áfangaprófi í söng. Til dæmis með undirleik eða leyfa nemendum að hafa aðgang að hljóðfæri?
- Er hugsanlegt að hljóðfærakennsla þurfi að vera hluti af söngnáminu?

Það eru liðin átján ár frá því að Aðalnámskrá tónlistarskóla var gefin út (Menntamálaráðuneytið, 2000) og sextán ár eru liðin frá því að greinanámskrá í einsöng



kom út (Menntamálaráðuneytið, 2002). Þetta þykir langur tími fyrir námskrár að vera í gildi. Ekki ætla ég að tala um ágæti þessara námskráa að öðru leyti en að benda á að kannski er kominn tími til að huga að endurbótum. Slæmar niðurstöður á prófum hljóta að gefa til kynna að einhverju er ábótavant. Þarf hugsanlega að aðlaga námskrá að því sem er að gerast í kennslu í nótalestri? Nemendur eru að fá annarskonar æfingu í lestri en prófað er í. Þeir fá mikla þjálfun í því að fylgja undirleik og nota stuðning frá hljóðfæri þegar þeir æfa söng. Lítið er um að nemendur noti aðferðir blaðlesturs annarstaðar en á prófi. Eitt er ljóst að ef nótalestur verður áfram hluti af söngprófi með óbreyttu sniði þarf hann að vera kenndur að því marki að nemendum gefist færi á að standa sig vel. Samkvæmt niðurstöðum er ástand kennslu í nótalestri frekar bágborið og einungis til þess fallið að draga úr áhuga nemenda á faginu.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá Tónlistarskóla, almennur hluti.* (2000). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá Tónlistarskóla, einsöngur.* (2002). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá Tónlistarskóla, tónfræðagreinar.* (2005). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Ames, C. og Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Ames%2C+C.+og+Archer%2C+J.+%281988%29.+Achievement+Goals+in+the+Classroom%3A+Student%2%B4s+Learning+&btnG=
- Ames, C. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91 (3), 409-421. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Ames%2C+C.+%281990%29.+Motivation%3A+What+Teachers+Need+to+Know.+&btnG=
- Aubrey, K. og Riley, A. (2016). *Understanding and Using Educational Theories*. London: SAGE Publications Ltd.
- Árni Heimir Ingólfsson. (2016). *Saga tónlistarinnar*. Reykjavík: Forlagið
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Bandura%2C+A.+%281977%29.+Self-efficacy%3A+Toward+a+Unifying+Theory+of+Behavioral+Change.+&btnG=
- BERA. (2018). *Ethical guidelines for educational research*. London: The British Educational Research Association.
- Bogdan, R.C. og Biklen, S.K. (2003). *Qualitative Research for Education*. An Introduction to Theories and Methods. Boston: Pearson Education Group, Inc.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Corwe, E., Lawton, A. og Whittaker, W.G. (ritstjórar). (1961). *The Folk Song Sight Singing Series*. Book 1. Oxford: Oxford University Press.

- Demorest, S.M. (2004). Choral Sight Singing Practices: Revisiting a Web-Based Survey. *International Journal of Research in Choral Singing*, 2 (1), 3-10. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Demorest%2C+S.M.+%282004%29.+Choral+Sight+Singing+Practices%3A+Revisiting+a+Web-Based+Survey.&btnG=
- Eccles, J.S. og Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Eccles%2C+J.S.+og+Wigfield%2C+A.+%282002%29.+Motivational+Beliefs%2C+Values+and+Goals.&btnG=
- Eccles, J.S. (2007). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. Í Elliott, A.J. og Dweck, C.S. (ritstjórar), *Handbook of Competence and Motivation* (bls. 105-119). New York: The Guildford Press.
- Elliott, A.J. (2007). A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. Í Elliot, A.J. og Dweck, C.S. (ritstjórar), *Handbook of Competence and Motivation* (bls. 52-73). New York: The Guildford Press.
- Flick, U. (2013). *Designing Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd
- Floyd, E. og Bradley, K. D. (2006). Teaching Strategies Related to Successful Sight-Singing in Kentucky Choral Ensembles. *Applications of Research in Music Education*, 25 (1), 70-81. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Floyd%2C+E.+og+Bradley%2C+K.+D.+%282006%29.+Teaching+Strategies+Related+to+Successful+Sight&btnG=
- Gage, N. L. og Berliner, D. C. (1979). *Educational Psychology*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Gordon, E.E. (1993). *Learning Sequences in Music: Skill, Content and Patterns*. A Music Learning Theory. Chicago: GIA. Sótt af http://scholarcommons.sc.edu/gordon_articles
- Guðmundur Sæmundsson. (2010). Er hægt að vera óhlutdrægur í rannsóknum? *Netla-Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/018/prent/index.htm>
- Jón Þórarinnsson. (1999). *Stafróf tónfræðinnar*. Reykjavík: Mál og Menning.

