

# **GRYENDE MUSIKKLITERACY**

---

**Unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk-literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring.**

Hilde Synnøve Blix

Avhandling for graden Ph.D.

Norges musikkhøgskole, Oslo

2012

NMFH-publikasjoner 2012:5  
© Hilde Synnøve Blix

ISSN 0333-3760  
ISBN 978-82-7853-073-3

Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
N-0302 Oslo, Norge

Telefon: (+47) 23 36 70 00  
Telefaks: (+47) 23 36 70 01  
E-post: mh@nmh.no  
www.nmh.no

Produsert i samarbeid med Unipub  
Trykk: AIT Oslo AS



# FORORD

---

Å skrive en avhandling er en utrolig spennende prosess. Å skrive avhandling om og med barn og musikk er fascinerende og utfordrende. Å skrive avhandling i samhandling med kolleger innenfor et ungt og kreativt forskningsfelt er et stort privilegium. Å få lov til å utforske feltet musikkpedagogikk så tett innpå elever og lærere er unikt og utfordrende. Det har til tider vært vanskelig å se for seg at jeg gjennom den foreliggende skriftliggjøringen av det jeg har opplevd, skulle kunne formidle dette på en måte som yter alle involverte og alle aspekter rettferdighet. Jeg kan bare håpe at min fascinasjon og entusiasme skinner gjennom.

Det foreliggende arbeidet er muliggjort gjennom stipendiatstillingen jeg ble tildelt av Høgskolen i Tromsø (nå Universitetet i Tromsø) i 2007, og via Ph.D.-programmet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole.

Det er mange mennesker som har vært viktige for meg underveis i dette arbeidet, og jeg vil aller først rette en stor takk til de fire kulturskoleelevne og deres lærere som stilte velvillig opp og delte sine tanker og musikalske hverdag med meg. Det har vært utrolig lærerikt for meg som pedagog, forsker og menneske.

En varm takk til mine kolleger ved NMH i Oslo, alle ved Ph.D.-programmet, og spesielt Guro, Anne Katrine og Harald som har lest tekstene mine og vært til stor hjelp. Takk også til fagmiljøet ved Universitetet i Stavanger (Atle, Per og Per Henning) for viktige innspill fra språkfeltet. Et viktig forum for arbeidet

mitt har også vært Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning, med sine gode årlige konferanser som har introdusert meg for teorier, studier, empiri, forskere jeg ellers ikke ville møtt; et inspirerende og kreativt forum. Jeg vil også takke alle mine gode kolleger ved Musikkonservatoriet i Tromsø som har fulgt skriveprosessen og heiet meg fram. Spesielt vil jeg takke Bjarne som har lest tekstene mine og vært en utrolig god kollega og venn. Lunsjene i "skrivestua" når jeg har vært på mitt mest eremittaktige har hjulpet meg mang en gang.

Siw Graabræk Nielsen har vært min veileder gjennom hele dette lange skrivearbeidet. Hun har lest og kommentert hver eneste side jeg har produsert i løpet av fire år, noe som omfatter atskillig mer enn den foreliggende teksten. Siw har vært engasjert, tillitsvekkende, saklig, pragmatisk, streng og faglig sterkt tilstede gjennom hele prosessen, og jeg er henne stor takk skyldig.

Uten god hjelp fra venner og familie hadde dette prosjektet ikke vært mulig å få i havn. Jeg er så privilegert at jeg har familie rundt meg som har heiet meg fram, oppmuntret meg når det har gått trått og vært uvurderlige støttespillere når det har vært behov for alt fra hjelp med praktiske ting til mental støtte. Takk til Mamma og Pappa, Pia, Atle, Mia og Martin.

Barna mine Johanne og Bjørn, og de to stebarna mine Charlotte og Joakim, er mine barnlige forbilder og har gitt meg direkte inspirasjon til arbeidet med avhandlingen. De lever i en musikalsk virkelighet som ser ut til å komme innenfra og som bobler ut i form av spontane sanger, dansetrinn og utøving på alt som kan ligne på et instrument. Takk unger for inspirasjon og livsglede, og den tålmodigheten dere har oppvist underveis i prosessen med å skrive "den tjukke boka".

Den største takken skal Geir ha, min aller beste venn og kjæreste. Han har hatt ståltro på prosjektet hele veien og ikke veket en tomme når jeg har vært usikker og redd. Med et lignende prosjekt bak seg, har han visst når tid det var viktig å være kritisk og når tid det har vært best å holde seg oppmuntrende i bakgrunnen. Han har lest, kommentert, diskutert og delt frustrasjoner med meg, og jeg ville ikke greid meg uten. Mange, mange takk.

Tromsø, 30. mars 2012

Hilde Synnøve Blix

# INNHold

---

<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	10
1.2 NØKKELBEGREPER .....	13
1.2.1 Musikkliteracy .....	13
1.2.2 Læringsstrategier .....	14
1.2.3 Sosiokognitiv læringsteori .....	14
1.3 AVHANDLINGENS OPPBYGNING .....	17
<b>2 TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>19</b>
2.1 STUDIER AV NOTELESEFERDIGHETER .....	19
2.2 LESEFORSKNING .....	24
2.3 FORSKNING PÅ TILEGNELSE AV MUSIKK OG NOTER .....	28
<b>3 TEORETISK RAMME .....</b>	<b>43</b>
3.1 INNLEDNING .....	43
3.2 MUSIKKLITERACY .....	45
3.2.1 Skriftlighet og muntlighet i musikk .....	45
3.2.2 Literacybegrepet .....	48
3.3 ET SOSIOKOGNITIVT PERSPEKTIV .....	54
3.3.1 Læring som sosial konstruksjon .....	57
3.3.2 Meningsmedierende redskaper og kulturelle artefakter .....	61
3.3.3 Skriftkonvensjoner .....	65
3.3.4 Hva slags mening snakker vi om? .....	67
3.3.5 Richard Kerns modell for literacytilegnelse .....	69

3.3.6 Gryende musikk literacy .....	73
3.4 LÆRINGSSTRATEGIER I MUSIKKLITERACYTILEGNELSE .....	75
3.4.1 Læringsstrategier.....	75
3.4.2 Klassifisering av læringsstrategier.....	80
<b>4 METODE .....</b>	<b>83</b>
4.1 EN KVALITATIV CASESTUDIE.....	83
4.2 CASESTUDIER SOM FORSKNINGSDESIGN.....	87
4.3 METODER FOR DATAINNSAMLING.....	89
4.3.1 Pilotstudien.....	89
4.3.2 Utvalgs kriterier og utvalg .....	91
4.3.3 Deltakende observasjon med videokamera .....	94
4.3.4 Kvalitative intervjuer.....	97
4.3.5 Testoppgaver .....	101
4.4 ANALYSE OG TOLKNING .....	101
4.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	105
4.6 CASEBESKRIVELSENS OPPBYGNING .....	110
<b>5 CASE A: AMUND .....</b>	<b>115</b>
5.1 BAKGRUNN OG PRAKSISBESKRIVELSE .....	115
5.1.1 Innblikk i praksisen .....	119
5.1.2 Innholdet i timene:.....	122
5.2 STRATEGIER I CASE A.....	124
5.2.1 Sosiale strategier.....	124
5.2.2 Kognitive strategier .....	126
5.2.3 Hukommelsesrelaterte strategier.....	128
5.2.4 Støttestrategier.....	131
5.2.5 Lytterrelaterte strategier .....	138
5.2.6 Oppsummering strategier.....	139
5.3 MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE A .....	140
5.3.1 Episode 1: Forståelse av sammenhengen mellom lyd og symbol .....	140
5.3.2 Episode 2: Meningsforhandling .....	142
5.3.3 Episode 3: Kunnskap om hva slags informasjon notene gir. ....	143
5.4 OPPSUMMERING.....	145
<b>6 CASE B: BENTE .....</b>	<b>147</b>
6.1 BAKGRUNN OG PRAKSISBESKRIVELSE .....	147
6.1.1 Innblikk i praksisen .....	152

6.1.2	<i>Innhold i timene</i> .....	155
6.2	STRATEGIER I CASE B.....	156
6.2.1	<i>Sosiale strategier</i> .....	156
6.2.2	<i>Kognitive strategier</i> .....	158
6.2.3	<i>Hukommelsesrelaterte strategier</i> .....	166
6.2.4	<i>Støttestrategier</i> .....	169
6.2.5	<i>Lytterrelaterte strategier</i> .....	172
6.2.6	<i>Oppsummering strategier</i> .....	174
6.3	MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE B.....	176
6.3.1	<i>Episode 1: Konvensjoner og leseforståelse</i> .....	176
6.3.2	<i>Episode 2: Kommunikasjon og flere modaliteter</i> .....	178
6.3.3	<i>Episode 3: Variabilitet</i> .....	181
6.4	OPPSUMMERING.....	182
<b>7</b>	<b>CASE C: CHRISTER</b> .....	<b>184</b>
7.1	BAKGRUNN OG PRAKSISBESKRIVELSE.....	184
7.1.2	<i>Innblikk i praksisen</i> .....	187
7.1.3	<i>Innhold i timene</i> .....	188
7.2	STRATEGIER I CASE C.....	189
7.2.1	<i>Sosiale strategier</i> .....	189
7.2.2	<i>Kognitive strategier</i> .....	191
7.2.3	<i>Hukommelsesrelaterte strategier</i> .....	202
7.2.4	<i>Støttestrategier</i> .....	204
7.2.5	<i>Lytterrelaterte strategier</i> .....	207
7.2.6	<i>Oppsummering strategier</i> .....	208
7.3	MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE C.....	209
7.3.1	<i>Episode 1: Forståelse av sammenhengen mellom lyd og symbol</i> .....	209
7.3.2	<i>Episode 2: Alfabetsangen som "huskelapp"</i> .....	211
7.3.3	<i>Episode 3: Meningsforhandling</i> .....	212
7.4	OPPSUMMERING.....	214
<b>8</b>	<b>CASE D: DINA</b> .....	<b>215</b>
8.1	BAKGRUNN.....	215
8.1.2	<i>Innblikk i praksisen</i> .....	219
8.1.3	<i>Innhold i timene</i> .....	220
8.2	STRATEGIER I CASE D.....	221
8.2.1	<i>Sosiale strategier</i> .....	221



8.2.2 Kognitive strategier .....	225
8.2.3 Hukommelsesrelaterte strategier.....	231
8.2.4 Støttestrategier.....	234
8.2.5 Lytterrelaterte strategier .....	236
8.2.6 Oppsummering strategier.....	239
<b>8.3 MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE D .....</b>	<b>240</b>
8.3.1 Episode 1: "Kodeveksling".....	240
8.3.2 Episode 2: Stillasbygging .....	241
8.3.3 Episode 3: Gryende forståelse av notenes betydning i praksisen .....	242
<b>8.4 OPPSUMMERING.....</b>	<b>244</b>
<b>9 OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING AV CASENE .....</b>	<b>246</b>
9.1 ELEVENES TILEGNELSE AV MUSIKKLITERACY .....	246
9.2 OPPGAVEFORSTÅELSE.....	252
9.3 LÆRERNES FORSLAG TIL STRATEGIER.....	254
9.4 LIKHETER OG FORSKJELLER I STRATEGIBRUK I DE FIRE CASENE .....	256
<b>10 DISKUSJON.....</b>	<b>276</b>
10.1 TILEGNELSE AV MUSIKKLITERACY I ET SOSIOKOGNITIVT PERSPEKTIV ....	276
10.2 NOTER SOM MENINGSMEDIERENDE REDSKAP I KULTUREN .....	279
10.3 FORHOLDET MELLOM MUNTlighET OG SKRIFTLIGHET.....	282
10.4 LÆRINGSSTRATEGIER.....	284
10.4.1 Hovedtendenser.....	284
10.4.2 Intensjonalitet og oppgaveforståelse i forhold til strategibruk .....	290
10.5 STUDIEN I FORHOLD TIL TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET .....	292
<b>11 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....</b>	<b>296</b>
11.1 MENINGSSKAPING OG MUSIKKLITERACYTILEGNELSE .....	296
11.2 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER .....	301
11.3 VIDERE FORSKNING .....	304
CODA.....	305
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>308</b>
Abstract.....	326
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>328</b>

## **LISTE OVER FIGURER:**

Figur 1: Musikalsk Stroop-test	23
Figur 2: Stadier i avkodingsutvikling	25
Figur 3: Available design og kontekstuelle lag i literacy	70
Figur 4: "Julekveldsvisе"	120
Figur 5: Illustrasjon fra boka "Tobbe Trombone"	121
Figur 6: Illustrasjon fra boka "Tobbe Trombone"	123
Figur 7: Foto fra undervisningstime med Amund	137
Figur 8: Amund noterer lange og korte toner	142
Figur 9: "Melodi i moll" og elev- og lærerstemme	154
Figur 10: Cloze-test, Bente	177
Figur 11: Melodien Bente lager ved å peke i notetrappen	179
Figur 12: "Nem Kuela" fra boka "Midt i blinken"	180
Figur 13: "Våren er kommet"	182
Figur 14: "Rock" fra "Midt i blinken"	194
Figur 15: Christers komposisjon	199
Figur 16: "Country Walk" fra "Midt i blinken"	219
Figur 17: Dinas versjon av "Tellevise" og originalen	237
Figur 18: Dina improviserer	238
Figur 19: Eksempel på tekst i lærebok	272

"Å lese noter er som å henge etter et tog. Mens du henger og slenger bak siste vogn, ser du taktstrekene fyke forbi under deg som svillene i jernbanesporet, klare til å hugge seg fast i bena dine og rive deg i stykker, du hører pipingen fra overgangene og hylingen fra lokomotivet – det går fortere og fortere – en haglskur av pauser og punkteringer får du midt i trynet" (fra Arne Berggrens roman *Kornetten*).

# 1 INNLEDNING

---

## 1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING

Denne avhandlingen er en undersøkelse av måten unge nybegynnere på musikkinstrumenter tilegner seg kompetanse<sup>1</sup> i å bruke noteskrift. I vestlig orienterte musikkstiler og i musikkutdanning betraktes noteskrift som et viktig redskap både i pedagogisk og utøvende praksis, og i denne studien er det læringsprosesser i forhold til noteskrift som står i fokus. Jeg har valgt å kalle den typen notekyndighet det her er snakk om for *musikkliteracy*, og en nærmere diskusjon og definisjon av begrepet kommer senere (se kap. 3). Begrepet brukes i det følgende som *evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster*. En slik definisjon av musikkliteracy åpner for å studere barns tilegnelse av noter i lys av sosiokognitive teorier om læring.

Som forskningsmessig innfallsvinkel til dette temaet har jeg valgt å gjøre casestudier av fire unge instrumentalelever og deres tilegnelse av musikkliteracy i en kulturskolekontekst. I studien har jeg observert og intervjuet to fløyteelever og to tromboneelever ved en norsk kulturskole i ett skoleår med fokus på måtene de lærer seg å forstå og bruke noteskrift på, med spesiell vekt på *læringsstrategiene* de bruker i denne læringsprosessen.

---

<sup>1</sup> Begrepet *kompetanse* brukes i denne avhandlingen om de kunnskaper, ferdigheter og holdninger som individet kan ta i bruk for å løse et problem. *Ferdigheter* defineres som "*individuelle erfaringsbaserte kapasiteter til å gjøre det rette til rett tid på rett måte*" (sitat 20.03.12 fra: <http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=7688>). Begrepet *evne* vil i denne sammenheng bli brukt om den enkeltes kompetanse og kapasitet til å ta i bruk denne kompetansen.

Notert musikk er *en del av* den musikalske kommunikasjonen undervisningspraksisene i kulturskolen består av, både som overlevering av tidligere komponert musikk, hukommelseshjelp og som en måte å lagre lydlig informasjon på. Konvensjonell noteskrift som symbolsystem brukes i undervisning av instrumentalelever på de fleste instrumenter i kulturskolesammenheng, blant annet for at elevene skal få tilgang til den musikalske kommunikasjonen også gjennom et skriftlig materiale.

(...) music notation as a form of communication has become an integral component of many systems of music education and for some, learning music and learning to read notation are synonymous (Barrett 2005:121).

En mye debattert problemstilling i feltet er om man bør lære seg å spille uten noter først, eller om det er mest hensiktsmessig å lære noter fra man starter å spille et instrument. Det er likevel vanlig å starte å lære å lese noter samtidig som man lærer å spille (Barrett 2005). Denne enten-eller-tankegangen har vært lite fruktbar i musikkpedagogisk sammenheng (Blix 2009, Varkøy 2008), og man anbefaler i dag ofte å undervise noteskrift på en *gehørbasert måte* som også inkluderer utenatspill, improvisasjon, skriving av noter og lek med musikk (McPherson 2005, Sundin 1995, Waller 2010). Med *gehørbasert* menes her at notene primært representerer det lydlike i musikken, og ikke bare "aksjonsinstrukser" som viser til grep, tangenter eller posisjoner på instrumentet. Når man først tar i bruk noter i undervisning av musikk er det dermed viktig at læringen og bruken foregår med utgangspunkt i en forståelse for sammenhengen mellom musikalsk lyd/gehør og det skriftlige. Problemene oppstår hvis notene blir til hinder for musikalsk opplevelse og reduseres til "trykkeinstrukser", eller når elevene tror det ikke er mulig å spille musikk på instrumentet uten å bruke noter (Blix 2006, Rostvall & West 2001a).

Bruken av begrepet *musikk literacy* i studien er først og fremst et forskningsmessig valg, blant annet for å unngå den innsnevringen begrepet *notelesing* gir i forståelsen av den kompetansen det er snakk om. I tillegg til det å beherske avkoding av notene og utførelse på et instrument, innebærer *musikk literacy* evnen til å kommunisere, forstå, skape, skrive, tolke og reflektere ved hjelp av noter. En slik kommunikativ forståelse av notene som *symbolsystem* er inspirert og utviklet med utgangspunkt i språkfeltet.

Som hørelærepedagog på et musikkonservatorium underviser jeg studenter som har lært seg noter på forskjellige arenaer og på forskjellige måter, før de starter å studere musikk. En undersøkelse av studenters erfaringer med sin egen noteopplæring, viste at flere av dem var kritiske til undervisningen de hadde fått når det gjaldt noter og gehør (Blix 2006). Det foreligger en del forskningslitteratur som bekrefter inntrykket av at noteopplæring i instrumentalundervisning er et til dels forsømt emne både i praksisfeltet og i utdanningene (Gudmundsdottir 2010, Mills & McPherson 2006, Rostvall & West 2001a). Lærebøker i instrumentalspill har også varierende kvalitet når det kommer til det didaktiske vedrørende undervisning i gehør og noter (Rostvall & West 2001a, Barrett 2005, McPherson 1997, Folkestad 1997). Ett av formålene med denne studien er å kunne bidra med kunnskap om barns tilegnelse av musikkliteracy som kan legges til grunn for didaktiske valg i instrumentalundervisning av unge nybegynnere i kulturskolen. Ved å fokusere på barnas læring i stedet for lærernes metoder og tanker om undervisning, gis en annen innfallsport til didaktisk tenking.

Min forskningsinteresse er først og fremst knyttet til unge nybegynnere på musikkinstrumenter og deres individuelle tilnærminger til noteskrift. Valget av et *sosiokognitivt perspektiv på læring* som den teoretiske retningen på prosjektet, er blant annet inspirert av de senere tiårs literacyforskning (Ellis 1994, Kern 2000, Uppstad 2005).

Dette avhandlingsarbeidet er et resultat av en mangeårig interesse og nysgjerrighet i forhold til måtene instrumentalelever lærer seg å forstå noteskrift på. Min erfaring som messingpedagog, korpsdirigent, hornist, hørelærepedagog og lærerutdanner har bidratt til å fokusere denne undringen i form av den følgende problemstillingen:

*Hvordan tilegner unge instrumentalelever seg musikkliteracy i en kulturskolekontekst?*

De følgende delspørsmålene bidrar til å avgrense og fokusere studiens teoretiske og forskningsmetodiske innretning:

*Hvilke læringsstrategier og andre tilgjengelige redskaper i kulturen tar elevene i bruk for å skape mening ut av noter som symbolsystem, og på hvilken måte brukes de?*

## 1.2 NØKKELBEGREPER

### 1.2.1 Musikkliteracy

Språk og symbolsystemer er viktige i menneskers skaping av felles forståelser av verden vi lever i. Musikk kan betraktes som en vesentlig del av vår måte å kommunisere på. Denne kommunikasjonens innhold og intensjoner forholder seg annerledes enn hverdagslig språklig kommunikasjon, og har kvaliteter som "står ved siden av" direkte innholdsfokusert språk. Musikkens uttrykk tolkes vanligvis både av den som skaper den, den som utøver den og den som lytter (Nielsen 1997). Alle disse tolkningene kan sees som både individuelt og sosiokulturelt betinget (Hultberg 2011).

Inspirert av forskning på språkliteracy har jeg i denne studien valgt å definere musikkliteracy som: *evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster.*

Valget av *musikkliteracy* som begrep i denne avhandlingen innebærer i seg selv et syn på "notelesing" som noe mer enn bare bestående av kognitive og fysiologiske prosesser. Sosiale og kulturelle faktorer som ligger til grunn for utvikling av ferdigheter og kunnskaper ivaretas her gjennom et bredt definert literacybegrep. I forskning på utvikling av skriftspråklig kompetanse har man, blant annet ved hjelp av literacybegrepet, de siste tiårene vært opptatt av å bringe inn et mer *helhetlig* syn på de faktorene som har betydning for individets utviklingsprosesser i forhold til skriftspråk.

Musikkliteracy skiller seg på flere måter fra språkliteracy fordi det dreier seg om å beherske et annet slags skriftspråk. Notesymbolene refererer direkte til et lydlig fenomen som i seg selv ikke har noen konkret ytre mening, mens språkskrift er *referensielt*, og henviser til noe utenfor den lyden skriftsymbolene representerer, det være seg en gjenstand, en gjerning eller et budskap. Innholds- og kommunikasjonsaspektet er på mange måter det mest åpenbare skillet mellom språk og musikkliteracy.

I denne studien innebærer valget av begrepet literacy også at tilegnelsen omfatter det å bli deltaker i den sosiale og kulturelle praksisen læringen foregår i.

## 1.2.2 Læringsstrategier

For å få grep om *måtene* elevene i denne studien tilegner seg musikk-literacy på, har jeg valgt å fokusere på de læringsstrategiene de tar i bruk for å skape mening ut av noteskrift. Læringsstrategier sees i denne studien på som *mentale og fysiske målrettede forsøk på å forstå, tilegne seg, huske, avkode, tolke og bruke notert musikk i en instrumentalundervisningskontekst* (se kapittel 3 for en nærmere diskusjon av begrepet).

Dette valget avgrenser studiens fokus, og setter den samtidig inn i en større pedagogisk kontekst ved å belyse et mye diskutert tema i læringsforskning: hva slags kulturelle redskaper tar barn i bruk for å lære, og hvordan bruker de dem? I Kunnskapsløftet (LK06) framheves det at *"gode læringsstrategier fremmer elevens motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid"* (s. 33). Dette illustrerer også den endringen man har sett de senere år i skoleverket i retning av at læring er noe eleven selv må være engasjert i, i stedet for læring sett på som former for informasjonsprosessering (Alexander & Fox 2004).

Læringsstrategier knyttet til tilegnelse av musikk-literacy er et relativt utforsket område og i så måte vil denne studien kunne bidra til å sette elevenes tilnæringsmåter til skriftsystemet i søkelyset, i en musikkpedagogisk praksis.

## 1.2.3 Sosiokognitiv læringsteori

Valget av teoretisk perspektiv i dette arbeidet er som sagt inspirert av de senere års forskning på barns tilegnelse av språkliteracy. Vitenskapsteoretisk støtter studien seg på et *sosiokognitivt* syn på literacy og læring. Dette innebærer først og fremst en orientering bort fra å se på elevenes læring som tilegnelse av en ferdig produsert kunnskapsmengde hvor læreren er den som *overfører* kunnskapen. I stedet betraktes læring som en kontinuerlig prosess hvor den lærende selv konstruerer egen kunnskap basert på nye og tidligere kunnskaper og ferdigheter som er i stadig endring gjennom deltakelse i forskjellige praksisfellesskap.

Andrespråksforsker Lise Kulbrandstad hevder at *"innsikt både fra kognitive og sosiokulturelle teorier er grunnleggende for å forstå elevens leseutvikling i skolen"*



(Kulbrandstad 2003:47), og at et *sosiokognitivt* blikk på literacytilegnelse og læring representerer en integrering av perspektivene. En framheving av at man ikke kan forstå fenomenet *literacytilegnelse* uten en forståelse av literacy generelt, og lesing spesielt, som noe mer enn bare *avkodning* av skriftsymboler. Kern (2000) uttrykker det slik:

...an expanded view of literacy that involves, not only the ability to produce and interpret texts, but also a critical awareness of the relationships between texts, discourse conventions, and social and cultural contexts (ibid. s. 6).

Musikkliteracy forstås i henhold til dette som et kompleks av kunnskaper og ferdigheter skapt og utviklet i den sosiokulturelle praksisen de til enhver tid opptrer i (se en nærmere diskusjon av begrepet i kapittel 3).

## **Kulturskolekonteksten som forskningsfelt**

Kulturskolekonteksten er overraskende lite forsket på i Norge, noe som ble bekreftet i forbindelse med et nylig opprettet nettverk for kulturskolerelatert forskning i Oslo i mars 2011. En økende interesse for forskning på feltet kan likevel sees både i utdanningsinstitusjonene, i Norsk Kulturskoleråd og i kulturskolene som selv driver utviklingsprosjekter.

Kulturskolen som institusjon er forskningsmessig interessant både fordi den er en del av det frivillige kulturtilbudet i Norge, og fordi den er et av de få fritidstilbudene som er lovfestet. Kulturskolene har godt utdannede pedagoger tilsatt i faste stillinger, og tilbyr undervisning i flere kunstarter. Ifølge *Tilstandsrapport om kommunale musikk- og kulturskoler skoleåret 2009-2010*<sup>2</sup> var det i 2009 totalt 109 414 elever i norske kulturskoler (med ca 27 000 elever på venteliste). Av disse var 84 % av elevene i grunnskolealder<sup>3</sup>. Musikk var det dominerende tilbudet med over 70 % av elevplassene. I tillegg til musikk tilbyr de fleste kulturskolene undervisning i dans, visuelle kunsthøgskole og drama/teater.

Kulturskolen i Norge er lovfestet<sup>4</sup> for å sikre at alle barn har tilbud om frivillig undervisning i kunst- og kulturfag i kommunal regi. I rapporten sies det at "da

---

<sup>2</sup> Rapporten er utarbeidet av Fylkesmannen i Sør-Trøndelag etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i samarbeid med Norsk kulturskoleråd. [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/musikkskoler\\_09\\_10.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/musikkskoler_09_10.pdf) (siteret 09.06.11).

<sup>3</sup> Dette utgjør 15% av elevene i grunnskolen i Norge (1.-10.klasse).

<sup>4</sup> Fra: "Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa § 13-6. **Musikk- og**

*utbyggingen av de kommunale musikkskolene kom i gang midt på 1970-tallet var det først å fremst for å gi barn og unge et musikkundervisningstilbud som var så rimelig at alle kunne delta og som kunne gi tilbud til enkeltelever og elever i små grupper".* En diskusjon som har vært ført rundt om i kommunene siden den gang, er hva som er det mest hensiktsmessige "gruppesnittet" (antall elever per time) i en slik type musikkundervisning. Ved de fleste kulturskoler i dag undervises det enten én og én elev i ca 20-25 minutter, eller 2-3 elever sammen i én klokke time. Dette varierer fra sted til sted, og fra instrument til instrument, men snittet ligger på 3 elever per time (se fotnote 1).

I utkastet til Forskrift for kulturskolevirksomhet leser vi at: *"Skolen må gi tilbud om individuell opplæring innenfor en tidsressurs som sikrer et kvalitativt godt faglig tilbud. Det må også settes av tidsressurs for samspill, gruppeundervisning og tverrfaglige prosjekter i kulturskolen og i samarbeid med det frivillige kulturliv"*<sup>5</sup>. Dette gir et innblikk i hva slags organisering av undervisning kulturskolene forventes å benytte.

Når det gjelder innholdet og den individuelle organiseringen av spilletimene regnes dette vanligvis som lærerens ansvarsområde, og selv om det foreligger en veiledende rammeplan for kulturskolen<sup>6</sup>, står den enkelte lærer vanligvis svært fritt når det gjelder faglig innhold og tilrettelegging av undervisningen.

Kulturskolen i denne studien må sies å være representativ på flere måter. Skolens elever får individuelle spilletimer (alene sammen med lærer) i 25-30 minutter, 28 uker i året. I tillegg gjennomføres det prosjektuker hvor elevene får spille sammen med andre. Kulturskolen tilbyr aspirantsamspill som er organisert gjennom kulturskolen, og samler nybegynnere fra flere korps i byen én gang i uka. Tre av elevene i studien var formelt tilknyttet korpsene de var meldt inn i, og ikke kulturskolen. Dette samarbeidet mellom korpsene og

---

**kulturskoletilbud:** *Alle kommunar skal aleine eller i samarbeid med andre kommunar ha eit musikk- og kulturskoletilbud til barn og unge, organisert i tilknytning til skoleverket og kulturlivet elles.*

<sup>5</sup> Forslagstillerne til forskriften er: Norsk Kulturskoleråd, som er organisasjonen til alle de lokale kulturskolene, Musikernes Fellesorganisasjon (MFO), som er fagforeningen for de ansatte, Frivillige musikkorganisasjoner som organiserer store brukergrupper: Norsk Musikkråd (NMR), Norges Musikkorps Forbund (NMF), Norges Korforbund, Norske Symfoni-Orkestres Landsforbund (NASOL), De Unges Orkesterforbund (UNOF).

<sup>6</sup> *På vei til mangfold. Rammeplan for kulturskolen.* Norsk kulturråd (2003).

kulturskolen innebærer at korpset kjøper undervisningstjenester fra kulturskolen, og at undervisningen er underordnet kulturskolens årsplan og organisering.

Ettersom undervisningen jeg observerte ikke foregikk på barneskolene der korpset holdt til, møtte ikke elevene i noen særlig grad elever som de spilte i korpset sammen med når de kom til spilletimene. I den grad de hadde kontakt med andre elever var det først og fremst i prosjektuker, i korpset og når de spilte for hverandre på juleavslutninger og lignende. Slike møter og samspillsituasjoner er ikke en del av det empiriske materialet i denne studien.

### **1.3 AVHANDLINGENS OPPBYGNING**

I denne avhandlingen ønsker jeg å belyse unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk-literacy i sitt første år som elever på en kulturskole. Ettersom forskning på musikk-literacy tilegnelse er et relativt nytt felt i musikkpedagogisk sammenheng, og at tilegnelse av musikk-literacy ut fra sosiokognitiv læringsteori på samme måte er relativt lite utforsket, har jeg valgt å strukturere denne avhandlingen rundt en nokså fylldig presentasjon og diskusjon av tidligere forskning og teoretisk perspektiv.

I kapittel 2 foretas en gjennomgang av forskningen jeg har vurdert som relevant for studien, og som har fungert som grunnlag for å plassere dette prosjektet i en forskningsmessig kontekst. Ettersom tilegnelse av musikk-literacy meg bekjent ikke tidligere er studert gjennom casestudier ut fra et sosiokognitivt perspektiv på læring, vil det i kapitlet både presenteres studier som er relevante ut fra det teoretiske perspektivet, og andre som har tematisk relevans for denne studien. Prosjekter som omhandler notelesing som fenomen er i stor grad studert innenfor et musikkpsykologisk paradigme, og jeg vil derfor først presentere noen av disse studiene som har fungert som kunnskapsgrunnlag i min studie. Jeg vil deretter presentere sentrale forskningsstudier på språklesing, og til slutt gi en kort oversikt over studier som belyser tilegnelse av musikk-literacy med utgangspunkt i teoretiske perspektiver som ligger nært denne studiens perspektiv.

I det tredje kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Jeg har valgt å vie relativt mye plass til diskusjoner om musikk-literacy som begrep, som sosial praksis og som fenomen i lys av teori fra språkfeltet. Jeg ser også på hvordan noter kan betraktes som meningsmedierende redskap i læringspraksisen. Deretter diskuterer jeg hva det vil si å innta et sosiokognitivt syn på læring og literacytilegnelse, og hvilke føringer dette har lagt for studien. I siste del av kapitlet drøftes hva som her menes med læringsstrategier, og hvordan dette operasjonaliseres i form av overordnede kategorier til bruk i analysen av studiens empiriske data.

I kapittel 4 redegjøres det for de forskningsmetodiske valgene som har vært grunnlaget for innsamlingen av det empiriske materialet i studien. Resultatene presenteres i form av fire casepresentasjoner i kapitlene 5-8. I kapittel 9 oppsummerer jeg funnene fra casestudiene, og sammenligner elevenes bruk av læringsstrategier og andre tilgjengelige redskaper i kulturen. Jeg ser på *hvilke* redskaper de tar i bruk for skape mening ut av noter som symbolsystem, og *måtene* de tas i bruk på.

Resultatene fra studien sammenfattes og drøftes med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget i kapittel 10 og 11. Her diskuteres også pedagogiske implikasjoner, studiens begrensninger og anslag til videre forskning.

## 2 TIDLIGERE FORSKNING

---

Det finnes lite forskning som dreier seg om barns *tilegnelse av musikkliteracy*, og relativt få casestudier av musikkliteracytilegnelse i en instrumentalundervisningskontekst. Derfor har jeg i utarbeidelsen av denne studien lagt til grunn forskning som er tematisk eller metodisk nærliggende fra feltene musikkpsykologi, musikkpedagogikk og generell språkopplæring. Dette kapitlet vil gi et innblikk i det jeg har funnet av forskning som er relevant for studiens tema og problemstilling, og som har stått sentralt i utarbeidelsen av prosjektet. Jeg har konsentrert meg om studier som omhandler musikkliteracy som fenomen, eller som omhandler forskning på fenomenet ved hjelp av nærliggende begrep som notelesing, literacytilegnelse eller notelesingsferdigheter. Kapitlet er delt i tre hoveddeler hvor jeg først viser til musikkpsykologiske studier, som til nå er det feltet som vært mest opptatt av leseferdigheter i musikk. Deretter presenteres en kort oppsummering av forskning på språklesing og utvikling, og til slutt musikkpedagogiske studier av relevans for dette prosjektets problemstilling.

### 2.1 STUDIER AV NOTELESEFERDIGHETER

I *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning* fra 1992 oppsummerer Donald A. Hodges forskning som omhandler det han kaller *music*

*reading skills*<sup>7</sup>. Han konkluderer med at det til da gjort svært lite forskning på feltet, og at et av problemene er at det ikke er utviklet det han kaller underliggende teorier for hvordan man leser noter. Han sammenligner med språkforskningen som har et stort antall studier å bygge modeller på, og sier at man i forhold til notelesing har for liten *mengde* grunnforskning å støtte seg på. Grunnforskningen han refererer til er undersøkelser av øyebevegelser og lignende språkforskningsinspirerte eksperimenter. Mangelen på repetisjoner av studiene gjør at resultatene ifølge Hodges ikke utgjør noe sterkt grunnlag for kunnskap om hvordan vi leser noter.

From this brief review of the basic research on music reading, it is apparent that the bulk of these studies are technique or strategy driven rather than based on any underlying theory of music reading (ibid. s. 468).

Tilsvarende problem påpekes når det gjelder anvendt forskning på området, noe jeg vil komme tilbake til i siste del av kapitlet. Det fins noen få studier som ser på hvordan forskjellige undervisningsmetoder har positiv effekt på tilegnelse av notelesing, men det er ikke gjort større internasjonale undersøkelser av dette (Hodges 1992:467).

Notelesing og musikkliteracy er enten behandlet som en del av større studier om musikalitet (McPherson 2005), eller i form av musikkpsykologiske studier av delferdigheter involvert i notelesing (Sloboda 1985). Notelesing er i disse tilfellene ofte definert som lesing som skal resultere i utførelse på et instrument. På grunn av at notelesing og utøvelse av musikk på piano representerer en svært kompleks oppgave, er mye av forskningen gjort på utøvende pianister. I tillegg har elektroniske pianoer gitt muligheten til å måle utførelsen av de leste notene på en svært nøyaktig måte, også når det gjelder ekspressivitet (Parncutt & McPherson 2002, Sloboda 1985).

En god del av forskningen på notelesing som fenomen er gjort innenfor feltene musikkpsykologi og generell psykologi. Notelesing er interessant for psykologer og hjerneforskere blant annet fordi musikere som bladspiller godt er i stand til å overføre nokså enkle *input* (et notebilde) til svært komplekse *output* (ekspressive utførelser av musikalske uttrykk på et instrument). Det

---

<sup>7</sup> Han definerer *music reading* som: *the process of converting special visual symbols – music notation – into sound. The sound may be conceived internally, or they may be produced externally through voices or musical instruments* (Hodges 1992:466)

foreligger for eksempel en rekke undersøkelser som påviser måter musikere flytter øynene på i leseprosessen, hva slags forskjellige musikalske markører (cues) musikere benytter seg av for å avkode noteskrift hurtig, på hvilken måte man bruker kontekst for å lese noter (bilder, besifringstegn, andre tegn enn selve notene) og i hvilken grad man gjetter/forutser hva som kommer, for å nevne noen (Sloboda 2005). Mange av disse eksperimentelle studiene er inspirert av forskningsmetoder fra språkleseforskning. De mest relevante funnene i forbindelse med den foreliggende studien, er de som viser hva som karakteriserer en god noteleser.

Studier viser at gode notelesere "ligger foran" sitt eget spill i lesingen av noter, noe man tester ved å plutselig ta bort notene, og studere hvor lenge musikerne greier å fortsette å spille. Slike eksperimenter kalles studier av *øye-utførelse-spenn* (antallet enheter man kan utføre etter at de visuelle stimuliene er tatt vekk). Dette er inspirert av språkstudier av avskrift på skrivemaskin. Studiene på musikere viser signifikant korrelasjon mellom bladleseferdigheter og *øye-utførelse-spenn* (Thompson 1987, Sloboda 1974, 1985). Dette stemmer overens med resultater fra de senere års undersøkelser av øyebevegelser under notelesing (Furneaux & Land 1999).

Studier av musikers øyebevegelser under lesing av noter er blitt mer vanlig ettersom denne typen teknologier er blitt mer tilgjengelig<sup>8</sup>. Undersøkelsene viser kort oppsummert at gode notelesere plasserer øynene på mer strategiske steder i notebildet enn svakere notelesere, slik at de fanger opp større enheter, og har flere og mer målrettede fikseringer (Goolsby 1994). Studiene viser også at pianister for eksempel kan plassere øynene på tomme felter mellom notelinjene, antakelig for å fange opp mest mulig i ett øyekast (Sloboda 1985).

Gode notelesere strukturerer notene i relevante enheter og har et tydelig indre auditivt bilde av hvordan den leste musikken skal lyde. I artikkelen *The Role of Visual and Auditory Feedback during the Sight-Reading of Music* beskriver Louise J. Banton (1995) hvordan 15 pianister bruker forskjellige typer feedback for å lese. Hun tester pianistene, som er på litt forskjellig nivå, ved å be dem bladlese korte pianostykker under tre forhold: normal bladlesing, bladlesing

---

<sup>8</sup> Ved Lesesenteret i Stavanger har de eksempelvis en lab hvor øyebevegelser studeres ved at man setter ett kamera tett inntil forskerspersonen øyne, og ett kamera som filmer det øyet ser på. <http://lesesenteret.uis.no/forskning/oeyebevegelser/> (Sitert 13.05.11).

uten å se tangentene og bladlesing uten å høre hva man spiller. Resultatene viser at det visuelle har positiv virkning på utøvingen, spesielt for de svakeste leserne. Utøving uten auditiv feedback skilte seg ikke fra normal bladlesing og var bedre enn utøving uten visuell feedback. Men studien viser også at auditiv feedback ble brukt til å overvåke egen utøving:

Successful performances can only be attained if the performer can structure significant units of information during processing and maintain a clear representation of the sound to which the performed sound can be compared in order to administer necessary performance adjustments (Banton 1995:15).

Kopiez og Lee (2006) kan framvise lignende resultater i sin studie av 52 pianostudenters bladlesing. Målet var å si noe om hvilke forskjellige variabler som får betydning for bladlesing av noter etter hvert som oppgavene øker i vanskegrad. Studentene ble testet for generelle kognitive ferdigheter (arbeidsminne), elementære kognitive ferdigheter (reaksjonstid), og ekspertiserelaterte ferdigheter (bladleseferdigheter og indre gehør). Resultatene viser at når notematerialet er relativt enkelt, er generelle spilleferdigheter tilstrekkelig for å bladspille godt. Når nivået på stykkene øker derimot, spiller psykomotoriske ferdigheter (hastighet på fingrene når man spiller triller på piano), fart på informasjonsprosessering, indre gehør og bladlesingsekspertise en stor rolle. Når oppgaven blir ytterligere kompleks, ser det ut til at psykomotoriske ferdigheter blir den dominante faktoren, i tillegg til bladlesingsekspertise.

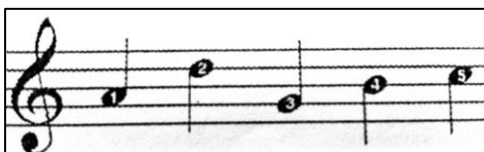
In other words: only when SR [sight reading] complexity is low or medium, is there enough time to audiate the written score, but if inner hearing is successful, it can improve SR (Kopiez & Lee 2006:116).

En annen viktig ferdighet gode notelesere ser ut til å inneha, er det å kunne strukturere notene i større segmenter (chunks), noe som er påvist gjennom forskjellige typer studier. En kjent studie gjort av Sloboda i 1976 viser hvordan pianister overså innlagte feil i notebildet fordi de "chunket" notene slik at detaljer som var ulogiske i forhold til den musikalske stilen til stykket ble spilt feil i forhold til det skrevne. Selv om musikerne visste at de skulle spille stykket slik det stod, og at det var lagt inn feil, spilte de enda færre av de feilskrevne notene den andre gangen de spilte samme stykket. Forsøket viser også at



musikerne la bedre merke til de altererte tonene når de var i starten av en frase, og når de lå i høyre hånd (Sloboda 1976).

Ny teknologi gir i dag muligheten til å se på endringer i hjernens måte å prosessere informasjon på, noe man også har benyttet seg av i forhold til notelesing. En interessant undersøkelse i relasjon til den foreliggende studien er en fMRI<sup>9</sup>-studie av voksne nybegynnere på piano, som aldri hadde lest noter eller spilt piano før. I artikkelen *Neurocognitive studies of musical literacy acquisition* viser Stewart (2005) hvordan deltakerne tolket et notebilde før og etter 3 måneder med undervisning i pianospill og notelesing, og hvilke forskjellige deler av hjernen som var aktivert før og etter. Interessant i denne sammenheng er stroop-testen<sup>10</sup> de brukte for å sjekke om deltakerne hadde "knekket notelesekode". Før de startet med undervisning ble deltakerne bedt om å spille et notebilde hvor fingersettingen stod markert inni notehodene:



Figur 1: Musikalsk Stroop-test (Stewart 2005:225).

Etter tre måneder med pianoundervisning skulle informantene gjøre samme oppgave, men fingersettingene på enkelte av tonene var ikke i samsvar med notenes plassering i notesystemet. Dette førte til at deltakerne gjorde en god del feil i forhold til oppgaven som var å spille riktige *tall*, men riktig i forhold til notenes plassering på notelinjene. Dette viser på samme måte som en språkbasert stroop-test at "*participants who cannot read music will have only one mapping, from the numbers to the fingers and are therefore unaffected by the note/number congruence of the pairing*" (Stewart 2005:225). Dette er

---

<sup>9</sup> fMRI er en teknologi som gjør det mulig å ta bilder av hjernen i aktivitet og dermed kunne observere hvilke deler av hjernen som er i bruk til oppgaver som å se, høre og å utføre motoriske oppgaver.

<sup>10</sup> "Stroop-testen ble introdusert i 1935 som en metode for å teste interferens mellom to ulike stimuli (Stroop, 1935). Prinsippet i alle Stroop-tester bygger på «farge-ord» som er skrevet med en annen farge på trykksverten enn det semantiske innholdet tilsier. Vanligvis skal personen benevne fargen på trykksverten og overse den skrevne ord-informasjonen. Dette krever at personene må undertrykke en impuls til å lese, til å tolke det semantiske budskapet først" (Bast-Pettersen 2006:1023).

interessant i forhold til måten man automatiserer lesing på, og også med hensyn til måten en del typer språktester kan brukes overført til notelesing. Det interessante ved prosjektet i forbindelse med den foreliggende studien er først og fremst at det viser hvordan automatisering av skriftsystemer endrer måten man reagerer på symbolene på, og at man kan på denne måten sier noe om hvordan denne automatiseringsprosessen foregår.

Mange av disse undersøkelsene er gjort med erfarne pianister som spiller klassisk-romantisk repertoar i en vestlig sosiokulturell kontekst, noe som har betydning for gyldigheten av undersøkelsene i forhold til andre instrumenter og sjangre for å eventuelt kunne generalisere funnene. I forhold til begynnerlesing har disse studiene likevel betydning som kunnskapsgrunnlag i forhold til hva slags kompetanse musikk-literacy kan sies å være. Oppsummert viser forskningen at en god noteleser har:

- god indre forestillingsevne
- en automatisert avkodning av notesymbolene
- et godt øye-hånd-spenn
- kvalifiserte antakelser av hvordan musikken fortsetter på basis av kjennskap til sjangermessige konvensjoner, og kan gjette ut fra dette
- god rytme-forståelse
- evne til å organisere det visuelle og lydige i meningsfulle strukturer
- evne til å overskue større visuelle strukturer
- gode strategier for problemløsning
- god musikkteoretisk kunnskap

(Lehmann & McArthur 2002, Sloboda 1985, Waters et al. 1998).

## 2.2 LESEFORSKNING

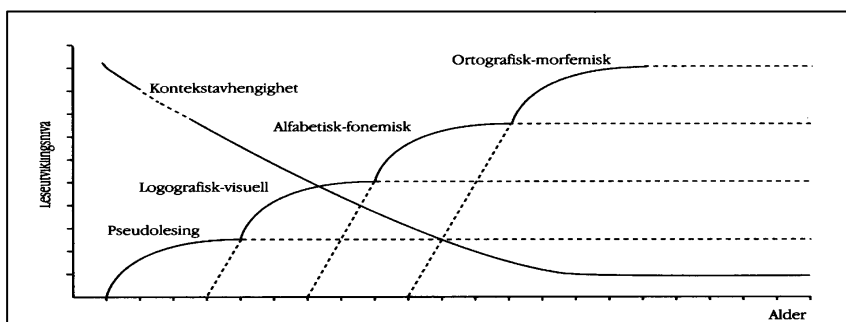
Som et annet av grunnlagene for studien av tilegnelse av musikk-literacy har jeg valgt å sette meg inn i de mest anerkjente modellene for språkleseutvikling (Alexander et al. 1997, Chall 1983, Ehri 1992, Frith 1985, Høien & Lundberg 2002, Spear-Swerling & Sternberg 1994). Jeg vil i det følgende fokusere på én av de mest anvendte av disse modellene i Norge, nemlig Høien og Lundbergs modell som viser stadier i avkodingsutvikling.

Modeller av språkleseutvikling bygger på studier av lesing som omfatter både observasjonsstudier av barns første leseutvikling og mer eksperimentelle studier av øyebevegelser og lignende. Det er relevant å vurdere slike typer av stadietenkning i forhold til musikk-literacyutvikling.

I norske lærebøker om leseutvikling henviser mange til Høien og Lundbergs (2002) modell som beskriver stadier i leseutviklingen. Modellen beskriver normal utvikling i den hensikt å kunne si noe om eventuelle avvik. Så selv om det er dysleksi og lese- og skrivevansker som er Høien og Lundbergs fokus, har de en grundig gjennomgang av det som må betraktes som normal lesing.

I den følgende beskrivelsen av utvikling vektlegges ordavkodingsstrategier. Modellen tar utgangspunkt i en forståelse av lesing der de ferdighetene, kunnskapene, forståelsene og strategiene man allerede har oppnådd, ikke blir borte selv om eleven tilegner seg nye lesestrategier. En leser kan for eksempel gå tilbake til en tidligere strategi hvis det skulle være nødvendig. Gode lesere er gode nettopp fordi de kan veksle mellom strategier (Spear-Swerling & Sternberg 1994).

Modellen beskriver utviklingen av *lesestrategier* i fire stadier: Pseudolesing, logografisk-visuell lesing, alfabetisk-fonemisk<sup>11</sup> lesing og ortografisk-morfemisk<sup>12</sup> lesing. De ulike stadiene innebærer rask progresjon i starten, og deretter flater de ut og blir stabile. I tillegg viser modellen at kontekst blir mindre viktig for leseren etter hvert som hun går inn i nye stadier.



Figur 2: Stadier i avkodingsutvikling (Høien & Lundberg 2002:45).

<sup>11</sup> Et fonem er den minste betydningsskillende enheten i et språks lydsystem.

<sup>12</sup> Et morfem er språkets minste betydningsbærende enhet.

**Pseudolesing:** Dette er det stadiet i leseutviklingen hvor et barn bare "leser" omgivelsene til ordet, eller logoen. Høien og Lundberg henviser til undersøkelsen med svenskspråklige barn i Finland som leste ordet MELK og MAITOA som samme ord, fordi de hadde samme omgivelser, nemlig melkekartongen det sto skrevet på (Høien & Lundberg 2002:46). I forhold til noter vil dette for eksempel kunne tilsvare det som skjer når barn "leser" sanger i en sangbok ved å gjenkjenne tegningene eller visuelle trekk ved notebildet som helhet.

**Det logografisk-visuelle stadiet:** *"Den logografiske lesestrategien kan best karakteriseres som vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening"* (ibid. s. 48). På dette stadiet har barnet ennå ikke forstått det alfabetiske prinsipp (ikke knekt lesekode). Hvert ord må leses på nytt hver gang, og fonologien spiller ikke så stor rolle. Høien og Lundbergs eksempel er ordet KAMEL som kanskje gjenkjennes fordi det har en M i midten og derfor minner om puklene til kamelen. Ord som Mamma og Pappa, eller barnets eget navn gjenkjennes som ordbilder. Speilvendte ord eller snudde bokstaver spiller ikke så stor rolle for barnets lesing.

**Det alfabetisk-fonologiske<sup>13</sup> stadiet:** De kaller denne overgangen for overgangen fra det logografiske til det alfabetiske prinsippet (ibid. s. 50), og beskriver det som en radikal endring. For å kunne kalles en alfabetisk-fonologisk leser må du ha forstått sammenhengen mellom bokstavens form og de tilhørende lyder. Det å kunne skille ut enkeltlyder fra lydstrømmen i et ord eller en setning står sentralt. Dette kalles fonemisk bevissthet. I diskusjonen om hvorvidt man leser dårlig fordi man har dårlig fonemisk bevissthet, eller om man har dårlig fonemisk bevissthet fordi man ikke kan lese, tar Høien og Lundberg en mellomposisjon når de sier at det sannsynligvis er snakk om en vekselvirkning. Dette er en problemstilling man også diskuterer i forhold til noter, hvor koden som skal knekkes kan oppfattes som mer abstrakt fordi musikalske fraser er forskjellige fra melodi til melodi. Etter hvert som leseren lærer seg alfabetet og forstår forbindelsen mellom lyd og symbol blir ordgjenkjenningen bedre. Slike lyd-symbol-forbindelser er viktige også for notelesere, og korte fraser instrumentalelever har lest før, vil på tilsvarende stadium kanskje gjenkjennes som musikalske fraser i stedet for enkelttoner.

---

<sup>13</sup> Fonologi betyr *lydlære* og er studiet av språklidene fra både et fysisk (fonetisk) og et funksjonelt synspunkt, der en også tar hensyn til lydenes funksjon i språket (Blix 2004:17).

Denne strategien krever mye av leseren på dette stadiet, og det er ikke før dette er automatisert at man beveger seg til neste stadium.

**Det ortografisk-morfemiske stadiet:** Dette stadiet er en kvalitativt ny form for ordavkodning, og gjenkjenningen er automatisert. Dette frigjør kognitive ressurser til å tolke og analysere meningen i teksten. Ord gjenkjennes som helheter eller sammensetninger av flere ord. Leseren deler også ord inn i morfemer. Brannbilen består av morfemene: brann-, -bil og -en. Denne helordslesingen er kvalitativt forskjellig fra helordslesingen i det logografisk-visuelle stadiet, fordi det sistnevnte handler om tilfeldige assosiasjoner og er ikke basert på kunnskaper og lang erfaring om ordenes innhold. Høien og Lundberg understreker at leserne på det fjerde stadiet fremdeles ikke er på ekspertnivå.

Det antydes ikke noen alder i forhold til stadiene, og de anvender ikke generell kognitiv utvikling som et eksplisitt utgangspunkt for modellen. Det er derfor viktig å se på den som en "lesestrategimodell", noe som også gjør den relevant i forhold til musikk literacy, fordi alderen man starter å lære noter på varierer.

Den foreliggende studien har *læringsstrategier* som et spesielt fokus. I språkfagene har fokus på læringsstrategier de siste 20-30 årene frambrakt en del teoretiske modeller som beskriver prosessuelle faktorer ved læring og utvikling, blant dem forskjellige teorier om kognisjon og strategibruk (Bråten 2002, McPherson 2005, Nielsen 1998, Rubin 1975, Siegler 1996).

Vi ser i dag i hovedsak fire forskningsmessige innfallsvinkler til læringsstrategier. Den første typen studier er de som er opptatt av å *identifisere* strategiene som elever eller eksperter bruker for å oppnå læringsresultater (Rubin 1975). For det andre finnes det en rekke studier som ser på *effektene* av forskjellige strategier (Oxford 1990, Siegler 1996). For det tredje ser vi studier som fokuserer på effektene av *strategiinstruksjon*, man har blant annet påvist at elever som blir instruert eksplisitt i hva slags strategier de kan bruke, er bedre i stand til å overvåke egen læring, og lærer raskere (Griffiths 2004). Til sist er studier av *strategivalg* blitt vanligere, noe som blant annet er grunnet i endringer i vitenskapsteoretiske perspektiver som vektlegger læringsprosesser som dynamiske og foranderlige, og i større grad individuelle og kulturavhengige (Strømsø 2001).

Av relevans for den foreliggende studien er altså først og fremst forskning som har som mål å *identifisere* strategier, noe vi også skal se nærmere på i teorikapitlet.

Den ovenfor nevnte forskningen på skriftspråklæring har relevans for den foreliggende ved at de er resultat av store longitudinelle prosjekter, og er repliserte flere ganger. Stadiemodellene har relevans fordi de viser hvordan man kan forvente at barn lærer skriftsystemer i faser hvor de må oppdage både meningen med skriftsystemet og knekke lesekoden for å kunne benytte seg av skriftspråket, og at det er snakk om livslange prosesser. De tidlige fasene er preget av søking og strategier som bare delvis er basert på skriftspråkets logikk. Denne typen forskning har gitt verdifulle innspill til måten tilegnelse av musikkliteracy utforskes på i denne studien.

## 2.3 FORSKNING PÅ TILEGNELSE AV MUSIKK OG NOTER

I det musikkpedagogiske feltet blir musikkliteracy ofte behandlet som en del av problemstillingene rundt det å lære seg å spille, men sjelden som et studieobjekt i seg selv. Flere undersøkelser viser at det å mestre noteskrift er et problem for mange, og at det å undervise musikkliteracy ikke alltid er bevisstgjort hos instrumentallærere (Blix 2006, Hultberg 2008, Waller 2010). I tillegg viser undersøkelser at problemer med notelesing kan føre til at instrumentalelever slutter å ta spilletimer når de begynner å bli gode utøvere fordi de føler at manglende noteleseferdigheter hindrer dem i å bli selvstendige som utøvere på instrumentet. Dette gjelder spesielt for den klassiske sjangeren (McCarthy 1980, McPherson 1994).

### **Studier av forholdet av musikalsk lyd og notasjon**

En type undersøkelser som forsøker å si noe om barns konseptualisering av musikk, er de etter hvert mange studiene av barns *invented notations*. Med dette forstår man barns måter å notere musikk eller sanger de hører på den måten de ønsker. I noen studier ber man for eksempel barn i forskjellige aldre som ikke kan konvensjonelle noter, om å skrive en sang slik at en annen person

kan gjenkjenne den, eller slik at de selv husker den (Gromko 1994). Man argumenterer for at dette kan gi innblikk i hvordan barn tenker og hvordan de utvikler sin tenkning i og om musikk (Bamberger 2006, Barrett 1996, Elkoshi 2004, Gromko 1994, Gardner & Wolf 1983).

En av pionerene innen dette området er Jeanne Bamberger (1994) som gjorde en større undersøkelse av 186 barn i alderen 4 til 12 år og deres representasjon av rytmiske strukturer (hun ba dem klappe og skrive fem korte rytmer). Undersøkelsen viser at barnas måter å notere rytmer på falt inn i to hovedgrupper: de *figuralt orienterte* og de *metrisk orienterte*. Den første gruppen hadde fokus på gruppering i fraser basert på selve utøvingen. Den andre gruppen hadde derimot fokus på lengden av hver lyd; en notasjonsstrategi som ligner på konvensjonelle noter. Bamberger argumenterer for at det er en tett sammenheng mellom måten elevene beskriver musikk på og måten de oppfatter den på, og hevder at det derfor er viktig å oppfordre lærere til å bruke barns representasjoner som redskap for å utvikle elevenes forståelse av musikk.

In arguing that a hearing is a process of instant perceptual problem solving, I obviously intend to suggest that what we casually call "the mind" is actively engaged in meaning making – that is, in organizing incoming sensory material. (...) it is exactly because sound/time phenomena do not come already structured, but rather *hold the potential for being structured* that different hearings are possible (Bamberger 1994:134).

Denne typen arbeider er av relevans for den foreliggende studien blant annet fordi de viser hvordan barn aktivt forsøker å skape mening i og gjennom symbolsystemer, og hvordan barn forestiller seg at klingende musikk kan representeres gjennom skriftsymboler.

Et annet sentralt prosjekt i denne retningen er *Harvard Project Zero*. Dette prosjektet ble grunnlagt i 1967 av filosofen Nelson Goodman for å studere læring og forbedre den generelle amerikanske utdanningen blant annet ved hjelp av kunstfagene. Mange av delprosjektene i Harvard Project Zero har dreid seg om kommunikasjon og symbolsystemer, og blant disse finner vi også noen som omhandler musikk som symbolsystem (Davidson & Scripp 1988).

Davidson og Scripp (1988) studerte 39 barns musikalske utvikling fra de var 5 til de var 7 år. Artikkelen som beskriver studien refereres ofte til i

musikkpsykologisk og musikkpedagogisk litteratur, både fordi den er basert på en longitudinell undersøkelse som del av et større prosjekt, og fordi den fokuserer på kognitiv *utvikling*.

De konkrete testene i studien bestod av oppgaver hvor barna skulle reprodusere korte rytmer og melodier, huske en kjent sang og lære seg en kort ukjent sang. De ble i tillegg bedt om å lage sin egen *musikkbok* hvor de skulle notere ned en sang de kunne på en sånn måte at andre skulle kunne synge den fra notasjonen. Barna ble bedt om å bruke egendefinerte skriftsymboler. De skulle også selv framføre de skrevne sangene, og forklare hvordan musikkboka virket. Det ble gjort lydopptak av alle samtalenene med barna.

Forfatterne sier at det å be barna om å notere/skrive ned forholdet mellom lydige elementer på forskjellige måter, gir forskere en måte å "måle" deres forståelse på. Deretter er det viktig at man tolker de symbolene barna skriver ned på en gyldig måte. Man får et innblikk i barnas representasjonskunnskaper, og kan gjennom dette spore kognitive mønstre i deres utvikling. Slik betraktes representasjonene som "vinduer" til barnas musikalsk-kognitive utvikling.

Davidson og Scripps forskning viser hvordan barns representasjoner av musikk har noen trekk man kan si er generelle, sett i forhold til de oppgavene som ble gitt. Forfatterne hevder at i barnas spontane notasjon kan man se *glimpses of growing minds at work* (ibid. s. 228).

Our data show that children between the ages of five and seven not only change radically in their choice of symbol systems to represent songs, but also show a dramatic increase in the level of sophistication of their notations. Examples from our entire sample of children's songs can be organized in the following developmental sequence:

Age 5 – children (who may not have the option of writing words) primarily use pictures and abstract symbols to show musical structure or the units of the phrase.

Age 6 – children primarily use abstract or language symbols and sometimes organize the units to show either underlying pulse, rhythmic grouping, or melodic contour.

Age 7 – children combine and modify language with abstract symbols and consistently show multiple features of the music with particular attention to melodic contour (ibid s.209)



Prosjektet er av interesse for denne avhandlingen fordi det dreier seg om barns utvikling av meningskaping gjennom symboler og symbolsystemer. Spesielt relevant for min studie er de 7-årige elevenes evne til å kombinere abstrakte symboler, samt den økte oppmerksomheten rettet mot melodikonturer. Ut i fra et sosiokognitivt perspektiv vil man imidlertid hevde at det ligger noen begrensninger i å bruke barns skrivning som utgangspunkt for å forklare hvordan de leser og forstår noteskrift, noe som også gjelder antakelsen om at skriftligheten representerer "vinduer" til kognitive prosesser (Säljö 2001).

En litt annen innfallsvinkel som har vakt min interesse er studien til Tan et al (2009) som viser hvordan studenter som aldri har lært noter tidligere, tenker om notenes logikk. Studien ser på måten voksne ikke-musikere som ikke kan noe om noter fra før, tolker notesymbolene de blir forelagt. Utgangspunktet til forfatterne er at notesystemet ikke er så intuitivt som mange notelesende personer kanskje vil tro, og at dette er noe man bør være klar over i en musikkpedagogisk kontekst.

Metoden som er brukt er et spørreskjema hvor studentene blir spurt om konkrete notesymbolers mulige betydning:

- Er dette en note (som representerer en musikalsk lyd)?
- Hvilke av disse symbolene tror du representerer stillhet (pauser)?
- Ranger disse symbolene etter høyest/lavest verdi!
- Hvilke deler av musikktegnet tror du viser tonehøyde?
- Er det forskjell på om tonene står tett sammen eller ikke?
- Hvilke symboler viser at man skal spille sterkt/svakt?

Resultatene stemmer overens med tidligere undersøkelser av såkalte *invented notations* hvor ikke-notelesende barn skal finne på egne måter å notere musikk på:

The participants used many of the same strategies to interpret conventional notation as they do when creating their own systems of representing sound or music (...). Specifically, they tended to associate height of symbol on the vertical axis with pitch, proximity of notes along the horizontal axis with speed and size of symbol with loudness (Tan et al. 2009:17).

De spesifikke delene av notesystemet som deltakerne viste seg å ta feil av, som forfattere kaller kontraintuitive aspekter, var: desto mørkere, større og mer

komplekse symbolene var, desto større ble de oppfattet (en 32-del er mer enn en 8-del, en sort note har høyere verdi enn en hvit), mens det motsatte egentlig er tilfellet. Det studentene assosierte med "en note" var 4-deler og 8-deler (og en av dem sa at dette var fordi han hadde sett dem i reklamer og på TV). En vanlig forståelse var at en note måtte bestå av en runding og en strek. (Derfor trodde 58 % at helnoten ikke var en note, men at b-tegnet var en note.). Pauser ble assosiert med tegn som har hulrom av noe slag. For eksempel trodde mange at helnoter var en pause. Også kryss og opphevelsestegn ble tatt for å være pauser. De fem linjene så ikke ut til å ha noen betydning for tolkningene. Dette er noe som også står sentralt i min studie når det gjelder hvilke trekk ved notebildet de unge nybegynnerne fester seg ved.

I konklusjonen henviser forfatterne til Bamberger og Brody (1984) og viser til hennes utsagn om at det å utvikle musikkunnskaper innebærer "coming to hear in a new way":

Further, the acquisition of music reading does not represent a pure gain, but like many 'achievements' in learning, it is characterized by multidirectionality (joint expression of gain and loss). Bamberger and Brody (1984) suggest that 'multiple concepts and modes of representation give the expert access to features and relations of music that may be inaccessible to less highly-trained listeners', but that at the same time 'given a range of possible hearings, the expert may seek out a single correct and rigid analytic interpretation, thus placing artificial constraints on the perceptual process' (p. 46, both quotations). Adopting any particular mode of representing music sharpens our perceptions of certain aspects of musical sound, but may also make other 'ways of hearing' sound less accessible. (Tan et al. 2009:19).

Undersøkelsen er interessant fordi den sier noe om kompleksiteten i symbolsystemet som elever i kulturskolen forventes å skape mening ut av, og hva slags "logiske" feilslutninger man lett kan gjøre basert på notesystemets utseende og den kulturen det tolkes i.

Når det gjelder studier som ser på unge instrumentalelevers bruk av *læringsstrategier*, er det som nevnt ikke så mange å vise til, men jeg vil i det følgende kort presentere noen av de studiene som har størst nærhet til den foreliggende studien, spesielt fordi de har vært opptatt av hvordan elever bruker strategier knyttet til noteskrift.

I likhet med min studie tar Cantwell & Millard (1994) utgangspunkt i undersøkelser av språklesing når de sammenligner tilnærminger og strategier for musikalsk læring. I tillegg legger de til grunn en bred forståelse av det å lese musikk (*to learn a musical score*) som har mange likheter med *musikk literacy* slik jeg definerer begrepet i denne avhandlingen.

I studien av strategibruk og elevers tilnærming til det å tilegne seg et musikkstykke gjennom noter, fikk seks instrumentalelever i 14-årsalderen i oppgave å studere tre notebilder med tre forskjellige vanskegrader. De skulle deretter spille notene, og til slutt si noe om hvordan de ville øvd på dette for å fremføre det. Det ble gjort lydopptak av både utøving og intervjuer.

I studien diskuteres læringsstrategier og egenrapportering av problemløsning. Ved hjelp av et skjema som beskriver nivåer i forhold til oppmerksomhetsfokus i prosessering av tekstuell informasjon (multiple nivåer av prosessering), viser man i artikkelen hvordan elever på samme alder er på forskjellig nivå når det gjelder å tolke, og gjøre bruk av notebilder med forskjellige vanskegrader. Resultatet viser at *surface-learners* i stor grad forstod oppgaven som et avkodingsproblem, og henviste i liten grad til vurderinger som gikk på musikalsk forståelse og interpretasjon. Repertoaret av strategier var stort sett begrenset til å spille stoffet så mange ganger at de kunne det utenat, eller å be om hjelp fra andre. *Deep-learners* rapporterte derimot større bredde og fleksibilitet når det gjaldt strategibruk, og viste større forståelse av oppgaven som *the need to understand the nature of the music* (Cantwell & Millard 1994:57).

Med læringsstrategier som fokus er undersøkelsen interessant i forhold til min studie fordi den belyser lesing og tolkning av noter i et læringsperspektiv. Selv om studien er en case-basert undersøkelse som ikke går over tid, viser den nivåer av forståelse i forhold til prosessering av noteskrift. I tillegg er den av interesse fordi den sammenligner tilegnelse av språktekst og noter.

## **Gary McPhersons studier av instrumentalelever og musikalsk læring**

Den australske forskeren og musikkpedagogen Gary McPherson har i en årrekke arbeidet med forskningsprosjekter som dreier seg om barns læring i en kulturskolekontekst. Han beskriver *læringsstrategier* som et av de mest

sentrale aspektene hos suksessrike elever. Også han viser til forskning på språktilegnelse (McPherson 1997).

Et av McPhersons hovedprosjekter er en longitudinell studie av 43 blåsere (klarinettt og trompet) i Australia i alderen 12-15 år. Disse elevene ble testet og intervjuet regelmessig i en periode på tre år. De fire ferdighetene som ble testet var: å lese noter prima vista, spille på øret<sup>14</sup>, spille etter hukommelsen og å improvisere. Studien viser blant annet at variert og bevisst strategibruk har avgjørende betydning for ferdighetsutviklingen på alle disse fire områdene. McPherson (1997) understreker også viktigheten av å "tenke i lyd" som utgangspunkt for å utvikle generelle ferdigheter som musiker:

Overall, variables which require an ability to "think in sound," such as how often musicians report playing from memory, playing by ear, improvising, singing, composing, and mentally rehearsing music were all significantly correlated with the ability to play by ear and improvise (ibid. s. 65).

Det understrekes i konklusjonen at de uformelle arenaene også spiller en rolle i forhold til aktiviteter som er knyttet til det å spille uten noter. Av interesse er derfor spørsmål om hva som motiverer elevene til å drive med slike aktiviteter, og i tillegg hvordan disse aktivitetene leder til forbedrede musikalske ferdigheter generelt (ibid. s. 70).

Barna i studien ble bedt om å forklare hva de tenkte når de skulle utføre typiske musikalske aktiviteter som for eksempel å spille musikk de hadde øvd på hjemme, bladlese noter, spille utenat, spille på gehør og improvisere. Gjennom intervjuer og tester av elevenes prestasjoner kunne man sammenligne den rapporterte strategibruken med de musikalske prestasjonene. Studiens resultater viser også at barna som rapporterte at de så litt gjennom stykket før de spilte, for å se etter det overgripende musikalske innholdet, presterte mye bedre enn de som viste svært overflatiske strategier (bare spilte gjennom stykket noen ganger), og hovedsakelig opererte på et detaljnivå i forhold til å avkode notene.

In the most recent publication relating to this longitudinal study, the (...) author reports evidence suggesting that the quality of children's performance

---

<sup>14</sup> "Å spille på øret" betyr her å imitere musikalske fraser uten å ha sett dem nedskrevet, i motsetning til å spille etter hukommelsen som innebærer at man har lært frasene fra noteskrift og deretter skal spille dem uten å se på notene.

is directly related to the quality of their thinking when playing their instrument (McPherson, 2005). Unfortunately, by the end of their third year, there were extremely wide differences between the children's performance abilities across the skills studied. Of particular importance is the finding that children who established *ear-to-hand* co-ordination skills very early in their development for aural forms of performance such as playing from memory and by ear, and *eye-to-ear-to-hand* co-ordination skills for visual forms of performance such as sight-reading, went on to achieve at the highest level and experienced far less problems with their learning compared with their less strategic peers (McPherson & Davidson 2006:339).

Det understrekes at de strategiene elevene brukte, var noe de fanget opp implisitt og at typen lærebøker og lærerens undervisningsmetoder ikke så ut til å være hovedårsaken til disse forskjellene. Det påpekes at eksplisitt undervisning i strategisk læring ikke ser ut til å være i fokus i instrumentalundervisning (ibid. s. 339).

I artikkelen *From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument* (McPherson 2005) oppsummeres ett av relativt få forskningsprosjekter som har studert læringsstrategier i instrumentalundervisningskontekst med nybegynnere. Prosjektet er en longitudinell studie av barn hvor man har sett på ferdighetsutvikling i forhold til å spille, lese noter, spille utenat, improvisere, spille "på øret" og å utøve innøvd musikk. Det konkluderes blant annet med at det er svært viktig at lærere hjelper elever med å utvikle et repertoar av oppgavespesifikke strategier for å hjelpe dem å *tenke musikalsk* når de utøver musikk (ibid. s. 5).

McPherson er i hovedsak kognitivt orientert og metakognisjon og strategibruk står i fokus i studien, uttrykt gjennom det han oppsummerer som *mentale strategier*. Studien viser at dyktige elever (high achievers) har god kapasitet til å velge og anvende passende strategier som hjelper dem å integrere ny kunnskap og nye ferdigheter raskt.

Strategibegrepet i artikkelen kobles opp mot øvingsforskning og begrepet *deliberate practice*, et begrep brukt for å studere "... *goal-oriented, structured and effortful facets of practice*" (McPherson 2005:7).

McPherson identifiserer *organisatoriske strategier* og *forbedringsstrategier* som ser ut til å være viktige for elevenes utvikling av evnen til å utøve innøvd

musikk. I tillegg ser han på strategier for bladlesing, spilling etter hukommelsen og det å "spille på øret". Av interesse for min studie er spesielt de tre siste hovedkategoriene. Vi ser i det følgende at McPhersons strategikategorisering går på tvers av Oxfords, blant annet ved at han bruker forskjellige nivåer i hver av hovedkategoriene sine. Dette beror antakelig på at man vanskelig kan sammenligne selvrapporterte øvingsstrategier med bladlesingsstrategier, og dermed må tilpasse kategoriene til de oppgavene de er rettet mot:

### 1. Organisatoriske strategier:

a) *Holde oversikt over det man lærer.* Forskerne spurte barna om de førte øvelogg, og om de brukte den (man sjekket dette ved å be om å få se den).

b) *Rekkefølgen på det som øves på.* De undersøkte om elevene øvde på stoffet i en strategisk rekkefølge. Fokus ble satt på to typer *working styles*: 1) de som øvde på det repertoaret de behøvde å øve på først, og deretter "kosespilte" stykker de likte å spille, og 2) de som var mindre strategisk, og øvde på det de kunne fra før først.

### 2. Forbedringsstrategier:

a) *Øve for å forbedre.* Barna ble spurt om hvor mange ganger de øvde stykkene. Det ble identifisert fire *kategorier*: 1) De som spilte igjennom bare en gang, 2) De som spilte igjennom et par ganger, men ikke var spesielt opptatt av forbedring, 3) De som spilte stykket noen ganger til de kunne det bedre, 4) De som var bevisste at de måtte øve det til de kunne det.

b) *Selvkorrigeringsstrategier.* Barna ble stilt forskjellige spørsmål om hva de gjorde hvis de spilte feil. Det ble sett på alt fra tendensen til å overse feil, til strategier som det å spille saktere, stoppe opp og tenke hva som er lurt for å løse problemet (analysere problemet). Her endte forskerne opp med fire kategorier: 1) en form for håpløshet eller lite utholdenhet, 2) overfladiske forsøk og feil øving, 3) en mer planlagt innsats for å rette feilen 4) en mer utviklet kapasitet til å tenke strategisk og reflektert sammen med mer målrettede forsøk på å forbedre spillet.

### 3. Bladlesingsstrategier (prima vista lesing):

- a) Studere første takt
- b) Identifisere toneart
- c) Identifisere taktart
- d) Etablere et godt tempo
- e) "Scanne" musikken for å se etter identifiserbare trekk

#### 4. Strategier for å spille etter hukommelsen

Forskerne stilte barna følgende spørsmål: "Kan du fortelle meg akkurat hvordan du husker den melodien du har lest fra notebildet, hva gjorde du i hodet ditt da du skulle huske den?" Svarene ble kategorisert i følgende strategier:

##### a) Konseptuelle strategier:

Mental strategi 1: Konturinformasjon eller tonenavn (eller ta "et fotografi" av notene)

Mental strategi 2: Å synge rytmer eller tonenavn.

Mental strategi 3: Forsøke å synge melodien og forsøke å huske notene.

##### b) Kinestetiske strategier:

Mental strategi 4: Synge melodien mens de fingret grepene på instrumentet.

##### c) Musikalske strategier:

Mental strategi 5: Barna som brukte denne kategorien strategi viste evne til å koble lyden av melodien til grep på instrumentet ved mentalt å øve mens de så på notene. De viste ofte god kapasitet til å koordinere øyne, ører og hender.

#### 5. Å spille "på øret" /imitere uten noter

Opgaven barna fikk var å beskrive hvordan de tenkte for å huske melodien de hørte på en innspilling, for så å kunne spille den på sitt instrument. Her setter McPherson opp de samme strategiene som i kategorien over: fem mentale strategier. Han viser så hvordan elevene han kaller de mest strategiske, og de som bruker musikalske strategier, så ut til å lykkes aller best:

The most important finding is that those children who applied musically appropriate mental strategies very early in their learning were more likely to succeed in comparison with their peers (McPherson 2005:31 ff).

Artikkelen konkluderer blant annet med at en viktig oppfølging av dette arbeidet vil være nye studier som identifiserer og beskriver strategier mer i detalj.

I forhold til den foreliggende studien gir dette materialet gode eksempler på hvordan barn rapporterer egne strategier og tenkemåter. Det er også en av de få undersøkelsene som snakker om barn og strategier i en instrumentalundervisningskontekst. McPhersons undersøkelser av australske musikkskoleelever viser at forholdene i Australia er sammenlignbare med måten noteopplæring vanligvis foregår på i skandinavisk instrumentalundervisning (Blix 2006, McPherson 2005, Nerland 2000, Rostvall & West 2001a).

### **Cecilia Hultbergs studier av noteskrift som meningsmedierende redskap**

En av de større nordiske studiene som omhandler musikkliteracy er Cecilia Hultbergs doktoravhandling: *The printed score as a mediator of musical meaning: approaches to music notation in Western tonal tradition* (Hultberg 2000). Studien er en casestudie hvor 11 pianister (seks studenter og fem profesjonelle og lærere) ble bedt om å spille ett selvvalgt tonalt stykke musikk pluss tre korte, ukjente stykker. Deretter skulle de selv kommentere det de hadde spilt i forhold til notebildet. Dette ble filmet, og deltakerne fikk deretter se på innspillingen av seg selv og komme med ytterlige kommentarer til dette. Hultbergs mål var ”att få veta hur deltagarna använde sin kunskap om praxis och konventioner i uttryck för att dra slutsatser om musikalisk innebörd” (Hultberg 2001:124). Studien identifiserer to ulike måter å forholde seg til notebilder på; en *reproduktiv* og en *eksplorativ* innfallsvinkel. Med reproduktiv mener Hultberg at musikeren tilnærmer seg notene ved å prøve å etterkomme kulturens konvensjonelle tolkninger, og de eksplisitte ekspressive markeringene i noteteksten. I begrepet eksplorativ tilnærming legger hun at musikeren nærmer seg notene med egne interpretasjoner i samspill med de markerte uttrykkstegnene i notene, uten at én bestemt interpretasjon blir ansett som ”riktig”.

Hultberg viser at selv de mest erfarne musikerne forholdt seg forbausende *reproduktivt* til det forberedte stykket (av en kjent komponist), mens de var



mer utforskende til de stykkene som ikke hadde kjent opphav. Hultberg hevder at dette viser tilbake til den undervisning man har fått og måten man forholder seg "tro" til den *normen* som blir gitt videre fra lærer til elev. Tolkningen av notebildet blir et spørsmål om "riktig eller galt" i forhold til hva som er foreskrevet av den tolkningskulturen man kommer fra. Helt frie tolkninger basert på egne følelser og meninger er mindre vanlig, også blant profesjonelle utøvere:

Några av deltagarna åsidosatte till och med sina egna intuitiva, emotionella intryck av musikaliskt uttryck till förmån för ett korrekt utförande av markerade instruktioner (Hultberg 2001:125).

I en senere studie fokuserte Hultberg (2008) på instrumentalutøveres *strategier* for å velge interpretasjon når de øvde inn et stykke musikk. Hun intervjuet og observerte de tre første øvingsøktene to gitarstudenter som forberedte en konsert sammen. Resultatene hennes viser at selv om de to studentene brukte en rekke like strategier *for exploring musical meaning* (ibid. s. 13), var strategiene deres forskjellige ved at den ene foretrakk å bruke notene *direkte* som forberedelse til å skape en forståelse for strukturene i musikken, mens den andre brukte notene på en mer *indirekte* måte ved å spille og lytte til musikken, og deretter skape en forståelse for musikken strukturer. Hultberg sier at begge innfallsvinklene fungerte, og består av de samme elementene, bare i forskjellig rekkefølge (ibid. s. 20).

I konklusjonen sier Hultberg at studentene opplevde det å reflektere omkring strategiene de selv brukte som et viktig redskap for dem i sitt senere virke, både som musikere og lærere. Hun understreker også at strategier i arbeidet med å tilegne seg noter er noe man ofte "arver" fra sine lærere, og at det er viktig for pedagogen å være oppmerksom på at det er individuelle forskjeller på hva som er effektive strategier (Hultberg 2008).

(...) strategies may be *adopted* by teaching musicians and passed down to further generations without questioning whether these strategies are *adapted* to the needs of their students. Consequently, it is an important task in the education of instrumental teachers to support students' conscious awareness about their own strategies (ibid. s. 9).

## Nordiske studier om læring i en kulturskolekontekst

Mens Hultbergs studier har tematisk relevans for den foreliggende studien ved at de omhandler musikkliteracy og læringsstrategier, har Rostvall og Wests (2001a) avhandling *"Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musicundervisning"* relevans fordi den har fokus på kunnskapsutvikling i svensk kulturskole, og ligger således nærmere det empiriske materialet i min studie. Forfatterne tar opp problemstillinger rundt noteskriftens rolle i begynnerundervisning. Den er en casestudie basert på mikroanalyse av videoobservasjoner av undervisning i kulturskolen. I studien observerte forskerne fire lærere og et tjuetalls elever (på gitar og messinginstrumenter), til sammen elleve undervisningstimer. Forskerne har analysert lærebokmateriale og videoopptak av timene med vekt på interaksjon og kunnskapsutvikling. De har transkribert tale, musikk, øyebevegelser og gester med *kommunikative funksjoner* og *oppmerksomhetsfokus* som kategorier i tolkningene. Konklusjonene deres oppsummeres av Roger Säljö i en anmeldelse av avhandlingen<sup>15</sup> :

Den i en mening idealistiska undervisningssituationen med en lärare och en elev utnyttjas inte på något annat sätt än at läraren spelar före och eleven försöker följa med. Lärarna är ofta dåligt förberedda och deras kommentarer är direkta instruktioner eller beledsagande yttranden. Det är mycket tydligt att det är en tämligen reduktionistisk syn på lärande av musik som lärarna företräder. Fokus är i stor utsträckning på notbilden, och vad som övas är elevers förmåga att träffa rätt (Säljö 2003:109).

Dette prosjektet kan kritiseres for å generalisere i for stor grad med utgangspunkt i noen få case, men den systematiske næranalysen viser blant annet hvordan notestativet som artefakt spiller en svært stor rolle i de observerte timene, og:

Notfokuserade arbetssätt kan leda till att även lärarens uppmärksamhet är upptagen med notbilden, såväl när de själva förebildar som när eleverna spelar. Det får till följd att de inte i tillräckligt hög grad kan uppmärksamma elevens handlingar för att bedöma vad de har för behov av hjälp (Rostvall & West 2001a:292).

---

<sup>15</sup> Roger Säljö i *Svensk tidsskrift för musikkforskning* (2003).

Rostvall og West gjør også en analyse av åtte svenske lærebøker for messing, og viser at man i bøkene vektlegger forklaringer på symboler og begrep i notesystemet, og hvor progresjonen i bøkene er først og fremst knyttet til kompleksiteten i notebildene. Bøkene har i forskjellig grad øvelser knyttet til gehør og improvisasjon, og noen har også skriveøvelser. *Sammanfattningsvis kan man konstatere att även läromedlen i huvudsak er inriktade på visuella och reproducerande uppgifter i notläsning* (ibid. s. 280). Bøkene de henviser til er svært like de som anvendes av barna i min studie<sup>16</sup>.

Av interesse for min studie er også Maria Calissendorffs (2005) studie av unge nybegynnere på fiolin i en svensk kulturskole. Hun har studert seks femåringer gjennom ett år, observert alle deres spilletimer og konserter i løpet av dette året, og intervjuet barna, foreldrene og lærerne. Metodisk ligger prosjektet nært mitt, også når det gjelder vektleggingen av barnas eget perspektiv på læring. Resultatene fra studien viser at barna hadde svært forskjellig læringsstil, spesielt når det gjaldt visuell eller auditiv orientering mot læringsstoffet. Barnas oppfatninger om hvordan de lærte var at de så og hørte på læreren og hermet etter denne. Barna tiller de voksne stor betydning både som de som fortalte hva som var oppgavene, støtte til å gjøre ting riktig og som hukommelseshjelp. I følge Calissendorff hadde barna ingen formening om at de selv kunne ta i bruk andre kunnskaper for å lære seg å spille. Selv om barna i denne studien var yngre enn mine informanter, har Calissendorffs resultater i forhold til læringsstil og orientering mot de voksne relevans for min studie.

## Avslutning

Som vi har sett er det etter min viten ikke gjennomført forskning som dreier seg om instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy med utgangspunkt i casestudier som omhandler elevers musikk literacy tilegnelse i et *sosiokognitivt* perspektiv. Det finnes imidlertid en rekke studier som sier noe om delferdigheter som er sentrale for musikk literacy, og studier som sier noe om hva det innebærer å ha ekspertise som musikk literacy. Resultater fra slike studier peker også mot *målet* med tilegnelsesprosessen, og gir kunnskap om hva slags utviklingsprosesser lesingen kan bestå av.

---

<sup>16</sup> Læreboka "Tobbe Trombone" som brukes av begge tromboneelevne i min studie, er gitt ut i samme serie som Ture Trompet som er analysert i Rostvall og West (2001a:280)

Forskning på skriftspråklæring har relevans for den foreliggende studien ved at den er resultat av større longitudinelle prosjekter, som er replisert flere ganger. Stadiemodellene er relevante fordi de viser hvordan man kan forvente at barn lærer skriftsystemer i faser hvor de må oppdage både meningen med skriftsystemet og knekke lesekode for å kunne benytte seg av skriftspråket. De tidlige fasene er preget av søking etter mening, og læringsstrategiene er bare delvis basert på skriftspråkets logikk. Forskningen viser at forholdet mellom det å huske og å gjette er en viktig del av den tidlige utviklingen av literacy. Denne typen forskning har gitt verdifulle innspill til måten tilegnelse av musikkliteracy forstås og studeres på i denne studien.

Det finnes etter hvert en rekke studier som gir innblikk i barns måter å tenke og oppfatte musikk på. Som vi har sett er bredden i innfallsvinkler til dette temaet er nokså stor, og mitt fokus på læringsstrategier knyttet til tilegnelse av musikkliteracy representerer en konkretisering av ett emne i instrumentalundervisningen. I forhold til de nevnte studiene kan dette arbeidet bidra med et innblikk i elevenes håndtering av et spesifikt læringsmål, og samtidig potensielt si noe om barns læring av symbolsystemer generelt. I likhet med en del nyere studier av læring (Calissendorff 2005) står også barns perspektiv på egen læring sentralt i denne studien.

## 3 TEORETISK RAMME

---

### 3.1 INNLEDNING

Dette kapitlet har til hensikt å presentere og drøfte det teoretiske og begrepsmessige rammeverket som ligger til grunn for utforskningen av instrumentalelevers tilegnelse av musikk-literacy i en kulturskolekontekst. Teorigrunnlaget i avhandlingen er et sosiokognitivt perspektiv på literacytilegnelse.

I boka *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* henviser Ivar Bråten (2006) til flere vitenskapsteoretiske forsøk på å skape en syntese mellom kognitive og sosiokulturelle teorier i studier av læring. Han refererer blant annet til Cobb og Bowers som argumenterer for en integrering av perspektiver:

Ifølge Cobb og Bowers (1999) kan man betrakte forholdet mellom enkeltelevers tenkning og fellesskapets praksis som refleksiv, det vil si at den enkelte bidrar til å utvikle fellesskapets praksis samtidig som denne sosiale situasjonen virker tilbake på individets forståelse og tenkning (Bråten 1996:21).

Bråten tar på denne måten til orde for en sammenslåing av de to perspektivene i studier av læring fordi det vil gi et mer helhetlig bilde av *den økte forståelsen og handlingskompetansen som lese- og skrive-læringen kan sies å innebære, enn det ett av perspektivene kan bidra med* (Bråten 1996:25). I de senere års forskning på andrespråklæring har man i økende grad studert

literacytilegnelse med utgangspunkt i et sosiokognitivt syn på læring og meningsskaping (Kern 2000, New London Group 1996, Fillmore & Valadez 1986).

I tillegg til generelle læringsteorier og musikkpedagogisk teori har jeg også valgt å referere til teori og begrepsapparat fra nyere språkliteracyforskning, for å gi studiens forskningsspørsmål et operasjonaliserbart begrepssett. Denne studiens anknytning til språkforskning bygger først og fremst på en målsetting om å se på unge instrumentalelevers tilegnelse av notert musikk som eksempel på tilegnelse av *et kommunikativt symbolsystem*. Overførbarheten fra forskning om språkliteracy til musikk vil diskuteres underveis i kapitlet.

På grunn av den kompleksiteten som er knyttet til bruk av symbolsystemer og måtene vi lærer oss å forstå dem på, er det vesentlig å vektlegge den refleksiviteten som et sosiokognitivt perspektiv på læring og literacytilegnelse tilbyr (dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.3). Tilegnelse<sup>17</sup> av musikkliteracy dreier seg i denne avhandlingen om individuelle kognitive prosesser, situert i en spesifikk sosial og kulturell<sup>18</sup> kontekst, nemlig en-til-en-undervisning i en norsk kulturskole. Studien har fokus på hvordan nybegynnere på et instrument konstruerer mening i møtet med noteskrift som én spesifikk type skriftegn i én spesifikk kontekst<sup>19</sup>. Måten barna lærer på studeres gjennom å fokusere på læringsstrategier og literacyrelaterte hendelser i praksisen.

Det teoretiske rammeverket som presenteres i dette kapitlet belyser flere sider ved musikkliteracy og læring, og jeg har valgt å bruke relativt mye plass i dette kapitlet på å drøfte problemstillinger knyttet til musikkliteracy som begrep og fenomen begrunnet i at dette er et lite brukt begrep i norsk musikkpedagogisk forskningslitteratur.

---

<sup>17</sup> Begrepet *tilegnelse* er diskutert flere steder i forskningslitteratur om literacy og læring blant annet fordi *tilegnelse* som metafor står i et motsetningsforhold til *deltakelse* som karakteriseres som en mer egnet metafor i et situert perspektiv på læring (Sfard 1998, Bråten 2002, Lahn & Jensen 2008). Når jeg i denne avhandlingen velger å bruke begrepet *tilegnelse*, er det i betydning *læring*, og valget understøtter fokuset på elevens meningskonstruksjon. *Deltakelse* og det situerte betraktes like fullt i denne studien som avgjørende for elevens *tilegnelse*.

<sup>18</sup> I begrepet *kultur* legges her de normer, ideer og verdier mennesker i et samfunn deler.

<sup>19</sup> *Kontekst* forstås i denne studien som både umiddelbar fysisk kontekst, og sosiokulturell kontekst (verdier, tradisjoner, ideologier og historiske hendelser).

Dette hovedkapitlet innledes med en teoretisk diskusjon om forholdet mellom det muntlige/lydlige og det skriftlige i musikk og deretter kommer en drøfting av begrepet *musikkliteracy* slik det brukes i denne studien. Diskusjonen om muntlighet og skriftlighet står sentralt i studiens forståelse av musikkliteracy, noe jeg tidligere har drøftet i artikkelen: *Det store skillet?: Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring* publisert i NNMPFs Årbok 2009 (Blix 2009). Det første kapitlet er derfor delvis hentet fra denne artikkelen.

I andre del av kapitlet presenteres det læringsteoretiske utgangspunktet for avhandlingen med vekt på læring som sosial konstruksjon og noteskrift som kulturell artefakt og meningsmedierende redskap. Deretter følger en drøfting av literacy i et sosiokognitivt perspektiv hvor blant annet Richard Kerns (2000) teoretiske modell for literacytilegnelse i andrespråklæring presenteres som utgangspunkt for avhandlingens analyse av musikkliteracytilegnelse. Avslutningsvis gis en framstilling av sentrale aspekter knyttet til gryende musikkliteracy, leseforståelse og læringsstrategier.

## 3.2 MUSIKKLITERACY

### 3.2.1 Skriftlighet og muntlighet i musikk<sup>20</sup>

En kritisk faktor i tilegnelsen av notert musikk, i likhet med språk, er at man oppfatter sammenhengen mellom det lydlige uttrykket man opplever og utøver, og de skriftsymbolene man bruker i kommunikasjonen av det lydlige.

Å notere lyd innebærer en prosess hvor lyden visualiseres gjennom mer eller mindre etablerte tegnsystemer. Målet med notasjonen kan være å arkivere det lydlige eller å gjøre det tilgjengelig for flere mennesker. Notasjonen innebærer også at dette lydlige kan distribueres uavhengig av tid. Skriftliggjøring bidrar til å organisere lydene slik at man kan tolke og forstå dem på nye måter. Som musiker kan man for eksempel få en form for aha-opplevelse i det man får se notene til et stykke musikk man har hørt. Kritiske røster hevder at det kan

---

<sup>20</sup> Deler av dette kapitlet er publisert i NNMPFs årbok i 2009 (Blix 2009).

ødelegge musikkopplevelsen å sitte med partituret foran seg når man hører musikk fordi det auditive fratras oppmerksomhet, og fordi man er bevisst musikken på en kvalitativt annerledes måte. I språkfeltet ser vi lignende problemstillinger forankret i forskjellige vitenskapsteoretiske retninger. Det skrevne språkets innretning og dets innvirkning på kulturers måte å uttrykke seg verbalt på, og å tenke på, er viktige og sentrale studieobjekter innenfor mange vitenskapelige fagområder (Scribner & Cole 1981, Ong 2002).

Spørsmål vedrørende overgangen til å bruke det musikalske skriftsystemet står sentralt i den foreliggende studien. Ett aspekt ved denne overgangen er å gå fra å være *mundlig* til å bli litterat i musikk, et annet er hvorvidt den litterate voksne forstår hvordan den ikke-litterate nybegynneren forstår notene i starten.

Varkøy (2008) viser i sin artikkel *Øre og Øye: Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet* til at man på den ene siden framhever muntlige overleveringer av musikk som det ideelle og naturlige, og på den andre siden bruker noteskrift som hovedredskap i analyser og forståelser av musikk, spesielt i utdanningssystemet. Varkøys fokus er diskursene omkring muntlighet og skriftlighet som utspiller seg i musikkfeltet. Gjennom forskjellige eksempler viser han hvordan språket brukes for å forsterke motsetningene mellom muntlighet og literacy i musikk, og konkluderer med at disse dikotomiene ikke nødvendigvis er fruktbare i utforskningen av sammenhengen mellom muntlighet og skriftlighet i musikk.

Walter Ongs bok *Orality and Literacy* (første gang utgitt i 1982) har fått stor oppmerksomhet i debatten om skriftspråkets betydning for utviklingen av den menneskelige bevissthet. Ongs referanser til skriftspråkets bevissthetskonstituerende funksjon er blant annet fundert på antropologisk forskning som forsøker å vise hvordan kulturer uten skriftspråk tenker kvalitativt annerledes enn litterate personer. Han påpeker også at så snart vi er blitt skriftspråklige har vi ikke mulighet til å forestille oss hvordan man tenker i en ikke-skriftlig kultur:

Fully literate persons can only with great difficulty imagine what a primary oral culture is like, that is, a culture with no knowledge whatsoever of writing or even the possibility of writing (Ong 2002:31)



Berge et al. (2004) bruker begrepet *skriftkulturforskning* om literacy-forskningen til blant andre Goody (1987) og Barton (2007). Begrepet innebærer en dreining mot å se på skriftkulturenes *bruk* og *sosiokulturelle aspekter*, og på *tekst* som mer enn bare formelle og publiserte tekster. Literacy defineres i et slikt perspektiv som bredere enn bare det å beherske de tekniske sidene ved et skriftspråk, og innebærer evnen til å identifisere, forstå, tolke, bruke og kommunisere gjennom skrevet materiale i varierte kontekster. På denne måten medfører literacybegrepet i seg selv et perspektiv som belyser skriftlighetens sammenheng med muntlige/lydlige uttrykk på en mindre dualistisk måte (Blix 2009).

Notasjon av musikk har som sagt primært vært knyttet til behovet for å bevare og huske musikken, og som instruksjon og hukommelseshjelp for utøvere. I dag brukes noter også som utgangspunkt for analyser av musikk og som håndfast og varig historisk dokumentasjon. Guido fra Arezzo<sup>21</sup>, som regnes som en av skaperne av det konvensjonelle notesystemet man bruker i store deler av verden i dag, hadde også et pedagogisk formål med tegnsystemet. Han ønsket at notene skulle bidra til at de unge korsangerne han underviste skulle kunne lære seg musikken uten å være avhengig av muntlig overføring med en lærer til stede (Benestad 1976).

Da man startet å notere musikk, var andre skriftspråklige ressurser allerede kjente og tilgjengelige (bokstaver, bilder, tall) og noen av disse har forsøksvis vært brukt for å notere musikk (Nattiez 1990). Kineserne brukte tidlig et system bestående av blant annet tallsymboler, noe vi også finner i vestlig generalbassnotasjon. I prinsippet er også det konvensjonelle notesystemets tonelengdenotasjon piktografier som henviser til tallmengder. I pedagogisk sammenheng ser vi også at tonehøyder noteres som tonenavn (bokstaver) i en tidlig fase av instrumentalopplæringen, eller man noterer tall for grep eller posisjoner på messinginstrumenter, eller både bokstaver og tall slik mange strykere gjør. I denne studien har jeg valgt å kalle denne typen skriftliggjøring av musikk for *sekundærnotasjon*.

---

<sup>21</sup> Guido fra Arezzo (ca 990-1033): italiensk musikkpedagog og teoretiker. Han er mest kjent for å legge grunnlaget for linjnoteskriften som vårt vestlige notesystem har utviklet seg fra, og en tilhørende hørelæremetode (Benestad 1976).

Noteskriften som kommunikasjonsmedium fungerer i den grad brukerne av skriftspråket er innforstått med de kulturelle kodene som ligger til grunn for tolkning og bruk. På samme måte som språkskrift, avspeiler ikke notene *hele* det lydlige forløpet de representerer. I interaksjonen mellom lyduttrykket og skrift ligger det derfor en rekke konvensjoner som etableres i måtene man i forskjellige kontekster har brukt skriftsystemet på.

I denne studien tar jeg utgangspunkt i at mennesket tenker på *flere* måter, altså med bruk av *flere* ressurser, mer enn at man forlater det auditive og det kinestetiske til fordel for øyet når man tilegner seg noteskrift. Dette med forbehold om at det er mange måter å lære seg å lese noter på, og en av problemstillingene i instrumentalopplæringen er nettopp å greie å ivareta det auditive og *mundtlige* i literacyundervisningen i musikk.

I artikkelen *Musikundervisning som text* beskriver Rostvall og West (2008) hvordan instrumentalundervisningen kan være svært knyttet til det skriftlige:

Lärarna i studien behandlar närmast genomgående den skriftliga representationen som om den innehåller all den informationen eleverna behöver. Deras interventioner är framför inriktade på att få eleverna att vända sin uppmärksamhet mot symbolerna genom att tala och peka i notbilden (Rostvall & West 2008:90).

Elever i norske kulturskoler lærer ofte noter allerede fra de første spilletimene, og mye dreier seg om å forholde seg til skriftlighet. Til forskjell fra språkfagene er det vanligvis ikke slik at elevene *lærer å lese først* og deretter *leser for å lære*. Målet med lesingen er nært knyttet til å spille eller synge, altså *lese for å lære* (Chall 1983). Notene er hukommelseshjelp, og regnes vanligvis som noe man bør beherske relativt raskt, noe man også kan se i lærebøker for forskjellige instrumenter.

### 3.2.2 Literacybegrepet

I denne studien har jeg valgt å definere musikkliteracy som: *evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster*. I det følgende vil jeg argumentere for valget av literacy som begrep og definisjonen av begrepet slik det benyttes i denne studien.

Det er flere grunner til at jeg har valgt å bruke begrepet *musikkliteracy*<sup>22</sup> i dette arbeidet. For det første kan man si at det rent språklig er enklere å bruke enn notelese- og skrivekunnskaper eller notelese- og skriveferdigheter, som kunne vært alternative termer. Begrepet er i tillegg godt innarbeidet i engelskspråklig litteratur om emnet (Mills & McPherson 2006). For det andre favner begrepet bredden i den kompetansen denne studien omhandler på en mer adekvat og presis måte enn alternativene. Literacybegrepet slik det er brukt i denne avhandlingen harmonerer dermed godt med det sosiokognitive perspektivet studien tar utgangspunkt i (se kapittel 3.3). Utviklingen av begrepet literacy i språkfagene har også fått betydning for måten man betrakter andre symbolsystemer på, deriblant noteskrift (Waller 2010).