- Helga Rut Guðmundsdóttir. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12 (4), 331-338.
Doi:10.1080/14613808.2010.504809
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-85). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Killian, J. N. og Henry, M. L. (2005). A Comparison of Successful and Unsuccessful Strategies in Individual Sight-Singing Preparation and Performance. *Journal of Research in Music Education*, 53 (1), 51-65. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Killian%2C+J.+N.+og+Henry%2C+M.+L.+%282005%29.+A+Comparison+of+Successful+and+Unsuccessful+Strategies++in+&btnG=
- Kristín Loftsdóttir. (2010). *Konan sem fékk spjót í höfuðið*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kuehne, J. M. (2010). Sight singing: Ten Years of Published Research. *The National Association for Music Education*.
DOI: 10.1177/8755123310378453
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Landis, B. og Carder, P. (1972). *The Eclectic Curriculum in American Music Education: Contributions of Dalcroze, Kodaly and Orff*. Washington: Music Educators National Conference.
- McClung, A. C. (2001). Sight singing systems: Current Practice and Survey of All-State Choristers. *Applications of Research in Music Education*, 20 (1), 3-8. Sótt af https://scholar.google.is/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=+McClung%2C+A.+C.+%282001%29.+Sight+singing+systems%3A+Current+Practice+and+Survey+of+All-State+&btnG=
- Prófanefnd tónlistarskóla. (e.d.). Nótalesturskröfur á áfangaprófi í söng. Sótt 18. Júní 2018 af <http://www.profanefnd.is/lestur/lestrarkrofur-songur-2012.pdf>
- Prófanefnd tónlistarskóla. (e.d.). Árangur í prófþáttum. Sótt 11. febrúar 2018 af <http://www.profanefnd.is/PT-tolfr2004.pdf>
- Rannís. (2011). *Viðmið um vandaða starfshætti og siðferði í vísindum og rannsóknum*. Sótt 20. nóvember 2017 af <https://www.rannis.is/media/sidareglur/Vidmid-um-vandada-starfshaetti-og-sidferdi-i-visindum-og-rannsoknum.pdf>

- Ryan, R.M. og Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
DOI: 10.1006/ceps.1999.1020
- Rúnar H. Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281-295). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-181). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Skinner, B.F. (1976). *About Behaviorism*. New York: Vintage e-Books.
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Unnur Guðrún Óttarsdóttir. (2013). Grunduð kenning og teiknaðar skýringarmyndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 361-377). Akureyri: Ásprent Stíll ehf.
- Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson. (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 51-67). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Fylgiskjal 1. Spurningalisti

Meginspurning: „Hver er þín afstaða gagnvart nótalestri“?

Hegðun

Hvaða aðferðum beitir þú við nótalestur?

Hvernig gengur þér að æfa heima?

Hve oft í viku æfir þú heima?

Hvað æfir þú mörg dæmi í einu?

Leysir þú verkefnin auðveldlega?

Getur þú lýst nótalesturstíma?

Æfir þú nótalestur í söngtímum/hrynlestur/sol-fa?

Er nótalesturskunnátta að skila sér í söngnámið?

Viðhorf/vitræn/tilfinningaleg

Hvaða skoðun hefur þú í sambandi við þær kröfur sem eru gerðar í nótalestri á söngprófi?

Hve mikilvægur er nótalestur að þínu mati?

Finnst þér nótalestur eiga heima í söngprófi (ef ekki hvar)?

Hvar á kennsla í nótalestri best heima?

Hvernig vilt þú að nótalestur sé kenndur?

Hvaða afstöðu hefur þú í sambandi við kennslugögn?

Hver er afstaða þín í sambandi við hvernig kennslu í nótalestri er háttað?

Hver er afstaða þín gagnvart aðferð sem notuð er í nótalestri (sol-fa, annað)?

Hvað finnst þér erfiðast í sambandi við nótalestur?

Hvað finnst þér auðveldast í sambandi við nótalestur?

Finnst þér þú hafa nægan tíma til að læra öll þekkingaratriði fyrir nótalesturspróf?

Hvaða tilgangi þjónar nótalestur að þínu mati?



Hvernig gekk þér í nótalestri í síðasta söngprófi?

Hvernig leið þér eftir prófið?