Den engelske termen *literacy* benyttes om evnen til å bruke språk til å lese, skrive, lytte og snakke. Å være *litterat* handler dermed ikke bare om å kunne skrive og lese, men også om kommunikasjon i bred forstand. UNESCO<sup>23</sup> bruker følgende definisjon:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society (LAMP 2004:2).

PISA har en lignende definisjon hvor *reading literacy* knyttes i sterk grad til en persons muligheter for å delta i samfunnsdiskusjonene:

Reading literacy is defined in PISA as the ability to understand, use and reflect on written texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate effectively in society<sup>24</sup>

Begge definisjonene innebærer at det man tidligere har omtalt som "å lære å lese" er utvidet til å lære seg å kommunisere i en atskillig bredere forstand. Som

---

<sup>22</sup> Det er viktig å merke seg at bruken av termen musikkliteracy er metaforisk. Med dette mener jeg at man ikke kan snakke om en direkte etymologisk betydning av ordet i forhold til musikk, ettersom det ikke er snakk om bokstaver. (*Litera* eller *littera* kommer av latin for *bokstav*).

<sup>23</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

<sup>24</sup> Literacy Skills for the World of Tomorrow: further results from PISA [Programme for International Student Assessment] 2000, Organisation for Economic Cooperation and Development/Unesco Institute for Statistics, 2003

<http://www.literacytrust.org.uk/Database/quote.html> (siteret 23.01.11)

en konsekvens av at forståelsen av læringsmålet på denne måten er utvidet, endres også diskusjonene om hva slags didaktiske virkemidler (læringsinnhold, metoder, rammefaktorer etc.) som fører til en slik type litterasitet. Dette har også ført til en endring av de filosofisk-pedagogiske tankesett som legges til grunn for læreplanverket i flere fag i skolen i dag, i tillegg til at sammenhengen mellom fagene uttrykkes tydeligere (Kunnskapsløftet<sup>25</sup>, The New London Group 1996, Skaftun 2006).

Historisk kom ordet *literacy* i bruk lenge etter ordet *illiteracy* (analfabetisme), som betegner de som *ikke* kan lese og skrive. Først et stykke inn på 1900-tallet ser vi begrepet *literacy* i engelskspråklige ordbøker, brukt om skriftspråklig kompetanse (Barton 2007). I Norge har vi som nevnt ikke noe dekkende ord for *literacy*. Man bruker *lese- og skrivekompetanse* eller *skriftspråkferdigheter* som alternative begreper, men vi ser i dag en dreining mot det engelske *literacy* også på norsk, spesielt i forskningslitteraturen (Kulbrandstad 2003, Skaftun 2006).

Også i nyere norsk faglitteratur om språkopplæring møter man i stadig større grad det engelske ordet *literacy* om emner relatert til språklig kompetanse (Skaftun 2006). Det har vært diskutert om man kan bruke en direkte oversettelse; litterasitet (Kulbrandstad 2003), men mange velger heller den engelske termen. Skriftkyndighet eller skriftspråklig kompetanse er også mulige norske termer, men *literacy* lar seg vanskelig oversette uten å miste noe av innholdet og bredden i begrepet (Skaftun 2006).

I tillegg til den språkfagrelaterte definisjonen av *literacy*, bruker man begrepet i dag også om det å ha kunnskaper om én spesifikk kultur eller ett fag. Det er vanlig å snakke om for eksempel IKT-literacy, emosjonell literacy, helseliteracy, økonomisk literacy, medialiteracy osv. Begrepet blir da brukt om det å være i stand til å nyttiggjøre seg informasjon og uttrykke ideer og meninger, løse problemer og være en del av kommunikasjonen innenfor et spesifikt område. Denne typen literacier behøver imidlertid ikke bare være relatert til skriftlighet. David Barton (2007) regner bruk av *literacy* om kultur og

---

<sup>25</sup> Kunnskapsløftet vektlegger grunnleggende ferdigheter i alle fag, og tilpasset opplæring, som et av sine viktigste prinsipper. Elevene skal gis en undervisning som forbereder dem på at samfunnet endrer seg, og at læring er et livslangt løp.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>  
(sisert 22.12.10)

fagkunnskap som en metaforisk bruk av begrepet fordi de ikke er direkte knyttet til skrift.

## Literacybegrepet og musikk

Det engelske begrepet *musical literacy* var ikke i bruk i noen større utstrekning før på 1980-tallet (Levinson 1990, Mills & McPherson 2006, Stewart et al. 2003). Tidligere forskningslitteratur som berører emnet literacy i musikk, brukte betegnelser som sight-reading, sight-singing, musical reading (Sloboda 1985). I lys av den foregående diskusjonen dekker disse betegnelse imidlertid bare deler av innholdet i literacybegrepet slik det defineres i den foreliggende studien.

Forskningen på området har vært dominert av musikkpsykologi, og fokus har vært mer eller mindre isolerte fenomener knyttet til musikers lesing av noter. De siste årene kan man observere en økende interesse for å forske på tilegnelse av noteskrift i et mer helhetlig perspektiv (Barrett 2005, Dahl 2008, Hultberg 2000, McPherson 2006, Varkøy 2000), og i musikkpedagogisk forskning synes det nødvendig å definere studieobjektet bredere enn bare som et musikkpsykologisk fenomen.

I Norden er begrepet musikk-literacy heller ikke vanlig, annet enn at det forekommer i noen relativt få tekster i forskningssammenheng. Per Dahl bruker eksempelvis begrepet *musical literacy* når han diskuterer lydfestingen av klassisk musikk som en mulig svekking av skriftlighetens rolle som *sjangeridentifiserende kraft* (Dahl 2008:64). Even Ruud (2000) bruker begrepet *musical literacy* i betydningen kunnskaper om og i musikk, slik jeg tolker det. Den finske hørelærepedagogen Lotta Ilomäki karakteriserer *musical literacy* som hovedmålsettingen for hørelæreundervisningen i høyere musikkutdanning i sin undersøkelse av lytteferdigheter blant musikkstudenter (Ilomäki 2008).

I forskningslitteraturen opereres det altså med nokså forskjellige definisjoner og bruk av begrepet musikk-literacy. Hvorvidt begrepet skal omfatte all slags ferdigheter og kunnskap i og om musikk, eller først og fremst det som er knyttet til notert musikk er en sentral diskusjon (Mills & McPherson 2006). På den ene siden refereres det i musikkpedagogisk litteratur til musikk-literacy som om det var synonymt med musikkteoretiske kunnskaper (Lancy 1994), mens man i helt motsatt retning ser på musikk-literacy som noe man innehar

hvis man er en kvalifisert lytter, uten at man nødvendigvis har noen musikkteoretisk bakgrunn. Det kan for eksempel også dreie seg om å ha hørt de rette låtene innen en sjanger (*who do you need to have heard in order to be considered musically literate these days?*)<sup>26</sup>. I forskningslitteraturen finner man også eksempler på en slik forståelse av begrepet. Jerrold Levinson beskriver eksempelvis i artikkelen: "*Musical literacy*", musikk-literacy som generell *lyttekompetanse*, uten at det er knyttet til noteskrift (Levinson 1990).

Mills og McPherson (2006) påpeker at profesjonelle musikere som ikke leser noter også kan betraktes som litterate i musikk ettersom deres kunnskaper i og om faget er på et høyt nivå. I likhet med Barton (2007) mener forfatterne at det kan være hensiktsmessig å snakke om flere *literacies* også i musikk-sammenheng, fordi det dreier seg om en rekke kompetanser, og man kan godt være litterat i én form for musikk-literacy, men ikke en annen. Det innebærer for eksempel at en person kan være svært godt kjent med en musikalsk genre, og kunne både synge og sette navn på både musikken og dens bestanddeler, men ikke lese noter eller spille et instrument. Denne personen kan kalles litterat i følge forfatterne, men de understreker at dette er bare en av flere former for *literacies*.

En slik definisjon som *ikke* vedrører notert musikk faller likevel utenfor denne avhandlingens literacybegrep, ettersom det er instrumentalelevers tilegnelse av noteskriften som er studieobjektet. På den andre siden regnes generelle musikk-kunnskaper, lytteferdigheter, ferdigheter i improvisasjon, imitasjon, gehørspill, komposisjon, utenatspill og musikkteoretisk kunnskap likevel som en *vesentlig del av* musikk-literacy tilegnelse i denne avhandlingen.

Utgangspunktet for operasjonaliseringen av begrepet *musikk-literacy* i denne studien er en definisjon som ivaretar kommunikative aspekter ved literacy, samtidig som den er spesifikt rettet mot noteskrift. Mills og McPherson beskriver musikk-literacy slik:

...*literacy* in situations related to Western classical music occurs as a result of children having developed their capacity to make music, reflect on the music in which they are engaged, express their views on music which they play, hear or create, speak about and listen to music in order to form judgments,

---

<sup>26</sup> [http://www.antipixel.com/blog/archives/2004/01/22/musical\\_literacy.html](http://www.antipixel.com/blog/archives/2004/01/22/musical_literacy.html) (sisert 15.11.09)

and read, write, comprehend and interpret staff notation (Mills & McPherson 2006:155)

I sin diskusjon avgrensner også Mills og McPherson begrepet musikk-literacy til å dreie seg om: *how to use staff notation* (ibid. s. 155), men understreker at det likevel vil være varierende kriterier for hva det innebærer å være musikk-literat.

Et lignende utgangspunkt ser vi hos Philpott og Plummeridge (2001) som argumenterer for at man både må se på forskjellige *dimensjoner* av musikk-literacy (bruk, forståelse, lesing og skriving) og forskjellige *typer* musikk-literacy (sosiale situasjoner, stil, genre og tradisjoner). I likhet med Mills og McPherson begrenser de likevel musikk-literacy til å dreie seg om musikalsk kommunikasjon gjennom noteskrift: *“musical literacy is (here) interpreted in the broad sense of using, understanding, reading and writing in a range of traditions”* (Philpott & Plummeridge 2001:80).

Sentralt i den foreliggende studien er at *bruken* av tegnsystemet også bidrar til å definere det. Stewart (2005) legger vekt på forskjeller i *formål* som det viktigste skillet mellom språkskrift og noteskrift:

Although certain parallels can be drawn between written language and notation in music – both use arbitrary visual symbols to notate the salient aspects of a sound pattern, the purpose of each notational system differs markedly. While the primary function of written language is to carry referential meaning, the primary function of musical notation is to carry instructions for the production of a musical performance. Music reading thus lies at the interface between perception and action (...) (Stewart 2005:223).

Målet med den noterte musikken er i de fleste tilfeller at den skal framføres som klingende musikk, eller kunne gjenkjennes som klingende musikk gjennom et indre gehør. Etter min mening presenterer Stewart en snever definisjon som utelukker de bruksområdene som *ikke* fordrer en fysisk utøvelse av de musikalske symbolene, som for eksempel når en dirigent gjennomgår et partitur for sitt indre øre før en prøve.

Man kan snakke om forskjellige grader av litterasitet beroende på hvorvidt man bare er i stand til å forstå notene gjennom et instrument, men ikke kunne syng dem eller høre dem inni seg, eller om man kan tolke notebildets musikalske innhold og *mening* ved bare å lese det innenat. Helt siden Guido fra Arezzos

dager har musikkpedagoger derfor vært opptatt av at arbeid med noteskrift handler om å "høre hva man ser" og å forstå den musikalske sammenhengen mellom lyd og symbol som det mest sentrale. Det å forstå noteskrift handler dermed også om, på samme måte som i språklesing, å ha innsikt i den musikkulturen man er en del av.

I denne studien av musikkliteracy er det først og fremst elevenes *gryende* musikkliteracy og deres forståelse for notesystemet som meningsmedierende redskap som er i fokus. Musikkliterasitet vil i denne sammenheng inkludere både avkodning, lesing og bruk, innsikt i den kulturen notene representerer, det lydlig uttrykket de representerer og musikalsk kommunikasjon som sosial praksis.

Det har her vært en målsetting å definere musikkliteracy *bredt* på den måten at det ikke bare handler om de rent avkodningsmessige sidene ved literacy. På den andre siden er fenomenet som studeres knyttet til noteskrift og dermed *begrenset* til musikalsk kommunikasjon gjennom noteskrift.

Med bakgrunn i den foregående diskusjonen defineres altså derfor musikkliteracy i denne avhandlingen som: *evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster.*

### 3.3 ET SOSIOKOGNITIVT PERSPEKTIV

I denne studien gir det teoretiske perspektivet et begrepsmessig utgangspunkt for å forklare fenomenene som framkommer i det empiriske materialet. Valget av et sosiokognitivt rammeverk er først og fremst inspirert av de senere års studier av andrespråklæring hvor individets læringsprosesser betraktes som situerte, og innsikt i bruk av kulturelle redskaper står sentralt i forståelsen av prosessene. Perspektivet representerer i språkfagene også en undervisningsmessig dreining mot at kulturforståelse og meningsskapning gjennom tilgjengelige meningsmedierende redskaper er like viktig som pugging av gloser og grammatikk.

Studiens teoretiske apparat opererer som sagt i spenningsfeltet mellom individrettet kognitiv teori, i dette tilfellet med vekt på læringsstrategier, og



sosiokulturell teori om literacy som sosial praksis, der noteskrift og læringsstrategier forstås som meningsmedierende kulturelle redskaper. Et slikt perspektiv refereres altså til som sosiokognitivt (Bråten 2006, Langer 1986, Kern 2000, Nelson 1996), og kan betraktes som en syntese mellom kognitiv og sosiokulturell teori om læring og utvikling (Fillmore & Valadez 1986). Bakgrunnen for dette valget ligger både i studiens fokus på barns læring i en spesifikk læringskontekst og målsettingen om å studere fenomenet musikkliteracytilegnelse bredt og helhetlig.

*Sosiokognitiv teori* har sitt utspring i blant annet Albert Banduras (1986) teori om sosial læring som vektlegger individets kapasitet til å lære gjennom observasjon, bruk av symboler til å skape mening, selvregulering, selvrefleksjon og evnen til strategisk læring. Bandura gjorde på denne måten en dreining fra tidligere sosial læringsteori til en sosial kognitiv teori fordi han mente det var viktig å understreke den rollen kognisjon har i individets evne til å konstruere og regulere egen atferd og læring. Dette representerer også en reaksjon mot en sosial teori som betrakter individets atferd som et "passivt resultat" av dets sosiale og kulturelle omgivelser. Cobb og Bowers refererer til denne dreiningen som en *second wave of the cognitive revolution* (1999:5), hvor grensene mellom kognitive og sosiale forhold blir uklare. I denne studien er det spesielt forståelsen av læring med vekt på den kontrollen den lærende selv har på egne læringsprosesser, blant annet gjennom bruk av læringsstrategier og andre meningsmedierende kulturelle redskaper.

Redskapsbegrepet står sentralt i *sosiokulturell teori*, som har sitt utspring i de russiske kulturpsykologene Vygotsky, Leontiev og Luria, som i motsetning til kognitive psykologer i deres samtid, hevdet at psykologiske teorier som ikke tar sosiale og kulturelle faktorer i betraktning ikke vil kunne forklare hvordan mennesker tenker og handler. Disse kulturpsykologene legger vekt på at menneskelig erfaring er sosial og situert (Barrett 2011). Et sosiokognitivt perspektiv representerer i denne sammenhengen en mer direkte orientering mot individet, i denne avhandlingen ved at sosiokulturelle og kognitive aspekter forsøksvis forklares i én helhetlig modell (Kern 2000, Fillmore & Valadez 1986). I et sosiokulturelt perspektiv studeres læring som gradvis deltakelse i et sosialt og kulturelt fellesskap ved hjelp av redskapene kulturen tilbyr.

From a sociocultural perspective, reading and writing are communicative acts in which readers and writers position each other in particular ways, drawing on conventions and resources provided by the culture (Kern 2000:34).

Begrunnelsene for å se på læring i et sosiokognitivt perspektiv er i de fleste retninger av forskning basert på behovet for et bredere perspektiv hvor både kognitive og sosiokulturelle dimensjoner ved studieobjektet belyses. Dette gir seg utslag i noen forskjellige vektlegginger av det sosiale og det kognitive i forskjellige studier (Bråten 2000). Gjennom et sosiokognitivt syn på læring betraktes i denne studien musikk-literacy som situert og handler om å lære den kontekstspesifikke *bruken* av redskaper, som for eksempel noteskrift, for spesifikke formål (Kern 2000). Individets læringsstrategier sees i et slikt perspektiv som kulturelt tilgjengelige meningsmedierende redskaper, og måten individet konstruerer mening gjennom kulturelle redskaper står i fokus.

Begrepet *læring* er i forskningssammenheng i seg selv problematisk, blant annet fordi det er snakk om svært komplekse prosesser som kan være vanskelige å måle og beskrive. Læring kan betraktes fra forskjellige teoretiske ståsteder, og på forskjellige nivåer (fag, individ, samfunn). Forskningshistorisk har vi hatt en utvikling fra et syn på læring som en form for innarbeiding av en gitt mengde kunnskap, til et mer dynamisk læringsyn hvor både læringsobjektet og veiene til læring er i stadig endring (Bruner 1997<sup>27</sup>, Skaftun 2006). Når læring i denne avhandlingen sees på som både et sosialt og et individuelt anliggende, er det med utgangspunkt i at sosiale, kognitive og kulturelle faktorer sees som gjensidig avhengige av hverandre.

Jerome Bruner hevder at utdanningsteorier må befinne seg i skjæringspunktet mellom disse, og at framtidens psykologi må diskutere både det biologiske og det kulturelle, og *gjøre det med et skarpt blikk for hvordan disse skapende kreftene interagerer i en lokal situasjon* (Bruner 1997:182). Bruner argumenterer gjennom sin *psyko-kulturelle* tilnærming til utdanning for en syntese mellom det han kaller *komputerialismen* og *kulturalismen*, og refererer til henholdsvis den kognitive psykologiens fokus på bevissthetens natur og sosiokulturelle teoriers fokus på kulturens natur. Ved å integrere de to

---

<sup>27</sup> *Utdanningskultur og læring* (1997) er Bente Christensens norske oversettelse av Bruners *The Culture of Education* (1996), med et forord skrevet av Vibeke Grøver Aukrust. Jeg har valgt å sette årstallet for den norske versjonen på de henvisningene som er knyttet til denne.

perspektivene oppnår man forklaringsmodeller som fanger opp individuelle og kulturelle forskjeller, sosiale forhold, variasjon og endring (Kern 2000, Siegler 1996).

Kritikken av en slik eklektisk bruk av vitenskapsteoretiske perspektiver vedrører i hovedsak paradigmeproblematikk, hvor det kan argumenteres for at man ikke både kan si at all læring er sosialt konstruert og samtidig fokusere på menneskets individuelle konstruksjonsprosesser. Selv om begge tradisjonene forsøker å integrere sammenhengene mellom bevissthet og objekt, vil individets læring og kunnskap i et situert perspektiv betraktes som konstruert gjennom samhandling og i interaksjon med den sosiokulturelle sammenhengen, mens man i et kognitivt perspektiv ser individet som mottaker og bearbeider av informasjon. I det foreliggende arbeidet innebærer et sosiokognitivt perspektiv således at individets bevissthet sees som uatskillelig fra den sosiale og kulturelle virkelighet det lever i, og at *det er en ikke-reduserbar spenning mellom et kulturelt verktøy som ressurs i en sosiokulturell kontekst og den enkeltes bruk av dette verktøyet i en situasjon for å utføre noe konkret* (Aukrust i Bruner 1997:24).

### **3.3.1 Læring som sosial konstruksjon**

Bruners (1990, 1996) konstruktivistisk funderte teorier om meningsskapning og læring står sentralt i studiens forståelse av læring. Bruken av begrepene konstruktivisme, konstruksjonisme og sosialkonstruktivisme er i dag relativt uklar og inkonsekvent, men det er vanlig å betrakte konstruktivismebegrepet som tilhørende Piaget-tradisjonens fokus på individets meningskonstruksjon, mens sosialkonstruktivisme beskriver hvordan virkeligheten konstrueres i bevisstheten gjennom sosiale relasjoner og kulturens konvensjoner slik Vygotsky og Bruner bruker begrepet (Bruner 1997).

Konstruksjonismebegrepet gir ofte assosiasjoner til diskursteoretiske retninger representert ved for eksempel Kenneth Gergen (Kjørup 2008). Men man ser også disse begrepene brukt synonymt om læring som meningskonstruerende aktivitet.

Bruners tanker om hvordan vi bruker materielle og symbolske kulturelle redskaper (tools of culture) for å organisere og forstå våre verdener på en kommuniserbar måte, kan overføres til musikk gjennom å betrakte noteskrift

som et kommunikativt kulturelt redskap. I hans *Utdanningskultur og læring* (1997) understreker Bruner kulturens rolle i all læring: *kulturen danner bevisstheten, (...) den forsyner oss med det råmaterialet vi konstruerer vår verden med, og likedan vår oppfatning av oss selv og våre evner* (s 31). Han sier videre:

(...) man kan ikke forstå mental virksomhet hvis man ikke tar i betraktning kulturens rammer og ressurser, nettopp de tingene som gir bevisstheten dens form og spillerom. Å lære, huske, snakke, forestille seg, alt dette blir mulig gjennom deltakelsen i en kultur (ibid. s. 31).

Dette perspektivet innebærer altså en betraktning av virkeligheten som noe bevisstheten konstruerer gjennom sosiale relasjoner, og de sosiale relasjonene og konvensjonene påvirker måten bevisstheten konstrueres på. Læring sees som en aktiv prosess hvor den som lærer konstruerer ny kunnskap, ferdigheter og ideer grunnlagt på de kunnskapene og ferdighetene den allerede har og som er utviklet i tett samspill med de sosiokulturelle omgivelser læringen til enhver tid foregår i. Elever foretar valg og gjør endringer i forhold til informasjon og erfaringer de har tilgang på (noe som er i kontinuerlig forandring). De skaper hypoteser og forhandler mening ut av sine erfaringer ved å ta i bruk tilgjengelige sosiale, materielle, og kognitive ressurser, påvirket av, og i interaksjon med, de sosiokulturelle omgivelsene læringen skjer i. Redskapene kulturen bringer medierer mening, og læring skjer *gjennom* de redskapene det sosiokulturelle miljøet tilbyr. I tillegg brukes redskapene i kombinasjon med hverandre og det er derfor viktig å studere dem i relasjon til hverandre (Bruner 1996).

Bruner (1997) sier at skolen situerer seg i elevenes liv og kultur, og at *det viktigste faget i skolen er skolen selv* (Bruner 1997:57). Det innebærer at store og små hendelser og fortellinger, og andre menneskers måter å gjøre og uttrykke ting på, er viktige tilgjengelige redskaper i elevenes utvikling og forståelser.

(...) våre ferdigheter når det gjelder å gjøre ting gjenspeiler implisitte tilknytningsformer til en kultur som ofte går utover det vi "kan" på en eksplisitt måte (Bruner 1997:160).

Også når det dreier seg om literacytilegnelse ser vi en epistemologisk dreining i retning av et mer sosialt perspektiv. David Barton påpeker dette paradigmeskiftet og sier at selve termen literacy bidrar til å gi et mer

komplekst bilde av hva litterasitet involverer (Barton 2007:6). Dette er i overensstemmelse med det Richard Kern (2000) og The New London Group (1996) kaller *et literacyperspektiv* (se kapittel 3.3.5).

Judith Langer (1986) er en av literacyforskerne som tidlig argumenterte for et sosiokognitivt perspektiv på literacytilegnelse i språkfeltet. Hun legger til grunn at literacyutvikling i seg selv er en så kompleks prosess at den vanskelig kan studeres i et "enten-eller-perspektiv". Hun definerer derfor literacy i et sosiokognitivt perspektiv som:

(...) the ability to think and reason like a literate person (...) Here, the focus is not just on the reading and writing, but also on the thinking that accompanies it. In this case, literacy can be thought of as a tool (Langer 1986:4).

Hun er i overensstemmelse med den kulturpsykologiske tradisjonen når hun beskriver meningskonstruksjon og kontekstens betydning for meningsdannelsen.

Cognitive behaviors are influenced by context and affect the meanings that learners produce. People learn to use literacy activities for particular purposes, and they learn particular strategies for completing those activities, based upon the contexts in which the activities take place (ibid. s. 22).

Det teoretiske fundamentet i Langers sosiokognitive læringssyn er basert på Vygotskys (1978) teorier om at tenking på et høyere nivå først opptrer i en sosial setting, og deretter internaliseres av individet. Meningsskapning betraktes på denne måten som situert og vil alltid avhenge av hva slags sosial sammenheng den foregår i.

Studieobjektet i den foreliggende avhandlingen er instrumentalelever i læringsprosesser hvor "virkeligheten" betraktes som konstruert og rekonstruert gjennom den sosiale og kulturelle konteksten de møter i kulturskolen. Musikkliteracy betraktes således som sosialt konstruert ved at den inngår i et kompleks av situerte kommunikative praksiser, noe som innebærer at elevene konstruerer mening i interaksjon i og gjennom praksisene, og derigjennom også bidrar til å utvikle praksisene. Studien føyer seg på denne måten inn i rekken av nyere forskningsprosjekter som har fokus på *hvordan* barn lærer, i stedet for å fokusere på undervisningsmetoder og effektene av disse (Folkestad 1997).

I studier av læring som vedrører såpass komplekse felt som literacy i musikk er det i henhold til et sosiokognitivt perspektiv nødvendig å ta i betraktning at:

- kunnskap konstrueres i samhandling med andre mennesker.
- man kan ikke snakke om objektive sannheter.
- læring må gjøres av individet selv, man kan ikke gjøre det for dem.
- læring handler om å gradvis bli medlem i et praksisfellesskap, og denne læringen foregår også utenfor institusjoner.
- sosiale prosesser er situert i sosial praksis og i interaksjonen mellom mennesker.
- læring skjer gjennom de redskapene det sosiokulturelle miljøet tilbyr.
- læring og tenkning er sosiale *handlinger*.
- forståelse utvikles gjennom sosial interaksjon, og gjennom felles *bruk* av kulturelle redskaper i sosiale sammenhenger.
- meninger forhandles i kommunikasjon med andre.
- skrifttegn er ikke entydige "gjengivelser" av spesifikt meningsinnhold, men foranderlige betydninger som konstrueres gjennom sosial aktivitet (derfor endres meningene for individet når nye erfaringer kommer til).

Når man som ung instrumentalelev konfronteres med noter som symbolsystem, er det dermed en stor mengde kulturell og sosial kompetanse som skal erverves sammen med de rent avkodingsmessige<sup>28</sup> sidene ved musikk literacy. Å få forståelse av hva noteskriften *handler om* når man er nybegynner på et instrument kan være krevende, spesielt fordi man samtidig skal lære seg de utøvende og tekniske sidene ved det å spille instrumentet. En sentral del av læringsprosessen dreier seg derfor om å skape mening i og gjennom denne komplekse helheten, inkludert symbolsystemet.

---

<sup>28</sup> Avkodning er den tekniske siden ved lesing, og gode lesere avkoder hurtig og automatisk uten å nødvendigvis måtte forstå teksten (Austad 2003).

### 3.3.2 Meningsmedierende redskaper og kulturelle artefakter

Et viktig fundament i studiens syn på læring er som vi har sett kulturers fysiske og psykologiske redskaper (Bruner et al. 1966, Vygotsky 1978, Wertch 1998). Noteskriften representerer her også den historiske, kulturelle og sosiale kommunikasjonen som elevene gradvis skal bli deltakere i.

Jerome Bruner tar i *The culture of education* (1996) utgangspunkt i at det evolusjonsmessig ser ut til at menneskets hjerne er utviklet for å leve et liv hvor "virkeligheten" er representert gjennom symbolsystemer som deles av et sosialt fellesskap. Symbolene er ikke bare delt, men også konservert, videreutviklet og brakt videre til neste generasjon, som opprettholder kulturens identitet og måte å leve på.

Meaning making involves situating encounters with the world in their appropriate cultural contexts in order to know "what they are about". Although meanings are "in the mind," they have their origins and their significance in the culture in which they are created (ibid. s. 3).

Når elevene i denne studien interagerer med andre, lærer de ikke bare bruk av noteskrift, men også hva som er målet med lesingen og hva som regnes som kulturelt konvensjonelt. Dette påvirker også strategiene de bruker, gjennom at de lærer ved å *handle* i den spesifikke kulturen, blant annet ved hjelp av deltakelse, imitasjon og observasjon.

I *Studies in Cognitive Growth* bruker Bruner et al. (1966) begrepet "amplifiers" om de handlingsrutiner, forestillinger og symboler som er *tilgjengelig* i en kultur og som barnets kunnskapskonstruksjon forutsetter og skjer innenfor (Aukrust i Bruner 1997). I *The Culture of Education* (1996) bruker han ordet "tool" (mentale og materielle redskaper, verktøy) i tilsvarende betydning:

We are a tool-using, tool-making species par excellence and we rely on "soft tool" as much as digging sticks and stone choppers – culturally devised ways of thinking, searching, planning (ibid. s. 168)

For however much the individual may seem to operate on his or her own in carrying out the quest for meanings, nobody can do it unaided by the cultures symbolic systems. It is culture that provide the tools of organizing and understanding our worlds in communicable ways (ibid. s. 3)

Lev Vygotsky (1978) snakker om to typer redskaper; *fysiske redskaper* eller *artefakter* (for eksempel en hammer, en datamaskin eller et musikkinstrument) og *psykologiske redskaper*. Artefaktene er nært knyttet til menneskers handlinger og læring og har i likhet med de psykologiske redskapene *medierende* funksjon. Det vil si at kulturens redskaper er *formidlere* mellom individet og omgivelsene, og i et sosiokulturelt perspektiv kan man derfor ikke skille redskaper fra menneskets handlinger. Hvis man endrer redskapene, endres også arbeidsoppgavene og dermed måten individet handler og tenker på. Høyere mentale funksjoner dannes i et slikt perspektiv først i den sosiale sfæren, deretter internaliseres de individuelt.

Lee og Smagorinsky (2000) framhever medierende redskaper som et av kulturpsykologenes viktigste prinsipper:

The concepts, content knowledge, strategies, and technologies – that is, the mediational tools or artifacts – that are drawn on in the act of meaning construction, are constructed historically and culturally; thus cognition is “distributed”; that is, individuals are connected to cultural history and its manifestation in everyday life (Lee & Smagorinsky 2000:2).

Innenfor literacyforskningen bruker for eksempel Wertsch og Ramires begrepet *mediated action* for å beskrive hvordan literacy kan studeres som kulturelle redskaper med de konsekvenser dette får for vitenskapsteoretisk ståsted.

It is possible to conclude that a careful combination of a Vygotskian framework with a cognitive one allows for both the elaboration of the reasoning products and the dynamical aspects of a cognitive interaction which is mediated by cultural objects and developed in the joint activity of a shared argumentation (Wertsch & Ramírez 1994:132)

I likhet med Kern (2000) vektlegger de handlinger og redskaper som sentrale faktorer i en kunnskapsteoretisk sammenslåing av perspektiver.

Kulturelle objekters meningsmedierende funksjon står sentralt i denne studiens syn på læring. I likhet med Wertsch og Ramírez vektlegges også de dynamiske faktorene i den meningsskapende aktiviteten ved at *endring* sees på som kontinuerlig, delvis uforutsigbar og forskjellig fra individ til individ



nettopp fordi de sosiokulturelle omgivelsene til individet varierer, vanligvis enda mer i kulturskolen enn i grunnskolen<sup>29</sup>.

De redskapene et lærende menneske har tilgjengelig er til enhver tid avhengig av hvor og når man befinner seg i en kultur, hvilken individuell bakgrunn man har, og det samtidige samspillet med de stadig skiftende omgivelsene man lærer i. I lærings situasjoner er individets interaksjon med tegnsystemer i starten nølende og famlende i forsøk på å finne ut hva slags mening redskapene kan formidle (Vygotsky 1978), noe som er spesielt interessant i den foreliggende studien.

Inkludert i det sosiokulturelle redskapsbegrepet er de *tegnene* mennesker bruker. Tegn er kulturelt betingede symbolsystemer som for eksempel noter, språk og tallsystemer. Tegnene medierer sosialt konstruert mening, og vil derfor variere fra kultur til kultur.

Bostad (2006) understreker den strukturerende funksjonen tegn kan ha i meningsdannelsen:

(...) meningsskaping foregår ved tegn, og (...) tegn bidrar til mediering av mening. Mediering gir form til erfaringer og opplevelser gjennom måten disse erfaringene og opplevelsene blir valgt ut, fokusert og organisert. Mediering impliserer et spesifikt perspektiv på fenomenene, en utvelgelse av og fokusering på visse fenomener og visse sider ved dem og en spesifikk organisering og kategorisering av dem (Bostad 2006<sup>30</sup>).

Roger Säljö (2001) refererer til Vygotsky når han påpeker at *språket* er menneskets viktigste medierende redskap. Ord og språklige utsagn medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull (ibid. s. 84). Torill Vist (2008) diskuterer i sin artikkel *Musikken som medierende redskap* denne forrang som språk blir gitt som meningsmedierende redskap og henviser til Wertch (1991) som stiller spørsmålet om man ikke heller bør vie

---

<sup>29</sup> Man kan regne med enda større individuell variasjon blant elever på norske kulturskoler fordi elevenes musikalske bakgrunn vanligvis ikke er fullt så preget av en felleskulturell hverdagspedagogikk (i førskolealder) som for eksempel læring av språk og tall. Heller ikke i den norske grunnskolen er musikkfaget undervist like konsistent som man opplever i andre fag, blant annet fordi fagplanene preges av svært mange valgmuligheter både i innhold og metode, og lærernes kompetanse og utdanning varierer fra skole til skole.

<sup>30</sup> <http://www.hf.ntnu.no/anv/mellomfag/HFAVS220/2001/160101/Meningskaping.htm> (Sitert 21.03.11).

oppmerksomhet til mangfoldet av redskaper, enn å framheve ett av dem som primært. Vist viser at Vygotsky også betraktet kunst, tegninger, tall, kart, diagrammer og lignende som meningsmedierende psykologiske redskaper. Interessant for den foreliggende studien er hennes argumenter for musikk som medierende redskap på lik linje med språket. Hun vektlegger de estetiske og kroppslige dimensjonene ved musikk, noe som det sosiokulturelle redskapsbegrepet kan se ut til å ikke fange opp i noe særlig grad (Vist 2008).

Notene som artefakt bidrar også til å forme praksisen elevene er på vei inn i. Monika Nerland diskuterer noter som artefakt i sin avhandling om instrumentalundervisning i høyere utdanning. Hun viser til at notert musikk i likhet med andre skriftformer vil:

regulere persepsjonen hos den som beskjeftiger seg med den, og i en del tilfeller henviser oppmerksomheten mot andre organiseringer av musikken enn det et klingende uttrykk alene ville gjøre (Nerland 2003:241).

Kulturens bruk av noter som artefakter gir oss en formening om notenes plass og betydning i kulturen. Etter hvert som man blir fortrolig med notene, blir måten de påvirker praksisene på delvis utilgjengelige for oss (Ong 2002, Säljö 2001), og dermed vanskelig å diskutere.

For musikkutøvelsens vedkommende kan dette innebære at notebildets plass i praksisene tas for gitt, og at man således ikke reflekterer over hva dette redskapet gjør med deltakernes forholdningssett og kommunikasjonsform (Nerland 2003:242).

Et annet aspekt ved en slik tankegang er at endringer i måten vi betrakter verden på avgjøres også av *måten* vi innlemmes i skriftsystemene på. Elever som vet av erfaring at man ikke *må* kunne noter for å spille på et instrument, har andre forutsetninger for å kommunisere musikalsk både med og uten noter. Dette får også betydning for pedagogisk virksomhet i forhold til utfordringen med å forstå hva en ikke-litterat forstår og misforstår, hvis notenes rolle som artefakt blir "usynlige" for læreren som innvidd deltaker i praksisen (Tan et al. 2009).

Måten man ordlegger seg om musikk-literacy på, vil slik også påvirke måtene man lærer på og måtene det undervises på, eller i seg selv utgjøre en viktig del av det som konstituerer praksisen.

We are socialized to read in certain ways for particular purposes in particular settings, and to hold certain beliefs about texts. (...). We abide by certain interpretive conventions established within the discourse communities to which we belong and we gain entry into new discourse communities by learning their respective conventions through apprenticeship (Kern 2000:117).

I denne avhandlingen gis noteskrift en meningsmedierende redskapsfunksjon hvor redskapet blant annet får mening avhengig av måten det brukes på. Forskjellige typer pedagogisk notasjon (sekundærnotasjon) av musikk anses å ha lignende funksjon, men kan sees på som å mediere andre typer meninger. Når man noterer melodier på trombone med tall for posisjoner, medieres eksempelvis mening i form av instruksjoner for fysiske bevegelser.

### 3.3.3 Skriftkonvensjoner

Som tidligere nevnt skrev den svenske musikkpedagogen Cecilia Hultberg i 2000 avhandlingen: *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning: Approaches to Music Notation in Western Tonal Tradition*. Hun utforsker spørsmål som dreier seg om måten vestlige klassiske musikere tilnærmer seg noteskrift på, med spesiell vekt på noteskrift som meningsmedierende kulturelt redskap. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv betrakter hun musikalsk mening som bundet til den sosiale og kulturelle konteksten musikken skapes i. Hultberg beskriver musikalsk mening som ytre (extrinsic) og iboende (intrinsic) musikalske "utsagn" (messages) som både sender og mottaker tolker med utgangspunkt i en kollektiv kunnskap i en sosiokulturelt betinget tradisjon, og musikalsk mening betraktes dermed som tett knyttet til sin kulturelle kontekst.

Hultberg (2009) vektlegger kulturelle *konvensjoner* som et sentralt redskap for meningsdannelse i musikalsk læring:

(...) konvensjoner har en central plats i lärande genom instrumentalt musicerande: utan dem är *musikkulturellt* lärande inte möjligt, det vill säga lärande i relation till en viss musiktradition, -stil eller -genr (Hultberg 2009:57)

I de genrer som musiker är förtrogna med vet de (...) hur de skall använda olika slags musiknotation – till exempel ackordnotation, noter, tabulatur – i kombination med sina instrument (ibid. s. 52)

Her er Hultberg på linje med Kern som påpeker at:

From a sociocultural perspective, reading and writing are communicative acts in which readers and writers position one another in particular ways, drawing on conventions and resources provided by the culture (Kern 2000:34).

Kunnskapene i en gitt kultur er ofte underforståtte, og deles av medlemmene i kulturen. Hultberg (2009) bruker begrepet *konvensjonalisering* om prosessen som kjennetegnes ved at man blir fortrolig med for eksempel en musikalsk sjanger. Måtene man gjør ting på er blitt *konvensjonalisert* og stilles ikke lenger spørsmål ved (ibid. s. 53, Bamberger 2005). Elevene i den foreliggende studien er i en fase hvor denne konvensjonaliseringen er gryende, og deres forsøk på å skape mening ut av den helhetlige konteksten er interessant spesielt i forhold til de oppfatningene de danner seg om noteskriftens mening og bruk. Den lærende skal sosialiseres inn i kulturens forståelser av symbolsystemet. Richard Kern (2000) formulerer det slik:

This leads to another implication related to the *acquisition* of literacy. That is, the need for socialization or acculturation into the particular conventions of creating and interacting with texts that characterize a particular discourse community (Kern 2000:35).

I den foreliggende studien er undervisningen preget av at disse konvensjonene skal læres, og at elevene bruker forskjellige tilgjengelige ressurser for å få grep om nettopp dette. Det at man som lærer forsøker å gjøre redskapene (for eksempel notene eller læringsstrategier) tilgjengelige, behøver ikke å bety at de oppleves tilgjengelige for, eller benyttes av eleven.

### 3.3.4 Hva slags mening<sup>31</sup> snakker vi om?

Den gryende litterasiteten til elevene i denne studien handler om meningssøking på flere nivåer; tolkning av hva slags aksjoner skrifttegnene refererer til, hva de betyr hver for seg, hvordan de henger sammen, hva de vanligvis brukes til og hva slags kommunikativ rolle de har. Et viktig spørsmål blir da hva man legger i begrepet *mening*.

Leonard Bernstein sier i sin forelesningsserie *The Unanswered Question* (1976) at alle som diskuterer musikkens mening er enige i én ting: *Det eksisterer musikalsk mening*. Med utgangspunkt i det han kaller en chomskiansk undersøkelse av musikkens fonologi, syntaks og semantikk konkluderer Bernstein med at en musikalsk semantikk må være av metaforisk art, i likhet med poesi.

(...) music has intrinsic meanings of its own, which are not to be confused with specific feelings or moods, and certainly not with pictorial impressions or stories. These intrinsic meanings are generated by a constant stream of metaphors, all of which are forms of poetic transformations (Bernstein 1976:131).

Ettersom musikk ikke kan tolkes som uttrykk for noe entydig, må man nødvendigvis snakke om et flertydig meningsinnhold, eller meningspotensial (Blix 2006).

Diskusjonen om hva som regnes som mening i musikk kan i forhold til leseforståelse begrenses til avkodning av skrifttegnene som instruksjoner for hva man skal *gjøre*, men musikk literacy i denne avhandlingen innebærer noe mer enn det preskriptive aspektet ved noteskrift. Forståelse innebærer også innsikt i bruk, stilforståelse, kulturens bruk, historikk og kommunikasjonsmulighetene som ligger i skriftligheten.

---

<sup>31</sup> Mening i betydningen *interpretasjon* er ikke fokus i undervisningen i den tidlige fasen av læringsprosessen for disse elevene. Dette innebærer blant annet at meningsskaping slik Hultberg (2000) beskriver den i form av tolkninger og ekspressivitet i lesingen ikke vil være noen sentral del av denne studien. Fokus vil i stedet ligge på begynnende forståelser av symbolsystemet, hvordan og hvorfor man lærer det, forsøk på å skape mening av både notene, det kulturelle, konteksten og notenes forhold til det å spille.

Forsøk på å verbalisere mening i forhold til kunst vil aldri til fulle kunne si noe sant om selve kunsten. Musikk kan tolkes og tillegges mening, men det vil aldri kunne knyttes en *direkte* semantisk betydning til et musikkuttrykk. Da vil musikken miste sin kraft. I motsetning til språk, kan vi vanskelig skille innholds- og uttrykkssiden i musikken. Peder Kjerschow argumenterer for:

(...) et meningsbegrep som skiller seg radikalt fra semantikkens spørsmål om tegn og referanser, en mening som snarere kan omtales som oppkomme, fremtoning, nærvær, fylde, og som dermed ikke kan subsumeres, ikke utsies (Kjerschow 2000:137).

Ved å se på musikalske symboler som meningsmedierende symboler, ivaretas de forskjellige modalitetene som ligger i det å tolke og forstå noteskrift. Det bidrar også til å belyse det krevende spørsmålet om meningsaspektet og forståelse i forbindelse med både klingende og notert musikk. I instrumentalundervisning i musikk viser den multimodale meningsskapingen seg gjennom bruken av flere typer ressurser for å forstå og skape mening som: tale, noteskrift, sekundærnotasjon, å spille musikk, å lytte til lærer eller CD, gester og egne skriverier. Kress (1997) viser også til at man ikke kan studere barns gryende literacytilegnelse uten å se på mangfoldigheten i måtene de skaper mening på.

Unless we understand the principles of making meaning in *all* of the ways in which children do, we won't – so I argue – really understand the ways in which they try to make sense of print. In a time when the landscape of communication is changing so decisively, we cannot in any case continue to ignore their making of *signs* and *messages* in such a vast variety of modes, in two or in three dimensions, spatially or temporally constructed (Kress 1997:xix)

Noter kan ha meningspotensial på flere nivåer, også for nybegynnere på et musikkinstrument. Det kan være mening i form av instruks om noe man skal *gjøre*, noter som en slags *huskelapp* for melodier eller i en større kontekst som meningsbærende kulturelle redskaper. Ettersom de 8-9 år gamle elevene i studien har erfaring med andre symbolsystemer som tall og språkskrift, representerer også disse symbolsystemene *tilgjengelige ressurser* for elevenes meningsskapning i forhold til noteskrift. I tillegg skapes mening i og gjennom måten notene brukes i relevante sosiale praksiser. Deltakelse i praksisene gir

elevene gradvis større innsikt i flere aspekter ved noteskriftens rolle og betydning.

### 3.3.5 Richard Kerns modell for literacytilegnelse

Det ovenfor presenterte teoretiske rammeverket kan oppsummeres gjennom andrespråksforskeren<sup>32</sup> Richard Kerns sosiokognitive modell for literacy og læring. Richard Kern (2000) og *The New London Group* (1996) representerer en ny retning i tenkningen omkring literacytilegnelse i andrespråksfeltet. Gruppens forskere benytter begrepene *design og redesign* for å beskrive lærings- og forståelsesprosesser.

Kern og The New London Group bruker begrepet *available design* for å beskrive de ressursene individet har tilgjengelig i lærings- og forståelsesprosesser knyttet til literacy.

The key concept we introduce is that of Design, in which we are both inheritors of patterns and conventions of meaning and at the same time active designers of meaning. And, as designers of meaning, we are designers of social futures - workplace futures, public futures, and community futures (The New London Group 1996, nettutgave).

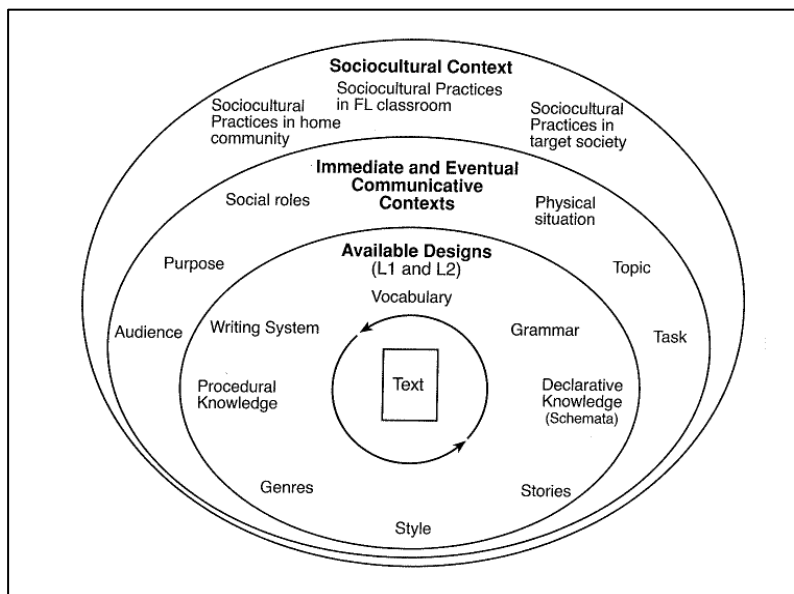
De understreker det interaktive forholdet mellom kognitive, lingvistiske og sosiokulturelle ressurser<sup>33</sup>, og dynamikken som er knyttet til begrepet *tilgjengelig*. Tilgjengeligheten endres kontinuerlig ved at nye ressurser kommer til og andre forstås og brukes på nye måter. I læringsprosesser knyttet til musikkliteracy, endres ressursene gjennom at læreren bringer ny kunnskap, men også gjennom imitasjon, prøving og feiling, noe en medelev sa på korpssøvelse eller lignende. Slik endres ressursene hele tiden, de *redesignes*, for deretter å bli til nye tilgjengelige design. En slik konstruksjonsprosess er

---

<sup>32</sup> Årsaken til at andrespråksforskning er interessant for min studie er for det første at alderen barn er i når de lærer et andrespråk på skolen ofte korresponderer med alderen til nybegynnere på et instrument. For det andre er læringsinnholdet et "nytt" auditivt kommunikasjonssystem med tilhørende skriftsystem lært i en institusjonalisert kontekst, noe som er sammenlignbart med tilegnelse av musikkliteracy på flere punkter.

<sup>33</sup> Kern (2000) bruker begrepet *ressurser* synonymt med redskap slik Bruner (1996) definerer "cultural tools".

uoversiktlig og uforutsigbar, og mye av lærerens oppgave er å finne ut av hva elevene har forstått, og hvordan de tenker for å forstå.



Figur 3: Available design og kontekstuelle lag i literacy (Kern 2000:63)<sup>34</sup>

Begrepet *available design* tilbyr et fleksibelt og individrelatert syn på literacytilegnelse, fordi det ivaretar individets utvikling i en sosiokulturell kontekst. I tillegg åpner begrepet for å se på individuelle *valg* (Siegler 1996) uten at dette betraktes som tilfeldige og uforutsigbare hendelser. Enhver tekst vil således inneha et *potensial* for mening som forhandles av individet i interaksjon med konteksten. I denne studien velger jeg å kalle disse available designs for *tilgjengelige meningsmedierende redskaper*.

I artikkelen "*Beyond Orality*" tar Kern og Schultz til orde for det de kaller en *kontekstsensitiv, integrerende tilnærming til forskning* på literacy i andrespråklæring.

<sup>34</sup> Forkortelsene FL, L1 og L2 står for *foreign language, first language* (morsmål) og *second language*.



A more useful approach, then, would explore how reading behavior changes as language learners read different types of texts, on familiar and unfamiliar topics, for different purposes and tasks, in different reading situations and evaluation contexts, and with some account of learners' own interpretations of their reading behavior. Such an approach provides information not just about what strategies readers use generally, but also about how particular readers use particular strategies in particular ways in particular contexts (Kern & Schultz 2005:386).

Artikkelen framhever multimodalitet og identitet som sentrale aspekter i debatten om literacytilegnelse i dagens multimediale samfunn, og de refererer til Gunther Kress (2000) i forhold til betydningen av å se på alle typer semiotiske ressurser i denne sammenheng: *Literacy redefined must encompass complex interactions among language, cognition, society, and culture* (Kern & Schultz 2005:382).

Kerns sju prinsipper for hva et *sosiokognitivt* perspektiv på literacy involverer, ligger også til grunn for måten begrepet musikk-literacy operasjonaliseres i denne studien. Literacy involverer:

1. *Interpretasjon/tolkning*. Både den som skriver og den som leser tolker verden og det som skrives/leses med utgangspunkt i sine egne kunnskaper og erfaringer og begreper om verden. I musikk-literacy kan tolkningene for eksempel vedrøre musikalsk uttrykk, historisk interpretasjon og personlig uttrykk. For nybegynnere på et instrument handler tolkning i større grad om å oversette notesymbolene til utøvelse av musikk, enten rent fysiske bevegelser, navn på toner, eller som en notert melodi.
2. *Samarbeid*. Både leser og tekstskaper har hverandre i tankene når de forholder seg til teksten, og er begge avhengig av å forstå. Musikklesere er ofte opptatt av hva komponister "mente" når de skrev musikken; må man forholde seg til det som komponisten kanskje "mente" når hun/han skrev dette, eller kan det skriftlige brukes og tolkes fritt av leseren og utøveren? Begge tolkningene er en form for kommunikativt samspill mellom leser og komponist.
3. *Konvensjoner*. Kulturelle konvensjoner, vokst fram gjennom bruk i kulturen, har betydning for måten man skriver og leser på. I forhold til noteskrift har jeg tidligere i kapitlet vist hvordan Hultberg i sin forskning

viser at konvensjonene i forhold til klassisk musikk kan være svært innarbeidet og integrert i måten man leser og skriver musikk på.

4. *Kulturell kunnskap*. For å unngå å bli misforstått må både lesere og skribenter forholde seg til holdninger, tro, vaner, idealer og verdier i den kulturen de kommuniserer med. I musikk sammenheng ser vi ofte at komponister "mister" sine lyttere og utøvere hvis de avviker i for stor grad fra de konvensjonene og retningene kulturen til enhver tid styres av. Det oppfattes likevel som kunstnerens oppgave å utfordre nettopp konvensjoner og vaner. Nybegynnere på et instrument blir gradvis innlemmet i den kulturelle kunnskapen gjennom å være en del av praksisen.
5. *Problemløsning*. Man må forstå sammenhengen mellom ord og større meningsenheter, og mellom tekster og virkelig eller virtuell verden.
6. *Refleksjon og selvrefleksjon* som omhandler forholdet mellom språket og verden og deg selv.
7. *Språkbruk. Literacy (...) requires knowledge of how language is used in spoken and written contexts to create discourse* (Kern 2000:17). I forhold til musikklesing er nettopp det å få innblikk i *bruken* av skriftsymbolene spesielt viktig de første årene med undervisning. Elevene i denne studien er i en fase av læringen hvor meningsskaping foregår på et slikt nivå; hva skal skriftligheten brukes til, hva er de mulige måtene å bruke den på?

Vi ser at selv om flere av Kerns prinsipper kan overføres til musikk er det problematisk å snakke om noter som meningsmedierende i forhold til måten vi oppfatter verden rundt oss, politiske debatter, verdier og trosspørsmål. I dette ligger den viktige begrensningen i sammenligningen mellom språkliteracy og musikkliteracy i denne avhandlingen. *Bruken* av skriftspråkene er delvis forskjellige, og noteskrift har ingen ambisjoner om å formidle *konkrete* budskap på samme nivå som språkskrift.

De tre dimensjonene ved literacy; lingvistisk, kognitiv og sosial praksis, kan i følge Kern ikke skilles fra hverandre uten at man mister verdifulle innsyn i den helheten som literacy tilegnelse er. Han illustrerer sammenhengene i en modell

hvor teksten (i vid betydning av tekst<sup>35</sup>) står i forhold til de faktorene som kan beskrives som tilgjengelige ressurser hvert enkelt individ har å trekke på.

Den sosiokulturelle dimensjonen innebærer:

- Kollektiv enighet om språkbruk og literacypraksis
- Sammenvevingen av literacypraksiser og andre praksiser
- Mesterlærebasert tilgang til det å være i samfunnet
- Sosial og politisk bevissthet
- Bevissthet om kulturens dynamikk og egen kulturelle konstruksjon

Den lingvistiske dimensjonen innebærer:

- Grammatisk kunnskap
- Kjennskap til skriftsystemets grafiske og organisatoriske konvensjoner
- Bevissthet om sammenhengen mellom muntlig og skriftlig språk
- Kjennskap til sjangre og stiler

Den kognitive/metakognitive dimensjonen innebærer:

- Eksisterende kunnskap (skjema)
- Faktakunnskap (deklarative) og prosedyrekunnskap (strategier og lignende)
- Evne til å skape og overføre kunnskap
- Evne til å formulere mål og formål i forhold til kulturelle normer (Kern 2000:38, min oversettelse).

Kerns modell har relevans for den foreliggende studien ved at den ivaretar flere dimensjoner ved læring og literacytilegnelse, og ved å beskrive læring gjennom begreper og sammenhenger som er dynamisk og interagerende, gis individuelle og sosiokulturelle forskjeller plass og viktighet.

### 3.3.6 Gryende musikkliteracy

Elevene i studien er nybegynnere både på instrumentene sine og som musikkliteratere i en kulturskolekontekst. Dette fordrer et blikk på deres læring som *gryende*, eller *emergent* (Sulzby 1989). Det vil si at de er i en fase av

---

<sup>35</sup> Med tekst mener Kern: (...) *physical artefacts of language use: the concrete, observable language data available for interpretation* (Kern 2000:9)

læringen som kan virke til dels kaotisk og famlende. Nettopp dette gjør studien av meningsskaping svært interessant: hvordan håndterer nybegynnere på et musikkinstrument denne komplekse lærings situasjonen og det materialet som skal læres og på hvilke områder og nivå er det meningsskapingen foregår?

Begrepet *emergent literacy* ble første gang brukt av Marie Clay i hennes doktoravhandling i 1966 hvor hun undersøkte hvordan elever interagerer med bøker selv om de ikke kunne lese og skrive enda. Først på 1990-tallet ble begrepet innarbeidet i litteratur om barns literacyutvikling (Lancy 1994). Lancy refererer til Teale & Sulzby (1986) som sier at begrepet bringer med seg et paradigmeskifte i tenkningen om literacyutvikling – bort fra bokstavlæring og ”*skill-and-drill*” (Lancy 1994:2). Et hovedpoeng for Lancy er at man ikke betrakter barnas gryende kompetanse som noe midlertidig eller uferdig, men som kunnskaper og ferdigheter som har verdi i seg selv, og som må studeres på egne premisser. Rubin (1975) kaller det *midlertidig vaghet i tidlige stadier* (s. 49, min oversettelse) og betegner dette som en vesentlig del av læringsprosessen.

Gjennom deltakelse og bruk av symbolsystemer utvikles bevissthet i forhold til konvensjonell bruk og dets betydning. Bruner viser til Vygotsky som hevder at vi tar i bruk språk før vi vet helt hva det skal brukes til, bruker ord vi egentlig ikke forstår, og:

famlende overtar vi de uttrykksformer og symbolske redskaper kulturen besitter og bare over tid lærer vi å bruke dem adekvat (Aukrust i Bruner 1997:14).

Av interesse for det foreliggende prosjektet er antakelsen om at literacy i et *emergent* perspektiv er et ”kontinuum av økende kompetanse” (Lancy 1994:3, min oversettelse), og at dette starter *før* den formelle læringen og foregår både i og utenfor den institusjonaliserte læringsarenaen. I denne studien er det overgangen fra gryende til konvensjonell literacy som er interessant, og alle aktiviteter som berører skriftlighet regnes som betydningsfulle for denne overgangen.

Til forskjell fra en forståelse av literacy som en modningsprosess mot en ferdighet man allerede er disponert for, ser man gjennom *emergent*-begrepet på literacy som aktiviteter og erfaringer som er i kontinuerlig endring og kan utvikles. Gjennom de aktuelle kontekstene barna møter musikk og noteskrift i,

interagerer de med andre som er litterate i musikk. De deltar i aktiviteter som involverer noter, selv om de ikke forstår dem ennå, noe som bidrar til deres gryende musikk-literacy.

If literacy is influenced by conversations a child has participated in, by being read to, by opportunities to enact stories in play, and so on, it follows that his or her literacy will be dynamic. It will grow and change. It will emerge (ibid. s 3).

I forhold til musikk-literacy vil også elevenes kunnskap om andre symbolsystemer enn noter ha betydning for deres forståelse av noteskrift, og overgangen til konvensjonelle noter vil være preget av forhandling av mening med alle de ressurser elevene har tilgjengelig, også før de er konvensjonelt litterate.

## 3.4 LÆRINGSSTRATEGIER I MUSIKKLITERACYTILEGNELSE

Læring som en aktiv menings-skapende prosess innebærer at den lærende deltar og engasjerer seg i egen læring, noe jeg har valgt å studere gjennom å se på hvilke *læringsstrategier* elevene benytter for å "få grep om" noteskriften.

Innenfor sosiokognitiv læringsteori sees utvikling av selvregulering som en prosess fra imitasjon til selvstendig arbeid med et læringsmateriale (Bandura 1977, Bråten 2002). Bruk av læringsstrategier regnes som en type selvregulerende aktivitet som kreves for å utvikle ekspertise på et område.

By investigating not only improvements in playing skill but also in students' acquisition of cyclical self-regulatory processes, music teachers will have much better sense of whether students can practice effectively on their own and whether they are being self-motivated to continue their musical development (McPherson & Zimmerman 2002:344).

### 3.4.1 Læringsstrategier

Forskning viser at en sentral faktor for gode læringsprosesser er *hvordan* elevene selv engasjerer seg i *måten* oppgavene løses på (Alexander 2006,

Bruner 1990, Bråten 1996, Oxford 1990). En god læringsprosess er blant annet avhengig av hvilke typer og hvor mange forskjellige læringsstrategier som brukes. Ekspertiseforskning<sup>36</sup> viser at viktige elementer knyttet til leseforståelse er lesestrategier, motivasjon/interesse, metakognisjon og leserens forkunnskaper (Alexander 2006, Bråten 2002, Siegler 1996, Skaftun 2006). I musikkpedagogikkfeltet har som tidligere nevnt blant andre Gary McPherson (2005) vist hvordan de mest strategiske elevene utvikler bedre forståelse både som utøvere på instrumentet og som notelesere.

Valget av *strategier* som fokus har altså sammenheng med studiens interesse for *hvordan* barn lærer seg å forstå noteskrift som symbolsystem. Strategiene studeres her med eksplisitt blikk på sosiokulturelle faktorer (kollektiv enighet om symbolbruk, kulturens dynamikk og lignende), konteksten de opptrer i, og perioden som utviklingen foregår i. Strategier betraktes her som prosedyrekunnskap, og som en del av de tilgjengelige redskapene individet bruker for å tilegne seg literacy (Kern 2000:62).

Ettersom lese- og læringsstrategier i musikkliteracytilegnelse er et relativt uutforsket felt, mener jeg at det først og fremst er behov for å *identifisere* strategier før man kan iverksette undersøkelser av i hvor stor grad strategiene brukes og effektiviteten av dem. Innenfor fagområder som for eksempel språkliteracy, andrespråkliteracy og matematikk er det utarbeidet forskjellige typer kartleggingsverktøy som brukes både for å registrere strategibruk og også for å kunne si noe om hvor vidt forskjellige typer strategibruk kan brukes til å forutsi elevens læringsresultater. Slike typer verktøy er mulige avkastninger av det foreliggende arbeidet, men i denne studien er målet som sagt å identifisere strategier, sett i sammenheng med den sosiale og kulturelle konteksten de opptrer i.

## **Strategibegrepet**

En gjennomgang av forskningen på læringsstrategier viser at både definisjoner av begrepet *strategi*, og måtene man anvender begrepet på, er svært forskjelligartet. Ellis kaller begrepet *language learning strategies* for "fuzzy" fordi det i forskningslitteraturen brukes på forskjellige måter, ofte uten at det

---

<sup>36</sup> Forskning på hvordan eksperter utfører domenespesifikke oppgaver på høyt nivå (Jørgensen 1995, Nielsen 1998), og hvordan man utvikler seg fra novice til ekspert (Dreyfus & Dreyfus 1986)

avklares hva som legges i begrepet (Ellis 1994:259). Dette kan blant annet skyldes at innholdet i begrepet tilpasses det fagfeltet som skal studeres og formålet med studiene. Både faginnhold og alder på den lærende avgjør hva man kan betrakte som strategisk oppførsel.

På 1970-tallet var strategibegrepet i utgangspunktet mye brukt for å beskrive de kognitive aspektene ved informasjonsprosessering (Afflerbach et al. 2008). Senere forskning på strategier har hatt læring i undervisningssammenhenger som fokus, og man ser da i større grad mentale og fysiske handlinger i sammenheng med sosiale faktorer når man beskriver hva slags typer strategier elever tar i bruk for å takle oppgaver. Blant annet ble såkalte *affektive og sosiale strategier* (som for eksempel det å mentalt forberede seg til en prøve, henvende seg til medelever, spørre læreren) tatt inn som kategorier i analyser av læringsstrategier (Oxford 1990).

Forskjellige fagfelt (språklæring, matematikkdiraktikk, øvingsforskning) operasjonaliserer begrepet *strategier* på ulike måter. Kognitiv hukommelsesforskning har fokusert på hvordan elever bruker ulike hukommelsesstrategier for å memorere ord, tall, historier og lignende (Afflerbach et al. 2008). Andrespråksforskere har vært opptatt av strategier som redskaper til å håndtere forskjellige språkoppgaver som for eksempel skriftlig og muntlig kommunikasjon, oversettelse, leseforståelse og lingvistikk. I matematikkfaget har blant andre Siegler (1996) og Bråten (1996) sett på addisjonsstrategier hos barn. Ettersom framgangsmåtene for å addere tall handler om konkrete regnemåter, mens å lære seg et nytt språk handler om en kompleksitet av forskjellige oppgaver, blir kategoriene av strategier forskjellige i analysen av informantenes framgangsmåter.

Strategier kan svært forenklet beskrives som *måter å håndtere et materiale eller en oppgave på*. En slik bred definisjon brukes ofte i dagligtale i skolesammenheng for å beskrive hvordan elever går til verks for å løse et problem. Vanligvis vil man da forsøke å observere elevenes handlemåter eller be elevene beskrive hvordan de tenker for å løse problemet. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) defineres læringsstrategier som:

... framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og evaluere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Dette innebærer også refleksjon over

nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner. Gode læringsstrategier fremmer elevens motivasjon for læring og evne til å løse vanskelige oppgaver også i videre utdanning, arbeid eller fritid (s. 33).

Vi ser at definisjonen skal dekke et bredt pedagogisk felt, og det intensjonale og selvundervisning vektlegges. En slik generell definisjon er ikke tilstrekkelig hvis man vil studere enkeltindividers strategibruk i forhold til spesifikke oppgaver i en spesifikk kontekst. Det som er gode strategier for én elev behøver ikke å fungere for en annen, og også i dette henseende vil en slik generell definisjon unnlate å fange opp alle de dimensjoner ved læringsstrategier som er interessante ved enkeltindividets framgangsmåter.

I 2008 skrev Afflerbach et al. artikkelen *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*, og her definerer de mer spesifikt lesestrategier på denne måten:

Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text (Afflerbach et al. 2008:368).

I artikkelen gis det uttrykk for et behov for å skille mellom strategier og ferdigheter, hvor ferdigheter defineres som automatiserte framgangsmåter: "*When it becomes effortless and automatic (...) the reading strategy has become a reading skill*" (ibid. s. 368). Grensen for når noe blir automatisert er derimot vanskelig å definere, spesielt når man studerer gryende litterasitet.

En mye brukt definisjon i andrespråksfeltet er Oxfords definisjon, som er utgangspunktet for forståelsen av begrepet læringsstrategi i den foreliggende studien. Hun sier at strategier er "*operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information*" (Oxford 1990:8).

Karakteristisk for de fleste definisjoner av strategier er at det på en eller annen måte handler om å gjøre en form for målrettet innsats for å håndtere en oppgave, eller nå et mål. I denne studien er målet med undervisningen blant annet å oppnå literacy i musikk, mens elevenes målrettethet først og fremst er knyttet til deloppgaver gitt av læreren underveis i timene. Strategibegrepet i studien er således tilpasset studiens målsetting om å beskrive hvordan elevene arbeider for å håndtere det nye symbolsystemet de skal lære seg å forstå.



En sentral diskusjon i studier av strategier er hvorvidt strategiene må være intensjonale for å bli betraktet som strategier (Chamot 2004, Nielsen 1998). I den foreliggende studien har denne diskusjonen flere aspekter: Hva betrakter elevene som *oppgaven*, og hvor tilsiktede og bevisste er strategiene jeg observerte i forhold til å nå disse målene?

Instrumentalelever som er nybegynnere vil kunne bruke strategier som ikke er direkte effektive i forhold til oppgavene som blir gitt. De betraktes likevel i denne studien som intensjonale forsøk på å begripe innhold og forhandle mening i forhold til den skrevne musikken. Strategiene behøver ikke å være effektive for å karakteriseres som strategier, men en viss grad av målrettethet må være involvert.

Paris et al. (1983) mener at den lærende i det minste bør oppfatte at framgangsmåten har en klar målsetting for at den skal kunne betraktes som en strategi. I følge dem er en strategi:

Strategies are deliberate actions and therefore available for introspection or conscious report. They may not always be accurate or useful but strategies are identifiable to the agent and to others by intentions and selected goal states (ibid. s. 295).

En definisjon av strategier som innebærer at den som bruker dem er bevisst på et metanivå og reflektert omkring strategiene de bruker, er vanskelig å tilpasse en studie av unge elevers måter å håndtere oppgaver i ferdighetsfag på, som for eksempel musikk (Cohen 1998). Det er derfor tatt høyde for at elevene i denne studien ikke nødvendigvis alltid er bevisste på hvorfor og hvordan de angriper et problem på et slikt nivå at de kan verbalisere det. Framgangsmåter som ser ut til å være rettet mot å forstå, huske, bruke, avkode og skape mening ut av notesystemet tolkes derfor som strategiske, uavhengig om de er effektive eller ikke, og selv om de virker mer eller mindre bevisste fra elevens side. En elev kan eksempelvis gjette hva en tone heter og hvordan den spilles på instrumentet. Gjettingen behøver ikke å være et bevisst valg av strategi, men eleven er klar over at hun gjetter, og dette betegnes derfor som en strategisk framgangsmåte i denne studien fordi den er rettet mot målet, som er å lese og spille tonen som står på notarket.

Jeg har i denne studien valgt å definere strategier som *mentale og fysiske målrettede forsøk på å forstå, tilegne seg, huske, avkode, tolke og bruke notert musikk i en instrumentalundervisningskontekst*.

Begrepet defineres således med utgangspunkt i elevenes alder og det at de ikke har erfaring med det å spille etter noter fra før. Data om strategibruken framkommer både gjennom observasjon og gjennom elevenes forklaringer på hvordan de oppfatter og løser problemene med lesing og forståelse av noteskrift, slik de framkommer i intervjuene.

### 3.4.2 Klassifisering av læringsstrategier

Som vi har sett er kategorisering av læringsstrategier avhengig av det læringsfeltet man studerer, og de må derfor tilpasses hva som læres og hvem som lærer det. Eksempelvis vil strategier knyttet til *lytting* være mindre interessante å diskutere i forhold til å lære matematikk, mens det i musikkliteracy vil måtte tillegges relativt stor vekt.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i klassifiseringsverktøy fra forskning på andrespråkliteracy. Kategoriene i språkfeltet er såpass overordnede at det ikke betraktes som problematisk å overføre dem, og teoretisk bygger de valgte kategoriene på et lignende syn på læring og literacy som denne studien. Det er deretter framkommet behov for nye kategorier underveis i arbeidet med å analysere dataene generert fra empirien, og da har studier fra musikkfeltet vært sentrale i arbeidet med å utarbeide kategoriene i denne studien.

Jeg vil i det følgende presentere den strategitaksonomien som ligger til grunn for hovedkategoriene i det foreliggende arbeidet. Oxfords (1990) taksonomi for læring av andrespråk, som i dag betraktes som utgangspunktet for mye forskning og evaluering i andrespråklæring (Griffiths 2004).

I Green og Oxfords artikkel *A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender* (1995) beskriver forfatterne læringsstrategier med utgangspunkt i et kategoriseringssystem som kalles SILL (Strategy Inventory for Language Learning, et spørreskjema som favner til sammen 62 strategier), basert på klassifiseringssystemer innført av Rebecca Oxford (1990). Systemet brukes i dag som forskningsverktøy, både for å registrere strategibruk hos andrespråklærende, og for å sammenligne strategibruk med variabler som

kjønn, læringsstiler, kunnskapsnivå og kultur (Chamot 2004). I mitt arbeid vil jeg først og fremst ta utgangspunkt i de overordnede kategoriene som Oxford deler i seks hovedgrupper av strategier, hvorav jeg har valgt å fokusere på nummer 2, 4, 5 og 6 i denne studien:

1. Affektive strategier: Stressreduksjon, selvpoppmuntring, selvpremiering; strategier som er relatert til elevenes følelser.
2. Sosiale strategier: Å spørre noen, samarbeide med andre, bli kulturelt oppmerksom; strategier som involverer læring ved å interagere med andre.
3. Metakognitive strategier: Evaluere egen produksjon, planlegge språkoppgaver, bevisst søken etter øvelsesmuligheter, være oppmerksom, overvåke egne feil; hvordan eleven tenker om sin egen læring.
4. Hukommelsesrelaterte strategier: Gruppering, forestilling, riming, bevege seg fysisk, lytting, gruppere; strategier som er relatert til hvordan eleven husker språk.
5. Generelle kognitive strategier: Argumentere/begrunne, analysere, sammenfatte, øve; strategier som er relatert til hvordan eleven håndterer/takler sin egen læring.
6. Kompenserende strategier: Å late som man forstår, gjetting; strategier som gjør eleven i stand til å kompensere for begrensede kunnskaper og ferdigheter.

(Green & Oxford 1995, min oversettelse).

Disse kategoriene strategier må i følge forfatterne ikke betraktes som gjensidig ekskluderende. De valgte "områdene" av strategibruk reflekterer delvis tidligere faktoranalyser av lengre versjoner av SILL. Mange tidligere analyser av strategibruk er i større grad opptatt av de kognitive og metakognitive strategiene, og ikke i så stor grad de sosiale og affektive, og fanger dermed i mindre grad opp menneskets læring som helhet. Forfatterne argumenterer derfor med at deres kategorier i større grad representerer en helhetstenkning.

O'Malley og Chamot (1990) kritiserer Oxford for å ta med alt av strategier som registreres i sine undersøkelser, uten å drøfte nivåer og underkategorier, men de konkluderer med at hennes liste over strategier er et godt egnet redskap til å generere spørreskjemaer.

Sentralt i forhold til den foreliggende studien er at informantene er yngre enn de som undersøkes gjennom SILL-skjemaene (som er tilpasset lærende som er i en alder hvor de er stand til å selv rapportere skriftlig om sine egne strategier) og at målet med denne studien i hovedsak er å *identifisere* strategier, ikke registrere effekt eller omfang. I tillegg ligger det i studiens metodiske tilnærming ingen reell mulighet til å systematisk fange opp metakognitive strategier, og på grunn av kontekst og læringsmål heller ikke i særlig grad affektive strategier.

En videre drøfting av strategikategorier gjøres i de følgende kapitlene hvor Oxfords (1990) taksonomi for læringsstrategier sammen med Richard Kerns (2000) teoretiske modell for literacytilegnelse i andrespråklæring, utgjør utgangspunktet for avhandlingens videre arbeid med det empiriske materialet.

## 4 METODE

---

Det å studere *hvordan* et menneske lærer seg noe, er i seg selv et ambisiøst prosjekt, og denne studiens målsetting om å utvikle kunnskap om tilegnelse av musikk-literacy gir derfor noen metodologiske utfordringer. Et grunnleggende forskningsmetodisk spørsmål har i denne forbindelse vært hvordan man kan få innsikt i barns læring og menings-skaping på en måte som er relevant for fagfeltet musikkpedagogikk, og som er forskningsmessig reliabelt.

I dette kapitlet redegjør jeg for, og drøfter, de forskningsmetodiske valg jeg har gjort i denne studien. Til slutt beskrives også måten analyse og tolkning av det empiriske materialet er gjennomført på.

### 4.1 EN KVALITATIV CASESTUDIE

Avhandlingens sosiokognitive syn på læring er konstruktivistisk i sin grunnholdning og knytter an til et vitenskapsteoretisk syn på kunnskap og meningsdannelse som noe som skapes og opprettholdes i og gjennom kulturelle og sosiale prosesser. Gjennom å være deltaker i et sosialt fellesskap formes mennesket av sine sosiale og kulturelle omgivelser, og vil aktivt forme disse omgivelsene, noe som vitenskapsteoretisk kan relateres til en såkalt *moderat sosialkonstruktivisme* (i motsetning til *radikal konstruktivisme*) (Kjørup 2008:164). Dette innebærer for det første at individets erfaringer med den fysiske og sosiale verden skapes i interaksjon med andre i og gjennom sine

sosiale og kulturelle omgivelser. For det andre innebærer det at *kunnskap* sees som sosialt, kulturelt og historisk konstruert og i kontinuerlig endring (Kjørup 2008, Alvesson & Sköldberg 2008). Som vi har sett i kapittel 3 er et konstruktivistisk grunnsyn hos blant andre Jerome Bruner tett knyttet til bruk av kulturelle redskaper:

Virkelighetskonstruksjonen er et produkt av meningsdanningen som er skapt av tradisjoner og av kulturens verktøykasse for måter å tenke på. I denne betydningen må utdanning oppfattes som det å hjelpe unge mennesker til å lære å bruke verktøyet til meningsdanning og virkelighetskonstruksjon, slik at de bedre kan tilpasse seg den verden de befinner seg i og eventuelt forandre den slik de ønsker (Bruner 1997:51).

I denne studien står meningsskaping i forhold til noter som musikalsk symbolsystem sentralt, og fra en sosialkonstruktivistisk synsvinkel kan ikke denne meningsskapingen isoleres fra den sammenhengen den foregår i. I følge Merleau-Ponty (1994) kan skriftspråk og tegn bare få mening på bakgrunn av individets erfaringer, fordi selve tegnene og språket peker tilbake på erfaringene. Disse erfaringene formes altså i dynamisk samspill mellom individet og de sosiale og kulturelle omgivelsene meningsskapingen foregår i. For å få innblikk i *noen* av de erfaringene elevene bygger sin meningsskaping på, er det her valgt et kvalitativt forskningsdesign med intervjuer og observasjoner i en reell undervisningskontekst.

Denzin & Lincoln (2003) understreker at kvalitativ forskning har som en grunnleggende målsetting å utforske:

(...) things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin & Lincoln 2003:4).

Ettersom kvalitativ forskning vanligvis har fokus på menneskelige prosesser i sitt naturlige miljø, er forholdet mellom studieobjektet og omkringliggende faktorer vanligvis komplekse og vanskelig å skille fra hverandre. Dette krever en dynamisk sammenheng mellom teoretiske perspektiver og forskningsmetode. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at de i stor grad er opptatt av prosess. Det fokuseres på at studiene gjerne gjøres i det naturlige miljøet fenomenene forekommer i, og man ser på hvordan mennesker skaper mening i interaksjon med omgivelsene. For å få grep om disse fenomenene er

induktive analyser via feltarbeid foretrukne innfallsvinkler (Alvesson & Sköldberg 2008, Merriam 1994, Woods 1999).

Hatch (2002) oppsummerer karakteristiske trekk ved kvalitative studier slik:

- Natural settings
- Participant Perspectives
- Researcher as Data Gathering Instrument
- Extended Firsthand Engagement
- Centrality of Meaning
- Wholeness and Complexity
- Subjectivity
- Emergent Design
- Inductive Data Analyses
- Reflexivity

(ibid. s. 7 ff)

Disse karakteristiske trekkene er sentrale i kvalitative forskningsdesign, og tydeliggjør hvorfor antropologer og sosialvitenskapene bruker en slik type forskningstilnærming. Hatch viser til at man de senere år også i forskning på skole og utdanning har vært opptatt av den samme typen problemstillinger, og dermed lignende forskningsmetoder.

En kvalitativ forskningstilnærming i den foreliggende studien er begrunnet i ønsket om å studere unge instrumentalelevers musikk-literacy tilegnelse og menings-skaping gjennom kulturelle redskaper over tid i en reell læringskontekst, og studiens forskningsdesign sammenfaller med Hatchs liste over karakteristika ved kvalitativ forskning. Studiens problemstilling krever forskningsmetoder hvor den naturlige konteksten læringen foregår i framkommer. Deltakerperspektivet står i fokus, med vekt på måtene det skapes mening på i den komplekse helheten læringen foregår i, og informantenes stemmer blir derfor framtreddende i rapporteringen.

Forskningsmetoder innenfor kvalitative design må tilpasses det særegne ved studieobjektene, deriblant intervjuer og observasjoner med forskjellig grader av deltakelse og dybdefokus. Tolkning av data kommer gjennom disse metodene i et spesielt søkelys ettersom forskeren i kommunikasjon med datamaterialet velger kategorier og analysemetoder. Det understrekes derfor

av kvalitative forskere at slike valg og vurderinger må gjøres tilgjengelig for leseren i forskningsformidlingen.

Alvesson & Sköldbberg (2008) viser til at den sosiale virkelighet rekonstrueres gjennom reflekterende empirisk forskning, og hvordan forskeren med sin tilstedeværelse interagerer med forskningsobjektet. Det er vesentlig i en slik prosess at forskerens person, erfaring og tilknytninger til miljø og kultur framkommer og bevisstgjøres underveis. I fortolkningsprosessen vil derfor enkelte tolkninger og forslag til forståelser komme i forgrunnen, mens andre settes til side. Man må etterstrebe å beskrive hva som konstituerer fenomenene, i stedet for å forklare dem, og i tillegg kontinuerlig sjekke om egne tolkninger er grunnet i observasjonene og subjektene beskrivelser (ibid. S. 545).

Ettersom et hovedanliggende i denne studien er å studere elevenes læring i den type omgivelser læringen vanligvis foregår, vil den også måtte sies å ha etnografiske<sup>37</sup> trekk. Ved å være til stede i reelle undervisningssituasjoner og ved å veksle mellom å se enkeltdeler og helheten i settingen, har man muligheten til å belyse variasjon og forandring på en dynamisk måte. På samme måte representerer det tidligere presenterte *literacyperspektivet* (Kern 2000) epistemologisk sett et syn på læring, språk og tekst hvor man ikke skiller språk fra kontekst og bruk.

I denne studien er dette blikket på helhet og detalj blant annet fundert på måten man i kulturpsykologien ser på kulturens betydning for individets meningskonstruksjon:

Culturalism's task is a double one. On the "macro" side, it looks at the culture as a system of values, rights, exchanges, obligations, opportunities, power. On the "micro" side, it examines how the demands of a cultural system affect those who must operate within it. In the latter spirit, it concentrates on how individual human beings construct "realities" and meanings that adapt them to the system, at what personal cost, with what expected outcomes (Bruner 1996:11 ff).

I likhet med Bruner (1996) og Vygotsky (1978) snakker Gjems om mangfoldet av kilder til kunnskap:

---

<sup>37</sup> En bred definisjon av begrepet etnografi omfatter studier av hvordan en gruppe mennesker lever, og "observasjon av hendelser og handlinger i naturlige omgivelser" (Fangen 2004).



Barn tilegner seg kunnskap fra mange hold. Hvert barn har sine biologiske disposisjoner og sine særegne måter å organisere erfaringsmønstre på, de henter inn kunnskaper gjennom persepsjon, gjennom deltakelse i aktiviteter, fra sosial interaksjon og fra kulturelle ordninger. Disse komponentene og kunnskapene vil alltid være i utvikling og endring fordi mennesker vil samhandle med hverandre og med kulturelle redskaper (Gjems 2006:227).

Vi ser at Gjems også understreker det foranderlige i både individ og den sosiokulturelle konteksten som elementer man må ivareta i utforskningen av læringsprosesser. Forskning vil med dette som utgangspunkt i ikke kunne gi svar på hvordan barn generelt lærer, men vil kunne belyse hvordan noen *spesifikke* barn lærer, i noen *spesifikke* kontekster (Barton 2007, Kern 2000).

Metodene som er valgt i denne studien har til hensikt å imøtekomme problemstillingene situert i den kompleksiteten feltet representerer, og er bygd inn i et casedesign bestående av deltakende observasjon, semi-strukturerte intervjuer og enkle tester som metoder for datainnsamling.

## 4.2 CASESTUDIER SOM FORSKNINGSDSIGN

I artikkelen *The Case Study as a Serious Research strategy* diskuterer Robert K. Yin (1981) hva slags kriterier som bør ligge til grunn for valg av casestudier som forskningsdesign:

The need to use case studies arises whenever:

- An empirical inquiry must examine a contemporary phenomenon in its real-life context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin 1981:98).

I den foreliggende studien er dette sentralt fordi den ser på musikk literacy som sosial praksis, og på tilegnelse av musikk literacy i en kulturskolekontekst.

Definisjoner og bruk av casestudier har lenge vært gjenstand for diskusjon (Stake 1994, Merriam 1994, Yin 1981), og vi ser i dag flere varianter av casedesign. Generelt kan man si at en casestudie er en kontekstuell analyse av

en enhet i form av en person, gruppe, hendelse, prosess eller forholdet og sammenhengen mellom dem. *En kvalitativ fallstudie är en intensiv och holistisk beskrivning och analys av ett begränsat fenomen* (Merriam 1994:11).

I litteratur om casestudier understrekes det ofte at *case* ikke er noe entydig begrep (Andersen 2003, Gomm et al. 2008, Stake 2008, Yin 2009). I forskningssammenheng kan casestudier være alt fra beskrivelser av såkalt *unike case* til undersøkelser av store komplekse organisasjoner eller hendelser. Stake (1994) poengterer at casestudier ikke er et metodologisk valg, men et valg av studieobjekt, noe som i det foreliggende arbeidet har bestått av valget av fire unge nybegynnere på musikkinstrumenter og deres tilegnelse av musikkliteracy som studieobjekt. Stake (1994) deler casestudier i tre hovedgrupper:

- *intrinsic case studies* som har fokus på enkeltcasets unike trekk, uten å generalisere og sammenligne
- *instrumental case studies* hvor målet er å forstå noe mer enn bare enkeltcaset
- *collective case studies* hvor målet er å bruke caset til å forstå lignende case eller utvikle teoretiske modeller (ibid.)

Den foreliggende studien er i utgangspunktet en instrumental casestudie ettersom den er: *a particular case [that] is examined to provide insight into an issue or refinement of theory* (ibid. s. 237), men studien har likevel trekk av det Stake kaller *intrinsic case studies* ved at den også ser på de fire casenes unike karakter.

Felles for forskjellige typer casestudier er at det vanligvis dreier seg om et lite antall studieenheter. Ved å studere enkelttilfellet vil man kunne beskrive tilfellene i større detalj og ivareta flere faktorer som er i spill. Yin diskuterer casestudiens styrker og svakheter og trekker fram den store mengden data casestudier genererer som en hovedutfordring (Yin 2009). Den foreliggende studien består av flere case, en såkalt *multiple case studie* (Yin 1981:29), noe som har generert 20 timer videoopptak og ca. 270 sider transkripsjoner. Organiseringen av data er her ivare tatt gjennom kategorier som har et konkret fokus på elevenes arbeid med å tilegne seg musikkliteracy.

I casestudier er det vanlig å benytte seg av flere forskjellige metoder for å samle inn data, og dette regnes som en styrke ved slike studier. I pedagogiske studier er observasjon og intervjuer nyttige redskaper for å skaffe innsikt i forskjellige prosesser i skolen. Også i studier som dreier seg om kognitiv og sosial utvikling er observasjon og intervju blitt mer vanlig, ofte triangulert med psykologiske tester eller kunnskaps- og ferdighetstester (Merriam 1994:85). Andre metoder kan være informanternes loggskrivning, spørreskjemaer eller høyttenkningsprotokoller hvor informantene får i oppgave å redegjøre muntlig for sine tankeprosesser underveis i arbeidsprosessene. I studier av læringsstrategier er sistnevnte metode mye brukt, men da spesielt i forbindelse med informanter som er over en viss alder, fordi resultatet avhenger av i hvilken grad de evner å uttrykke seg verbalt. I denne studien er derfor høyttenkningsprotokoller vurdert som lite anvendelige på grunn av barnas unge alder, og at de er nybegynnere både på instrumentet og som notesere.

I musikkpedagogisk forskning er casestudier blitt relativt vanlig, spesielt i forskning på høyere musikkutdanning (Davidson & Smith 1997, Hallam 1997, Nerland 2003, Nielsen 1998), men vi ser også etter hvert en del casestudier som fokuserer på unge instrumentalelever og læring, nærmere beskrevet i kapittel 2 i denne avhandlingen (Calissendorff 2005, McPherson 1997, Rostvall & West 2001a).

## **4.3 METODER FOR DATAINNSAMLING**

### **4.3.1 Pilotstudien**

For å undersøke metodologiske spørsmål knyttet til empirien i prosjektet, ble det våren 2008 gjennomført en pilotstudie. Pilotstudien hadde en varighet på til sammen en måned og hadde som mål å undersøke spørsmål som: Hvordan bør spørsmål til unge instrumentalelever formuleres for å få innsikt i deres tilegnelse av musikk literacy? I hvilken grad påvirker observasjonene, kameraet og intervju spørsmålene undervisningssituasjonen og elevene? Hva slags kategorier er relevante som utgangspunkt for observasjon av læring og

utvikling, og hvordan bør dette datamaterialet behandles og analyseres for å kunne svare på forskningsspørsmålene?

Valget av informant til pilotstudien var til dels av praktisk art, ettersom det var viktig å få gjennomført denne delen av studien i løpet av vårsemesteret. Viktige kriterier for valg av informant var alder, instrument og hvor lenge eleven hadde spilt. Eleven som ble valgt var 7 ½ år gammel og spilte fløyte på samme kulturskole som informantene i hovedstudien. Hun hadde spilt fløyte i ca. 8 måneder og spilt et halvt år i et aspirantkorps organisert av kulturskolen.

Jeg var til stede på to undervisningstimer som varte 30 minutter hver. En uke etter den sist observerte timen intervjuet jeg eleven om hennes notekunnskaper og forståelse for noteskrift. I intervjuet ble hun bedt om å spille noter jeg hadde med og å forklare litt om hva hun leste og spilte. Hun ble også bedt om å forklare hva hun oppfattet som poenget med notene. Hennes holdninger og motivasjon i forhold til det å spille et instrument, og hennes forhold til musikk i fritiden snakket vi også litt om. Dessuten var det viktig å få avklart hva slags forkunnskaper hun hadde når det gjaldt noter (om hun hadde lært noter på skolen og lignende).

Observasjonene ble videofilmet, mens intervjuet bare ble referert i notatform. Erfaringen viste at et videoopptak av intervjuet ville vært svært nyttig fordi det lå mye informasjon, både språklig, musikalsk og visuelt i intervjusamtalen. Derfor er intervjuene i hovedstudien filmet. Enkelte tekniske problemer med kameraet som stoppet et par ganger, gjorde at jeg i hovedstudien i tillegg lydopptak i delvis opererte med to kameraer.

Jeg hadde også et par uformelle samtaler med læreren som viste seg å være svært nyttige i forhold til informasjon om elevens forkunnskaper og hvilken holdning og motivasjon eleven hadde vist til noter. Vi fikk også avklart noen av de didaktiske begrunnelsene læreren hadde for undervisningen, og samtalene har vært en del av grunnlaget for intervjuene av de to lærerne i hovedstudien.

I en kort samtale etter den første observerte timen spurte jeg læreren om hun syntes det virket som eleven ble påvirket i noen grad av at jeg satt der med kamera. Læreren svarte at det syns hun egentlig ikke, men at hun selv nok følte at det var litt ubekvemt, og at hun hadde lagt opp timen annerledes enn hun vanligvis gjorde, med mer vekt på noter enn vanlig. Dette ble derfor spørsmål

som måtte vies oppmerksomhet, både i innsamling og tolkning av hovedstudiens data.

Fokus i pilotstudien ble satt på det jeg tolket som elevens strategiske forsøk på å bruke noteskrift i forbindelse med sitt spill, og på å få noe meningsfullt ut av det skriftlige. Strategiene som ble observert i denne pilotstudien ble brukt som et foreløpig grunnlag for valg av taksonomi i hovedstudien. Observasjonene og intervjuet ga et bilde av hva jeg kunne forvente å finne ut om musikkliteracytilegnelse og strategibruk ved hjelp av den valgte forskningstilnærmingen.

Erfaringene fra piloten bekreftet behovet for å triangulere metoder, spesielt med tanke på mulighetene som kombinasjonen av intervjuer, observasjoner og tester gir for å sjekke data fra disse informasjonskildene opp mot hverandre. Et eksempel fra pilotstudien som illustrerer dette, var da jeg i løpet av intervjuet spurte om eleven kunne lese noter, og hun svarte "ja" uten noe slags forbehold. Når jeg deretter ba henne spille en ukjent sang fra bladet, var hun svært usikker, og avslørte at hun egentlig ikke gjenkjente notetegnene som enkelttoner i det hele tatt.

En del justeringer i forhold til intervju spørsmål ble også gjort som følge av erfaringene fra piloten, spesielt med tanke på begrepsforståelse; hva legger elevene for eksempel i begreper som *tone* og *note*.

Denne forstudien bidro også til å avgjøre hvor i rommet det var mest hensiktsmessig å plassere meg selv og kamera under observasjonene. For å ikke forstyrre for mye ble det vurdert som hensiktsmessig å oppholde seg på skrått bak elev og lærer, noe som gjorde at jeg kunne se notene eleven jobbet med, samtidig som elevene slapp å se direkte inn i kameraet. Jeg satt også slik at jeg kunne flytte kameravinkel når informantene flyttet seg rundt i rommet, i tillegg til at det ble brukt to kameraer på en del av observasjonene i hovedstudien.

### **4.3.2 Utvalgskriterier og utvalg**

Utvalget av informanter i studien er knyttet til forskningsfokuset og den vitenskapsteoretiske orienteringen som ligger til grunn for prosjektet. Det

ligger i tillegg pragmatiske hensyn til grunn for utvalget, noe som er vurdert etter at de primære kriteriene er oppfylt.

I forbindelse med utvalgskriterier i casestudier legger Stake (1994) vekt på "muligheten til å lære noe av caset" og casets potensial til å øke vår forståelse av fenomenet som avgjørende faktorer i utvalgsprosessen (ibid. s. 243). Både *hvem* som velges som informanter, *hva* som studeres og *på hvilke tidspunkt* observasjoner og intervjuer utføres er gjenstand for vurdering i denne prosessen (Merriam 1994:60).

I den foreliggende studien har de viktigste kriteriene for valget av de fire informantene vært instrument, elevenes alder og at de ikke har lest noter tidligere. Et annet kriterium for utvalg var at det i den aktuelle undervisningen ble arbeidet med noter fra starten av året, noe som viste seg å være nokså vanlig på blåseinstrumenter i kulturskolen, spesielt hvis undervisningen var knyttet til korpsopplæring.

Grunnen til at antallet case til slutt ble fire, var blant annet ønsket om å studere minst to forskjellige instrumenttyper (treblåsere og messingblåsere). I tillegg ville jeg forsøke å sikre at prosjektet ikke "falt sammen" hvis en eller flere elever valgte å slutte i løpet av perioden. Ettersom spilletimer på kulturskolen er frivillige var det reell fare for at noen av elevene sluttet å spille i løpet av året, og dette førte til at jeg valgte å starte med et relativt høyt antall case, med tilsvarende stor mengde datamateriale. I løpet av perioden sluttet den ene tromboneeleven (case A), og derfor foreligger det bare fire observasjoner og ett intervju med denne eleven. Det ble da avtalt med eleven og foreldrene at materialet som allerede var innsamlet likevel kunne brukes i avhandlingen.

Valg av en kulturskole i nærheten av mitt arbeidssted ble gjort av rent praktiske årsaker på bakgrunn av mengden deltakende observasjoner som krevde min tilstedeværelse relativt ofte. Avstanden til andre kulturskoler var i tillegg for stor til at studien ville vært praktisk gjennomførbar.

Det ble på forhånd sett på som en fordel at elevene var på omtrent samme alder, fortrinnsvis 8-9-årsalderen, blant annet for å kunne ha muligheten til å sammenligne resultatene fra hvert case. Jeg forventet at dette var en relativt vanlig alder å starte med spilletimer på, men etter samtaler med lærere på kulturskolen viste det seg at bildet er mer nyansert, blant annet varierer dette

fra instrument til instrument. Lærerne uttrykte likevel at 8-9-årsalderen er en grei alder å starte med spilletimer på de fleste instrumenter<sup>38</sup>. Når denne alderen ble fokus for min studie, henger det også sammen med at barn i denne alderen begynner å forstå bruken av andre symbolsystemer (språkskrift, matematikk, ikoner etc.), noe som har betydning for *måten* de kan forventes å nærme seg noteskrift på.

Musikalsk er de fleste barn i 8-årsalderen i stand til å holde en jevn puls og synger relativt bra tonehøydekontur (Davidson & Scripp 1988). Man refererer til et *kognitivt skifte* rundt denne alderen til en mer tonalt basert forståelse, fra globalitet til differensiering, artikulasjon og hierarkisk integrasjon (Upitis 1990). I tillegg kan man forvente at barn i denne alderen har utviklet en viss metakognitiv kompetanse og språk til å uttrykke tanker om egen læring og forståelse, noe som har betydning for observasjonene og intervju samtalen i denne studien.

Det ble som tidligere nevnt gjort en avgrensning i forhold til instrumenttyper som var ønskelig for studien. For det første ønsket jeg å studere instrumentgrupper hvor det er vanlig å lese konvensjonelle noter i ett notesystem, altså ikke pianister og lignende instrumenter hvor man leser to eller flere systemer, eller gitarister som leser tablaturer. For det andre var det ønskelig å studere minst to forskjellige instrumenter. Grunnen til dette var å ha muligheten til å kunne si noe om hvorvidt elevenes utvikling var instrumentavhengig. Man kan også anta at idiomatiske forskjeller påvirker måten det undervises på, blant annet i forhold til mengden og måten man bruker alternativ notasjon på, som for eksempel tall eller bokstaver i stedet for, eller i tillegg til konvensjonelle noter.

Når valget til slutt falt på trombone og tverrfløyte var dette også fordi det viste seg at det var på disse instrumentene det var tilgjengelige nybegynnere ved kulturskolen denne høsten, og at lærere, elever og foreldre var positive til å delta. Disse instrumentene har også forskjellige fysiske attributter (knapper og slide, blåseteknikk og lignende) som potensielt kan gi seg utslag i forhold til tilegnelse av musikk literacy.

---

<sup>38</sup> Uformelle samtaler med kulturskolelærere i forkant av studien.

Når kriteriene for utvalg var avklart, tok jeg formelt kontakt med de lærerne på kulturskolen som kunne tenkes å ha nybegynnere på messing- og treblåseinstrumenter. Jeg snakket med både en trompetist og en eufonist, men ingen av disse hadde elever som passet til kriteriene. Deretter fikk jeg kontakt med en trombonelærer og en fløytelærer, som både hadde elever som var aktuelle og som var interesserte i å delta i prosjektet. Lærerne fikk selv vurdere hvilke elever som passet i studien ut fra kriteriene om alder, interesse for å delta og at de ikke kunne lese noter fra før. Dette betød at jeg som forsker ikke hadde noen direkte innvirkning på de konkrete personene som til slutt utgjorde casene i studien. Lærerne hadde heller ikke møtt de aktuelle elevene før de ble forespurt, men vært i kontakt med foreldrene på telefon. Dette førte til et relativt tilfeldig utvalg.

Lærerne i studien er begge kjente for å være gode pedagoger som har "fått fram" dyktige elever på sine respektive instrumenter. Min personlige kjennskap til lærerne har vært til hjelp i kommunikasjonen omkring praktiske løsninger i forbindelse med observasjoner og intervjuer. På den andre siden stiller dette krav til måten jeg som forsker går inn i tolkninger av dataene på, også ettersom jeg har vært messinglærer selv, og kjenner kulturskolekonteksten "innenfra".

Pilotstudien spilte også en rolle i utvalget av case ved at den bekreftet at alder og tidligere kunnskap kunne være riktige kriterier for valg av informanter. I tillegg fikk jeg bekreftet at man på kulturskolen jobbet med noteskrift i spilletimene i en slik utstrekning at det var relevant å bruke begynneropplæring som case.

Deltakerne i studien er gitt fiktive navn for å sikre anonymitet. Lærerne har jeg valgt å kalle *fløytelæreren* og *trombonelæreren*. Jeg har brukt mitt eget navn når jeg opererer som forskeren i intervjusammenheng.

### **4.3.3 Deltakende observasjon med videokamera**

Liv Vedeler (2000) kaller observasjon som forskningstilnærming for induktiv, åpen og eksplorerende, og viser til mulighetene observasjon gir til å fange opp større helheter i studier av fenomener i sine hverdagslige omgivelser. Slike studier er de senere år blitt vanlige som supplement til tester og språkprøver for å skaffe kunnskap om barns språk, læring og kommunikasjon (ibid. s. 15).



En viktig begrunnelse for å bruke observasjon i denne studien av barns læring, er at det sosiale, kulturelle og fysiske miljøet barn utvikler seg i, på denne måten kan studeres i den form det vanligvis framtrer, uten at jeg som forsker på forhånd har strukturert sammenhengene og oppgavene.

*Deltakende observasjon* betraktes som en av samfunnsvitenskapens viktigste kvalitative metoder (Fangen 2004), blant annet fordi det gir rom for utforskning innenfor et felt hvor forskeren i større grad har forutsetninger for å forstå kommunikasjonen mellom deltakerne. Graden av deltakelse i observasjonsstudier kan variere, og forskerpåvirkningen vil i større eller mindre omfang være avhengig av graden av deltakelse. Fangen framhever at i klasseromsforskning vil deltakelsen kunne være relativt liten, ettersom det er snakk om strukturerte og formelle situasjoner hvor aktiviteten stort sett er planlagt på forhånd (ibid. s. 107).