Hver er þín óskastaða í sambandi við nótalestur?

Þekking

Kannt þú á píanó eða annað hljóðfæri til að styðja við nótalestursæfingar?

Hvaða hljóðfæri notar þú til að aðstoða þig við heimalærdóm?

Hefur þú nægilega kunnáttu í lestri til að geta æft heima?

Hvaða bækur notar þú í nótalestri?

Notar þú internetið í heimalærdómi/hvernig?

Hvaða aðferð notar þú í nótalestri, sol-fa, nótanöfn, annað?

Ert þú með skýra mynd af þeim kröfum sem eru gerðar í námskrá varðandi nótalestur?

Hvernig fer kennsla fram?

Hefur nótalestur hjálpað þér í söngnámi?

Hefur þú skýra mynd af því hvernig þér gengur í nótalestri?

Aukaspurningar

Hvernig tala samnemendur um nótalestur?

Hvernig talar söngkennari um nótalestur?

Hvernig setur þú þér markmið í sambandi við heimalærdóm?

Hvernig æfir þú þig heima?

Hvernig mun kunnátta til að lesa beint af blaði nýtast þér í framtíðinni?

Er sértæk nótalesturskennsla fyrir söngnema?

Hver er óskastaða varðandi form á prófi?

Tafla sýnir aðalspurningu, undirspurningar og aukaspurningar sem lagðar voru fyrir viðmælendur í rannsókninni.

Fylgiskjal 2. Kynningarbréf til þátttakenda

Kynningarbréf til þátttakenda

Nótnalestur hjá söngnumum

Kæri þátttakandi,

Rannsóknin sem hér um ræðir er könnun á nótnalestri hjá söngnumum. Rannsóknin er í viðtalsformi og spurt er spurninga um nótnalestur hjá viðkomandi þátttakanda. Rannsóknarspurningin er „Hver er þín afstaða gagnvart nótnalestri“? Viðtalið tekur um það bil 40 mínútur.

Ábyrgðarmaður rannsóknar;

Rannsóknin er hluti meistararitgerðar minnar úr söngkennaranámi frá Listaháskóla Íslands. Ég heiti Dagný Þórunn Jónsdóttir, sími: 864-1582. Netfang: dagnyjons@gmail.com. Með námi kenni ég söng í Tónlistarskóla Reykjanesbæjar og í Tónlistarskólanum í Garði.

Rannsóknin;

Við öflun og úrvinnslu gagna verður farið að lögum og reglum varðandi vísindarannsóknir á Íslandi. Að auki verður nafnleynd þátttakenda virt og fyllsta trúnaðar verður gætt. Viðtalsgögn verða varðveitt á öruggum stað hjá rannsakanda og verður eytt að rannsókn lokinni. Niðurstöður þær sem fást úr viðtölum verða ekki tengdar persónuupplýsingum.

Þátttakendur í rannsókn;

Þátttakendur eru allir söngnemar á Suðurnesjum og á höfuðborgarsvæðinu. Allir hafa lokið grunnprófi í söng og þreytt nótnalesturhluta söngprófs. Þátttakanda er frjálst að hætta við þátttöku í rannsókninni innan tiltekins tíma án allra eftirmála. Tímarammi er samkomulagsatriði milli rannsakanda og þátttakanda.

Ég staðfesti hér með undirskrift minni að ég hef að fúsum og frjálsum vilja ákveðið að taka þátt í rannsókninni. Ég hef kynnt mér tilgang og eðli þessarar rannsóknar og samþykki hér með þátttöku mína.

Þátttakandi

Dagsetning

Undirskrift þátttakanda

Fylgiskjal 3. Hljóðfærakunnátta viðmælenda

Nafn	Hljóðfærakunnátta	Niðurstöður á prófi
Sandra	Mörg ár í kór, hún er núna í píanónámi.	Gekk ágætlega á prófi en var samt örugg.
Anna	Mörg ár í þverflautunámi.	Gekk betur en hún hélt.
Telma	Sex til sjö ár í fiðlunámi, hún er núna að læra á píanó.	Man ekki hvernig gekk á síðasta áfangaprófi.
Elísabet	Lærði á píanó sem barn.	Fullvarkár að lesa nótur.
Kristín	Margra ára nám í þverflautuleik að baki.	Fékk fimm á nótnalesturhluta í prófi (falleinkunn).
Rósa	Engin hljóðfærakunnátta.	Gekk mjög illa á prófi.

Tafla sýnir hljóðfærakunnáttu viðmælenda og útkomu á prófi.