Min deltakelse har i denne studien bestått av at jeg har vært tilstede og filmet timene, og selv om både elever, foreldre og lærere har hatt muligheten til å henvende seg til meg, har jeg ikke hatt noen aktiv rolle i interaksjonen mellom disse underveis i timene. Min tilstedeværelse vil likevel potensielt påvirke måten timene forløper på, både i forhold til lærernes planlegging av timene, og hva som blir sagt og gjort underveis i de timene jeg er til stede.

Jeg har vært til stede på ca 30 % av spilletimene elevene har i løpet av skoleåret. Hver time har en varighet på 25-30 minutter. Timene er filmet med videokamera i tillegg til at jeg har skrevet korte protokoller i etterkant av hver time. Protokollene har funksjon som verktøy underveis i innsamlingen av empiri, slik at "runddansen" mellom teori, metode og empiri ble holdt i gang. Protokollene gir en oversikt over hva som hendte i den enkelte timen og beskriver mitt førsteinntrykk av elevenes måter å håndtere notematerialet på.

De observerte timene og intervjuene er filmet med videokamera, noe som gir muligheter til å fange opp de komplekse sammenhengene mellom lyd, gester, tale, spill og andre uttrykk i timene. Rostvall og West (2001a) gjør i sin avhandling en mikroanalyse av videofilmede instrumentaltimer, med henvisning til at det er en rekke gester og romlige faktorer som er vanskelige å fange opp uten kamera. Selv om formålet med den foreliggende studien ikke er en slik detaljert analyse, vil hendelser som er signifikante i forhold til

literacyutvikling kunne tas ut og studeres gjentatte ganger i detalj når man har videoopptak av hendelsene.

Et vanlig reservasjon mot videoopptak i forskning er at tilstedeværelse med kamera kan endre informantenes oppførsel på en måte som kan være av betydning for graden av "naturlighet". Min tilstedeværelse med kamera som passiv deltakende observatør, påvirker sannsynligvis deltakerne. Likevel viser erfaringer fra lignende prosjekter, og mine egne erfaringer fra pilotstudien, at elever ganske fort glemmer at det er et kamera der (Johannesen 2006, Rønholdt et al. 2003). Lærerne preges nok i større grad av at det er en kollega i rommet, og ville kanskje tilrettelagt undervisningen på en litt annen måte hvis det ikke var en forsker med et kamera der (noe som blir nevnt i intervjuet med fløytelæreren i denne studien). I og med at mitt forskningsfokus er elevenes læringsstrategier og tilegnelse av musikkliteracy, er det av størst betydning at *barna* ikke blir altfor forstyrret av kameraet og min tilstedeværelse. I intervjuene med elever og lærere tas det opp som tema hvorvidt de endrer sitt fokus på grunn av dette.

Det er også viktig å være oppmerksom på at et videokamera ikke fanger opp *alt* i en undervisningssituasjon. Personer kan bevege seg i rommet, vende ansiktet bort fra kameraet og gi små, subtile meldinger til hverandre som ikke fanges opp av et kamera. Stemningen i rommet kan også være vanskelig å filme. Selv om dette til en viss grad kan beskrives av forskeren i protokoller, er det viktig å være oppmerksom på begrensningene metoden gir.

Det vurderes likevel som vesentlig for denne studiens målsetting å kunne studere enkelte detaljer nærmere, for eksempel nøyaktig hvordan elevene ordlegger seg, spør om ting, spiller, synger eller svarer på spørsmål. Hvis man ønsker å se hva som igangsetter en persons forståelse av noe, kan man ikke bare observere selve øyeblikket noe blir oppfattet, men også foranledningen til dette. Videoopptak gir en unik mulighet til å komme nært innpå slike aspekter i en observasjon i en naturlig kontekst.

Rubin (1975) gjorde en studie av andrespråklæring basert på observasjoner av elevene i en klasseromskontekst. Hennes reservasjoner mot observasjon som metode i innsamling av data fokuserer på den begrensningen dette gir i forhold til innsikt i elevenes *kognitive prosesser*, noe som blant annet har ført til at man i senere undersøkelser av læringsstrategier i større grad bruker

selvrapporteringslogger, intervjuer og spørreskjemaer i stedet for, eller i tillegg til, observasjon (Green & Oxford 1995, Strømsø 2001, Nielsen 1998). Et syn på literacy som *sosial praksis* har som vi har sett vært framsatt av flere teoretikere i språkfeltet, blant annet inspirert av studiene til Scribner og Cole (1981) og Luria (1976). Disse har også vist at det gir noen begrensninger å studere *bare* de rent kognitive sidene ved litterasitet (Barton & Hamilton 2000). Kathrine Nelson uttrykker det slik:

My claim is that by viewing children acting in social-cultural environments and by attempting to understand both the goals and the processes by which action is carried through in these environments – with what supports, and with what successes and failures – important insights into developmental issues can be gained that are not otherwise available (Nelson1996: xi ff).

En sentral diskusjon vedrørende observasjon som metode i den foreliggende studien er graden av informasjon man får om elevenes *tenkning* i observasjonene, ettersom de ikke blir spurt direkte underveis hvorfor de gjør som de gjør, eller hva de tenkte når de gjorde det. Dette begrenser informasjonen man får i forhold til deres intensjonaliteter, og ved flere anledninger er det ikke mulig å vite sikkert hva som er tilfældigheter i lesing og strategisk oppførsel, og hva som er intendert. Dette vil diskuteres i forhold til hvert enkelt case i analysedelen.

For å danne et helhetlig bilde av literacyhendelsene er deltakernes tale, spill, gester, blikk, sang, lyder og bevegelser forsøkt registrert så lenge disse handler om tilegnelse av musikk-literacy. Dette innebærer en avveiningsprosess i forhold til hva som er relevant for denne tilegnelsen, og i de tilfeller jeg har vært i tvil, har jeg valgt å heller ta med for mye informasjon enn for lite. Barn i denne alderen støtter ofte språkytringer med lyder, bevegelser og/eller spill på instrumentet, derfor vil det ha begrenset verdi å bare høre på hva elevene sier.

#### **4.3.4 Kvalitative intervjuer**

Observasjonsstudier alene gir begrenset informasjon om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. Innsikt i elevenes forståelse for noteskriftens innhold og anvendelse kan ikke alltid observeres direkte i instrumentaltimene, noe som blant annet kom fram i pilotstudien. Derfor ble det i denne studien ansett som vesentlig å få tilgang til elevenes synspunkter, utdypinger og

språklige måter å uttrykke sine egne forståelser på, gjennom kvalitative intervjuer.

Begrunnelser for å velge intervju som metode i et casestudium er vanligvis at den typen data dette genererer ikke vil kunne innhentes på noen annen måte. Intervju er å foretrekke som metode når det gir bedre eller mer informasjon til mindre kostnad enn andre metoder (Merriam 1994:87).

Kvale (2008) kaller forskningsintervjuet for *en spesifikk form for samtale* (s. 30), og skiller mellom tre slike samtaleformer: den dagligdagse samtalen, den faglige samtalen og den filosofiske diskurs. Intervjuene i denne avhandlingen er utformet som *faglige samtaler* i form av forskningsintervjuer med vekt på *metodisk bevissthet rundt spørreformen, fokusering på dynamikken i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og en kritisk innstilling til det som blir sagt* (Kvale 2008:31). Karakteristisk for forskningsintervjuer er også det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og den intervjuede, og at den ansvarlige fagpersonen har et ferdig utformet sett med spørsmål.

I denne studien er semi-strukturerte intervjuer valgt som utgangspunkt for datainnsamling. Grunnen til dette er først og fremst å ha muligheten til å la observasjoner og tester påvirke hva man spør om, samtidig som det ligger et sett med temaer og tilhørende spørsmål til grunn for intervjuene (se vedlegg 3). Dette sikrer at man spør alle informantene om de samme tingene, og at man har mulighet til å følge elevenes utvikling også gjennom måten de uttrykker svarene på til de samme spørsmålene i første og andre intervjuerunde.

Den vanligste kritikken av intervjuer i forskning er at man ikke kan være helt sikker på om informantene sier det de tenker, eller er i stand til, eller ønsker, å sette ord på sine betraktninger (Kvale 2008). En annen reservasjon er knyttet til forskerens påvirkning på både informanter og data, noe som er spesielt relevant når man intervjuer barn. I denne studien er disse utfordringene forsøkt møtt ved at intervju spørsmålene er prøvd ut i pilotstudien og vurdert i forhold til de svarene som kom fram der. Informasjonen fra observasjonene har også vært til støtte for å stille elevene så konkrete spørsmål som mulig. I analysen er det tatt høyde for at svarene elevene gir i intervjuene ikke representerer "fullt innsyn" i deres tenkning om egen læring, og tolkes derfor som deres anskuelser i den spesifikke situasjonen på det spesifikke tidspunktet.

I tillegg til intervjuene med elevene ble det gjort kartleggende intervjuer med hver av lærerne, med fokus på deres tanker om musikkliteracy i instrumentalundervisning, og begrunnelser for deres didaktiske valg i egen undervisning, samt deres oppfatninger av elevene som observeres (se vedlegg 4). Tidspunktet for disse intervjuene var første halvdel av vårsemesteret. Ettersom forskningsfokus i dette prosjektet ikke er lærernes metoder eller didaktikk, er disse intervjuene ikke dybdeintervjuer som dekker alle spørsmål om didaktiske utgangspunkt, men søker å avklare hva slags tanker læreren har for mål og innhold i den noterelaterte delen av opplæringa.

## Intervju med barn

Utfordringene med intervjuer med barn, i motsetning til voksne, er knyttet til både måten man stiller spørsmål på, og til tolkning av svarene man får. Spørsmålene barna stilles i denne studien er rettet mot noteskrift og begrepsforståelse i forhold til musikkliteracy. Barn og voksne uttrykker seg forskjellig språklig, noe som fører til et behov for å avklare begreper og også å være oppmerksom på dette i tolkningen av det som blir uttrykt.

I intervjusamtalene er det bestrebet å skape en trygg atmosfære som gjør dialogen så fruktbar som mulig, uten at elevene føler seg "avhørt". Dalen refererer til det hun kaller *anerkjennende kommunikasjon*, som innebærer å:

(...) skape en atmosfære der barnet opplever å møte en voksen som er "til stede" i intervjusituasjonen, og som er engasjert i det budskapet barnet formidler. (...) En slik anerkjennende kommunikasjon er en forutsetning for at barnet føler tillit til intervjueren, noe som igjen påvirker barnets vilje til å fortelle rundt de temaene intervjuet handler om (Dalen 2004:42).

I den foreliggende studien er anerkjennelse også viktig i forhold til barnas eierskap til egen kunnskap. Overfor barna har jeg lagt vekt på at jeg er nysgjerrig på hvordan *de* tenker og forstår, slik at det er spesifikt *deres* meninger og forklaringer jeg er interessert i.

Barn bruker ofte flere og andre måter å forklare ting på: lyd, bevegelser, blikk, musikk, andre ord enn voksne, lydmalende ord og henvisninger til dataspill/musikk/tv-serier (Kress 2000). Elevene i studien bruker også en rekke forskjellige modaliteter for å uttrykke seg, og som forsker er det viktig å

huske at dette er en del av språkligheten til 8-9-åringene, og at dette må tolkes som likeverdige meningsuttrykk fra barnas side.

Jeg har som sagt valgt å bruke testene i intervjuet som støttmateriell, i tillegg til at de har med seg instrumentene. Dette gjør at de har anledning til å bruke andre medier enn språket for å forklare hvordan de tenker og forstår. I tillegg gir dette anledning til å fokusere samtalen rundt mitt forskningstema (Eide & Winger 2007). Elevene blir også spurt om egen musikalisk bakgrunn og motivasjon for å starte å spille et instrument. Inkludert i intervjuet er også noen konkrete oppgaver hvor de skal spille etter noter og forklare notebilder, derfor har de instrumentet med seg på begge intervjuene.

Barn vil i større grad enn voksne bli slitne eller lei av å svare på spørsmål. De vil også kunne svare for å tekkes det de tror er den voksnes agenda; svare det de tror er forventet. Dette er vanskelig å unngå, og derfor er det lagt inn kontrollspørsmål i intervjuene som skal sjekke *hvordan* de forstår, ikke bare *hva* de forstår.

Hatch (1990) sier at barnet lett kan identifisere intervjueren med læreren, noe som påvirker relasjonen mellom intervjuer og informant. Et slikt asymmetrisk forhold vil man ikke kunne unngå, men det har vært viktig i denne studien å unngå feilkilder som er resultat av at barna tror jeg er ute etter å teste dem, eller avsløre alt de *ikke* kan. Ettersom studien har barnas læring som fokus, må deres måter å uttrykke dette på tas på alvor, noe som også er forsøkt formidlet til dem i løpet av intervjuene (Strandbu 2007). Det har vært viktig i dette arbeidet å skape en god opplevelse for barna, slik at spørsmål om deres tanker om egen læring ikke får karakter av kontroll og evaluering (Eide & Winger 2007).

Det står sentralt i intervju med barn at man signaliserer åpenhet for at det finns forskjellige svar på spørsmålene, og underveis i intervjuene må det for eksempel vurderes om man skal korrigere feil svar på faktaspørsmål, eller stille oppfølgingsspørsmål.

I henhold til denne studiens teoretiske perspektiv betraktes og behandles ikke barna som *uferdige, framtidige voksne*, men som informanter som bidrar med viktig informasjon og kunnskap om tilegnelse og forståelse i en gryende fase av musikk-literasitet. Dette har vært en tilstrebet holdning også i intervjuene.

### 4.3.5 Testoppgaver

Jeg har altså valgt å integrere tre enkle testoppgaver som jeg konfronterer barna med i intervjuene. Elevene får de samme oppgavene to ganger med et halvt års mellomrom. Oppgavene har betydning for studiens mulighet til å vurdere elevenes tilegnelse av musikkliteracy. Den første oppgaven går ut på å bladlese og -spille et enkelt musikkstykk som består av notemateriale de har lært om i timene. De blir også bedt om å forklare nøkler og taktart, og å si litt om hvordan de tenker for å avkode notebildet, og deretter bes de om å spille det på instrumentet sitt.

Den andre oppgaven er en versjon av en såkalt cloze-test<sup>39</sup> (se vedlegg 5), hvor elevene skal fylle ut to toner som mangler, noe som brukes for å teste leseforståelse. I tillegg har jeg valgt å be elevene skrive en melodi de kan spille utenat som en tredje oppgave, både for å se hvordan de behersker det å notere musikk, og hvordan de forstår forholdet mellom skriftlighet og det lydlige i musikk.

Testene er ikke designet for å gi kvantitative resultater i den forstand at de gir nøyaktige mål på elevenes lesing og forståelse, men innenfor hvert enkelt case vil de kunne si noe om utvikling av musikkliteracy og måten elevene forstår på. Man får sjekket at de kan det de sier de kan. Det at de blir bedt om å spille og forklare i forhold til reelle notebilder underveis i intervjuet gir tilgang til deres refleksjoner rundt egne lese- og forståelsesprosesser.

## 4.4 ANALYSE OG TOLKNING

Bearbeiding av kvalitative data har i dette arbeidet har vært et vekselspill mellom beskrivelse, analyse og tolkning. *Beskrivelsene* er såkalt "tykke", noe som vil si at de er relativt fylldige nærbeskrivelser av de enkelte casene (Bolstad 2006).

*Analysearbeidet* har hatt spørsmål om strategibruk som den viktigste strukturerende faktoren, i tillegg til at jeg har valgt ut framtrepende episoder

---

<sup>39</sup> En cloze-test er en språktekst hvor enkelte ord er tatt ut. Man tester leseforståelse ved å be leseren fylle inn de riktige ordene. Denne typen test ble første gang brukt av W. L. Taylor i 1953. [http://en.wikipedia.org/wiki/Cloze\\_test](http://en.wikipedia.org/wiki/Cloze_test) (Sisert 29.01.11)

fra hvert case som belyser og beskriver elevenes tilegnelsesprosesser og forståelser. Det er viktig å understreke at dette er mine tolkninger av hva som er framtreddende, med utgangspunkt i fokuset på musikkliteracytilegnelse. Selve handlingen med å velge ut slike hendelser er et tolkningsarbeid, og har hatt som formål å gi mer helhetlige bilder av læringen som literacypraksis. Analysen av strategibruk er en kontekstuell analyse av innhold hvor telleenheten i hovedsak ligger på setningsnivå.

Jeg har valgt å ikke vekte de registrerte læringsstrategiene ut over at de kommenteres i casepresentasjonene som mer eller mindre framtreddende. Årsaken til dette er at det i for stor grad vil innebære skjønnsmessige vurderinger som sannsynligvis ikke vil ha signifikant betydning for analysen. Det innebærer at strategibruken ikke graderes, og at analysen således i utgangspunktet opererer på nominalnivå.

Det empiriske materialet er kodet og analysert i flere omganger. Ettersom det ikke foreligger noen etablert taksonomi for læringsstrategier i forhold til tilegnelse av musikkliteracy, er det som vist i teorikapitlet, benyttet kategorier fra forskning på blant annet andrespråksopplæring og generell musikkpedagogikk i denne studien. De overordnede kategoriene fra litteraturen er likevel ikke tilstrekkelig spesifikke for studiens materiale, derfor er det utviklet oppgavespesifikke kategorier etter hvert som de framkom i materialet, for å imøtekomme studiens eget materiale og problemstillinger i størst mulig grad. Dette har foregått i et dialektisk samspill mellom de allerede oppstilte overordnede kategoriene og kategorier som vokser fram fra en mer induktiv analyse av materialet, noe som metodisk ligger nært opp til det Alvesson og Sköldbberg kaller abduksjon (1994:204).

På grunnlag av teorien om ulike typer strategier er det transkriberte materialet gjennomgått flere ganger, noen ganger i kombinasjon med nye gjennomsyn av videoopptakene. Jeg har brukt et databasert kodingsverktøy som kalles NVivo, som har vært nyttig i forhold til å holde orden på tekstmaterialet, og å generere statistiske oversikter. Kodingene er gjentatt flere ganger fordi det framkom nye kategorier som viste seg å være av betydning for elevenes læring. Strategiene er kodet ved at tekstutsnitt er uthevet og satt inn i en av kategoriene, og noen ganger er samme tekstutsnitt kodet i flere kategorier hvis eleven eksempelvis



benytter både *sammenligning* og det å stille spørsmål som strategi i samme korte tekstsekvens.

Kategoriseringen har skapt noen dilemmaer underveis knyttet til spørsmål som for eksempel hva som kan karakteriseres som strategier, i hvilken grad de er intensjonale og hvorvidt en strategi kan tilhøre mer enn én kategori. Det siste spørsmålet har voldt størst problemer ettersom det framkom strategier knyttet til *lytting* som jeg ønsket å belyse, men som så ut til å være vanskelig å kategorisere med utgangspunkt i Oxfords (1990) overordnede kategorier. Jeg har valgt å bruke kategorien *lytterelaterte strategier*, og markerer i analysen hvordan denne kategorien samspiller med de øvrige. Oxford (ibid.) argumenterer med at i en slik kompleks læringsoppgave som lesing er, vil det være vanskelig å etablere taksonomier hvor kategoriene fullstendig utelukker hverandre. Disse strategiene må derfor ikke betraktes som gjensidig ekskluderende. Kategoriene er i følge Green & Oxford (1995) i større grad en helhetstenkning, og de overordnede kategoriene deres er utgangspunktet for mine hovedkategorier, men med noen endringer:

*Sosiale strategier* er strategier som involverer læring ved å interagere med andre; for eksempel det å spørre noen, samarbeide med andre og å tydeliggjøre hva man ikke forstår.

*Hukommelsesrelaterte strategier* er en kategori som innbefatter faktorer som: gruppering av skriftegn, huske hvordan notene/tonene høres ut, huske grep/posisjoner og det å huske og kategorisere lyd.

*Kognitive strategier* er knyttet til det å kunne analysere, sammenfatte, øve, forberede lesing, forklare og sammenligne med noe kjent; altså strategier som er relatert til hvordan eleven kognitivt håndterer/takler sin egen læring. Jeg har valgt å utelate kategorien metakognitive strategier fordi materialet ikke gir sikre kilder til elevenes konkrete tenkning om egne strategier og egen læring. Dette beror blant annet på at jeg ikke bruker selvrapporteringsmetoder eller høyttenkingsprotokoller som metoder.

*Støttestrategier*: I og med at elevene i studien er nybegynnere, er denne typen strategier relativt framtrødende i materialet. Å late som man forstår, gjetting og andre strategier som gjør eleven i stand til å kompensere for begrensede kunnskaper og ferdigheter betraktes i denne studien som positive forsøk på å

konstruere mening, og som viktige delprosesser i arbeidet med å tilegne seg litterasitet i musikk. Jeg har i mitt arbeid valgt å kalle dette for *støttestrategier*.

*Lytterrelaterte strategier* er strategier hvor elevene ser ut til å benytte auditive holdepunkter strategisk for å lære seg melodier de leser, eller å vite hvordan de skal forstå notene. Dette kan være strategier som å improvisere slutten av en melodi, lytte seg fram til neste tone i melodien, bruke auditiv informasjon som støtte for notesingen eller lytte til akkompagnementet for å spille i riktig tempo.

Oxford og Green (1995) har i tillegg *affektive strategier* som analysekategori, noe som i løpet av transkripsjonsprosessen i denne studien ble vurdert som mindre relevant, blant annet fordi faktorer som stressreduksjon, selvoppmuntring og selvpremiering ikke framkom i materialet på grunn av at elevene ikke gjennomgår testsituasjoner i løpet av undervisningstimene. I det hele tatt har det vært vanskelig å registrere spesielt mange strategier som er relatert til elevenes følelser. Dette vil bli tatt opp i drøftingen til slutt i avhandlingen.

På bakgrunn av dette ble følgende kategorier stående som utgangspunkt for en induktiv prosess hvor underkategorier identifisert i materialet sorteres under:

1. Sosiale strategier
2. Kognitive strategier
3. Hukommelsesrelaterte strategier
4. Støttestrategier
5. Lytterrelaterte strategier

Arbeidet med å kode det empiriske materialet er en kontinuerlig prosess hvor hensynet til overblikk og detaljer må ivaretas. *Tolkningsprosessen* i et kvalitativt forskningsarbeid har til hensikt å se etter ulike svar materialet kan gi på forskningsspørsmålene arbeidet tar utgangspunkt i. Det teoretiske rammeverket og begrepene man har valgt gir tolkningene retning, og samspillet mellom empiri, teori og tolkninger tilstrebes å være transparent for leseren slik at argumentasjonen og konklusjonene framkommer tydelig.

Det er i arbeidet med transkripsjon av materialet forsøkt å være nøye med at framstillingene av det som sies i de observerte timene, suppleres med informasjon om hva aktørene gjør og spiller. Den musikalske utøvelsen i timene spiller en sentral rolle i tolkningene av elevenes tilegnelse av musikk literacy, og har vært en utfordring i forhold til tolkningsarbeidet. Jeg har valgt å ikke transkribere *all* musikk som er spilt, men tatt med de episodene jeg har vurdert som relevant for studien, for eksempel når elevene bladspiller eller synger fra bladet.

Fortolkning står sentralt i kvalitative studier ettersom målsettingen er å forstå fenomenene man undersøker. En hermeneutisk tilnærming tilsier at fortolkningen består i stadige bevegelser mellom helhet og del; mellom det som skal fortolkes og vår forforståelse (Johannesen 2006). Vi fortolker og gir mening til erfaringer og fenomener rundt oss, og denne fortolkningsprosessen preger all menneskelig erkjennelse (Alvesson & Sköldberg 2008). Fenomener må forstås i lys av helheten de er en del av, og delene får forskjellig mening avhengig av hva slags helheter de fortolkes i. Når oppgaven er å forstå, tolke og finne mening og hensikt, er en slik hermeneutisk prosess viktig. Prosessen er avgjørende for forskerens forståelse og tolking. I den foreliggende studien er i tillegg *informantenes* meningsdanning og tolkningsprosesser i spill.

## 4.5 VALIDITET OG RELIABILITET

Begrepet validitet defineres av Hammersley slik:

By validity, I mean truth: interpreted as the extent to which an account accurately represents the social phenomena it refers (Hammersley 1990:57).

Han understreker at forklaringene er representasjoner av virkeligheten og ikke reproduksjoner av den, og at validitetsspørsmål derfor ikke er spørsmål om å oppnå absolutt sannhet, men i størst mulig grad unngå feilkilder. Jeg har valgt å følge en slik pragmatisk tilnærming til studiens validitet, vel vitende om at det er umulig å eliminere alle feilkilder.

For å sikre at studien har høy validitet er det blant annet gjort noen valg i forhold til framstillingsform, hvor *refleksivitet* er et viktig prinsipp. Dette innebærer en oppmerksomhet på min egen bakgrunn, erfaringer, verdier og

kulturelle bakgrunn. All forskning er refleksiv og forskeren må derfor være kritisk til forskningsprosessen, seg selv og sine funn (Alvesson & Sköldbberg 2008).

Innsamling av informasjon, analyse og tolkning er således gjort med bevissthet om min egen bakgrunn som kulturskolelærer, korpsdirigent, hørelærepedagog og messingblåser, slik at en del av valideringsprosessen underveis i studien vil være å utfordre min egen forståelse av fenomenene (Bernstein 1987). Bruken av teorier og begrepsapparat fra språkfagene har vært til stor nytte i dette henseende, ettersom dette utfordrer den tradisjonelle terminologien og diskursene i musikkundervisningen, noe som har åpnet for flere mulige tolkninger av det empiriske materialet.

Overførbarhet av teori fra språkfeltet er i seg selv til vurdering underveis i studien, og er et spørsmål om *teoretisk validitet* som må belyses i denne typen studier. Dette diskuteres både i teorikapitlet og i kapitlene som dreier seg om resultater og tolkning.

Min tilstedeværelse i undervisningsrommene er potensielt forstyrrende for resultatene i studien fordi jeg ønsker å studere en naturlig situasjon. Intervjuene er også preget av mine forforståelser og bakgrunn. Dette krever en forskningsmessig oppmerksomhet rundt hvilke deler av empirien som kan være påvirket av dette, og dermed ta forbehold om grad av naturlighet underveis i tolkningene.

For å redusere faren for å påvirke situasjonene for mye, må faktorer som: hvor vante informantene er til å ha kamera rundt seg, om de har tillit til meg som observatør og i hvor stor grad de har oppmerksomheten rettet mot kameraet vurderes og beskrives (Bjørndal 2008).

Forskningstilnærmingen er *reliabel* i den grad den kan etterprøves, noe som i kvalitative studier er krevende på grunn av mengden variabler en slik type forskning opererer med. I den foreliggende studien er det tatt flere grep for å øke graden av pålitelighet:

*Triangulering* (bruk av ulike typer datakilder) er en vanlig måte å kontrollere reliabiliteten i en kvalitativ studie med casedesign. I denne forbindelse bruker Elliot Eisner (1991) termen *strukturell bekreftelse*:

(...) a means through which multiple types of data are related to each other to support or contradict the interpretation and evaluation of a state of affairs (Eisner 1991:110).

Ved å bruke flere metoder for datainnsamling gis det mulighet til å tolke dataene fra flere vinkler, og der én metode har begrensninger, kan den andre gi verdifull informasjon (Denzin & Lincoln 2003, Kvale 2008).

Intervjuene i denne studien gir muligheter til å utdype og kontrollere inntrykkene fra observasjonene, samtidig som fokus i observasjonene påvirkes av informasjonene fra intervjuene. Valget av to intervjurunder gir også muligheten til å videreutvikle gjensidig innsikt som øker kunnskapen om casene. I tillegg brukes testarkene (se kapittel 4.3.5) som en tredje måte å undersøke elevenes forståelser på.

En potensiell utfordring til reliabiliteten til dette materialet er barnas evne til å forklare verbalt hva de egentlig mener og hvordan de egentlig forstår. Dette krever innsikt i barns måter å ordlegge seg på og hva slags spørsmål det er nødvendig å stille<sup>40</sup>. I tillegg må svarene elevene gir og måtene de agerer på, sees i tett relasjon til hverandre i fortolkningen av det empiriske materialet. Når en elev forteller at hun kan lese noter, kontrolleres dette ved å se på lesingen hennes i spilletimene for å sjekke hva hun legger i dette, eller om hun bare svarer slik hun tror det forventes at hun skal svare. Slike avklaringer vil man kunne ivareta gjennom metodetrianguleringen.

Min *kjennskap til feltet* som tidligere kulturskolelærer og lærer i musikkdidaktiske fag ved musikkonservatoriet gir noen unike innsikter som en forsker uten disse erfaringene ikke kunne brakt inn i studien. Samtidig gir dette noen forforståelser som kan være kilder til uklarheter eller ladede tolkninger som kan være en fare for studiens reliabilitet. Det er derfor gjennomført en *kontrollkoding* gjort av en kollega og lærer i musikkpedagogikk som fikk i oppdrag å kode en av de observerte spilletimene med utgangspunkt i de kategoriene jeg har valgt å bruke. Resultatet viste at kodingen i hovedsak stemte overens med mine kategorier, men med færre kodinger. De spørsmålene som ble stilt av min kollega i ettertid gikk på presisjonsnivået til

---

<sup>40</sup> Det faktum at jeg er mor til tvillinger (gutt og jente) i samme alder som informantene har vært til hjelp på dette punktet.

kategoriens navn, noe som har vært en god korreks i forhold til presentasjonen av termene jeg velger å bruke for strategikategoriene.

I tillegg har jeg underveis diskutert arbeidet med kolleger, presentert det på konferanser og for forskningsgrupper<sup>41</sup> som har gitt verdifulle innspill og korrektiver underveis i arbeidet.

## **Etiske betenknninger**

Bruk av deltakende observasjon og intervju som metoder for å få kunnskap om fenomener som vedrører barn, krever ekstra oppmerksomhet på etiske aspekter både på mikronivå (det enkelte individ) og makronivå (samfunnsmessige konsekvenser) (Fink-Jensen 2007). Som forsker er man også deltakende i forhold til individene man utforsker, noe som får konsekvenser for måtene man velger å nærme seg feltet på. Forskeren er like mye et subjekt som opplever og erfarer som informantene, og må derfor også rette oppmerksomhet mot egne forforståelser og samspillet mellom egne og andres opplevelser.

Katrine Fangen tar opp spørsmål rundt etikk og barn (Fangen 2004) og hun henviser til at det stilles spesielle krav til forskning som involverer barn, og spesifikke etiske retningslinjer skal følges for at barnet beskyttes i henhold til sin alder og sine behov<sup>42</sup>. Elevene og foreldrene i denne studien har samtykket i å delta, og er informerte om at de kan trekke seg underveis hvis det er ønskelig. Foreldre og lærere har undertegnet samtykkeskjema (se vedlegg 1), og personvern er ivaretatt i henhold til datatilsynets pålegg gjennom at prosjektet er meldt inn og godkjent av personvernombudet for forskning (se vedlegg 2).

Selv om barna vet at de kan trekke seg fra studien underveis, er det viktig å huske at såpass unge mennesker ikke alltid tør å be om dette selv. Jeg har derfor valgt å gjenta dette for barna underveis, slik at de opplever det som reelle valg. Ved en anledning ser for eksempel den ene eleven på meg og kameraet, og sier: "kutt" i en av timene (på en regissør-aktig måte), men når jeg

---

<sup>41</sup> De viktigste kildene til innspill har vært forskergruppen PFSU (Program for studier av ferdighetsutøvelse) ved Lesesenteret i Stavanger, Forskerforum ved Norges musikkhøgskole, Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk forskning og forfattere og forskere jeg har hatt kontakt med (for eksempel Gary McPherson, Margaret Barrett, Helge Strømsø, John Sloboda, Eric Clarke, Jane Ginsborg m.fl.).

<sup>42</sup> I henhold til retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <http://www.etikkom.no/> (sitert 02.14.11)

spør om han mener at jeg skal slutte å filme timene hans, sier han at det ikke var det han mente. En kontinuerlig oppfølging av hvorvidt barna har følt det ubehagelig å ha meg i rommet med kamera, har vært påkrevd.

Min relasjon til de voksne og barna kan potensielt påvirke deres måter å uttale seg og agere på, noe som ikke bare vedrører påliteligheten til studien, men også informantenes følelse av å bli kontrollert eller vurdert. I og med at dette foregår i en kontekst som dreier seg om læring og kreative prosesser, kan mitt nærvær potensielt være til "skade for" de intenderte prosessene, også gjennom intervjuene. Dette har jeg forsøkt å minimere gjennom å hele tiden være åpen om hva jeg studerer, og i så liten grad som mulig kommentere elevenes svar, eller lærernes måter å forklare ting på i intervjuene.

Forholdet mellom meg som forsker og elevene i studien er asymmetrisk. Dette kan medføre at mine spørsmål tolkes som noe som *krever* respons, og kan også oppleves som en testsituasjon eller en evaluering. Selv om det ligger elementer av testing i intervjuene, har jeg innledet hvert intervju med å fortelle elevene at jeg er nysgjerrig på hvordan de forstår ting som har med noter og læring å gjøre og at det ikke er så viktig hvis det er ting de ikke husker eller ikke kan ennå. De vil likevel oppfatte meg som en voksen autoritetsperson, et forhold som gjør at jeg må være varsom med å ikke tråkke over grenser som har med private forhold å gjøre, eller som vedrører hvor komfortable de er med fortelle meg hvordan de tenker. Dette er forhold som er knyttet til konfidensialitet og tillit (Fink-Jensen 2007).

Selv om det er elevene som er de primære informantene i denne studien, er det i første omgang lærerne som har latt meg slippe til i timene deres, og tilliten de har vist ved å gi meg innpass i sin arbeidshverdag er avgjørende for studiens metodiske valg. Det har stått sentralt at det skal være tydelig for lærerne hva prosjektet handler om, og at deres undervisningsmetoder vil framkomme som en effekt av at jeg studerer elevenes læring. Sett fra et etisk ståsted ønsker jeg å ivareta et krav om rettskaffen framstilling av lærerne som fagpersoner og medmennesker i den aktuelle konteksten. Rostvall & West (2001a) framførte i sin avhandling en generell kritikk av kulturskolelæreres måte å undervise på, noe som ikke er en problemstilling i denne studien. Mine eventuelle meninger om undervisningen er ikke i fokus, og er i tillegg preget av mitt forskningsfokus som representerer bare deler av den helheten undervisningen er, og min bias

som hørelærepedagog, messingblåser og dirigent. Det har derfor vært viktig å kontinuerlig vurdere hva som vil kunne "vekke harme" eller være til skade for de involverte lærerne i presentasjonen av studiens resultater (Ryen 2006:209).

Elevene i studien er som sagt anonymisert ved bruk av fiktive navn, og lærerne er kalt *fløytelæreren* og *trombonelæreren*. Lærerne er informert om at deres anonymitet ikke kan ivaretas i like stor grad som elevenes fordi musikkmiljøet i Norge er såpass transparent at det finnes muligheter for at de kan gjenkjennes. De har samtykket i å delta i studien med denne informasjonen present.

Tilsvarende etiske vurderinger er gjort i forhold til analysen av data, og i presentasjonen av resultatene.

## 4.6 CASEBESKRIVELSENE OPPBYGNING

I de neste fire kapitlene presenteres resultatene fra observasjoner og intervjuer av fire elever ved en norsk kulturskole med vekt på måten de lærer seg og forstår noteskrift, det første året de får instrumentalundervisning. Den følgende presentasjonen av resultater har til hensikt å gi innblikk i hver enkelt elevs måte å tilegne seg musikk-literacy på, og de meningssskapende prosessene som er i spill hos den enkelte. Fokus i presentasjonen av resultatene er elevenes bruk av tilgjengelige kulturelle, meningsmedierende redskaper, og elevenes bruk av læringsstrategier knyttet til tilegnelse av musikk-literacy (Kern 2000).

Ettersom det er *identifisering* av læringsstrategier som vektlegges i denne studien, vil jeg i casebeskrivelsene for de enkelte casene både presentere de strategiene som er oftest observert og mest brukt av elevene i hvert enkelt case, samt strategier elevene ikke bruker fullt så ofte, men som er viktige for studiens repertoar av strategier i bruk. Jeg har valgt å legge inn tabeller for antall kodete strategier i hver hovedkategori, for at man lettere skal kunne se omfanget av strategibruken. Det er likevel svært viktig å understreke at det ikke primært er tolkningen av dette tallmaterialet som ligger til grunn for analysen av strategibruk. Noen ganger kan en strategi være kodet bare en gang, men likevel være svært signifikant i forhold til elevens literacytilegnelse gjennom strategien hun eller han velger. Tabellene må betraktes som



illustrasjoner av poengene i teksten, til støtte for leseren. De vil ikke bli brukt som statistisk signifikante størrelser i denne kvalitative studien.

Hver enkelt strategi vil bli grundigere presentert første gang de beskrives i teksten. Jeg vil knytte noen generelle kommentarer til, og beskrivelser av, strategiene, noe som medfører at strategiene vil få en grundigere redegjørelse når den opptrer første gang, og etter hvert som samme typen strategi opptrer i de senere casebeskrivelsene, vil det henvises tilbake til den første presentasjonen. Ettersom strategibruken (både antall strategier og hvor mye de brukes) varierer fra elev til elev, vil forskjellige typer strategier framkomme i hver enkelt casebeskrivelse for deretter å sammenfattes i kapittel 9.

I og med at jeg kun har observert elevene i undervisningstimer som gis ved kulturskolen, har jeg ikke full innsikt i deres helhetlige læringskontekst som kan inkludere flere og andre læringsarenaer enn den jeg gjennom observasjonene har direkte kjennskap til. Jeg har imidlertid også intervjuet elevene og lærerne, og gjennom dette hatt muligheten til å skaffe meg informasjon indirekte om hva slags kunnskaper elevene tilegner seg utenom spilletimene, og måtene de gjør dette på.

Fokuset på elevenes literacytilegnelse og læringsstrategier gjør at lærerens undervisning som helhet ikke kommer fram i casebeskrivelsene. Dette kan i noen tilfeller gi inntrykk av at lærerne er uoppmerksomme, eller ikke har oversikt over elevenes læring. Det er derfor viktig for meg å understreke at mine observasjoner av spilletimene er transkribert og gjennomgått en rekke ganger, noe en lærer ikke har muligheter til i løpet av de korte undervisningstimene, og mange av elevenes små kommentarer og måter å løse oppgaver på er svært vanskelig å få øye på midt i den typen flow en undervisningstime er. Utklippene fra materialet er i tillegg tatt ut av sin opprinnelige sammenheng, noe som gjør at lærernes *undervisning* som helhet ikke kommer fram av materialet. Valgene lærerne gjør påvirker likevel resultatet ettersom innholdet i timene i stor grad styres av lærerne, og dermed har betydning for hvilke læringsstrategier som faktisk framkommer.

Elevers læringsstrategier et relativt nytt fokusområde i utdanningen av musikkpedagoger (Waagen 2011), noe som gjør at jeg i observasjonene fokuserer på andre ting enn lærerne normalt vil rette oppmerksomhet mot. De

to lærerne i casene er valgt ut fordi de er kjente i sitt miljø for å være gode og reflekterte pedagoger.

Jeg har valgt å dele casebeskrivelsene i tre hoveddeler. Først vil det bli gitt en beskrivelse av undervisningskonteksten og de forskjellige aktørene som er deltakere i praksisen, inkludert litt bakgrunnsinformasjon om elevene (slik de selv formidler dette). Den andre delen presenterer elevenes måte å mestre læringspraksisen og oppgavene på, med fokus på hvilke læringsstrategier man kan observere i bruk. I den tredje delen vil jeg ta fram episoder som illustrerer musikkliteracytilegnelse som meningskonstruerende aktivitet situert i en kulturskolekontekst. Episodene har funksjon som narrative beskrivelser av elevenes gryende musikkliteracy som sosial praksis (Barton & Hamilton 2000). Episodene vokser ut av praksisene og er formet av dem, og sier på den måten også noe om kulturen elevene skaper mening i og gjennom.

Casene presenteres som unike case og jeg har valgt å ikke refererer i noen særlig grad til de andre casene underveis i den enkelte casepresentasjonen. Dette er begrunnet i at sammenligningen av casene vil framstå tydeligere ved at hvert case presenteres for seg. *We may simultaneously carry on more than one case study, but each case study is a concentrated inquiry into a single case* (Stake 1994:237).

I oppsummeringene til hvert case framheves det jeg tolker som særegent for caset, noe som er basert på en helhetlig vurdering av alle fire casene. Casepresentasjonene må sees i sammenheng med kapittel 9 hvor resultatene sammenfattes og sees i relasjon til hverandre.

## **Transkripsjon**

I musikkundervisning er det komplekse sammenhenger mellom lyd, gester, musikk, blikk, tale, literacy og instrumentalutøving. Som tidligere nevnt gjorde Rostvall og West (2001a) i sin avhandling en studie av spilletimer ved hjelp av videoanalyser på mikronivå. Det innebar at de transkriberte hver bevegelse, gest og alle musikalske og verbale ytringer i spilletimene de observerte. Målet var å se på interaksjonen mellom elev og lærer gjennom en sekund-for-sekund-transkripsjon av alt som skjedde i timene.

I den foreliggende studien er målet å fange opp musikkliteracyhendelser og identifisere læringsstrategier, og derfor er det valgt en transkripsjonsmodell som er rettet mot handlinger, dialog og musikk slik de framtrer i videoopptakene av intervjuer og spilletimer, formidlet gjennom mine verbale beskrivelser av hendelsene. Fokuset på musikkliteracy gjør at instrumentvedlikehold, prat om helt andre ting enn musikk og lignende, ikke er transkribert i detalj, mens relevante episoder og dialoger mellom lærere og elev er mer detaljert nedskrevet.

Jeg har valgt å navngi elevene i casene alfabetisk slik at eleven i case A kalles Amund, B kalles Bente, C kalles Christer og D kalles Dina, for med dette å anonymisere informantene. I transkripsjonene av de observerte undervisningstimene brukes forkortelsen L for lærer. Jeg bruker min egen forbokstav H for Hilde i intervjuene med elevene og lærerne, og lærerne forkortes LF for lærer på fløyte og LT for lærer på trombone, i intervjuene:

A = Amund (trombone)

B = Bente (fløyte)

C = Christer (trombone)

D = Dina (fløyte)

L = Lærer

LF = fløytelæreren

LT = trombonelæreren

H = meg selv Hilde, forskeren

Transkripsjonene av de observerte timene er notert på følgende måte:

- Talt dialog står i kursiv
- Beskrivelser av hva som skjer i timene står i parentes (eks: eleven legger fløyta på pianoet) med normal skrift.
- Når det er nødvendig for at leseren skal forstå situasjonen, har jeg valgt å kommentere dette i hakeparentes [her virker det som eleven har ... ]
- Når det utelates deler av transkripsjonen noteres dette slik der teksten er utelatt: (...)
- Når informantene stopper opp eller tar en pause midt i setninger noteres dette slik: ...

- Det elevene spiller på timene noteres enten med bokstaver som tilsvarer tonehøydene de spiller (CDEF G G, AAAA G, hvor mellomrommene representerer lengre toner), eller med noteeksempler der dette er mer informativt.

Når det gjelder språk har jeg transkribert nordnorsk dialekt på bokmål, og lignende med dansk tale, men på en slik måte at enkelte dialektspesifikke eller danske ord kommer fram i dialogen der det har betydning for forståelsen.

Til sist i avhandlingen vedlegges greptabell for fløyte og oversikt over posisjoner på trombone, noe som kan være nyttig i lesingen av casene (vedlegg 6).

## 5 CASE A: AMUND

---

### 5.1 BAKGRUNN OG PRAKSISBESKRIVELSE

Eleven i dette caset er åtte år og fem måneder når jeg starter å observere spilletimene hans på trombone. Han har spilletimer en gang i uken hos en trombonelærer på kulturskolen. Observasjonene og intervjuet foregår i perioden 30. september 2008 til 27. januar 2009, og den første observerte spilletimen er elevens tredje time med læreren.

I løpet av de seks månedene med undervisning kommer Amund relativt godt inn i læringskonteksten, og han vet hva spilletimene og korpsøvelsene handler om. Han kjenner instrumentet såpass godt at han kan svare adekvat på lærerens spørsmål, og han kan forholde seg til et notebilde som en instruks til hva han skal gjøre. Han har ennå ikke "knekket koden" når det gjelder noteskriften som musikkstykker, og er usikker i forhold til å huske hva hvert enkelt notetegn betyr, men med lærerens støtte greier han å spille melodiene som står i spilleboka.

Elevens undervisningstimer ved kulturskolen er organisert gjennom et skolekorps, og han starter å spille i aspirantkorps etter jul. Han slutter på kulturskolen i løpet av februar måned, og det foreligger derfor bare fire observerte timer og ett intervju til caset. Observasjonene er gjort i to omganger med et tre måneders opphold mellom de to første og de to siste observasjonene, noe som blant annet skyldes at eleven ikke dukker opp på alle de avtalte timene, og at kulturskolen gjennomfører en del prosjektuker hvor

vanlig instrumentaltimer utgår. Intervjuet finner sted en uke etter andre observerte time, altså nokså kort tid etter at eleven har startet å spille trombone.

Case A	
1. observasjon	30.09.08
2. observasjon	07.10.08
Intervju	15.10.08
3. observasjon	13.01.09
4. observasjon	27.01.09

Oversikt over datoer for observasjoner og intervju i case A.

Hver spilletime varer i 25 minutter og er sentrert rundt trombonespill og notelesing. Læreren styrer innholdet og progresjonen i timene, og de foregår i hovedsak slik at eleven får i oppgave å spille øvelser og melodier som står i spilleboka (*Tobbe Trombon's første melodi-bok* (Lindkvist & Roslund 1992)). I tillegg jobber de noe med de spilletekniske sidene ved det å spille trombone. I timene spiller de gjennom leksene, deretter gjennomgås nye toner, sanger og rytmer som igjen blir lekse til neste time. Læreren spør eleven hva tonene heter og hva slags posisjon de har, og når eleven ikke kan svare, forklarer læreren hva han skal gjøre (Se kapittel 5.1.2). På en av timene spiller de gjennom aspirantkorpsnoter og læreren forklarer hvordan eleven skal spille det som står på notemarket.

Eleven framstår som en rolig og positiv person. Han lytter til hva læreren sier, og ser ut til å være fokusert på det som foregår i timene. Han virker litt beskjeden i starten, noe som blant annet kan være fordi jeg er tilstede med et kamera i rommet. Dette ser han riktignok ut til å glemme noen minutter ut i timene. Han er generelt nokså stille og tar ikke ofte initiativ til dialog/aktiviteter, annet enn å svare på spørsmål som stilles direkte til ham.

Læreren på trombone er opprinnelig dansk, og enkelte ganger ser det ut til at eleven ikke helt forstår hva læreren sier, men han spør sjelden hvis han er usikker. På vei til rommet intervjuet foregår i, sier eleven til meg at han ikke alltid forstår hva læreren sier, og i intervjuet nevner han at han nok egentlig bare kan notene "på dansk". Dette sier også noe om at eleven ikke har helt

oversikt over læringsstoffet, og at det derfor oppstår en del misforståelser som ikke bare handler om språk, men også om hva notelesing dreier seg om:

H: (...) *Du sier at du ikke forstår alt (lærerens navn) sier, men du skjønner hva han sier når han sier posisjoner og hva tonene heter og sånn?*

A: *Ja. Men når jeg spiller i korpset kan jeg bare tonene på dansk.*

H: *Åja, spiller du i korpset*

A: *Nei, men når jeg begynner. Så kan jeg bare spille på dansk.*

(fra intervjuet)

I intervjuet forteller Amund at han har to yngre søsken hvorav den ene går på såkalt *kulturlek* på kulturskolen, noe Amund også gjorde da han var mindre. Familien har ikke piano hjemme. Moren har spilt klarinett tidligere, men eleven sier i intervjuet at hun ikke husker så mye, så hun kan ikke hjelpe ham med tromboneleksene. Eleven kommer alene til trombonetimen på kulturskolen rett etter skoletid.

Han sier at han lytter til musikk på mobiltelefonen, men kan ikke sette ord på hva slags type musikk (sjanger) det er, noe som nok er vanlig for barn i denne alderen.

H: *Hva slags musikk hører du på når du er hjemme da?*

A: *Jeg hører ikke så forferdelig mye på musikk*

H: *Men på TV, hører du musikk på TV?*

A: *Nei*

H: *Har du MP3-spiller*

A: *Nei. Jeg har på mobilen ja.*

H: *Ja, du har på mobilen. Er det noe musikk på den?*

A: *Ja, masse, jeg har 20 sanger*

H: *Hva slags musikk er det?*

A: *Det er sånn forskjellig.*

(fra intervjuet)

Amunds motivasjon for å begynne å spille trombone sier han ikke så mye om, men det startet med at skolekorpset hadde informasjonsmøte på skolen hvor elevene kunne melde seg på.

H: *Når du skulle begynne å spille trombone, var det du som sa at du hadde lyst å spille et instrument?*

A: *Ja*

H: *Hvorfor ville du det?*

A: *Jeg vet ikke. Det så litt enkelt ut å bære på det, men det var visst ikke det. Jeg trodde det var mye mindre.*

H: *Var det korpset som spurte om du ville være med i korpset?*

A: *Det var lett å bære på det første da jeg begynte. Først, da spilte jeg på en pocket-trombone.*

H: *Når du skulle på timene og sånt, hva var det du trodde at du skulle lære deg?*

A: *Vanlige noter.*

(fra intervjuet)

Han forklarer ikke hvorfor han vil lære seg å spille, og svaret hans sier noe om at han ikke helt visste hva det ville si å lære å spille et instrument da han startet. Jeg tolker dette som at han ikke har så stort innblikk i kulturskolekonteksten eller "korpskulturen" fra før.

Læreren karakteriserer eleven som litt lite motivert og forklarer dette blant annet med at han ikke får så mye hjelp til spillelekser hjemme. I intervjuet nevner læreren konkret muligheten for at nettopp denne eleven vil kunne komme til å slutte å spille hvis ikke motivasjonen endrer seg. Amund spiller som sagt i aspirantkorps, og der er trombonelæreren av og til med som støttespiller, men ut over dette sier eleven at han ikke får så mye hjelp til å øve mellom timene. Han tilkjenner at han ikke øver så veldig mye, *men egentlig så skal jeg øve hver dag* (fra intervjuet), noe både foreldre og lærere har sagt. Det er mulig at dette også kan være en del av forklaringen på at han slutter å spille etter ca. seks måneder, i tillegg til at han er engasjert i mange andre fritidsaktiviteter.

På spørsmålet om han liker å lese bøker, sier han at han kan lese, men at han ikke bruker å lese bøker hjemme, et aspekt som kan være av betydning i forhold til hans forutsetninger og interesse for å tilegne seg musikk literacy.

I løpet av det halve året han spiller trombone på kulturskolen lærer han seg et tjuetalls melodier og forstår en del om hva noteskrift handler om. Han kan navnet på de fleste tonene han har lært, selv om han ikke alltid husker dem, og ikke helt har grep om de mer helhetlige prinsippene for notesystemet.



## 5.1.1 Innblikk i praksisen

Spilletimene foregår på trombonelærerens kontor på musikkonservatoriet, et rom som også fungerer som undervisningsrom. Rommet er fylt med artefakter som viser at det er en musiker som holder til der: noter, konsertplakater, tromboner, notestativ, munnstykker, muter og lignende. Eleven i dette caset spør ikke om ting som finnes i rommet<sup>43</sup>.

Undervisningsmaterialet læreren benytter sammen med denne eleven i de observerte timene er boka *Tobbe Trombon's første melodi-bok*, og på en av timene også notemateriale fra aspirantkorpset. Boka legger opp til at man skal jobbe med notert musikk fra man starter å spille, og dette gjøres også i timene. De følger stort sett bokas progresjon, både når det gjelder oppgavetyper og innholdet i det som skal læres (hvilke toner, melodier og rytmiske øvelser). Spill uten noter på timene skjer hovedsakelig når de varmer opp, eller når læreren viser eleven trombonetekniske øvelser. Timene er organisert rundt opplegget i spilleboka. Oppgavene som gis i lekse er hentet fra boka.

Læreren formidler "hva man må kunne" gjennom små kommentarer underveis i timene, og på denne måten får eleven innblikk i den praksisen undervisningstimene er en del av.

*L: Åhh, hva vil du si til (dirigentnavn) hvis det tar så lang tid å finne posisjonene: "Hei (dirigentnavn), vent, jeg må finne posisjonen først, så sitter hele korpset på 30 stykk der og venter på at Amund han skal finne ut av om det er første eller tredje" (de ler sammen).*

(Obs 3)

*L: Fikk du ikke en bok av meg?*

*A: Jo*

*L: Hvor tror du den er henne? Ligger den hjemme?*

*A: Ja*

*L: (ler) Ja, den må du ha med på timen.*

*A: Må jeg?*

---

<sup>43</sup> Dette i motsetning til eleven i case C som aktivt stiller spørsmål om de musikkrelatererte artefaktene i rommet.

L: *Ja det må du ha, ellers så vet vi jo ikke hva du skulle ha spilt på. Skal vi se om jeg har flere (...)* (finner en ny bok til eleven, eleven står helt stille og venter, ser verken på kamera eller læreren)

L: *Den må du ta med neste gang så har vi noe å spille etter.*

(Obs 1)

Typiske tilgjengelige meningsmedierende artefakter knyttet til musikk literacy i disse timene er læreboka, korpsnotene, instrumentet, notestativ og lærerens notater i elevens noter. Lærerens kunnskaper, talespråket, lærerens forslag til strategier, musikken læreren spiller og synger og forskjellige notasjonsformer er alle redskaper som er tilgjengelige for eleven. I denne læringskonteksten tilbys altså fysiske og mentale redskaper som kan mediere mening, noe som gir eleven muligheter til å skape en forståelse av praksisen læringen foregår i, som bidrar til å sette kunnskapen inn i en sosial og kulturell ramme for eleven.

Det følgende er et lengre utdrag hentet fra den tredje observerte spilletimen. Eleven har da spilt i fire måneder og nettopp startet i aspirantkorps. Eksemplet er representativt for de observerte timene og er tatt med som illustrasjon på måten det jobbes på i timene, og måten dialogen mellom Amund og læreren utspiller seg. Fokuset i timen er å spille melodiene i boka og mestring av en kombinasjon av symbolavkodning og fysisk utførelse på instrumentet, inkludert det å lytte til om det blir riktig.

L: *Ok, "Julekveldsvisa". Nå går det stadig i tre slag i takten. Ser du der står det tre 4-deler der? (Læreren teller 1-2-3, 1-2-3. Så peker han på en punktert halvnote og spør hvor lang den skal være).*

**JULEKVELDSVISE**

Klok - ke - ne ring - er til jul - e - kvelds sang

Ding - dong - ding dong - ding - dong ding - dong - ding dong.

Figur 4: "Julekveldsvisa" (Lindkvist & Roslund 1992:8).

A: *Eh, jeg vet ikke.*

(Læreren henviser til øverst på arket og eleven leser det som står der, men informasjonen han får fører ikke til at han svarer på spørsmålet):



Figur 5: Illustrasjon fra boka "Tobbe Trombone" (Lindkvist & Roslund 1992:8).

L: *Og den der nede hvor lang er den?* (Læreren spør hvor lang den siste tonen er, som også er en punktert halvnote).

A: *Den er ... en-to-tre.*

L: *Ja, riktig. Skal vi prøve og spille den? Hvilken posisjon er det du starter med?* (Læreren peker på én og én note og eleven sier de riktige posisjonene).

A: *Skal vi spille hele den der?*

L: *Vi skal spille hele "Julekveldsvisa" så blir vi ferdige, julen er slutt nå.*

(Læreren teller opp, og de spiller sammen. Eleven starter med feil tone (men riktig posisjon), men korrigerer ikke seg selv, så læreren må si ifra at han skal spille en mørkere tone. Den andre tonen spiller han feil posisjon på, og læreren må si ifra. De avbryter etter 5-6 takter).

L: *Prøv å se her Amund, ser du at det er forskjell på de to tonene her (Bb og F)? Hva er det som er forskjellen?*

A: *Den er lys og den er mørk.*

L: *Ja, og da må du også... Du må huske det også når du spiller så, at du må spille lysere der.*

A: *Ja.*

L: *At du ikke spiller:* (synger det eleven spilte: Bb D Bb, og deretter det han skulle spilt: Bb D F. De spiller en gang til, og eleven får nesten til de lyseste tonene).

L: *Skal du prøve alene en gang?*

(Eleven spiller, og det går relativt bra. Han må minnes på fjerdeposisjon en gang, men deretter leser og spiller han riktig samtidig som læreren peker med blyant i notene).

L: *Prøv en gang uten at jeg peker!* (Eleven spiller siste del av melodien riktig).

L: *Ja. Vi skal prøve det der siste* (spiller de siste fire taktene som er treklangsbrytninger i Bb-dur. Læreren viser hvordan eleven skal veksle mellom første og fjerde posisjon. Eleven imiterer læreren som spiller Bb D Bb D, og F D F D osv).

L: *Ja, se, du skal litt lenger ut enn du tror du skal* (henviser til posisjon på trombonen). *Hvis du rammer midt i mellom der så blir det en sånn rar tone her, så blir det vanskelig å høre hva det er slags tone* (Eleven spiller første linje i sangen igjen på initiativ fra læreren, men leser andre takt feil (F i stedet for D)).

L: *Hva var det det var slags tone det der?*

A: *Fjerde.*

L: *Ja, og hva spilte du?*

A: *Første.*

L: *Ja, hvorfor gjorde du det?* (Eleven trekker på skuldrene [i betydning: vet ikke]. Eleven spiller igjen og nå er de fire første taktene riktig, og han intonerer fjerdeposisjon bedre).

(Obs 3)

Eksemplet er som sagt valgt fordi måten det jobbes med noter på her er representativt for flere av observasjonene av denne eleven. Vi ser at han aktivt responderer på lærerens instruksjoner og lærer seg bit for bit av melodien som står i boka. Han er til en viss grad bevisst egne feil, og vet når tid han ikke kan svaret på lærerens spørsmål. Han tar ikke særlig ofte initiativ til måter å jobbe på, men stiller av og til spørsmål knyttet til oppgavene som gis. Vi ser også hvordan læreren har funksjon som *stillas* (Bruner 1996) som gradvis gjør eleven i stand til å spille melodien og å lese notene.

### 5.1.2 Innholdet<sup>44</sup> i timene:

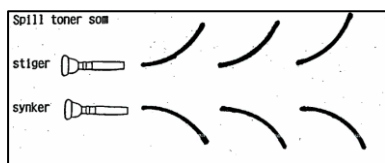
Læreren sier i intervjuet at han differensierer undervisningen i forhold til de forskjellige elevenes individuelle behov og interesser<sup>45</sup>. Timene til Amund starter ofte med at lærer og elev spiller på munnstykket sammen. Læreren viser eleven hvilke tonehøyder han skal spille ved å spille på piano, synge og spille på munnstykket og eleven imiterer. I tillegg brukes det i boka av og til

---

<sup>44</sup> Jeg støtter meg her til Hanken og Johansen som definerer både lærestoff og aktiviteter som *innholdet* i en undervisningstime (Hanken & Johansen 1998).

<sup>45</sup> Observasjonene bekrefter at de to elevene (Amund og Christer) til tider får svært forskjellige oppgaver. De bruker blant annet forskjellige lærebøker.

noter eller "streker" for å vise rytmer og tonehøyder de skal spille på munnstykket.



Figur 6: Illustrasjon fra boka "Tobbe Trombone" (Lindkvist & Roslund 1992:2).

Deretter brukes det tid til gjennomgang av lekser og å gi nye lekser, i hovedsak knyttet til stoffet i læreboka.

Læringsstrategiene eleven bruker er rettet mot de arbeidsoppgavene og læringsstoffet læreren presenterer. Oppsummert inneholder timene til Amund hovedsakelig disse arbeidsformene, initiert av læreren:

- Imitasjon på munnstykket eller trombonen i innledningen av timene
- Spille øvelser og melodier fra boka
- Eleven svarer på lærerens spørsmål, knyttet til tonenavn, posisjoner, notetegn og tonelengder. De gjennomgår melodiene tone for tone på denne måten.
- Læreren tolker og forklarer notebildene
- Instrumentvedlikehold
- Læreren demonstrerer på trombonen sin for eleven
- Læreren og eleven spiller toner for hverandre, og så skal den andre si navnet på tonene

Ca 65 % av tiden i de observerte timene til Amund foregår med henvisning til notert musikk allerede fra den første timen, slik at arbeidet med noter, musikk og trombonetekniske ting må anses å henge nøye sammen i dette caset. Den resterende tiden bruker de på imitasjonsøvelser uten noter og instrumentvedlikehold.

Det følgende er en oversikt over de observerte læringsstrategiene eleven benytter seg av for å skape mening ut av notesystemet, trombonespillet og

læringskonteksten i de observerte timene. Det er som tidligere forklart identifikasjon og beskrivelse av læringsstrategier som er fokus i analysen, og resultatet presenteres derfor med utgangspunkt i studiens hovedkategorier, men tilpasset dette caset, slik at strategier han ikke ser ut til å benytte, ikke tas med (noe jeg vil komme tilbake til i forbindelse med sammenligningen av casene i kapittel 9).

## 5.2 STRATEGIER I CASE A

Elevens måter å skape mening ut av notesystemet på i spilletimene avstedkommer strategiske handlinger som er interessante i forhold til hans gryende musikk-literacy. Med utgangspunkt i denne studiens definisjon av musikk-literacy har likevel ikke Amund tilegnet seg kunnskap, evner og ferdigheter nok til at han kan karakteriseres som litterat i musikk på det tidspunkt han velger å slutte å spille, men han har dannet seg en forståelse av hva notesystemet brukes til, og innsikt i at man kan bruke noter til å skrive musikalske forløp. Han har lært seg en del om noter som han kan bruke som støtte til trombonespillet sitt.

### 5.2.1 Sosiale strategier

Sosiale strategier er framgangsmåter eleven bruker som innebærer interaksjon med andre, inkludert læreren. Slike strategier kan hjelpe den lærende å forstå både hva som er oppgaven, hvordan den kan løses og å utvikle kunnskaper og ferdigheter ved å eksempelvis stille spørsmål, tilkjenne at man ikke forstår, ta initiativ til aktiviteter, eller samarbeide med andre elever for å forstå noteskrift. Eleven i dette caset bruker få sosiale strategier av denne typen.

### Stille spørsmål

Å stille spørsmål er blant annet en måte å vise *at* man ikke forstår, og *hva* man ikke forstår. Det er en aktiv handling som krever både ønske om å forstå, og mot til å spørre. I tillegg er det nødvendig med noen grunnleggende kunnskaper om et emne for å være i stand til å stille oppklarende spørsmål.

Amund stiller relativt få spørsmål som har med trombonespill og noter å gjøre i løpet av den perioden jeg observerte ham. Etersom han ikke alltid skjønner lærerens dansk, er det ved et par anledninger helt nødvendig for ham å spørre opp igjen for å skjønne hva han skal gjøre. De relativt få spørsmålene han stiller i timene er prosedyreorientert: "Skal vi spille hele den der?", "Hvor er du i notene?", "Er det en F?".

Én gang i løpet av de fire timene spør han læreren om informasjon som er relatert til det å spille trombone: "Hva er det som ikke er G på fjerde?" (Obs 3). Eleven lurte altså på hvilke andre toner enn G som tas med fjerdeposisjon på trombonen, noe som også viser at han er klar over at flere toner kan ha samme posisjon.

Denne sosiale strategien har en klar utvikling i løpet av de fire observerte timene ettersom eleven bare stiller ett spørsmål de to første timene, mens han til sammen stiller elleve spørsmål i løpet av de to siste, men det er ingen endring i *typen* spørsmål.

## Innrømme mangel på kunnskap

En annen strategi av sosial art er at eleven svarer "hakke peiling" eller "vet ikke" når han ikke vet svarene på lærerens spørsmål. Rababah (2002:23) kaller en slik strategi for *ignorance acknowledgement* og sier at denne typen strategi tas i bruk når man innrømmer sin mangel på kunnskap, og ikke tar i bruk noen andre strategier for å løse problemet.

Denne strategien kan sees i sammenheng med strategien *gjetting*, slik at når Amund gjetter svært sjelden de første timene, er alternativet å svare at han ikke vet, eller ikke svarer i det hele tatt. Antallet "vet ikke" er størst den første observerte timen og i intervjuet.

Sosiale strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4
Stille spørsmål	1		1	6	5
Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")	5	2	5	3	2

Sosiale strategier i case A

## 5.2.2 Kognitive strategier

### Oppdage og korrigerer egne feil

Å oppdage og korrigerer egne feil er en analytisk prosess som krever at man både har oppfattet hva som er oppgaven, avkodet notene, spilt dem og lyttet til resultatet. Deretter må man sammenligne dette med det man mener er riktig tolkning av symbolene og så gjenta det slik at det blir riktig. For elevene kan det være flere indikatorer på at de spiller riktig og feil. Det kan være øret som oppfatter at det lydlige ikke stemmer overens med det leste, eller det kan være at de oppdager at de har lest feil fordi de sammenligner med det som følger etterpå, eller lærerens bevegelser eller tonehøyde/rytme hvis de spiller sammen. Sammenligningene kan altså være basert på auditiv, visuell eller kinestetisk informasjon, eller kombinasjoner av disse. Noen ganger er det blikk fra læreren som gjør at elevene sjekker om det ble riktig. Det å strategisk lytte og sammenligne for å spille riktig innebærer også å kunne imitere læreren.

I de første to undervisningstimene er det spesielt tonehøyder eleven korrigerer. Når lærer og elev spiller sammen, lytter eleven til lærerens spill og kommenterer av og til at det ikke hørtas likt ut. Han gjør dette ved å stoppe spillet og si "nei" for deretter spille riktig tone. Det er stort sett enkelttoner han korrigerer, sjeldnere lengre fraser.

Korreksjonene er av forskjellig karakter, og i økende grad basert på at eleven har kunnskap og ferdigheter til å vurdere eget spill og egen lesing. Han korrigerer egne svar på spørsmål, om han treffer tonehøyder, om han spiller riktige posisjoner og hvorvidt han leser riktige toner:

(Ved ett tilfelle peker læreren på en Eb og eleven svarer tredje posisjon (som er riktig). Deretter peker læreren på en annen Eb et annet sted i notebildet. Eleven svarer første, men ombestemmer seg, og sier korrekt tredje etterpå).  
(Obs 3)

Et annet eksempel fra samme time hvor læreren spør etter posisjon, svarer eleven først feil, men sier deretter riktig posisjon med sikkerhet i stemmen:

L: *Og det der?*

A: *Det er en første (ombestemmer seg)... det er en fjerde*

(Obs 3)



Vi ser også i fjerde observerte time at mengden og typen korreksjoner endrer seg i forhold til de første timene:

(Eleven forsøker å spille det som står, læreren hjelper med å spørre om posisjoner og tonenavn. Korrigerer seg selv en gang).

A: *Det der skulle være fjerde.*

(Obs 4)

Selv om det er relativt sjelden at eleven oppdager, kommenterer og korrigerer eget spill, kan man altså i materialet se en utvikling fra de første timene. Kodingene fra den første timen viser at eleven korrigerer egne feil knyttet til noteskrift bare én gang, mot ni ganger de siste to timene. Den siste observerte timen er det i større grad eleven selv som oppdager feilene. I motsetning til de første spilletimene er korreksjonene nå knyttet til at han forsøker å lese notene og vet hva han skal gjøre, i motsetning til de første timene hvor korreksjonene er knyttet til å lytte til tonehøyder eller å se på lærerens posisjoner. Dette viser at strategiene han bruker endrer karakter i løpet av året fordi han gradvis erverver seg kunnskaper om notelesing og trombonespill.

Amund lytter både til lærerens og eget spill. Han har et relativt godt øre for tonehøyder, noe som framkommer i oppvarmingssekvensene og i noen av timene når han spiller feil. Likevel korrigerer han relativt sjelden seg selv, spesielt de to første observerte timene, og det kommer muligens av andre ting enn at han ikke *hører* at det blir feil, for eksempel at han er usikker på sin egen rolle og oppgavene som blir gitt i timene.

## Analysere notebildet

Eleven spiller bedre etter noter de to siste observerte timene. I den grad man kan observere at han analyserer notebilder, er det i de tilfellene han spiller notene og ser ut til å kontrollere hva han spiller. Det er nokså få eksempler på denne strategien i dette caset, men han greier for eksempel i større grad å svare på hva tonene heter når læreren spør i de siste timene (Obs 3). I tillegg ligger det analytisk tenkning bak hans korrigeringer av eget feilspill knyttet til notene.

Kognitive strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4
Øve, repetere					1
Oppdage og korrigerer feil	1	4		4	6

Analysere notebildet	1	1		4	2
Sammenligne				1	

Kognitive strategier i case A.

### 5.2.3 Hukommelsesrelaterte strategier

Med hukommelsesrelaterte strategier menes her framgangsmåter for å forsøke å huske ved å for eksempel gruppere elementer sammen, pugge ved å gjenta, eller det å gjenkalle fra hukommelsen. Helge Strømsø (2001) beskriver hukommelsesstrategier som: *strategier som er rettet mot å velge ut og huske sentral informasjon* (ibid. s. 164). Dette inkluderer både strategier som bedrer framtidig memorering, og at man er i stand til å bruke det man allerede har memorert. Strategien å kunne gjenkalle det man har lært kalles av Robert Siegler (1996) *retrieval* og er sentral i prosessen mot automatisert lesing.

I materialet til dette caset framkommer hukommelsesrelaterte strategier enten gjennom at eleven svarer riktig på direkte spørsmål om notetegn og om hvordan de spilles på trombonen, eller ved at eleven spiller riktige toner når han skal "spille fra bladet". Det siste kan være vanskelig å observere, ettersom eleven kan spille riktige toner av andre grunner enn at han faktisk avkoder og husker notene, for eksempel at han har lært seg melodien utenat, husker hvordan det skulle høres ut eller at han gjetter riktig.

Han henviser selv til det å huske når jeg spør hvordan han kan lære seg noter:

H: *Når du skulle på timene og sånt, hva var det du trodde at du skulle lære deg?*

A: *Vanlige noter.*

H: *Syns du det er enkelt med noter?*

A: *Nei.*

H: *Ikke i det hele tatt?*

A: *Kjempevanskelig.*

H: *Hva er det som er vanskelig?*

A: *Å huske de.*

H: *Å ja, hva de heter for noe og sånt?*

A: *Ja det er vanskelig å huske alle de derre posisjonene og det.*

(fra intervjuet)

H: *Hvordan har du tenkt deg at du skal lære deg å lese noter?*

A: *Det har jeg ikke tenkt noe på.*

H: *Det har du ikke tenkt noe på. Prøver du når du er hjemme; å forstå det?*

A: *Ja, jeg prøver jo, men det er litt vanskelig.*

H: *Hvordan gjør du det da når du prøver?*

A: *Jeg prøver å få det inni hodet liksom.*

(fra intervjuet)

For å oppnå litterasitet i musikk er en av forutsetningene at man husker enkelttegnets betydning i form av navnet på tegnet, hvordan man utfører det og hvordan det klinger. På samme måte som i språkliteracy, kreves det god forståelse av sammenhengen mellom lyd og symbol (Adams 2000, Upstad 2005) for å bli en kyndig noteleser. Sentralt i lærerens metodikk i de observerte spilletimene står arbeidet med å *huske*, men bevisste strategier som kunne støttet opp om memoreringen, er vanskelig å observere hos eleven (å gjenta, notere, gruppere).

Det er få observasjoner som viser at eleven intensjonalt og strategisk forsøker å finne måter å huske hva de forskjellige notene heter.

I tillegg til å skulle huske notetegn, lærer han også posisjoner på trombonen. Når læreren sier at han skal spille tonen F, vet eleven at han skal spille førsteposisjon, og at tonen skal klinge midt i registeret (ikke den dype Bb-en for eksempel). Han husker altså posisjon og klang med utgangspunkt i navnet på tonene, og husker etter hvert også hvordan de noteres.

Han husker også klingende musikk og benytter seg av lytting som strategi når han skal avkode notebilder, men det kan se ut som lyttingen ikke er knyttet til at han forventer at notene representerer en spesifikk tonehøyde, men heller at han husker hvordan melodien lød når læreren eller korpset spilte den (se kapitlet om lytterelaterte strategier). Det framkommer ikke noen steder i materialet at eleven gjør strategiske forsøk på å *memorere* hvordan de noterte tonene skal klinge<sup>46</sup>.

Eleven viser ikke at han bruker tid på strategisk arbeid for å huske notetegn, posisjoner på trombonen eller hva notene heter. Han svarer oftere riktig på

---

<sup>46</sup> Her er det viktig å bemerke at observasjon som forskningsmetode ikke kan fange opp elevens tankemessige forsøk på å gjenkalle fra hukommelsen, noe som gjør at resultatet refererer til de hukommelsesrelaterte strategiene som er synlige i observasjonene og eventuelle kommentarer eleven kommer med.

spørsmål fra læreren den siste observerte spilletimen, men virker generelt usikker på svaret.

Når Amund tar i bruk hukommelsesrelaterte strategier for å huske notetegnenes navn og hva de representerer, er det først og fremst *gjenkalling* av enkelttoner og de enkelte tonelengder, og sjeldnere forholdet mellom disse. Han husker tonen F fordi han har lært seg at F-nøkkelen viser hvor F ligger i notesystemet. Etter hvert husker han også flere toner. Karakteristisk for hans avkodning er at han ikke sammenholder de andre tonene med F-en han allerede kan, men ser ut til å være avhengig av å forsøke å huske hver enkelt av dem. Vi ser av de siste to observasjonene at han husker noter og posisjoner bedre, og også rytmene han skal spille. Dette er sannsynligvis lært gjennom gjentakelse i samspill og enetimene.

*L: Ja, flott. "Julekveldsvise". Det var den vi skulle se å bli ferdig med, nå er det ikke julekveld mer. Kan vi lige... Husker du posisjonene? (Læreren peker gjennom melodien og eleven sier posisjonene, han sier alle riktig. Eleven spiller og får til nokså mye, og posisjonene er riktige (...). Det rytmiske er også riktig spilt)*

(Obs 4)

Samme time, fire minutter etter denne hendelsen, skal de spille melodien "Skipet dro". Da virker det plutselig som eleven ikke husker det han kunne nettopp:

*L: Og det der, det var en? (peker på en F)*

*A: Fjerde? Nei.*

*L: Nei, det der var fjerde (peker på G-en). Hva er det slags tone det der? (Peker fortsatt på F-en)*

*A: Tredje...*

*L: Er det det?*

*A: Nei, det er første.*

*L: Ja, for den heter nemlig?*

*A: F.*

*L: Ja. Og den der den heter nemlig? (Peker på en Eb)*

*A: Den heter, den heter...Eb ( Det høres ut som han sier bokstaven S).*

*L: Ja, Eb, og det er tredje. Ta derifra, bahh. (synger starten på melodien. Må minne eleven på at han skal starte på fjerdeposisjon).*

(Obs 4)

Eleven i dette caset bruker altså få observerbare hukommelsesrelaterte strategier som kan hjelpe ham mot en automatisert avkodning av noteskrift, selv om han sier i intervjuet at han er klar over at dette er en av målsettingene. Observasjonene viser en utvikling i løpet av det halve året når det gjelder å huske notenavn, posisjoner og hva notene betyr, men de viser også at eleven tviler på egen hukommelse og kunnskap, og derfor gjetter en del for å kompensere for dette. Når disse strategien likevel er kodet relativt mange ganger i dette caset, henger dette sammen med at læreren jobber med eleven ved å spørre ofte hva enkelttegnene heter, og antall kodinger viser derfor ikke at han husker ekstra godt, men at arbeidsmåtene i timene ofte er knyttet til å huske enkeltelementer i notebildene. Dette begrenser også muligheten til å sammenligne antall kodinger av denne strategien med kodingene i de andre casene, ettersom det er arbeidsmåten i timene som frambringer resultatet.

Hukommelsesrelaterte strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4
Huske tonenavn + grep/pos	2	4	3	8	8
Huske notetegns navn/betydning	2	4	3	4	9

Hukommelsesrelaterte strategier i case A

## 5.2.4 Støttestrategier

Strategier som støtter opp om lesing og trombonespill, eller som kompenserer for manglende kunnskaper og ferdigheter, kan være nyttige for den som skal lære seg et nytt fag og er i en gryende fase av læringsprosessen.

Strategiforskere har brukt forskjellige begreper om slike strategier: støttestrategier, nødstrategier, *coping strategies*, *cover strategies* eller kompenserende strategier (Cohen 1996, Oxford 1990). I forhold til tilegnelse av musikk literacy kan dette involvere strategier som å gjette posisjoner/grep, gjette hva som står i notene og hvordan det skal høres ut, gjette seg til hvordan melodien fortsetter, late som om man forstår, imitere læreren i stedet for å lese, eller lese sekundærnotasjon. Hensikten med å operere med denne kategorien er å kunne beskrive strategier som er intensjonale forsøk på å løse oppgaver i en fase hvor det er vanskelig for den lærende å se målet for oppgaven tydelig,

eller å mestre oppgaven, og dermed brukes den for å kompensere for mangler i kunnskap, erfaringer og/eller ferdigheter.

I sin gryende fase av literacytilegnelsen i forhold til noter bruker Amund en del strategier som må sies å kompensere for mangel på kunnskap om hvordan man leser og forstår noter. Det er min oppfatning at denne typen strategier gir eleven muligheten til å prøve seg fram i forsøk på å forstå hva musikkliteracy og trombonespill handler om.

## Gjette

Eleven i dette caset gjetter en god del når han får spørsmål om tonenavn, tonelengder og posisjoner. De første observerte timene svarer han at han ikke vet, i stedet for å gjette, men de siste to observerte timene gjetter han en god del. Når han spiller etter noter, ser og hører man at han ikke er sikker på hva han leser, og dermed spiller han tilfeldige toner:

(Eleven spiller melodien "Vals" som han har hatt i hjemmelekse (...)) Han spiller en god del feil, både toner, posisjoner og rytmisk. Han teller ikke riktig antall toner, og vet ikke helt hvilke som skal være lange og korte).

(Obs 3)

Gjettingen har litt forskjellig karakter etter hvert som eleven lærer seg hva som er mulige alternative løsninger. Eleven forsøker å bruke det han har lært til å svare på spørsmål og å spille riktig etter noter, men kunnskapen er ikke systematisert nok til at han gjetter riktig så ofte. Han vet at det finnes et visst antall tonenavn han har lært, og hvis han velger noen av disse kan det bli riktig. Når han spiller virker gjettingen også tilfeldig og ikke preget av at han vet så mye om hva som ville vært musikalsk sannsynlig ennå.

Intensjonen med gjetting som læringsstrategi kan være å gi seg selv mulighet til å tenke seg om, og til å få læreren til å hjelpe seg med svaret uten å virke som man ikke kan så mye. Man tilkjenner også at man egentlig ikke kan løse oppgaven, men at man er villig til å forsøke. Eleven i dette caset lærer etter hvert hva flere av tonene heter, og hvordan de spilles. Han bruker disse som repertoar når han gjetter:

H: *Okei. Hvis det (peker på A-en) ikke er en F, hva kan det være da?*

A: *Hm. Bb eller D eller E.*

(fra intervjuet)

De senere observasjonene viser noen episoder hvor eleven gjetter tonenavn, tonelengder eller posisjoner, og det er klart flest eksempler på at eleven gjetter den siste observerte timen.

L: *Ja, hvor lang blir den der (halvnoten) så, hvis de (4-delene) er ett slag hver, og det skal være fire i alt, så blir den?*

A: *Tre slag.*

L: *Nei. Det gjør det ikke.*

A: *Det blir fem da.*

L: *To pluss tre, hvor mye er det?*

A: *Fem.*

L: *Ja, det er for mye, det var en for mye. Hvor lang blir den så?*

A: *Den blir fire.*

(Obs 4)

Det at eleven gjetter mer de siste observerte timene, viser at han har utviklet en forståelse for notesystemet som gjør at han vet hva slags svar han har å velge mellom, i motsetning til de første timene hvor han svarte "vet ikke" på spørsmålene om både tonenavn, tonelengder og posisjoner.

## **Imitere**

Imitasjon som en måte å lære på, initieres av læreren, spesielt i de første spilletimene. De observerte spilletimene til Amund starter vanligvis med at han skal spille på munnstykket. Læreren spiller piano, synger og spiller på sitt eget munnstykke, og eleven imiterer. Det er i hovedsak skalabevegelser, enkelttoner og små rytmefigurer som spilles. Hensikten med slike øvelser er at eleven skal kunne jobbe med toneproduksjon, omfang, luftbruk og lignende uten å samtidig skulle beherske posisjoner og det å holde det relativt tunge instrumentet. Eleven lytter og forsøker å imitere det læreren gjør. Læreren bekrefter tydelig de gangene eleven spiller riktig, og forsøker å hjelpe ham når det ikke blir riktig ved å kommentere luftbruk og stramming av lepper eller gjennom å velge en annen tone som er lettere for eleven å imitere. Spesielt tonehøyder er vanskelige for eleven å få til, blant annet fordi han ennå ikke behersker motorisk det å stramme og slakke leppemuskulaturen.

Eleven lytter oppmerksomt og ser ut til å benytte det auditive aktivt for læring gjennom imitasjon. Han oppfatter lettere hva han skal gjøre når han imiterer enn når læreren forklarer med ord hva han skal gjøre/spille.

A: *Det er fjerdeposisjon.* (Drar sliden til fjerdeposisjon og spiller tonen G)

L: *Ja. Det er ikke langt ifra, det skal jeg si deg. Hvis du prøver å se på sliden her* (viser eleven mer nøyaktig hvor posisjonene er. Eleven spiller, men bommer på tonen G. Læreren spiller den deretter på piano så eleven skal høre hvordan den klinger, og da treffer eleven tonen)

(Obs 1)

Eleven spiller fra boka. Sangen heter "Vi øver på F" (vedlegg 6) og består av tonen F med teksten "gå, gå, hvile" under, noe som viser til 4-deler og halvnoter. Eleven prøver alene først. Spiller riktig tone, men ikke rytmene [Ser ikke ut som han forstår oppgaven]. Læreren spiller første takt, og da imiterer eleven korrekt, men han spiller bare den takten læreren har demonstrert

(Obs 2)

Man kan si at eleven kombinerer *lytting, auditiv memorering og imitasjon* som en strategi for læring. Strategien er ikke knyttet direkte til begrepslæring, men ettersom eleven benytter den også når oppgaven er å lese noter, er den av betydning for denne studiens fokus på tilegnelse og forståelse av notesystemet.

## Se på lærerens posisjoner

I tillegg til å imitere lyd, observerer og imiterer eleven den visuelle delen av trombonespillet; nemlig hvordan man beveger sliden. Eleven blir forklart hva tonene på notarket heter og hvilken posisjon de har. Etter første observerte spilletime har han et repertoar på 4-5 toner som han har lært gjennom å observere og imitere lærerens slidebevegelser .

(De spiller sammen. Eleven strever med å veksle mellom F og Bb [fordi det er vanskelig å stramme og slakke leppene slik at det blir riktig tone]. Eleven ser (og hører) mer på læreren enn på notene, og det kommenterer læreren):

L: *Ja. Du må holde øynene her oppe på notene også litt innimellom, så du ser hva som skjer her.*

(Obs 1)

Det å *imitere lærerens bevegelser* er en strategi som eleven ser ut til å bruke når han ikke forstår notene, og de skal spille sammen.



L: *Skal vi prøve å spille den der linjen der? Det klarer du selv om du ikke har sett den før, skal vi prøve en gang?*

A: *Ja* (Starter å spille en F, læreren avbryter og spør om han ser notene fordi eleven står og ser på lærerens slide, læreren tar tak i eleven og trombonen og snur ham mot notene, og peker i notene mens eleven spiller).

(Obs 1)

Dette er som sagt en form for *imitasjon* som eleven blir oppfordret til i starten, for at han skal lære seg posisjonene, men som det ikke er meningen han skal bruke når han skal lese noter. Strategien går gradvis over fra å være den ønskelige måten å lære på, til å bli en kompenserende *støttestrategi* når den knyttes til målsettingen om å lese noter. Når eleven imiterer lærerens sang eller spill når de jobber med å avkode notebilder, er imitasjonen en strategi som kompenserer for at eleven ikke forstår notebildet. Her kan også lytting til lærerens spill oppfattes som kompensasjon for manglende avkodingsferdigheter.

Andre typer bevegelser læreren gjør, imiteres også av eleven, som for eksempel måten han holder trombonen på, beveger seg når han spiller og måten han puster på. Selv om dette ikke er fokus i denne avhandlingen, er det vesentlig i forhold til hvordan læring foregår gjennom imitasjon generelt. Læringen er situert i nær fysisk kontakt med læreren ved at de puster samtidig, ordløse instruksjoner fra læreren, spørrende blikk fra eleven, den rytmiske flyten tiden har når de spiller sammen, lærerens kroppslige bevegelser og pust mens eleven spiller etc. I svært mange tilfeller sier ikke læreren: "gjør som meg", han bare spiller noe og ser på eleven, som raskt oppfatter at det er meningen han skal gjøre det samme.

Imitasjon som strategi kan være initiert av læreren, men det kan også være elevens måte å håndtere oppgavene på. Det kan altså være en god og intendert strategi, eller det kan være en støttestrategi som kompenserer for manglende musikk-literasitet. Vi ser av tabellen under at eleven imiterer både lyd og lærerens grep færre ganger de siste to observerte timene.

## **Late som man forstår**

Eleven i dette caset har en tendens til å late som han forstår hva læreren mener. Når læreren innimellom spør kontrollspørsmål, viser det seg at eleven ikke

forstod likevel. Dette skjer flere ganger i løpet av de observerte timene, og inntrykket bekreftes i intervjuet hvor han viser at han ikke har forstått så mye av hva notesystemet handler om, og heller ikke husker navnet på tonene, notene, posisjonene og tonelengder. På timene kan man få inntrykk av at han får med seg det som blir forklart fordi han svarer bekreftende på spørsmål om han forstår. Man kan også se at han lytter og imiterer læreren når de spiller sammen, i stedet for å lese noter. Han sier sjelden i fra at han ikke vet hva han skal gjøre, eller at han ikke forstår. Cohen (1996) kaller denne typen strategi for *cover strategies* fordi de brukes for å dekke over det faktum at man ikke har kontroll over materialet. *They are a special type of compensatory or coping strategies which involve creating an appearance of language ability so as not to look unprepared, foolish, or even stupid* (Cohen 1996:4). Intensjonen med en slik type strategi er ikke nødvendigvis å lære noe, men å dekke over manglende kunnskaper og ferdigheter.

For Amunds del kan dette betraktes som strategisk atferd som ikke nødvendigvis har til hensikt å lure læreren, men skjule det faktum at han ikke vet svaret eller ikke har forstått oppgaven. Dette kan også handle om å opprettholde selvfølelse og egenverd i nye prestasjonskrevende situasjoner. I intervjuet ser vi et eksempel på dette når jeg spør om han kan noen sanger på trombone:

H: Okei. Kan du noen sanger på trombone?

A: Ja

H: Hvilken sang kan du?

A: Jeg kan "Lisa gikk til skolen".

H: Hvilke toner er det på den?

A: Ba, ba, ba, ba (veiver litt med handa).

H: Du husker hvilke posisjoner det er?

A: Ja, jeg spiller den nå egentlig bare i første posisjon.

H: Gjør du det ja. Kan ikke du ta fram trombonen, og så spiller du litegranne. Ja, "Lisa gikk til skolen" for eksempel. Kan du gjøre det?

A: Okei, jeg har bare prøvd det en gang.

H: Jaja, men det er jo helt greit.

A: Jeg er ikke sikker på om jeg kan den.

(fra intervjuet)

## Lese sekundærnotasjon

En annen støttestrategi som er vanlig å bruke når man lærer seg å forstå konvensjonell noteskrift, er å lese sekundærnotasjon i stedet for, eller i tillegg til, notene på notelinjene. Dette kan være tall som skrives under notene for å huske posisjoner eller grep, eller det kan være bokstaver som representerer tonenavn<sup>47</sup>.

I dette caset er det stort sett læreren som noterer posisjoner eller tonenavn under notene til eleven, men dette gjøres ikke i så stor utstrekning fordi læreren ønsker at eleven hurtigst mulig skal greie å lese selve notesymbolene. I datamaterialet ser vi noen eksempler på at eleven tar i bruk denne sekundærnotasjon for å mestre lesesituasjonen.

(Læreren peker på tonene i melodien "Vals" og spør eleven hva slags posisjon de er. Han svarer riktig, [fordi han leser tallsymboler som læreren har skrevet i notene]. I sjettede takt er det en F. Læreren spør hva tonen heter. Eleven svarer Bb [fordi det står Bb over noten, et symbol som egentlig henviser til akkorder]).

(Obs 3)



Figur 7: Foto fra undervisningstime med Amund som spiller melodien "Vals".

<sup>47</sup> Blant strykere er det for eksempel vanlig å skrive navnet på strengen og et tall for hvilken finger som skal brukes på denne strengen.

Eksemplet viser at eleven søker informasjon om posisjoner og tonenavn utenfor selve notetegnene (tall og bokstaver notert i notene). Han svarer feil på F-en fordi han leser bokstavsymbolet over noten, et symbol som henviser til harmonikk og ikke tonen F i det hele tatt, noe som viser at han ikke leser selve notesymbolet. Bildet illustrerer kompleksiteten som ligger i oppgaven: Tall for slag i takten, andre tall for posisjoner (skrevet med blyant), bokstaver, tekst på melodien, besifringssymboler og løse fortegn. I tillegg kalles notene for bokstavnavn.

(De går videre i timen med en ny melodi: "Skipet dro").

L: *Den første tonen, hva er det for en?*

A: *Det er G.*

L: *Ja, det er G, er det også... Du leser ikke det vi har skrevet der gjør du...?*

(peker på at det står skrevet G med bokstaver under noten) (læreren ler litt).

(Obs 4)

I de observerte timene er det ikke noen eksempler på at eleven selv noterer posisjoner eller tonenavn på notearket som strategi for å lære og for å huske hva de betyr.

Støttestrategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4
Gjette	5	5	2	6	10
Se på læreren grep/pos	4	5		1	2
Imitere lyd	7	7		4	2
Late som man forstår			2	4	2
Lese sekundærnotasjon				1	1

Støttestrategier i case A

## 5.2.5 Lytterelaterte strategier

Som vi har sett er flere av strategiene Amund bruker knyttet til lytting. Imitasjon av lærerens spill krever for eksempel at eleven bruker auditive ressurser for å mestre oppgavene. Knyttet til notelesing ser vi at eleven flere ganger oppdager at han spiller feil ved at han *hører* at han spiller noe annet enn det som står i notene, og når han korrigerer feilene sjekker han med øret at han spiller riktig. Dette er også knyttet til kognitive elementer som analyse og sammenligning.

(Eleven spiller FFFD (i stedet for FFFG), men læreren kommenterer ikke dette (...). Ved et tilfelle korrigerer eleven seg selv når han oppdager at han spiller feil posisjon).

(Obs 2)

Eleven synger aldri uoppfordret i timene, men ved én anledning ber læreren ham synge, noe han gjør nokså motvillig. Men han lytter til lærerens sang, spill og instruksjoner, og ser ut til å gjenkjenne tonehøyder og rytmiske forløp raskt gjennom å lytte. I dette caset ser det ut som eleven bruker lytting som strategi for å kontrollere eget spill etter noter, noe som også kan være knyttet til musikalsk hukommelse, i like stor grad som til avkodingsferdigheter.

Lytterrelaterte strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4
Bruke lytting for å orientere seg i notebildet	2	5		4	4

Lytterrelaterte strategier i case A

## 5.2.6 Oppsummering strategier

Læringsstrategiene eleven i dette caset bruker ser i hovedsak ut til å være rettet mot å forsøke å få grep om konseptet spilletimer og trombonespill, og er i mindre grad knyttet til tilegnelse av musikk literacy.

Eleven lar<sup>48</sup> i stor grad læreren styre timene, og forholder seg stort sett til det som blir sagt gjennom å forsøke å gjøre det læreren ber om, stiller få spørsmål og svarer "vet ikke" når han blir spurt om ting han ikke vet eller ikke husker. Eleven bruker få strategier som virker intensjonalt rettet mot å tilegne seg musikk literacy. Han ser ut til å la læreren ta ansvar for å fortelle ham hva ting betyr, og hva han skal spille, uten at han selv tar aktivt initiativ for å forstå. Man kan si at denne eleven er *lite strategisk*<sup>49</sup> i forhold til egen læring generelt i disse timene, noe vi også kan se av intervjuet.

---

<sup>48</sup> Med dette mener jeg at Amund sammenlignet med tromboneeleven i case C sjelden tar initiativ overfor læreren, og ikke har innsigelser på oppgavene læreren gir. Jeg velger å betrakte dette som elevens mer eller mindre bevisste valg; å "la" læreren styre timen.

<sup>49</sup> McPherson (2005) bruker begrepet *lite strategisk* om elevene i sin studie som ikke tar i bruk gode strategier som fører til musikalsk læring.

Generelt er elevens læringsstrategier ikke særskilt effektive i forhold til å bli litterat i musikk, og på flere områder bruker han mer tid på å kompensere for at han ikke har forstått, enn på å aktivt tilegne seg det stoffet læreren underviser. Dette kan tolkes som en måte for Amund å komme inn i konteksten på, selv om det er en til dels passiv oppførsel. Dette endrer seg litt de siste månedene observasjonene foregår. Eleven er mer engasjert i å svare på spørsmål, korrigere egne feil og gjette seg fram til svar på spørsmål senere i undervisningsåret, og bruker således flere strategier som kan bidra til tilegnelse av musikk literacy.

## 5.3 MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE A

Etter nesten seks måneder med tromboneundervisning får Amund en viss innsikt i hva noteskrift er, hvordan man spiller etter noter og hva som skal til for å tilegne seg det. I det følgende har jeg valgt ut tre episoder som er beskrivende for Amunds gryende litterasitet i musikk, og hans forsøk på å skape mening ut av symbolsystemet. I det empiriske materialet kan man observere hvordan Amund jobber med å sette sammen den informasjonen og de erfaringene han får på timene slik at de gir mening i forhold til trombonespill og innsikt i noter som symbolsystem.

### 5.3.1 Episode 1: Forståelse av sammenhengen mellom lyd og symbol

I løpet av intervjuet viser jeg Amund et notebilde med en melodi bestående av toner han har lært på timene (se vedlegg 5). Jeg peker i notene og ber ham navngi hver enkelt tone. Som vi har sett gjetter han svaret på spørsmålene, mer enn han husker hva tonene heter.

Han gjetter med utgangspunkt i de tonene han har lært. Senere sier han at han kan to toner på første posisjon, og jeg ber ham spille dem. Når jeg spør hva de heter, svarer han:

*A: Det har jeg ikke peiling på.*

H: *Det har du ikke peiling på. Okei. Hvordan kan du finne ut hvilken tone det er?*

A: *Det aner jeg heller ikke.*

H: *Men det var første posisjon? Hvor mange toner kan du på første posisjon?*

A: *Jeg kan ... en, eller jeg kan to. Jeg kan den her: (spiller Bb).*

H: *Ja, hva heter den?*

A: *Det har jeg ikke peiling på.*

H: *Og så den andre?*

A: *(Spiller F).*

H: *Og hva heter den?*

A: *Har jeg ikke heller peiling på. Jeg vet ikke om det heter noe.*

*(fra intervjuet)*

Disse tonene har han spilt og lært på timene, men ser ikke ut til å ha sikker kunnskap om dette: *Jeg vet ikke om de heter noe.* Mot slutten av intervjuet ber jeg ham spille de tonene han kan, og da spiller han riktige toner i henhold til det han sier de heter:

H: *Okei. Hva var de notene, tonene du hadde lært?*

A: *F, og G og D og E*

H: *Kan du spille dem?*

A: *Ja, jeg kan bare F også D. Nei F og D og E. Her er en F (spiller riktig) og her er en E (spiller riktig) og her er en D (spiller riktig)*

*(fra intervjuet)*

Vi ser at hver for seg har han lært, og husker, tonenavn og posisjoner, men han greier ikke å sette denne kunnskapen sammen til en meningsfull helhet. Dette sees også i de observerte spilletimene. I sin bok *Emerging minds* diskuterer Robert Siegler (1996) måten barn ser ut til å ha lært og forstått noe, for i neste øyeblikk å ha glemt det helt. Vygotsky (1978) refererer til denne "famlingen" som en søkende fase hvor kunnskapen ikke er internalisert ennå, og derfor åpen for endring og forhandlinger.

Eleven mangler på dette tidspunktet den grunnleggende forståelsen for at notene representerer måter å skrive ned tonehøyder og -lengder på, noe som kommer tydelig fram når jeg spør om han kan skrive ned en rytme:

H: *Tror du det går an å skrive ned det du spilte nå?*

A: *Ja, men jeg vet ikke hvordan man gjør det.*

H: *Nei, hvordan gjør man det? Det var jo en tone ikke sant?*

A: *Ja.*

H: Men du spilte noen forskjellige lange og korte. Hvordan skriver man lange og korte toner?

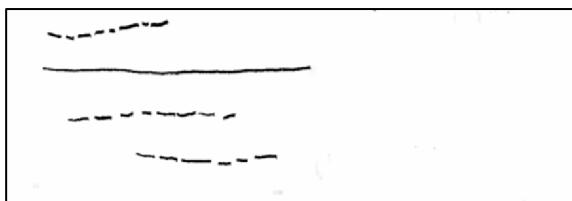
A: Jeg tror man setter lang strek og kort strek. Ja sånn når det går donn, donn, donn, så er det mange korte. Ja, og det her for eksempel det er en lang strek (Spiller en lang F på trombonen).

H: Hvordan skriver du det da? (gir ham en blyant) Kan du skrive det på arket et eller annet sted?

A: (Skriver en lang strek).

H: Ja, enn de korte da?

A: (Skriver korte streker, horisontale):



Figur 8: Amund noterer lange og korte toner.

(fra intervjuet)

Vi kan anta at det er en sammenheng mellom denne mangelen på helhetlig forståelse for notesystemet og de strategiene eleven bruker eller ikke bruker. Så lenge oppgaveforståelsen og den mer konkrete forståelsen av sammenhengen mellom lyd og symbol er såpass usikker, vil også strategisk arbeid være vanskeligere fordi dette krever *rettethet* mot en oppgave.

### 5.3.2 Episode 2: Meningsforhandling

Når det gjelder tonelengder er eleven på samme måte søkende, og danner seg midlertidige forståelser. I eksemplene nedenfor ser man at han forhandler mening underveis i samtalen vår. Han har ikke lært brøkregning på skolen ennå, og derfor er det forvirrende med navn som 4-deler og 8-deler, fordi han nok forbinder tallene med mengder. Da blir "noe med 8" mer enn "noe med 4", og på den måten gir *navnene* på notetegnene den motsatte informasjonen enn den tilsiktede.



H: (...) *Men det er jo forskjell på* (peker i notene på en halvnote og en 4-del). *Her er jo en som er litt sånn blank inni, og en som er svart inni. Hva er det som er forskjellen på dem da?*

A: *Den der er to eller fire slag* (peker på halvnoten), *og den der er ett slag. Og ett slag er sånn der* (tramper med foten en gang i gulvet).

H: *Ja akkurat. Bli den der kort* (peker på 4-delen) *og den (halvnoten) lang da?*

A: *Ja, den der blir lengre enn hva den* (viser til halvnoten og 4-delen)

H: *Akkurat, halvnoten blir lengre enn 4-delsnoten?*

A: *Nei, nei, 4-delsnoten blir lengre enn halvnoten, fordi at 4-delsnoten er fire slag og halvnoten er to slag.*

H: *Okei. Hva heter den der noten som er svart inni?*

A: *Det tror jeg heter E eller D* (Gir tonehøydesvar når jeg forsøker å henvise til varigheter). *Det er i alle fall fjerdeposisjon.*

(fra intervjuet)

Eksemplet viser hvordan intervjusamtalen får eleven til å ombestemme seg, fordi navnene på tonene gir en annen mening enn den han opprinnelig hadde dannet seg. I tillegg ser vi her at eleven plutselig svarer tonenavn når vi snakker om tonehøyder, og dette viser også at han ikke helt har forstått hva slags informasjon utseende og plassering av notene gir (se også episode 3).

### 5.3.3 Episode 3: Kunnskap om hva slags informasjon notene gir.

Ved å sammenligne observasjonene med intervjuet, kommer det fram at eleven blander tonehøydeinformasjon og tonelengdeinformasjon. Dette er vanskelig å observere og sees bare gjennom noen små kommentarer underveis i intervjuet. Men når man sammenligner med de feilene han gjør på spilletimene, viser det seg at dette kan være en av årsakene til at det går langsomt med literacytilegnelsen hans.

H: *Okei. Det er vel en G? Hva med disse?* (peker på 8-delene) *Hva er forskjellen på den der (4-del) og de der?* (8-deler).

A: *Det der er jo en tjukk strek og så er det jo en til opp. Den der tror jeg jeg ikke har lært.*

(fra intervjuet)

Når Amund sier "en til opp" henviser han til tonehøydeinformasjon, noe som tilsier at han tror plasseringen notene har på notelinjene også har betydning for

tonelengde. Lignende misforståelser knyttet til tonehøyde og tonelengde ser vi flere steder i materialet fra caset.

H: *Det er en F ja. Og hvordan fant du ut det?*

A: *Der er F-nøkkelen, og det betyr at det står en F først der.*

H: *Hvordan ser du at det er sammenheng mellom F-nøkkelen og den der?*

A: *Der står... Det er ikke hull i den der (peker på en 4-del) og at det ... nei, vent litt. Det er en sånn ting, runding her oppe (peker på F-nøkkelens runde krøll som ligger på F-linja) .*

(fra intervjuet)

Her ser vi at eleven tror at det har noe å si for tonehøydeinformasjonen om det er "hull" i tonen eller ikke (om det er halvnote eller 4-del), og dette ser vi igjen i det observerte materialet. Eleven er tydelig i forhandlinger med seg selv og tidligere og ny kunnskap for å forsøke å sette dette sammen til et meningsfullt bilde av hva noteskrift handler om.

Et par episoder fra spilletimene viser samme typen misforståelser:

L: *Ja nå skal vi lige spørre. Den der. En sånn en halvnote med prikk? (peker på en punktert halvnote, tonen Eb).*

A: *Fjerde (svarer posisjon i stedet for tonelengde).*

L: *Er det det?*

A: *Tredje.*

L: *Ja, det var ikke det vi skulle... Hvor lang er den, det var det jeg var interessert i?*

(obs 4)

L: *Nå må du huske hva tonene heter. Kan du huske hva noen av de heter?*

A: *Eh halv...helnote*

L: *Ja, men den har navn også. (Viser i boka at tonen heter F).*

(obs 1)

Når læreren spør hva halvnoten (som ikke står på noen notelinjer) heter, svarer eleven "G", deretter "B".

(obs 2)

Dette sier noe om at han antakelig ikke forstår at det kun er tonelengdeinformasjon læreren snakker om, og at han tror man kan vite navnet på tonen uten at den står på notelinjer. I tillegg viser transkripsjonene av de siste to spilletimene at når han skal spille to like tonehøyder etter hverandre spiller han av og til en annen tone hvis de har forskjellig tonelengde. Sammenligner man dette med måten han svarer læreren på, kan det tolkes som at han tror at det er to forskjellige toner (og posisjoner) hvis tonene ikke har likt utseende (firedel eller halvnote for eksempel).

## 5.4 OPPSUMMERING

I det observerte materialet ser vi eksempler på hvordan eleven konstruerer mening i forhold til undervisningssituasjonen og symbolsystemet. Man kan observere at han gjennom sitt trombonespill forsøker å finne ut *hva han skal gjøre*. Han imiterer læreren og ser etter hvert ut til å ha en forståelse for notenes funksjon som "aksjonsinstrukser".

Det kodede datamaterialet fra case A viser at eleven i hovedsak benytter hukommelsesrelaterte strategier og støttestrategier i sin literacytilegnelse. Oversikten over strategiene som er kodet viser at eleven bruker få sosiale og kognitive strategier. Det er selvsagt viktig å understreke at observasjon som metode i dette caset ikke fanger opp alle typer kognitive strategier systematisk. Men ettersom det i de andre casene er mulig å observere en større grad av denne typen strategier, er dette relevant informasjon knyttet til dette caset. I tillegg er det karakteristisk for denne eleven at han bruker mye støttestrategier som kompensasjon for at han ikke egentlig forstår notesystemet.

Han danner seg *midlertidige forståelser* som han beholder til noe annet erstatter dem. Noen ganger får han bekreftet at han har forstått riktig, andre ganger må han endre oppfatning fordi han finner ut at han har tenkt feil. Denne måten å *være i* midlertidige forståelser på ser ut til å være en del av hans måte å lære på, og det virker ikke som det er ubehagelig eller utilfredsstillende for ham. Han uttrykker ikke noen synlig frustrasjon over denne situasjonen. Jeg oppfatter dette som en nokså vanlig måte "å være i" læringsprosessene på for barn i denne alderen.

Fillmore og Valadez (1986) hevder at førstespråklærendes suksess i leselæringen er at de skiller mellom det å lære å lese og det å lære seg et nytt språk. *The L2 readers, because they were learning the language at the same time as they were learning to read, tended to confuse the two tasks* (ibid. s. 661).

Elevens læring i dette caset preges av en del misforståelser som kan være forårsaket av den typen oppgavesammenblanding som Fillmore og Valadez snakker om. Det at eleven i tillegg virker lite interessert i å finne ut av dette på egen hånd, forsterker min oppfatning av at timene for denne eleven består av mange og komplekse oppgaver som forvirrer ham i hans søken etter mening.

Som sagt har ikke Amund utviklet en automatisert lesing av noter i løpet av den perioden jeg har observert ham, men han har etablert en forståelse for notenes funksjon i forhold til det å lære seg å spille trombone. Han kan stort sett navnet på de notene han har brukt mest, og han kan sette begreper på flere av notesystemets symboler, men kunnskapen er ennå ikke stabil og automatisert når han slutter å spille i februar måned.

## 6 CASE B: BENTE

---

### 6.1 BAKGRUNN OG PRAKSISBESKRIVELSE

Bente er syv år og ni måneder og har akkurat startet i tredje klasse når observasjonene starter høsten 2008. Hun har spilletimer hos en fløytelærer på kulturskolen en gang i uka, bortsett fra de ukene kulturskolen har prosjektuker (som er 8 uker dette året). Timene varer ca. 25 minutter, og i løpet av undervisningsåret 2008/2009 er jeg til stede og observerer og filmer åtte undervisningstimer, noe som tilsvarer ca. 30 % av de timene hun har dette året.

De observerte timene er spredt utover året og i tillegg gjennomføres ett intervju på høsten og ett på våren det skoleåret observasjonene foregår. Den første observerte timen er elevens tredje spilletime.

Case B	
1. observasjon	24.09.08
2. observasjon	01.10.08
Intervju 1	22.10.08
3. observasjon	12.11.08
4. observasjon	19.11.08
5. observasjon	14.01.09
6. observasjon	28.01.09

7. observasjon	06.05.09
8. observasjon	20.05.09
Intervju 2	20.05.09

Oversikt over datoer for observasjoner og intervjuer i case B.

I likhet med Amund i case A, er Bentes undervisning på kulturskolen organisert gjennom skolekorpset hun er meldt inn i. Kulturskolen har et samarbeid med korpse i byen hvor elevene får tilbud om undervisning av kulturskolens lærere og i tillegg samspill i et felles aspirantkorps etter jul det første året de spiller.

Bente er en elev som virker svært interessert i å lære seg å spille, og hun er som regel godt forberedt til timene jeg observerer. Hun ser ut til å være motivert for å lære seg både noter og nye melodier på fløyta, og hennes oppmerksomhet på timene er rettet mot læreren og læringsstoffet.

Hun er nokså rask å lære seg ting og husker godt fra time til time. Hun er relativt godt i stand til å uttrykke seg verbalt om måten hun forstår ting på. På spørsmål om hun er god til å lese på skolen, svarer hun bekreftende på dette, og at hun liker det (fra intervju nr 1). Hun virker litt beskjeden de første timene jeg observerer henne, men de siste timene i mai 2009 er hun tydelig komfortabel og trygg i undervisningssituasjonen. Karakteristisk for eleven er at hun er nøye når hun leser noter, og hun ser ikke ut til å like å gjøre feil. Dette kan man observere når hun stopper opp å spille fordi hun ikke forstår hva som står i notene eller ikke vet hva det er meningen hun skal gjøre. Hun studerer ofte notene før hun starter å spille slik at hun skal slippe å gjøre feil, noe hun beskriver allerede i det første intervjuet (som foregår seks uker etter at hun starter å spille fløyte):

B: (...) *Og så pleier jeg å tenke liksom før jeg skal spille ... (peker i luften og sier FFF nesten uhørlig) Liksom sånn at jeg får det inn sånn at jeg ikke stopper "å hva var det der igjen?" liksom.*

(fra intervju nr 1)

En annen episode som viser at eleven helst vil gjøre ting riktig, har jeg beskrevet i protokollen fra andre observerte timer:

Eleven skal spille seks toner som læreren har skrevet på et stort ark uten notelinjer (FGAFGA), men i stigende bevegelse. Eleven spiller de fem første tonene fint, men lar være å spille den siste. Hun ser ut som hun tenker nøye, men spiller ikke. Læreren har notert denne tonen litt upresist, så den kan misforstås til å være litt høyere opp enn den første A-en hun har skrevet. Eleven greier ikke å uttrykke hva som er problemet, men når læreren til slutt spør om det er den upresise skriften som forvirrer henne, bekrefter hun dette. Deretter spiller hun det riktig. Underveis har læreren sunget frasen flere ganger, men eleven prøver ikke å spille tonen. Hun ser ut til å ikke tørre/ville spille den i tilfelle det blir feil. Hun gjetter ikke. Når hun svarer på spørsmål, har hun tenkt seg godt om og svarer stort sett med sikkerhet. (Protokoll fra Obs 2).

Bente lærer seg å spille etter noter i løpet av dette året. Hun er godt på vei til å bli litterat i musikk i den forstand at hun forstår hvordan symbolsystemet anvendes, avkoder greit de symbolene hun har lært, er i stand til å bruke noter for å skrive ned det hun spiller, og har en forståelse av noter som en måte å kommunisere med og om musikk på.

Gehørmessig har hun ved en rekke tilfeller problemer med å skille mellom tonehøyder og selv å høre når hun spiller feil. Dette er påtakelig også på de siste spilletimene jeg observerer. Dette påvirker notesesingen en del, fordi hun ser ut til å ikke korrigere seg selv ut fra måten det klinger på, men i stedet ut fra at hun *kjenner* at det ble feil grep, eller at hun *ser* at det var feil tone hun har lest.

H: (...) *Hvordan merker du hvis du gjør feil?*

B: *Eh, jeg merker det ikke, det er bare (lærerens navn) som merker det (ler).*

H: *Åja, det er bare hun som merker det. Men av og til merker du det vel sjøl?*

B: *Ja. Det er fordi ... jeg spiller litt sangen ... og så ser jeg på begynnelsen, og så ser jeg at det er feil.*

H: *Og så husker du på at det skulle være for eksempel Fiss?*

B: (nikker).

H: *Nettopp. Kan du av og til høre at det blir feil?*

B: *Ehm, noen ganger.*

H: *Noen gang ja. Syns du det er vanskelig å høre at det blir feil?*

B: *Litt.*

(fra intervju nr 2)

Dette bekreftes i observasjonene av spilletimene i form av at eleven en rekke ganger overser eget feilspill i situasjoner hvor det i hovedsak er auditiv informasjon som kan gi henne indikasjoner på at hun spiller eller leser feil.

Motivasjonen hennes for å starte å spille beskriver hun i det første intervjuet på denne måten:

H: (...) *Når du skulle begynne å spille fløyte, var det du som bestemte at du skulle spille fløyte?*

B: *Eh, ja.*

H: *Hvorfor ville du det?*

B: *Jeg synes det er liksom mer, liksom sånn at jeg spiller sjøl hvis jeg spiller blåseinstrument, fordi at da er det liksom jeg som ... liksom får lyd og sånn. For eksempel på piano da trykker jeg på knapper og så er det liksom sånne strenger, eller noe sånt, som lager lyd.*

H: *Så du ville lage lyden sjøl? Var det sånn at det var noen korps som kom og spurte om du ville spille eller?*

B: *Nei, jeg bare ville det og så... Og så først så skulle jeg spille klarinett, men så var det aldersgrense 9 år.*

H: *Ok. Jeg skjønner. Kjenner du noen som spiller fløyte?*

B: *(Hun sier to jentenavn).*

H: *Så du visste hva fløyte var liksom? Hadde du prøvd det også før?*

B: *(nikker).*

*(fra intervju nr 1)*

Om dette kan man si at hun tilsynelatende er drevet av et ønske om å lære seg å spille, noe som sannsynligvis preger både øvingsinnsatsen og konsentrasjonen i timene. I tillegg tilkjennegir hun i det ovenstående en bevissthet om forskjellen på et blåseinstrument og piano. Hun vektlegger opplevelsen av å produsere lyden *sjøl*. Læreren snakker også om denne elevens motivasjon som drevet av miljøet hun er en del av:

LF: *Den ene av dem (henviser til Bente) har ... hadde åpenbart en kompetanse når hun gikk inn i det, som gjør at hun tilegner seg det lett. Og motivasjonen hennes tror jeg er veldig mye... jeg tror hun er veldig motivert av det at hun spiller sammen med andre, og har... at hun spiller mye med andre både utenfor samspillsituasjoner og gjør det på fritiden hjemme. Og at det motiverer henne til å lære seg mer. Hun har lyst å finne ut mer enn akkurat det vi gjør i timene.*  
*(fra intervjuet med fløytelæreren)*



Begge Bentes foreldrene har spilt et instrument, og selv om ikke begge spiller lenger, virker det som de følger opp Bentes musikkinteresse hjemme. Foreldrene er til stede på de første timene på høsten, og de følger med på hva hun lærer og det virker som de er kyndige nok til å kunne hjelpe henne hvis hun trenger hjelp. Hun nevner også venninnene som en viktig inspirasjonskilde og motivasjon for å begynne å spille fløyte:

H: (...) Når du skulle lære deg å spille fløyte, hva var det du hadde mest lyst til å lære deg å gjøre da?

B: Vet ikke helt.

H: Hva var det som så artig ut da?

B: Det så artig ut å bare kunne noen sanger.

H: Ja akkurat. Det var det du hadde lyst å lære? Noen sanger?

B: (nikker) Og når (sier to jentenavn) spilte, så lurte jeg på hvordan de klarte å trykke på knappene uten å se (holder en fiktiv fløyte i luften for å vise). Hvilke knapper, men nå ...liksom vet jeg det.

(fra intervju nr 1)

På spørsmålet om hun øver mye, svarer Bente i begge intervjuene at hun ofte øver sammen med vennene sine. Hun beskriver både hvem hun øver sammen med, og hvilke sanger de pleier å spille. Hun gir i begge intervjuene inntrykk av at hun liker å øve.

H: Får du hjelp av noen voksne når du gjør spilleleksa hjemme? På fløyta?

B: Ja, noen ganger, men mest gjør jeg det sjøl.

H: Mest gjør du det sjøl? Vet du hva du skal gjøre og forstår hvordan du skal øve og sånn?

B: (nikker) Jeg bare spiller noen sanger, og så varmer jeg opp med sånne "Bjørnen sover" og "Lille Petter edderkopp" og (navn på venninne) som går på dans, hun har, vi har et sånn kosedyr i senga, og så lagde vi sånn historie, sånn: Det var en gutt som skulle gå og så klemte og sånn, og så gikk han og så så han en bjørn og så sa han "åhh" og så sang han "Bjørnen sover" mens jeg spilte, og så så han en edderkopp...

H: Så lurt, det var jo kjempe lurt. Lager du sånne lyder til historiene også? Eller mest sanger?

B: Ja, mest sanger.

(fra intervju nr 1)

Denne historien bekreftes av moren på en av spilletimene:

(Læreren spør om eleven bruker det bøydde munnstykket en del. Moren bryter inn og sier: Når hun øver så bruker hun ofte den bøydde, men når hun skal leke, lekespille, med venninnene, og det gjør de veldig mye, så bruker hun ... så skal det liksom se stilig ut, det var det hun gjorde nå, så bruker hun det vanlige munnstykket).

(Obs 2)

Her ser vi også at eleven har en oppfatning av hva som er "stilig" å gjøre når man spiller fløyte, noe som viser hvordan miljøet rundt eleven er med på å forme hennes oppfatning av hva det innebærer å spille fløyte. Med Lave og Wengers terminologi kan man si at hun beveger seg mot å bli et fullverdig medlem i læringsfellesskapet gjennom deltakelse (Lave & Wenger 1991).

Når det gjelder musikksmak virker det som Bente er åpen for det meste, uten noen spesielle preferanser og hun har heller ikke noen spesiell bevissthet om sjanger. Hun forteller at hun hører på Hannah Montana<sup>50</sup>, Grand Prix Junior, litt julemusikk sammen med lillesøstera og "voksenmusikk" i bilen sammen med foreldrene.

Elevens forhold til læreren virker trygt og tillitsfullt. De kommuniserer greit med hverandre, og eleven ser ut som hun gleder seg til spilletimene. I intervjuene omtaler hun læreren på en nær og personlig måte, og som den voksenpersonen hun henvender seg til hvis hun trenger hjelp til fløytespillet.

### 6.1.1 Innblikk i praksisen

Undervisningen foregår i kulturskolens lokaler og hovedsakelig på et undervisningsrom som fløytelæreren deler med blant annet en fiolinlærer. Rommene på kulturskolen brukes av flere lærere, og de er tilrettelagt for musikkundervisning med avspillingsutstyr, piano, tavle med notelinjer, notestativ, flere typer instrumenter, fiolinstrenger, munnstykker, buer etc. Læreren spiller både fløyte og akkompagnerer på piano i de timene jeg observerer.

Spilletimene dreier seg i hovedsak om å lære å beherske fløyta som instrument og å kunne lese og forstå notesystemet som redskap for å lære seg å spille.

---

<sup>50</sup> Hannah Montana er en av Disney Channels hovedsatsninger i 2006-2011, en TV-serie mange norske barn i Bentes alder kjenner til.

Timene er varierte når det gjelder arbeidsmåter, og de er i hovedsak styrt av læreren. Oppgavene som blir gitt er hentet fra forskjellige lærebøker for fløyte<sup>51</sup>, fra lærerens egenproduserte oppgaver og etter hvert litt aspirantkorpsnoter. Innfallsvinklene til fløytespill og musikkliteracy er i stor grad rettet mot utførelse på fløyta, men læreren tar også i bruk lese- og skriveoppgaver som eleven skal gjøre uten å spille på fløyta. De spiller også en del på slagverkinstrumenter (rytmepinner og trommer) både med og uten noter, de skriver noter, synger litt og jobber med å lese skalatrinn. Det følgende er et eksempel hentet fra den fjerde timen jeg observerer Bente, og er karakteristisk for hvordan lærer og elev kommuniserer med hverandre, denne gangen fokusert rundt en melodi som står i læreboka:

L: *Vi skal prøve en sang til som har en blanding av de 8-delsnotene (peker på 8-deler sangen de nettopp har spilt) og 4-delsnotene etterpå (blar litt i permen til eleven. Finner en note: "Melodi i moll" (Mortensen 1996:33).*

**MELODI I MOLL**

Eva N. Krøger

<sup>51</sup> "Midt i Blinken" (Krøger et al. 2003), "Min egen fløyteskole" (Krøger 1996), "Jeg spiller det jeg hører" (Mortensen 1996).

**Lærerstemme:**

The image shows a musical score for a teacher's part. It consists of two staves of music in G minor, 4/4 time. The first staff starts with a piano (p) dynamic and a 'Legato' instruction. The chords are Gm, D7, Gm, D7, and Gm. The second staff has chords Cm, Gm, D7, Gm, D7, and Gm. The melody is a simple eighth-note pattern: G4-A4-B4-A4-G4, B4-A4-G4, A4-B4-A4-G4, B4-A4-G4, A4-B4-A4-G4.

Figur 9: "Melodi i moll", elev- og lærerstemme (Krøger 1996:33).

L: *Har du prøvd å spille den?* (Eleven nikker).

*Så krysset jeg ut Bb-en. Har du øvd med Bb eller H da?*

B: *Nei, med H.*

L: *Med H? Skal vi putte Bb-en tilbake på plass nå eller?*

B: *Ja.*

L: *Går det bra? Da spiller du en gang gjennom hele sangen, og så spiller du på nytt, og da spiller jeg her nede* (peker på en lærerens andrestemme. Læreren teller opp. De spiller sammen. Melodiens fraser slutter med lange toner. Dette går bra når de spiller samme stemme, men når læreren legger på sin stemme som består av 8-delsbevegelser, spiller eleven siste tone i frasene for kort, og hun hører ikke at læreren må hoppe over flere toner for å henge med. Eleven stopper også opp midt i tredje frase).

L: *Aha. Vet du hva som skjedde nå?*

B: *Jeg gjorde litt feil på ... den* (peker på tredje frase).

L: *Du spilte feil tone mener du?*

B: *Ja der ble det...*

L: *Men hva når det kommer de lange tonene, husker du hvor lenge de skal vare de tonene?*

B: *Ja fire sånne* (peker på fjerdedelene).

L: *Ja, og nå...tror jeg de varte i to. Fordi jeg skulle jo rekke å spille liksom fire slag her* (peker i sin stemme) *og så rakk jeg ikke å spille helt ferdig.* (Eleven ser på læreren og smiler).

L: *Kan du prøve å høre sånn at vi blir ferdig samtidig? Vi spiller liksom begge to* (peker i notene til eleven) *og så spiller vi to takter og så puster vi...to takter og så puster vi* (Teller til 4 og så begynner de å spille. Denne gangen venter eleven på læreren, men nå blir det ca. ett slag ekstra i hver andre takt).

(Obs 4)

Måten det undervises på ser ut til å basere seg på lærerens ønske om at eleven selv skal finne ut av problemene, og hun veileder henne ved å stille spørsmål. Eleven tar ikke ofte initiativ til samtale eller hva de skal gjøre på timene, men virker interessert og aktiv i forhold til instrumentet, musikken, notene og oppgavene læreren gir.

## 6.1.2 Innhold i timene

Læreren legger som sagt opp til varierte aktiviteter i timene både med og uten instrument. En del av arbeidet med musikk literacy skjer også uten fløyta, på forskjellige måter. Læreren bekrefter i intervjuet at hun legger vekt på at elevene får varierte oppgaver:

*LF: Jeg prøver å gi dem varierte oppgaver innimellom, av den typen Bente gjorde med den trappa, eller noteutfyllingsoppgaver, eller innimellom, prøve å synge en sang med notenavn.*

(fra intervjuet med fløytelæreren)

Det er viktig å merke seg at jeg ikke har observert *alle* timene de har hatt, og at denne listen derfor ikke er utfyllende for hele undervisningsåret. Oppsummert består de observerte aktivitetene av:

- Imitasjonsøvelser (rytmer og/eller tonehøyder) på for eksempel munnstykket, på fløyta, på rytmepinner eller sang.
- Spille øvelser og melodier etter noter.
- Eleven spiller lekser hun har øvd på hjemme.
- Gjennomgang av notene de skal spille ved å si tonenavn eller synge før eleven spiller.
- Spille etter noter, både prima vista og ting hun har øvd på.
- Spille utenat sanger eleven har lært.
- Skrive noter.
- Spille eller synge mens læreren eller eleven peker i en "notetrapp" (arbeid med tonetrinn og tonalitet).
- Læreren spiller for eleven.
- Spille med akkompagnement (sammen med CD eller læreren som spiller piano).
- Vise melodikonturer med hendene.
- Arbeide med "rytmebokser" for å gjenkjenne rytmiske mønstre.

- Jobbe med puls og rytmelesing ved bruk av rytmepinner.
- Improvisasjon i form av at eleven skal finne på små melodiske eller rytmiske motiver som læreren skal imitere.
- Lytte til musikk.

Eleven lærer noen få melodier og etyder uten skrevet materiale de timene jeg observerer, og når jeg spør eleven i intervjuet om man kan lære seg å spille uten noter svarer hun:

H: *Må man kunne noter for å spille?*

B: *Ehm, jeg tror det.*

H: *Tror du det går an å spille uten?*

B: *Eh, ja men da må man jo lære seg sangen (peker mot notene) først med å se på notene, eller, hvis man sier for eksempel, læreren sier at de er GGABb, og så sier han alle, og så ... (hun spiller GGABb på fløyta)*

H: *Mm, men går det an å gjøre det uten noter.*

B: *Nei, jeg vet ikke helt.*

(fra intervju nr 2).

Vi ser at hun har en forståelse av at noter er nødvendig for å spille, og hun er usikker på om man egentlig kan lære seg å spille uten å kunne noter.

## 6.2 STRATEGIER I CASE B

Generelt sett bruker denne eleven et *større antall* strategier enn elevene i de tre andre casene. I tillegg har hun et repertoar av kognitive strategier som de andre ikke viser så tydelig at de behersker. I det følgende vil jeg presentere de strategiene som er mest framtreende i dette caset.

### 6.2.1 Sosiale strategier

#### Stille spørsmål

Eleven stiller ikke ofte spørsmål til læreren de første timene, og de gangene hun gjør det, er spørsmålene vanligvis knyttet til prosedyrer:

B: *Samme den som der og der?* (peker i boka [for å sjekk om hun har skjønt oppgaven]).

(Obs 4)

Eleven spør mer aktivt og mer rettet mot fløytespill og noter de siste observerte timene, og hun bruker dette som strategi for å lære gjennom hele året. Spørsmålene viser også hva hun har lært, og de er adekvate i forhold til det som er læringsstoffet i timene:

B: *Mmm, men du ... at den der står jo der, betyr det at det også skal være Fiss på den nederste?* (Henviser til det faste fortegnet kryss for F, som står i andre oktav i starten av sangen).

L: *Ja, det var et godt spørsmål, fordi at når man setter sånn kryss eller b, så pleier man å gjøre det bare på én linje og da gjelder det uansett om det er en mørk eller en lys Fiss.*

(Obs 8)

En interessant og litt overraskende utvikling er at hun i *det andre* intervjuet svarer at hovedstrategien hennes for å finne ut av ting hun ikke har lært er å spørre læreren og hvis ikke læreren er der, å vente til hun treffer henne neste gang. Dette er en utvikling i forhold til første intervju hvor hun svarer at man kan finne ut av ting ved å sjekke "arkene" hun har fått hos læreren. Når jeg prøver å utfordre henne på om det er andre løsninger enn å spørre læreren i siste intervju, er hun nokså bestemt på at det er best å vente til hun kan spørre læreren.

H: *Enn hvis det er noen du ikke har lært enda, hva gjør du da?*

B: *Hvis det er for eksempel på samspill, så bare stopper jeg opp og venter til den er over (smiler), men hvis det er her, så spør jeg (lærerens navn).*

H: *Da spør du henne, ja.*

B: *Før jeg begynner å spille sangen.*

H: *Men hvis ikke (lærerens navn) hadde vært der, og du var helt alene og skulle finne det ut. Hva kunne du gjort da tror du?*

B: *Hvis jeg var hjemme?*

H: *Ja.*

FL1: (ler litt)...

H: *Utenom å ringe (lærerens navn) da (vi ler litt).*

B: *Eh, nei da bare venter jeg til neste time (ler).*

(fra intervju nr 2)

## Samarbeide med andre

Bente lærer antakelig mye av å spille, øve og lekespille sammen med vennene sine. Selv om jeg ikke har direkte tilgang til disse hendelsene (derfor bare én koding), ser jeg på Bentes beskrivelser av øvingen med vennene sine som sosiale strategier som hun har nytte av i sin utvikling av musikk-literacy og som spesielt viktige i hennes menings-skaping i forhold til musikk-literacy som sosial praksis.

Sosiale strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Stille spørsmål				2	1		12	4	2	3
Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")						1				
Samarbeide med andre			1							
Ta initiativ							1			
Be om hjelp eller demo.				1						

Sosiale strategier i case B

### 6.2.2 Kognitive strategier

De kognitive strategiene eleven bruker kommer til uttrykk gjennom ting hun sier i intervjuet, måten hun løser problemer på i timene og måten hun svarer på lærerens spørsmål på.

#### Øve, repetere

I og med at denne avhandlingen ikke studerer øvingsstrategier spesifikt, er det ikke forskningsmetodisk lagt til rette for å systematisk fange opp slike strategier hos elevene, uten at de er initiert av lærerne. Eleven i dette caset *øver* imidlertid ved et par anledninger på nytt stoff på timene ved å gjenta det noen ganger, de fleste gangene er det ikke direkte knyttet til noteslesing:

Læreren viser hvordan tonen E spilles. Eleven imiterer og gjentar deretter tonen tre ganger mens læreren leter etter noter.

(Obs 4)



L: Nå kan du så mange toner at vi kan begynne å spille på en F, den lave F-en, og spille opp til den andre F-en. (Eleven prøver å spille F-en, den er litt lavt intonert, så hun må prøve noen ganger).

(Obs 6)

## Telle antall like toner

Å lese rytmiske forløp er en annen type oppgave for instrumentalelevne enn å lese tonehøyder fordi tonehøydene vanligvis spilles på instrumentet og derfor er knyttet til et grep eller en posisjon. Rytmene kan man ikke "gripe seg fram til", de må man høre for seg, eller telle seg fram til. Dette krever både et forhold til puls og i de fleste tilfeller også musikalske perioder for å kunne gjøre det riktig. Bentes hovedstrategi for å lese og spille rytmiske forløp ser ut til å være å *telle antall* korte og lange på hvert tonetrinn. Måten rytmer undervises på av begge lærerne i denne studien, er i hovedsak knyttet til hvilke toner som er lange og korte, og øves også på uten instrument, ved for eksempel å klappe de eller spille på rytmepinner.

## Slå opp i boka

Bente sier at hun bruker boka og utdelte ark som redskap for å lære. Det er ikke så ofte man ser dette i timene, men i intervjuet forklarer hun at dette er noe hun er klar over at man kan gjøre.

H: Hvordan har du tenkt å lære deg å bli god å lese noter da?

B: Hm, jeg må bare lære hvordan det er og sånn da.

H: Ja, hvordan lærer man seg sånt?

B: Sånn, liksom (lærerens navn) sier, liksom den nederste er ... liksom ... F og sånn.

H: Ja, og da husker du når hun sier det?

B: Ja, og så er det sånn at jeg får et sånn ark hvor jeg lærte meg F, så stod det her, og så var det alle knappene, eller ikke alle, og så de knappene som jeg skulle holde inne var svarte. Og så nederst var det sånn at jeg måtte spille FFFF FFF FFFF. Eller jeg husker ikke helt.

H: Ja, og da lærte du deg å se hvor F-en var henne når du gjorde det?

B: Ja, så hvis jeg ikke husker det så har jeg et sånt ark, så der er det liksom sånn linje, og så er det sånn nederst, og så står det F over.

H: Okei. Bruker du det arket innimellom?

B: Ja.

(fra intervju nr 1)

B: *Ehm, jeg kan jo "Lisa gikk til skolen" da.*

H: *Ja, ok. Ja prøv å spille "Lisa gikk til skolen"!*

B: (Hun spiller i G-moll, altså ikke i dur slik den skal være. Hun reagerer ikke på tur oppover skalaen, men ned igjen stusser hun, og stopper opp. Oppdager ikke feilen). *Men jeg husker ikke helt fordi...fordi...det er liksom sånn. Men når jeg lærte den sangen så hadde jeg ikke lært høyere enn E. (Prøver igjen, men fortsatt med mollters. Hun stopper opp etter å ha spilt Bb-en i nedgang). Jeg husker ikke.*

H: *Ble det noe rart med den?*

FL1: *Ja. Jeg skal se her om jeg har den (blar i boka for å finne noter på sangen)*

(fra intervju nr 2)

Dette er en strategi læreren oppfordrer til en rekke ganger i undervisningen:

(Eleven sier at hun ikke husker om det var Bb eller A først. Læreren sier at da kan hun jo sjekke "huskelappen" de har skrevet og finne det ut sjøl. Eleven sjekker og sier (korrekt) at det er en A).

(Obs 2)

Denne strategien har som nevnt en interessant utvikling fordi eleven i det siste intervjuet svarer at hun må spørre læreren hvis det er noe hun ikke kan (se kap. 6.2.1 *sosiale strategier*), og foreslår altså ikke å slå opp i boka som strategi, slik hun gjorde i intervju nr 1.

## **Oppdage og korrigerer egne feil**

I materialet er det en rekke eksempler på at eleven oppdager og korrigerer egne feil uten at læreren gjør henne oppmerksom på at hun ikke spilte riktig og spør henne hva som var feil. Som vist tidligere i kapitlet sier eleven i det andre intervjuet at hun ikke oppdager feilene selv, men at læreren må si ifra til henne. Eksempelene som følger viser at dette ikke stemmer helt. I de følgende to eksemplene ser det ut til at eleven oppdager feilene "med fingrene":

(Deretter spiller eleven melodien "Våren er kommet", men med Bb i stedet for H. Dette oppdager hun midt i andre frase, og kommenterer det sjøl: *Nei, nå holdt jeg der*. Hun spiller deretter nesten korrekt. Hun korrigerer seg selv i femte takt ved å se nøyer på notene og finne ut hva de heter).

(Obs 3)

L: *Da kan du spille selv da.* (Eleven spiller. Først stopper hun etter bare en tone. Starter på nytt. Spiller det to første taktene, stopper og sier):

B: *Nei, nå holdt jeg ikke der* (refererer til at hun holder tommelen på Bb-klaffen og ikke H-klaffen)

(Obs 4)

Hun har vanskeligere for å oppdage feilspill auditivt, og det er heller ikke alltid hjelp i lærerens kommentarer. Noen ganger ser det likevel ut til at hun hører at hun ikke spiller det som står i notene, spesielt når hun kjenner melodiene fra før, eller når hun spiller sammen med læreren:

(Eleven spiller "Ole har en liten bil", og det ser ut til at hun leser prima vista. Hun spiller riktige toner og rytme. Siste tonen spiller hun først en Bb, men korrigerer deretter til en C [som er riktig] selv [det virker som hun har hørt melodien før]).

(Obs 5)

(De spiller en duett sammen. Eleven korrigerer seg selv når hun spiller feil):

B: *Nei nå ble det F i stedet for G.*

(Obs 2)

Hun korrigerer også rytmiske feil:

B: (spiller to korte toner til slutt igjen) *Nei, jeg glemmer hele tiden lang.*

L: *Og så husker du det allikevel. Du glemmer det akkurat når du er der, og så husker du det etterpå?*

B: *Ja.*

(Obs 4)

L: *Se bare litt nøye på den nest siste takten en gang helt til slutt. Hva står det her for noe egentlig? (Læreren peker i notene. Eleven svarer ikke). Først så står det åttendedeler og så står det?*

B: (Eleven svarer ikke).

L: *For nå spilte du alle tonene like fort. Men hva står det egentlig for noe?*

B: (Sier ikke noe, men spiller de to siste taktene med riktig rytme [svarer med å spille]).

(Obs 8)

Det å oppdage, analysere og kommentere egne feil viser at eleven forstår notebildene, noe hun gjør i større grad de siste observerte timene:

L: *Men husket du på Fissen når du spilte nå?*

B: *Ehm, nei bare på den siste der* (peker i notene).

(Obs 8)

Man kan se en utvikling i denne strategien i løpet av det observerte skoleåret. Eleven har flere kodete episoder de siste timene hvor hun stopper å spille selv, sier "nei" og tar det på nytt igjen og forsøker å korrigere det som ble feil, og hun er ikke lenger så avhengig av at læreren påpeker feilene.

## Synge fra bladet

Eleven bruker etter hvert sang som strategi for å lese noter, spesielt i kombinasjon med å gripe tonene på fløyta når hun forbereder seg på å spille en melodi. Dette er av den typen strategier McPherson (2005) kaller *musical strategies* og som han anser å være svært sentral i elevens kompetanseutvikling som musikere. Bente intonerer ikke bestandig like bra når hun synger og er til tider langt fra å synge riktige toner, men hun bruker stemmen til å anviser om det skal være lyse eller mørke toner, og intonasjonen blir bedre i løpet av året.

H: *Her på neste linje er det også en sang* (henviser til cloze-testen). *Hvilken tone begynner den på?*

B: *F G A* (synger tonene (klingende D, E og Fiss (natura))

(fra intervju nr 2)

Læreren i dette caset bruker ofte sangstemmen som veiledning når hun studerer notebildet sammen med eleven, så elevens måte å lese "med stemmen" på er klart inspirert av lærerens oppførsel, selv om dette ikke er noe læreren ber eleven direkte om å gjøre så veldig ofte i de observerte timene.

## Analysere notebildet

Bente viser ved flere anledninger at hun forsøker å forstå notene, og at hun forbereder seg ved å se gjennom melodiene før hun spiller dem. Selv om det er vanskelig å fange opp *måten* hun analyserer notebildet på gjennom observasjon, ser vi noen eksempler på at hun forsøker å få en slags teoretisk oversikt over det hele før hun spiller:

L: *Hva er det vi må huske på i den sangen her da, hvis vi ser på begynnelsen?*

B: *H.*

L: *En H, og?*

B: *Fiss.*

L: *Ja. Da passet det jo bra at vi akkurat har stilt inn hodet vårt på det. Ok.*

*Kanskje jeg skal spille pinner mens du spiller melodien?*

B: (Ser på notene). *Det er ingen F-er der.* (Læreren ser på meg [fordi eleven er kjapp og analytisk, og det er litt imponerende]).

(Obs 7)

Noe lignende gjør hun når hun skal gjøre "clooze-testen" i intervju nr 2 (se episode 1 nedenfor), hvor hun analyserer notebildet og konkluderer med å fylle inn de riktige tonene og argumenterer musikalsk for dette.

## Gripe tonene på instrumentet

Eleven i dette caset har en gjennomgående taktil og visuell tilnærming til musikk literacy. Med dette mener jeg at både når hun leser noter (før hun spiller) og når hun skal forklare hvordan hun tenker om noter, bruker hun fløytegrep for å demonstrere tonene hun snakker om. Dette gjør hun både med og uten fløyta i hendene. Også når hun forsøker å synge den noterte musikken, "griper" hun i lufta, sannsynligvis som hukommelseshjelp. Etter hvert blir dette en strategi som hjelper henne å lese notene med sikkerhet, og samtidig gjør henne i stand til å spille en rekke melodier prima vista de siste observerte timene. Et par eksempler:

(Eleven skal spille sangen "Tellewise" utenat, men husker ikke helt og blar opp i boka for å sjekke hvordan den var. Hun blar tilbake til notene i boka. Ser på notene og nynner en versjon av melodien mens hun griper på fløyta).  
(fra intervju nr 2)

## Forberede lesing

Eleven gjennomgår ofte muntlig hvilke toner hun ser på notarket, slik at hun er forberedt når hun skal spille. Hun starter med dette allerede andre observerte time, og denne strategien kan observeres jevnlig utover året. Dette er også noe læreren oppfordrer til, og ettersom Bente ser ut til å være opptatt av å ikke spille så mye feil, virker det som hun vurderer dette som en viktig måte å lese og spille riktig på. Hun beskriver det slik i intervju nr 1:

B: (nikker) *Og så pleier jeg å tenke liksom før jeg skal spille ...* (peker i lufta og sier FFF nesten uhørlig) *Liksom sånn at jeg får det inn sånn at jeg ikke stopper "å hva var det der igjen" liksom.*

H: *Akkurat, så du tenker liksom gjennom det først?*  
(fra intervju nr 1)

Et annet eksempel på at eleven forbereder seg ser man i sjette observerte time når hun skal spille en melodi hun ikke har spilt før:

L: *Ok, bra. Vil du spille "Våren er kommet nå" alene?* (Det er snakk om å spille melodien i ny toneart, men hun har spilt melodien før i C-dur).  
(Eleven ser på notene).

B: *Hva er det der?* (Peker på fjerde tone i sangen som er en 2-strøken F).

L: *Nå kanskje du kan finne den på skalaen som du akkurat spilte* (Skalaen står på samme arket, skrevet bare med noter, uten bokstaver under, bortsett fra at det står F2 over siste tone i skalaen. Eleven ser på den og sier: "F").  
(Obs 6)

Her viser eleven at hun strategisk ser gjennom melodien, oppdager noe hun er usikker på, og spør læreren om dette før hun begynner å spille.

## Sammenligne

Å sammenligne med noe kjent er en strategi begge lærerne i studien ofte oppfordrer til i timene, noe fløytelæreren beskriver i intervjuet:

H: *Hva mener du er de viktigste strategiene elevene bør beherske... å bruke, når de starter å lære seg å lese noter?*

LF: *Jeg vil at, ja vil og vil, jeg syns at det er fint hvis de kan prøve å gjenkjenne, og huske, noters plassering og at de ... ja jeg vet ikke, jeg vet jo ikke hvordan de gjør det, men en strategi for eksempel, at de ser etter alle toner som befinner seg på samme nivå i en sang, og så vet de at, "ok, det er den". Jeg vet ikke, men*

*det kan være en strategi de kan bruke for å huske det, å få det inn. (...) Og også at de kan huske hvordan tonene er plassert i forhold til hverandre, at de vet hvilke toner som er naboer (...).*

H: *Hva ber du dem om å gjøre hvis de er usikre? Hvis de ikke husker?*

LF: *Veldig ofte så ber jeg dem om å..., hvis de kommer til en tone som de ikke husker, så ber jeg de om å se om de har spilt den tonen nettopp. Om den har vært før i sangen, om de nettopp har hatt den. Hvis de ikke har hatt den før, så prøver jeg å relatere den til en tone som er rett ved siden av, som de nettopp har spilt. Så jeg prøver å... å ganske ofte minne dem på at ... hvordan tonene... altså synge, for eksempel, tonerekken sånn at de husker hvilke toner som er ved siden av hverandre, og kommer etter hverandre.*

*(fra intervjuet med fløytelæreren)*

Observasjonene bekrefter at eleven i dette caset bruker sammenligning som strategi for å resonnerer seg fram til hva slags toner hun skal spille, hva de heter og hvordan de gripes.

*(Læreren finner en annen sang de har spilt og spør om eleven husker den sånn at hun kan spille uten noter. Eleven sier at hun ikke husker om det var Bb eller A først. Læreren sier at da kan hun jo sjekke "huskelappen" de har skrevet og finne det ut sjøl. Eleven sjekker og sier [korrekt] at det er en A. Eleven spiller sangen uten å se på notene (AAAA Bb Bb, BbBbBb A A). Neste melodi ser hun på notene. Hun sier uoppfordret notenavnene før hun begynner å spille: (BbBbAA G G, GGAA Bb Bb). Eleven spiller A i stedet for Bb først, avbryter og sier "nei". Læreren spør hvilken tone det var, og eleven sier at hun tror det er en A. Læreren ber henne sammenligne med den forrige melodien som begynte på A, og spør om det er den samme. Eleven tenker seg om, og svarer at det er en Bb).*

*(Obs 2)*

På slutten av den første timen jeg observerer, ser læreren i notene til eleven at det er notert med blyant i notene:

*L: Her er det noen som har tegnet med blått i notene, hvorfor det?*

*B: Fordi de var helt likens.*

*(Obs 1)*

Eleven har hjemme på egen hånd farget de tonene som var like, og viser på denne måten både at hun sammenligner som strategi, og at hun tar notater.

Kognitive strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Øve, repetere			2		1		3	2	2	
Telle antall like (rytme)	2	1						1		
Ta notater	1									
Slå opp i boka			1							1
Oppdage og korrigere feil	3	11	2	8	8	6	4	10	11	3
Synge		1	1	1						
Synge fra bladet			1					1		2
Analysere notebildet	2	1	1	8	4	3	4	3	1	3
Gripe tonene på instrumentet uten å spille	1	1	4	1		2	1	1		3
Forberede lesing		1	2	1			2	2		1
Komponere/skrive musikk	2	2	1						1	
Sammenligne	3	1	1			1	2	1	1	1

Kognitive strategier i case B

### 6.2.3 Hukommelsesrelaterte strategier

Eleven ser ut til å ha god hukommelse, og ved flere anledninger viser hun at det er viktig for henne å huske hva som er sagt og forklart. Hun har også en bevissthet om at det å huske hva notene heter og hvordan de gripes er målet med lesingen.

#### Huske tonenavn, grep og notetegnenes betydning

De kodete hukommelsesrelaterte strategiene er i hovedsak knyttet til å huske hva toner heter og hvordan de gripes på fløyta. Eleven forklarer i intervjuet at hun husker tonen Gs plassering fordi hun husker at G-nøkkelen ligger på G-linja.

H: Hva heter den snurreddingen som er fremst der, husker du det?

B: En G-nøkkel.

H: Ja, det heter den. Hva heter den første tonen der?

B: Den? G.



H: *G. Og hvordan finner du ut at den heter G, egentlig?*

B: *Hvis jeg ikke husker det så ser jeg her (peker på G-nøkkelen), og den snurrer seg rundt G-linja. Men mest så husker jeg at den er på den linja.*

(fra intervju nr 1)

Eleven blir instruert i tonenes plassering i notesystemet, hva de heter og hvordan de gripes på fløyta. Etter hvert som hun lærer nye toner brukes de i melodier som har økende vanskelighetsgrad, også når det gjelder rytmer. Som vi ser av det følgende eksemplet, husker eleven i dette caset godt tonenavn og grep, og hun er i stand til å huske dette etter hvert som hun lærer det. Allerede i tredje observerte time ser det ut til at eleven har automatisert lesingen av de tonene hun har lært:

(De legger fra seg fløytene. Ber eleven si hva tonene i melodien "Smikk, smikk, smakk" heter. Eleven sier alle tonene (tilsvarer tonene i "Varme hveteboller" i G-dur). Eleven sier Bb i stedet for tonen H som det står, ellers svarer hun korrekt. Læreren peker på 4-delspausen og spør hva det er for noe).

B: *Det er en sånn ... pause.* (Læreren nikker og forklarer at det siste slaget i takten skal være pause).

L: *Og, vet du hva som skjer når de kommer de her som har sånn (peker på 8-delene), som henger sammen med en strek?*

B: *Da er det litt fortere.* (De klapper rytmen med hendene, men eleven henger ikke med på 8-delene. Læreren forklarer at 8-delene skal gå akkurat dobbelt så fort. Deretter klapper hun hele melodien. De klapper sammen. Eleven henger med lengre denne gangen, men hun teller ikke mange nok 8-deler, så det blir feil mot slutten).

(Obs 3)

Vi ser at eleven har lært seg navnet på flere notetegn (8-deler og 4-delspauser), og kan forklare hva de betyr. Vi ser også at det er forskjell på det å huske notene og det å ha ferdighetene som kreves for å utøve dem.

Det følgende er andre eksempler på at eleven husker notetegn og hva de betyr:

(De spiller G-dur-skala sammen. Eleven spiller skalaen helt riktig både i oppgang og nedgang).

L: *Superbra. Det er en ting jeg lurte veldig på. Det er hvordan du klarte å finne ut at det skulle være en Fiss og ikke en F?*

B: *Ehm, jeg husker en gang du sa at i G-dur skala så skulle det være Fiss og ikke F.*

L: *Og så huska du på det? Ok, bra.*

(Obs 7)

L: *Husker du, foran her, å sjekke om det skal være noen kryss eller b eller H?*

B: *Eh, jaa.*

L: *Og hva skal det være her?*

B: *H.*

(Obs 8)

Det framkommer en rekke ganger i materialet at eleven tar seg god tid før hun skal svare på spørsmål; hun tenker seg om og venter på at hun skal huske svaret (for eksempel tonenavn eller andre noterelaterte kunnskaper). Dette kalles ofte for *retrieval strategies* (Bråten 1996, Rababah 2002) og karakteriseres som avgjørende for automatisert lesing. Å hente informasjon fra hukommelsen krever at eleven gjør en innsats for å komme på svaret, noe denne eleven tilsynelatende gjerne vil. Læreren gir henne også tid til å komme med svaret, og hjelper til med tilleggsspørsmål hvis det er nødvendig.

## **Huske melodier utenat**

Som nevnt har eleven svakere hukommelse for lydlige forløp, og hun bruker tilsynelatende få strategier knyttet til å huske tonehøyder og rytmer.

(Læreren viser eleven et grep på fløyta (som hun har lært før), og så spiller læreren en tone. Eleven imiterer uten at de muntlig har avtalt at det er det hun skal gjøre. Eleven hermer helt greit når det er en tone hvor bare rytmen endres. Men når læreren spiller F G, spiller eleven først omvendt. Læreren påpeker dette, og da blir det riktig. De neste to oppgavene gjør hun riktig, men ser aktivt på lærerens fingre. Dette påpeker læreren, og ber henne lukke øynene og *høre* hva hun spiller, og informerer om at hun bare veksler mellom de to tonene F og G. Eleven hører først [men ser veldig tvilrådig ut, og spiller ikke]. Læreren spiller en gang til FFGG mens eleven har øynene lukket. Eleven tenker seg om og spiller FGFG).

(Obs 2)

Eleven prøver å memorere grepene, men læreren ber henne fokusere på det auditive ved å be henne lukke øynene og høre. Dette er vanskeligere for eleven. Hun husker visuell informasjon bedre, i tillegg til verbal informasjon læreren har gitt henne tidligere.

Det kan se ut som strategiene hennes for å huske melodier utenat er knyttet til de fysiske grepene på fløyta, og de visuelle notetegnene. Hun griper ofte tonene på fløyta uten å spille, noe som også er knyttet til kognisjon og taktilitet.

Hukommelsesrelaterte strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Huske tonenavn + grep/pos	3	6	3	2	6	5	6	3	5	3
Huske melodier utenat	2	1			1		1			1
Huske notetegns navn/betydning	1	6	3	4	7	5	9	8	6	3

Hukommelsesrelaterte strategier i case B

## 6.2.4 Støttestrategier

### Gjette

Karakteristisk for denne eleven er at hun ønsker å ha sikker kunnskap om notene før hun spiller dem, noe vi har sett at hun uttrykker allerede i det første intervjuet. Det er også sjelden at gjetting som strategi opptrer i observasjonene. Når jeg spør henne direkte om dette i intervju nr 2, sier hun at hun gjetter litt, men beskrivelsen hennes viser at hun ikke "gjetter vilt":

H: *Ehm, er det av og til sånn at du gjetter litt hvordan det skal være?*

B: *Ja, noen ganger, fordi når jeg ser ... for eksempel ... fordi jeg har jo lært at G er på den linja (peker i notene med fløyta) men det er også der oppe (viser til tostrøken G), og da holder man på akkurat samme knapper bare at man blåser lysere sånn (spiller G1 og G2 et par ganger). Og så gjetter jeg ... hvis det står ... hvis jeg leser for eksempel G, og så er det en høyere opp ... så vet jeg at ... eller en lavere ned ... så vet jeg at etter den lave Gen, så er det F, og da vet ... da gjetter jeg liksom at det er akkurat samme bare lysere (spiller tostrøken F). Og så en Fiss er akkurat på den samme linja også, men bare at da står det sånn kryss der (peker med fingeren på en Fiss i notene) Da skal det være Fiss. (...)*

H: *Er det sånn av og til at du prøver å spille og så hører om det høres riktig ut?*

B: *Ja, hvis jeg har hørt sangen før, sånn, så gjetter jeg.*

(fra intervju nr 2)

Når jeg spør læreren om hun tror elevene gjetter som strategi, svarer hun:

H: *Men, tror du elevene gjetter mye? Som en slags strategi, når de leser noter?*

LF: *Jeg tror den ene eleven her, den yngste, gjetter mye, men den andre eleven (Bente) tror jeg ikke har så mye bruk for det. Fordi som sagt, hun har allerede en sånn slags... ikke det at jeg vet hvordan det henger sammen, men hun har likevel en kompetanse på det å lese, og at det helt sikkert noen av de strategiene hun har derfra er, for henne, overførbare til det å lese noter. Det tror jeg.*

H: *Klarer du å sette ord på hvorfor du tror det? (...)*

LF: *Nå har jo ikke jeg sett så mye på unger som lærer seg å lese, men en skulle tro at det å lære seg å koble symboler og lyder til meningsfulle enheter, er noe som kan, ganske lett egentlig overføres til det å lese meningsfulle sammenhenger i musikk. Og jeg har ikke opplevd med den eleven at hun har gjettet. For meg så har det sett ut som hun har oppfattet veldig fort.*

Mot slutten av skoleåret ser det ut til at eleven tar noen sjanser og gjetter underveis mens hun spiller, og det virker som det er for å beholde flyten i spillet. I starten av året stopper hun heller opp og venter til læreren hjelper henne å komme videre. Dette kan blant annet ha sammenheng med at hun har spilt en stund i aspirantkorps, og at det er en del av praksisen hun er blitt en del av at det er viktig å ikke stoppe opp selv om man gjør noen småfeil.

## **Se på lærerens grep**

I starten ser eleven aktivt på lærerens fingre når hun skal lære seg å spille, og hun bruker dette som strategi noen få ganger når de spiller sammen etter noter. Læreren kommenterer dette ved et par anledninger, slik at eleven skal forstå når det er meningen hun skal lese og når det er meningen hun skal imitere grep.

Etter hvert som eleven lærer seg notene viser ikke materialet noen tilfeller hvor hun bruker dette som støttestrategi. Hun har blikket rettet mot notestativet når det er meningen hun skal spille etter noter. Eleven er opptatt av å forstå og å huske, og hun virker selv å være klar over når hun bruker strategier som kompenserer for manglende kompetanse.

## Imitere lyd

Læreren legger opp til at eleven skal lære *blant annet* gjennom å imitere hennes spill. Dette konkretiseres gjennom at de gjør øvelser i begynnelsen av timen hvor eleven skal herme små melodiske og rytmiske forløp på fløyta eller på fløytemunnstykket. Eleven både hører og ser seg fram til hva hun skal spille. Her oppfordres eleven til å bruke lyttestrategier for å løse oppgaven.

Det følgende er et eksempel på at eleven bruker imitasjon som strategi for å få grep om notelesingen:

(De klapper rytmen i lag, men eleven henger ikke med på 8-delene. Læreren forklarer at 8-delene skal gå akkurat dobbelt så fort. Deretter klapper hun hele melodien. De klapper sammen. Eleven henger bedre med denne gangen).  
(Obs 3)

## Lese sekundærnotasjon

B: *Jeg har bare prøvd uten noter med bare bokstaver, sånne vanlige bokstaver*

H: *Ja, for det er jo navnet på de?*

B: *Ja, sånn FFFG (synger BbBbBbD natura)*

(fra intervju nr 1)

Elevens bruk av sekundærnotasjon ser ut til å være en midlertidig overgang til konvensjonelle noter. Læreren skriver tonenavn helt i starten for at eleven skal lære seg noen sanger før hun har lært om noter. De går nokså raskt over til konvensjonelle noter (Obs 1). Eleven får i oppgave å skrive tonenavn under notene et par ganger, blant annet fordi boka inneholder slike oppgaver. Eleven ser ut til å forstå at målet med dette er å huske notene *uten* bokstavene under.

Støttestrategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Gjette	1				2	2	1			3
Se på læreren grep/pos		2		1		2		1	1	
Imitere lyd	1			2		1		1		
Lese sekundærnotasjon	2	1								

Støttestrategier i case B

## 6.2.5 Lytterelaterte strategier

Eleven lytter både til lærerens verbale forklaringer på hva notene representerer og til lærerens demonstrasjoner av hvordan det utføres. Hun er også flere ganger inne på det å *høre notene/sangen inni seg*, noe hun både sier i intervjuet, og viser i timene at hun forsøker på.

B: *For eksempel "Bjørnen sover". Sånn at ... så prøver jeg å synge den inni hodet mitt og så hører jeg om det er lange eller korte.*

H: *Når du ser på noter som du ikke har spilt før, klarer du å høre inni deg hvordan de kommer til å høres ut, når du ser på notene?*

B: *Noen ganger, på noen noter.*

H: *Tenker du når du ser på notene der hvordan de høres ut, når du ser på den der for eksempel (jeg peker i notene hennes) "Lille Lotte". Hvis du ser på notene der, klarer du å huske hvordan den høres ut, sånn...inni holdet.*

B: *Hm, ja litt (synger litt svakt)...den liksom...den begynner med D-er, og da hører jeg inni hodet mitt hvordan den høres ut, og så fortsetter jeg bare. For det er to, og så tar jeg liksom to hakk.*

H: *To hakk ned ja. Så det er nesten som sangen er inni hodet ditt, er det det?*

B: *(nikker).*

*(fra intervju nr 2)*

Lytting er ikke uproblematisk for denne eleven, for hennes auditive diskrimineringssevne er svakere enn man kanskje kunne forvente hvis man sammenligner med hennes evne til å lytte til, og huske, det læreren forklarer. Men når det gjelder å høre forskjell på tonehøyder viser hun at hun er usikker, noe man ser gjennom gjentatte eksempler på at hun ikke hører forskjell på tonene H og Bb, også når læreren spiller bare disse to tonene for henne, og ber henne høre forskjell. Hun spiller også melodier hun kjenner godt i moll i stedet for dur, fordi hun griper Bb i stedet for H. H og Bb gripes nesten likt på tverrfløyte, så det er lett å *gripe* feil. Problemet oppstår når hun har plassert tommelen på Bb-klaffen og spiller uten å høre at det blir feil. Ved et par anledninger påpeker hun denne feilen selv, men da med referanse til måten hun griper på, ikke til hva hun hører.

*(Eleven ser på lærerens fingre, men spiller Bb i stedet for H (forskjellen på Bb og H ser man ikke, fordi grepet ligger skjult under fløyta)).*

*(Obs 3)*

L: *Ok, nå spiller jeg noe først og så hermer du.* (Læreren spiller en G, eleven spiller en G. Læreren spiller en A, eleven spiller en A. Læreren snur seg bort slik at eleven ikke ser fingrene hennes, og spiller en H, eleven spiller en Bb, korrigerer ikke seg selv).

L: *Nesten* (gjentar tonen H).

(Eleven spiller en C, korrigerer ikke seg selv).

(Obs 5)

I eksemplet fra læringskonteksten (kapittel 6.1.1), hvor eleven spiller sammen med læreren, ser vi at problemet med lytting også kan gjelde rytmiske elementer.

Det kan se ut til at også lyttingen er nært knyttet til det taktile for denne eleven; at hun "husker sangene med fingrene". Det følgende eksemplet viser hvordan eleven kombinerer strategier for å løse oppgaven med å skrive ned på noter en melodi hun kan utenat:

H: (...) *Kan du prøve å skrive bare begynnelsen på "Lisa gikk til skolen" der, det som du nettopp spilte?*

B: (begynner å skrive). *Men jeg klarer ikke å tegne en sånn der G-nøkkel.*

H: *Klarer du ikke det? Nei. Den er helt greit. Da vet vi at det står en sånn foran.*

(...) *Skriv bare de første tonene.* (hun skriver). *Ja, se der du kan opp og ned også* (henviser til notehalsene).

B: *Vent litt* (hun tar fram fløyta og griper tonene hun har skrevet. Tenker seg om. Det er tydelig at hun hører og kjenner melodien inni seg). *Den der skal ikke være sånn svart inni.* (Korrigerer tonen D som skal være en halvnote, ikke en fjerdedel [dette kom hun fram til ved å holde i fløyta og gripe sangen med fingrene, og hun må nødvendigvis høre den inni seg fordi hun ikke kan gripe seg fram til rytmene]).

H: *Nei, det skal være hvit inni ja. Bra at du oppdaget det. Og to sånne hvite, ja, men det er bra. Kjempefint.*

(fra intervju nr 2)

Lytterrelaterte strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Bruke lytting for å orientere seg i notebildet			1	2		2	3	1	3	4
Bevege seg til musikk				3			1	1		
Improvisere		2					1			

Lytterrelaterte strategier i case B

## 6.2.6 Oppsummering strategier

Et taktilt forhold til sammenhengen mellom notene og fløytespill er karakterisk for denne eleven. En av hennes hovedstrategier ser ut til å være å huske notesymbolene og å koble dem til grep på fløyta. Lærerens forsøk på å få henne til å lytte for å etablere et mer auditivt forhold til notene (gjennom å be henne lytte til forskjell på melodier, toner og lignende) blir gradvis en mer bevisst del av strategirepertoaret i løpet av dette året.

Et hovedtrekk hos denne eleven er mengden strategier hun bruker, og at hovedvekten av dem er det jeg vil karakterisere som *kognitive strategier*. Avkodingsferdigheter, hukommelsesrelaterte strategier og det at hun forbereder seg ved å lese gjennom notene før hun spiller, gjør at hun ikke har behov for å benytte seg av *støttestrategier* i så stor grad.

Eleven starter å spille et instrument fordi flere av vennene hennes gjør det, og dette påvirker nok også hennes måter å jobbe med å lære seg å spille og interessen for å lære. Hun er aktiv i forhold til sin egen læring blant annet gjennom å spørre læreren hvis hun er i tvil, og hun anstrenger seg for å forstå hva læreren vil med oppgavene som blir gitt, og hvordan de skal løses.

Det følgende er protokollen fra femte observerte time som er en oppsummering av timen slik jeg opplevde det som skjedde, nedskrevet uka etter når jeg gjennomgikk opptaket av timen. Protokollen viser hvordan eleven har utviklet sin musikk literacy de fem første månedene med undervisning, med vekt på måten hun forholder seg til noteskrift på, og illustrerer en rekke av observasjonene som er gjort i dette caset:

*Bente, 5.obs time (14.01.09)*

*Dette er elevens 11. undervisningstime dette skoleåret. I tillegg spiller hun aspirantkorps en gang i uka. Hun har utviklet en god forståelse av undervisningssettingen, og ser ut til å trives godt sammen med læreren. Hun er stillfaren og beskjeden, men når hun vet hva hun skal gjøre og mestrer oppgavene, er hun sikker og trygg i situasjonen. Man kan se at hun håndterer fløyta med stor sikkerhet, blant annet når hun pakker opp og setter den sammen. Hun behøver ikke hjelp fra læreren til dette.*



*Hun er orientert mot notestativet og læreren, og lar seg ikke distrahere av ting i rommet, heller ikke meg og kameraet, ser det ut til. Hun stiller ikke spørsmål om ting i rommet.*

*Denne timen spiller hun et par melodier fra bladet, og det er interessant å se hvordan hun takler dette. Først og fremst virker det som hun oppfatter hva oppgaven er med en gang. Hun starter å spille notene når læreren har talt opp, og spiller omtrent feilfritt når det gjelder tonehøyder. Det som er interessant i denne sammenheng er de få feilene hun gjør, fordi de viser litt om hvordan hun orienterer seg mot notebildet og å gripe riktig. Hun hører ikke når hun spiller Bb i stedet for H for eksempel.*

*I begynnelsen av timen imiterer hun lærerens spill, men orienterer seg primært gjennom å se på lærerens fingre og å resonnerer seg fram til hva slags tone det skal være.*

*I denne timen er det tre eksempler på feilspill som eleven ville kunne korrigerer hvis hun hadde brukt lytting som strategi når hun leste noter:*

*Hun skal spille "Lisa gikk til skolen" (en melodi hun kjenner fra før, både som barnesang og gjennom fløytetimen) i C-dur. Hun spiller etter noter, men spiller Eb i stedet for E. Dette gir et nokså spesielt klingende resultat, men eleven oppdager ikke dette. Heller ikke når læreren påpeker dette. Men hun nøler litt akkurat i det hun setter an Eb-en, noe som tyder på at hun tross alt hører at det blir annerledes. Det at hun ikke korrigerer, tolker jeg som at hun ikke bruker lytting som strategi, men stoler på det hun leser og griper.*

*Hun bladspiller melodien "Ane Madam" i G-dur. Deretter gjentar hun den, men denne gangen spiller hun Bb i stedet for H. På grunn av at melodien starter DED HGH, blir det veldig merkelig med Bb i stedet for H, men eleven merker ikke dette, og korrigerer ikke. Læreren påpeker dette, og siste gang hun spiller den, korrigerer hun selv den ene gangen hun spiller Bb.*

*Når hun spiller "Old McDonald", er det en andrestemme hun spiller, så da har hun ikke samme mulighet til å gjenkjenne sangen som hvis hun hadde spilt førstestemmen. Hun spiller sammen med læreren og spiller E når læreren spiller Eb, noe som dissonerer veldig. Hun hører ikke dette, og læreren må påpeke det.*

*Det siste eksemplet viser i tillegg at eleven ikke leser sekundærnotasjon (bokstaver som står over notene) lenger, noe som viser at hun har "knekt lesekode" på den måten at hun henter informasjon fra selve notebildet og ikke omkringliggende kontekst.*

*Læreren følger opp feilspillet med å minne eleven på hva slags grep hun skal ta, for eksempel hvor tommelen skal være på Bb og H, og hvor lillefingeren skal være på Eb-en. Dette er muligens en forsterker i forhold til elevens fokus på grep og tonenavn.*

*Når det gjelder rytmer avkoder eleven disse svakere enn tonehøyder, blant annet ved å holde lengre pauser mellom taktene enn pulsen tilsier. Her virker det som hun teller antall og skiller mellom kort eller lang. Hun leser dem ikke som rytmemønstre i klingende versjoner.*

*Hun spiller på fløyta i 6.30 min av den 26 min lange timen. Ca 12 minutter av timen er noterelaterte aktiviteter.*

## **6.3 MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE B**

De følgende episodene viser på forskjellige måter hvordan Bente gradvis blir en del av kulturskolekulturen og hvordan hun tilegner seg de kunnskapene og ferdighetene som kreves for å være deltaker. Hennes interaksjon med læreren og sine musikkinteresserte venner ser ut til å ha betydning for hennes utvikling, men også hennes egne måter å håndtere situasjonene og de kulturelle redskapene kulturskolesettingen medbringer.

### **6.3.1 Episode 1: Konvensjoner og leseforståelse**

Jeg valgte som sagt å lage en noteleseversjon av den såkalte *cloze-testen* for om mulig å finne ut noe om elevenes leseforståelse i musikk og spesielt om forståelsen utvikler seg fra første til andre intervju. Elevene får i oppgave å fylle inn toner de synes passer, med antydning om at det finns et riktig svar.

Bente viser seg å forstå oppgaven raskt og fyller i begge intervjuene inn riktige toner, men med litt forskjellig innfallsvinkel. Det er sju måneders mellomrom mellom de to intervjuene:



Figur 10: Cloze-test, Bente.

H: *Her på neste linje er det også en sang (henviser til cloze-testen). Jeg tenkte at der som det er en sånn, så tenkte jeg at du kunne finne på en tone som passer inn der. Begge de plassene; at du spiller en tone som passer.*

B: *Ja, jeg har lært sånne pauser, men da er det ... jeg så ikke helt at det var en sånn krøll.*

H: *Nei, okei, men det er greit. Men jeg tenkte du kunne bruke de pausene der til å fylle inn noen toner som du synes passer. Skal du prøve?*

B: *Jepp (spiller de to første taktene helt riktig, og fyller inn en forventet G i andre takt) (Hun spiller videre, men spiller feil tone andre slag i tredje takt, og blir derfor forvirret, gjentar flere ganger) (Når jeg opplyser henne om at det er en A, spiller hun BbAGF G F). Det passer ikke helt med en F der (peker på pause nr 2).*

H: *Ja, men nå synes du det passet?*

B: (Nikker).

(fra intervju nr 1)

Som man ser i det følgende eksemplet var det naturlig å være mer spesifikk i forhold til oppgaven i det andre intervjuet, fordi jeg kjenner eleven bedre og vet at hun ofte reagerer positivt på å få konkrete oppgaver og ikke er redd for at de er for vanskelige:

H: *Her en liten sånn luring (henviser til cloze-testen), for her er det egentlig spørsmålsteget (peker på pausene). Jeg har tatt vekk noen toner der. Kan du prøve å fylle inn de riktige tonene?*

B: (smiler).

H: *Tror du at du greier det?*

B: *Kanskje.*

H: *Prøv å finn ut hva det var som stod der!*

B: (Spiller første takt pluss en tone. Stopper opp) *En...*

H: *Det skal ikke være pause, det skal være en note der* (peker i notene).

B: *Ja, jeg vet det. En...en G.*

H: *Ja, prøv å høre hvordan det høres ut! Bare spill det og hør!*

B: (Spiller FGA, FGA, ser på meg).

H: *Mm* (bekreftende).

B: (Spiller de to siste taktene slik: HA pause FGF, skal være BbAGF G F)

H: *Ja, prøv å fylle inn noe der også* (peker på åpenrommet mellom notene).

B: (spiller Bb A, stopper opp) *En G der også.*

H: *Mhm, tror du det blir fint? Bare prøv.*

B: (Fyller inn korrekt, bortsett fra at hun spiller H, uten å reflektere noe over det, hører ikke at det blir rart).

H: *Ja, hvordan fant du ut hva det skulle være?*

B: *Ehm, her så jeg på den første, at det er det samme, og her så jeg...det går sånn nedover* (viser på fløyta) *dun, dun dun.*

H: *Så da passet det best med den. Hørte du at det passet fint og når du spilte?*

B: (nikker).

(fra intervju nr 2)

Hun forklarer at hun ser at den første G-en passer inn fordi de to første taktene da blir like, deretter ser hun at det passer med en G i neste frase fordi da blir det en nedadgående bevegelse. Hennes forklaring svarer helt til intensjonen med oppgaven som var å kunne bruke musikalske konvensjoner (gjentakelse og skalabevegelse) til å løse den. Denne eleven bruker fløyta og lytter til resultatet på min oppfordring, men det ser ikke ut som dette er den viktigste kilden til svaret hennes. Hun bruker det visuelle inntrykket av noteteksten når hun forklarer hvordan hun skjønnte hvilke toner som passet inn, og i tillegg ser vi at hun griper bevegelsen på fløyta mens hun forklarer den fallende skalaen.

### 6.3.2 Episode 2: Kommunikasjon og flere modaliteter

Denne episoden er hentet fra den sjettede observerte timen når eleven har spilt i ca. fem måneder. De har øvd litt på å spille F-dur skala først:

*L: Jeg har fått låne en sånn her tavle som man bare kan klistre på veggen.*

(Læreren tegner en "tonetrapp", og ber eleven spille mens læreren peker oppover trappa. Eleven spiller helt fint mens hun følger med hvor læreren peker, hele F-dur skala opp og ned).

L: *Bra, kan jeg få bestemme litt hvor du skal gå henne i trappa, eller?* (Eleven nikker. Læreren peker inn "Fader Jacob". Eleven følger helt fint på fløyta, også når læreren hopper over "trappetrinn").

L: *Bra, du er jo god, herlighet. Veldig, veldig bra.* (Så ber hun eleven peke, og tar fra henne fløyta).

L: *Hørte du hvilken sang det var som jeg pekte?* (Eleven rister på hodet).

L: *Det var den her* (Spiller hele "Fader Jacob", bortsett fra de siste taktene).

*Det er litt vanskelig å kjenne igjen når den går så sakte.* (Eleven nikker. Det ser egentlig ikke ut som eleven kjenner igjen melodien når læreren spiller den heller).

L: *Ok, da kan du få peke.*

B: *På? Hva jeg vil?*

L: *Ja, prøv å se om du kan få meg til å spille en sang. Kanskje en sang som du lager:*





LF: *Ja, med notesystemet. Jeg tror det er det viktigste, at de forstår at det handler om å plassere ... rett og slett at det er knagger for dem å plassere tonenes forhold til hverandre på.*

H: *Hva tror... Hvor mye tror du de elevene som jeg er og observerer forstår? I forhold til det du nå sier?*

LF: *Jeg tror at hun som er eldst (Bente) forstår veldig mye av det. Nå sa... vi hadde jo akkurat en time på onsdag (Obs 6). Da sa ikke jeg til henne at den der trappa som jeg laget på veggen var bare en slags annen måte å skrive tonenes forhold til hverandre på, enn å skrive de på linjene, men jeg fikk en veldig klar fornemmelse av at hun har oppfattet tonenes forhold til hverandre.*

*(fra intervjuet med fløytelæreren)*

### 6.3.3 Episode 3: Variabilitet

Bentes gryende litterasitet i musikk er preget av hennes gode hukommelse og interesse for å lære. Avkodningen av notesymboler og beherskelse av fløyta går nokså raskt i dette caset, og progresjonen er stort sett økende. Likevel kan man se episoder som viser at hun ikke har alle ferdigheter og kunnskaper helt internalisert:

LF: *Men hun hadde, på den timen forrige gang som du ikke var på, da hadde hun hatt en skrivelekse, og da hadde hun blandet, konsekvent hadde hun blandet tonene H og C, tror jeg. Eller ikke konsekvent, jeg tror ikke det var noe sånn helt logisk heller, men hun spilte jo melodien da sånn som hun hadde skrevet den opp, og hørte jo at det ikke var sånn som det skulle være og sånn, og så prøvde vi å finne ut av det sammen, men da ble jeg litt overrasket egentlig, fordi jeg hadde en forståelse av at hun var helt trygg på akkurat det materialet som var involvert i det hun skulle skrive. (Refererer til timen før Obs 6)*

I det følgende eksemplet ser vi at eleven er overraskende usikker på hvilke toner hun skal spille, særlig fordi det ikke er spesielt vanskelig i forhold til andre ting hun har spilt i timene før, og i forhold til den oversikten hun så ut til å ha i starten av timen når hun jobbet med "tonetrappen" (episode 2).

(Eleven forsøker å spille melodien "Våren er kommet":)



Figur 13: "Våren er kommet" (Krøger 1996:29). Øverst ser vi det Bente spiller, nedenfor det som står i notene.

L: *Aha. Hørtes den ut som den var når du spilte den før?* (Eleven rister på hodet) *Du spilte den før med andre toner. Nei, det var noe som var litt rart. Det var nok den tonen som du begynte på.* (Peker på første tone i notene). *Finner du den tonen her i skalaen din da?* (Peker på en C. Eleven finner C-en i skalaen).

B: *Den?*

L: *Den ja. Og så spilte du en Bb, men det er en C.*

B: *Åja.*

L: (Synger C DE FFF mens hun peker i notene). *Skal du prøve en gang til?* (Eleven spiller riktig melodi og rytme (to takter), deretter spiller hun omtrent samme feil som sist).

L: *Mhm. Var det fortsatt litt rart?* (Eleven nikker). *Hvilken tone var det du sluttet med å spille nå? Hva var den siste tonen du spilte?*

B: *Jeg spilte Bb.*

L: *Men det var kanskje ikke det?*

B: *C.*

(Obs 6)

Denne typen variabilitet snakker Robert Siegler om i sin bok *Emerging minds* og understreker at dette er en del av barns måte å lære på hvor utviklingen ikke går i trinn, men i overlappende bølger (Siegler 1996).

## 6.4 OPPSUMMERING

Som tidligere nevnt er eleven i dette caset den av de fire elevene i studien som er kommet lengst både på instrumentet og i forhold til musikk-literacy når skoleåret er omme. I den siste spilletimen før sommerferien viser hun at hun kan spille melodier prima vista, og hun tar initiativ til hva hun har lyst å spille.



Hun forstår hva notetegnene representerer, husker godt ting læreren har forklart tidligere og stiller adekvate spørsmål om notene. Hun avkoder greit og forbereder seg ved å lese gjennom notebildet før hun spiller. Vi ser likevel at hun er i en startfase når det gjelder automatisering, spesielt når hun bladleser rytmer. Å få grep om notesystemet ser ut til å være tett knyttet til det å lære seg å beherske instrumentet for denne eleven. Hun sier i det første intervjuet at man lærer å lese noter fordi man skal lære å spille, og måten hun knytter noter til grep på fløyta på, viser at symbolsystemet og utførelsen på instrumentet henger nøye sammen for henne. Notene som symbolsystem får dermed mening gjennom bruken av dem som instruksjoner for hva hun skal *gjøre*. Senere sier hun at notene er en slags *tekst* som viser hva man skal spille, og at de *viser hvordan sangen er* (intervju nr 2).

Vi ser at denne eleven allerede fra de første spilletimene bruker en rekke kognitive og hukommelsesrelaterte strategier og svært få støttestrategier. Eleven forteller også i intervju nr. 2 at hun forbereder lesing ved å se gjennom notene før hun spiller for å slippe å gjøre feil. Hun forklarer at hun vet at hun kan slå opp i boka hvis hun ikke husker hva notetegnene betyr. Denne bevisstheten om tilgjengelige strategier, og at hun bruker dem på en adekvat måte, er karakteristisk for denne eleven, og skiller henne fra elevene i de andre casene. Hun bruker nokså få støttestrategier ettersom hun allerede fra starten av skoleåret virker motivert til å forstå og til å kunne jobbe selvstendig med noter. I likhet med de andre casene endrer antall og type strategier seg ikke spesielt mye i løpet av den observerte perioden.

Det er betegnende for Bente at hun bruker strategier som hjelper henne å automatisere lesingen, med målsetting om å huske hva tegnene betyr, slik at hun kan spille dem på fløyta. Hun forstår at noteskrift handler om å notere melodier, og at notene fungerer som huskelapper for den som skal lese og spille dem.

# 7 CASE C: CHRISTER

---

## 7.1 BAKGRUNN OG PRAKSISBESKRIVELSE

Eleven i dette caset er 7 år og 11 måneder når jeg observerer ham for første gang. Han er en aktiv gutt som virker engasjert i spilletimene. Hans interesse for meg og kameraet kan til tider se ut til å gå ut over konsentrasjonen i timene, noe som fører til at læreren og jeg diskuterer om det er bedre å bare ha kameraet på opptak, uten meg tilstede. Dette prøver vi ut én gang (Obs 3), men det har ikke noen spesiell effekt i retning av bedre konsentrasjon.

Christer er, i likhet med elevene i de to foregående casene, tilknyttet kulturskolen gjennom et skolekorps. Han får spilletimer hos trombonelærer og starter i aspirantkorps i januar det året jeg observerer ham. Den første observasjonen er elevens tredje time med læreren. Datoene for observasjoner og intervjuer:

Case C	
1. observasjon	01.10.08
Intervju 1	15.10.08
2. observasjon	22.10.08
3. observasjon	19.11.08
4. observasjon	14.01.09

5. observasjon	28.01.09
6. observasjon	06.05.09
7. observasjon	20.05.09
Intervju 2	20.05.09

Oversikt over datoer for observasjoner og intervjuer i case C.

Eleven er en oppmerksom og pratsom elev som er aktivt deltakende i timene, og som ser ut til å ville styre selv hva han ønsker å gripe fatt i av det som blir sagt og gjort i timene. Han kan av og til gjøre lange digresjoner inn i helt andre temaer enn trombonespill, mens han andre ganger ”dykker” dypt inn i temaer knyttet til noteskrift og tromboneteknikk.

Han tilkjennegir interesse for musikk og forteller om forskjellige CD-er han lytter til og at han hører på alt *fra funk til klassisk* (fra intervju nr 2). Han kommer også med spesifikke forslag til musikk han har lyst å spille på spilletimene, blant annet musikken fra ”Star Wars” og ”Indiana Jones”-filmene.

Christers forkunnskaper knyttet til musikk literacy er for det første preget av at han har en stefar som spiller trombone, noe som gjør at han vet litt om hva det vil si å spille et instrument, og at han har fått prøve instrumentet før han begynner å ta timer. For det andre forteller han at han har lært litt om noter på skolen, og han forklarer i intervjuet:

H: *Har du lest noter før du begynte på trombone?*

C: *Ja det har jeg. I musikkturen på skolen.*

H: *Ok. Hva er det dere har lært der da?*

C: *Der har vi lært løpenoter, gånoter og hvilenoter. Det vil si 4-delsnoter og sånn.*

(fra intervju nr 1)

Når det gjelder språklæring karakteriserer han seg selv som en god leser og refererer til at læreren har sagt at han er en av de beste i klassen. Dette framkommer også i det empiriske materialet i form av at han leser tekster i lærebøkene raskt og sikkert og at han er interessert i å finne ut hva som står skrevet i og rundt notene i spilleboka<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> De bruker boka ”Midt i blinken” av Vannebo, E. & Mortensen, S. I. (2002).

Eleven forteller i det første intervjuet at han startet å spille trombone fordi et skolekorps kom på skolen hans og spilte rekrutteringskonsert. Han ønsket selv å melde seg på, og han ville spille trombone fordi stefaren hans spiller det. Motivasjonen for å starte å spille var i følge eleven å få være med i korpset:

H: *Hva er det du gleder deg mest til å lære når du skal lære deg å spille trombone?*

C: *Korps. Jeg har jo snart et lite orkester* (henviser til aspirantkorpset han skal starte i etter jul).

(fra intervju nr 1)

Når det gjelder øving sier eleven i det første intervjuet at han øver daglig, eller i alle fall fem dager i uka. Han forteller at han jo har en trombonelærer hjemme (stefaren som spiller trombone) som hjelper ham å øve. Progresjonen på trombone i løpet av året tilsier at øvingen hans nok ikke er så regelmessig, og på over halvparten av de observerte timene sier han til læreren at han ikke har fått øvd, men han uttrykker i intervjuene en innsikt i at man bør øve jevnlig og at det er hans intensjon.

Eleven er til tider nokså ukonsentrert på timene, noe som kan skyldes en kombinasjon av at han ikke alltid mestrer oppgavene læreren gir, og at han er nysgjerrig på omgivelsene sine. Læreren gir derfor eleven forskjellige typer oppgaver som skal hjelpe på konsentrasjonen hans. I tillegg forsøker læreren å følge opp ønskene eleven har om hva de skal spille og hvordan de kan jobbe med stoffet. Av og til gir eleven opp og legger seg på gulvet og vil ikke spille mer. Læreren sier om eleven:

LT: *Christer forsker veldig mye. Sånn at det nesten er litt for mye (...). Men det gjør ingenting fordi det er ... på et eller annet tidspunkt så vil det materialisere seg i at han begynner å spille ... ikke nødvendigvis trombone, men en eller annen beskjeftigelse med musikk, fordi han er så ... ganske musikalsk.*

(fra intervjuet med trombonelæreren)

I intervjuene undersøker jeg om eleven har lært seg å spille etter noter ved å be ham spille en melodi som består av toner han har lært på timene. Han viser i det siste intervjuet at han har lært en del om hvordan notene skal brukes, men han husker ikke helt hva tonene heter, og ikke posisjonene til alle de tonene han har lært. Han husker navn på 4-deler, 8-deler og halvnoter (noe han også kunne i det første intervjuet), men det viser seg at han ikke greier å spille dem

riktig. Dette ser man også i de siste observerte spilletimene. Når jeg spør eleven hva man skal med noter, svarer han i første intervju:

C: *Å bli flinkere i å spille og sånt og. Og lære mer om musikk og sånt og.*  
(fra intervju nr 1)

Kommunikasjonen mellom eleven og læreren er preget av at eleven er trygg på settingen og lærerens måte å undervise på. Det følgende er et nokså typisk eksempel på kommunikasjonen mellom læreren og eleven i dette caset:

(Læreren spiller "Yodas tema" fra filmen "Star Wars").

C: *Jeg husker den. Ja, jeg har spillet, legospillet fra toa (mener et Nintendospill basert på den andre "Star Wars"-filmen).*

C: *Hei, kan du ta den der på nytt igjen, den Yoda-sangen.*

L: *Ja, det kan jeg saktens.* (Læreren spiller Yoda-temaet for eleven).

C: *Skal jeg si deg hvor jeg husker den musikken fra, fra spillet? Skal jeg si deg hvor jeg husker den?*

L: *Ja.*

C: *Fra når Dødsstjernen sprenges* (refererer til filmen).

L: *Aha. Men der her den tror jeg vi gjemmer* (henviser til Yoda-temaet) ... *til neste gang. Så prøver vi å få til den der først* (den de har skrevet ned). *Hvis du får til den her, så går vi videre med de her neste gang* (henviser til melodien Yodas theme).

C: *Med Yodas theme?*

(Læreren snakker videre om hvilke instrumenter som spiller soloene i orkestermusikken).

(Obs 4)

## 7.1.2 Innblikk i praksisen

Undervisningen foregår på samme rom som i case A. Eleven i case C er aktivt spørrende til artefaktene i rommet, og læreren forklarer alt fra hva trombonestativet brukes til og hvorfor han har så mange munnstykker, til hvem som er på konsertplakatene på veggene. I det følgende har jeg tatt med et eksempel fra en undervisningstime som gir et innblikk i praksisen:

(Læreren spør eleven hvilke posisjoner det er på tonene de har skrevet ned på melodien til "Star Wars". Læreren sier at første tone er en førsteposisjon.

Deretter spør han hva slags posisjon Eb-en etterpå har. Eleven svarer ikke. Læreren spør om han husker hva den heter).

C: *Nei*

L: *Se om du klarer å finne den* (Peker på siden i boka hvor slideposisjoner og noter står. Eleven sammenligner tonen i sangen med tonene på arket. Han finner igjen tonen, men det er en E, så han svarer "to" (mener andreposisjon)).

L: *Ja, men så står det en sånn b ut i siden der, og den gjelder også for den tonen der.* (Eleven gir tydelig uttrykk for at han ikke forstår hva læreren mener, så læreren prøver å forklare at b-en gjør at tonen blir en Eb. Men eleven mister konsentrasjonen underveis og begynner å synge temaet de har skrevet ned).

L: *Ja, og det er tredjeposisjon* (skriver et tretall under tonen).

(De går videre med den høye Bb-en. Eleven sammenligner med arket, svarer tredjeposisjon først, men etterpå svarer han selvsikkert: "første, Bb, Bb, Bb").

Neste tone viser læreren hvor den ligger, peker i posisjonstabellen og sier: "Det er den der". Eleven sier: "Tredje". Etter hvert gjenkjenner eleven de tonene de allerede har funnet. Han svarer med posisjoner mens han synger melodien. Han lager tekst: "Det der, det er jo fjerde, det vet jo alle..." på melodien til "Star Wars"-temaet. De skriver i fellesskap ned alle posisjonene i melodien).

C: *Star Wars* (ser ivrig ut).

L: *Ja, det ville være fint hvis du kunne spille den?*

(Obs 4)

Denne måten å gå gjennom det de skal spille på med tonenavn og posisjoner er det mange eksempler på i dette caset. Elevens måte å gjette, sjekke med posisjonstabell slik læreren foreslår, og å huske enkelte toner, viser at han ikke ennå har noen automatisert avkoding av notetegnene, men vet litt om hva slags strategier han kan bruke for å mestre det hvis han går inn for det. Han synger og improviserer tekst til melodien han skal spille, og teksten handler om hva han skal *gjøre* på trombonen. Dette er noe man kan se flere ganger i dette caset – en strategi som binder den klingende musikken til trombonespill som en forberedelse til å spille.

### 7.1.3 Innhold i timene:

Oppsummert inneholder de observerte timene til Christer denne typen aktiviteter:

- Spille øvelser og melodier fra boka.
- Imitasjonsøvelser på munnstykket eller trombonen i innledningen av timene.
- Eleven svarer på lærerens spørsmål, knyttet til tonenavn, posisjoner, notetegn og tonelengder. De gjennomgår melodiene tone for tone på denne måten.
- Læreren skriver posisjoner over notene.
- Læreren tolker og forklarer notebildene.
- Læreren demonstrerer på trombonen sin for eleven.
- Læreren og eleven spiller forskjellige toner for hverandre, og så skal den andre si navnet på tonene.
- Eleven skriver noter selv; komponerer.
- Eleven peker i notene mens læreren spiller.
- Eleven spiller med akkompagnement på CD.
- Læreren skriver notene til "Star Wars" for eleven mens han synger melodien.

## 7.2 STRATEGIER I CASE C

I det følgende gis en oversikt over de observerte læringsstrategiene eleven benytter seg av for å skape mening ut av notesystemet, trombonespillet og undervisningskonteksten i de observerte timene.

### 7.2.1 Sosiale strategier

#### Stille spørsmål

Eleven stiller en del spørsmål relatert til notelesing og notetegnenes betydning i løpet av de observerte timene, som for eksempel i første observerte time når han spør læreren om repetisjonstegnene betyr at man skal bare spille de samme taktene om og om igjen "*i all evighet*" (Obs 1).

På slutten av andre observerte time stiller eleven et spørsmål som gir et lite innblikk i hans forståelse av noteskrift og trombonespill. Episoden starter med at eleven avbryter det de jobber med fordi han plutselig oppdager at det står et

par spørsmål i boka knyttet til den melodien de nettopp har spilt som heter "Trollmarsj" som består av tonene F og Bb (som tas med samme posisjon). Eleven har nettopp spilt melodien uten noter:

C: *Hei, du. Ingen forskjellige* (Svarer på spørsmål som står skrevet i boka om det er mange forskjellige posisjoner i melodien).

L: *Hva står det her? "Hvor mange forskjellige posisjoner er det i Trollmarsj"?*

C: *Ingen.* (I boka spørres det om eleven kan spille den uten noter).

L: *Ja, kan du spille den uten noter?*

C: *Hva betyr det?* [Dette er et interessant spørsmål, fordi det antyder at eleven er usikker på definisjonen av *noter*].

L: *Det betyr: kan du spille den uten å se i notene, altså bare huske. Det kan du saktens.*

(Obs 2)

I tillegg til at eleven bruker strategien å spørre, er dette også et eksempel på at han tar initiativ til hva de skal gjøre og diskutere i timen. Måten Christer stiller spørsmål på – av nysgjerrighet, og uoppfordret – skiller ham fra de andre elevene i studien.

## Ta initiativ

Denne eleven tar *ofte* initiativ til ting han har lyst å gjøre i timene. Han foreslår uoppfordret melodier han har lyst å spille og aktiviteter han har lyst å holde på med. I flere av tilfellene hvor eleven aktivt tar initiativ er dette knyttet til at læreren vil at han skal gjøre noe han ikke får til, eller ikke har lyst til å gjøre. Strategien er altså ikke alltid direkte rettet mot å lære det læreren ønsker, men er likevel fokusert på trombonespill, musikk eller noteskrift.

C: *Vet du hva jeg vil ha som lekse?" Tema fra Symfoni nummer 9"* (peker på melodien i boka).

(Obs 3)

Den samme typen initiativ ser vi når eleven ber om å få lære "Star Wars"-melodien (Obs 5), ber læreren om å spille for seg (Obs 4) eller når han spør om han kan få komponere egne verker (Obs 6). Det må sies å være karakteristisk for denne eleven at eleven har en utstrakt bruk av sosiale strategier som en del av læringsprosessene.



Sosiale strategier	Obs1	Int1	Obs2	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Int2
Stille spørsmål	1	2	2	4	4	3	3	1	5
Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")		1		1	1			1	3
Ta initiativ	3			4	1	2	1	4	2
Be om hjelp eller demo.						1			

Sosiale strategier i case C

## 7.2.2 Kognitive strategier

Denne eleven bruker flere typer kognitive strategier for å lære, ofte i kombinasjon med at han tar initiativ for å lære mer. Det er ikke alltid initiativet er rettet mot det læreren vil de skal gjøre, men i en rekke tilfeller er det rettet mot noteskrift.

### Øve, repetere

Eleven er som sagt bevisst på at det å øve og repetere er en nyttig måte å lære på. Likevel er dette en strategi han bare en sjelden gang benytter seg av i timene:

Eleven setter seg bak kameraet og spiller uten å se på noen noter. Læreren demonstrerer hvordan det skal høres ut når han veksler mellom 2 forskjellige toner på første posisjon (F og Bb). Eleven får til etter å ha øvd litt ("Trollmarsj": FBbFBb FFF, FBbFBb FFF).

C: *Var det bra?*

L: *Ja.*

(Obs 3)

### Ta notater

Allerede i første observerte time skriver eleven notater for bedre å huske det læreren forklarer. Dette er en arbeidsmåte som læreren ofte bruker og som Christer forteller at stefaren også viser ham ved å gjøre dette hjemme når han hjelper ham å øve.

(Læreren sier at de skal spille to ganger og viser til repetisjonstegnet i notene. Eleven tegner inn det han kaller *portal* (et navn han bare finner på, og

som han noterer som en slags parentes) etter F-nøkkelen, slik at han skal vite hvor han skal repetere fra).

(Obs 1)

Den samme timen kommenterer eleven at han sammen med stefaren har skrevet posisjoner under notene slik at han skal huske hva han skal gjøre. Eleven er bevisst på at dette ikke er notelesing, og derfor kaller han det juks:

(De skal spille melodien "Stille nå", og læreren spør om eleven har spilt den hjemme).

C: *Ja, skal jeg bevise det? Vi jukset jo litt* (peker i notene hvor det står posisjoner under notene).

L: *Hvem har skrevet det?* (eleven svarer at det er stefaren hans).

(Obs 1)

I det andre intervjuet tar han også notater før han skal spille:

H: *Ja, da kan du jo spille dette? Ok?* (henviser til melodien "Petter slår med én hammer")

C: *Men, er det noen flere forskjellige noter?*

H: *Er det noen flere forskjellige* (vi sjekker sammen)

C: *Og forresten, jeg trenger denne litt* (Tar en blyant og skriver posisjoner over tonene i første linje, når de skifter, ikke over samtlige. Sjekker med tabellen).  
*Og der fant vi ut ikke var en fjerde, men var en tredje?*

H: *Den G-en?*

C: *Nei, den der var en fjerde.*

H: *Ja*

C: *Og den der fant vi ut at var en ekte tredje*

H: *Yes.*

C: *Og den der fant vi ut at var en Ab, det var en Ab?*

H: *Men de der var vel ganske like, var de ikke det?* (Han har skrevet 4 over den første G-en og 3 over de to neste [som nok var tiltenkt Ab-en])

C: *Men jeg må først finne ut hva som var det rette. Den blir jo fjerde. Da er det der som skulle være tredje. ... Jeg skjønner* (han skriver videre)

(fra intervju nr 2)

## Slå opp i boka

I det første intervjuet slår eleven flere ganger opp i boka når jeg stiller spørsmål om noter og notetegn som han ikke kan svare på i farta. Han vet hvordan han skal finne svarene, og på hvilken måte han skal bruke det han finner ut.

H: *Hva er den snurredingsen foran her for noe?*

C: *F-nøkkel. Det var det første i hele heftet nesten.*

H: *Ja ok, så det lærte du med en gang. Hvorfor heter den F-nøkkel?*

C: *La, meg se, la meg se. (henter tromboneboka). La oss lese litt om F-nøkkel.*

H: *Ja, la oss det (ler).*

C: *F-nøkkel... (leser fra boka:) "forteller oss hvor tonen F ligger".*

(fra intervju nr 1)

H: *Kunne du ha tenkt deg å skrive her, hvilken sang, du kan jo rock for eksempel. Kunne du tenkt deg og skrevet begynnelsen på Rock der (peker på arket)*

C: (begynner og bla i boka) *Men da må jeg...*

H: *Nei, men det var det jeg tenkte at hvis du ikke ser hvordan den ser ut, men prøver å huske den.*

C: (Skriver notene til melodien "Rock" på testarket). *Og så skal det være en strek her (skriver taktstrek).*

H: *Og så var det en strek der, hva betyr den streken for noe?*

C: *At det, at det skal være fire sånne her til sammen i en. Så etter fire så er det en strek.*

H: *Nettopp. Vet du hva den streken heter?*

C: *Neps.*

H: *Nei, det kan du spørre (læreren) om neste gang, syns du ikke det?*

C: *Nei vent litt, det skal stå her en plass. (Finner fram boka igjen, og blar opp) og jeg har sett det en plass. Det skal stå... der: "Taktstrek, deler musikken inn i takter".*

(fra intervju nr 1)

Vi ser her at hele tre ganger i løpet av det første intervjuet tar eleven selv initiativ til å løse oppgavene ved å bruke læreboka. Han vet at han kan finne svaret der fordi han husker at det har vært tematisert i spilletimene. Han er også klar over at han ikke husker svaret og *slår opp* i stedet for å gjette eller svare "vet ikke". Også i spilletimene bruker Christer det å slå opp i boka som en strategi for å løse oppgaver:

(Læreren peker på G-en og spør hvilken posisjon den er. Eleven svarer G).

L: *Ja, men hvilken posisjon er det?* (Eleven svarer med å peke øverst på arket hvor tonen G er presentert med notebilde, navn og posisjon).

L: *Og den der?* (Eleven peker på Eb øverst på arket).

C: (synger): *Kom å hør på tredje, yeah yeah yeah.*

(Obs 1)

Også i andre intervju slår han opp i boka. Dette er noter og toner han har spilt i mange av spilletimene, men han ser ikke ut til å kunne dem godt, så han slår opp for å løse oppgaven:

H: *Kan du prøve å finne ut hva den første der heter og hva den heter?* (peker på G-en i "Petter slår med en hammer").

C: *Ja. Holde den her litt!* (Han gir meg trombonen og går og henter boka: "Midt i Blinken" (Vannebo & Mortensen 2002).

C: *Her burde ... her står alle notene.*

C: (Han har funnet en posisjonstabell). *La meg se, først må jeg finne den andre. La meg se, la meg se, la meg se, la meg se. Jeg kan si at det er en tredjeposisjon, en Eb.*

H: *En Eb ja. Ok. Da har vi tre sånne og så en F. Og så, hva heter den da?* (peker på G-en).

C: *Studere, studere. Fjerde, G.*

(fra intervju nr 2)

## Oppdage og korrigere egne feil

Begge de følgende eksemplene viser at eleven lytter til det han spiller og korrigerer hvis han hører at det blir feil. Det er sjelden å observere i dette caset at eleven korrigerer fordi han oppdager at han har *lest* feil, eller at han tar feil posisjon. Strategien å *korrigere egne feil* er relativt sjelden observert i dette caset.

L: *Prøv å spill "Rock" så.*



Figur 14: "Rock" fra "Midt i blinken" (Vannebo & Mortensen 2002:16).

(Eleven spiller alene og ser på notebildet. Han spiller første takt litt feil, så han starter på nytt. Han spiller deretter melodien med noenlunde riktige posisjoner, en del toner blir feil, og han må starte om igjen et par plasser. Han spiller riktig rytme [det virker som han har melodien i øret og vet hva han

skal gjøre]. Så oppdager han repetisjonstegnet etter at han har avsluttet. De spiller i lag andre gang. [Det flyter bra]].

(Obs 2)

Han bruker lærerens spill og slideposisjoner for å oppdage feil, og korrigerer seg selv, men er ikke konsekvent:

(Læreren spiller tonen Bb på trombone. Eleven imiterer. Deretter spiller de Bb-dur-skala sammen. De står ved notestativet og ser på notene mens de spiller. Det står posisjoner over notene. Eleven treffer ikke alle tonene, men forsøker å korrigere seg selv. De spiller det en gang til. Læreren sier tonenavn og posisjoner underveis. Eleven har liten kontroll på egen "treffsikkerhet". Han ser på lærerens slide hvis han er usikker. Det ser ut som han skjønner at han ikke treffer tonene (rister litt på hodet innimellom)).

(Obs 6)

## Synge

Som vi så i praksiseksemplet tidligere synger eleven av og til mens han sier posisjoner:

(Han svarer med posisjoner mens han synger melodien. Han lager tekst: "Det der, det er jo fjerde, det vet jo alle..." på melodien til "Star Wars").

(Obs 4)

Dette er noe man kan se flere steder i materialet; at han synger og improviserer tekst som er relatert til det han skal *gjøre* samtidig som han løser oppgaven med å si posisjoner eller tonenavn.

L: *Prøv å ta og skriv på hva de heter tonene, der hvor det ikke er Bb og F. Det var en C den der.* (Eleven skriver tallet 3 under C-en).

L: *Nei, det er en C, en sjetteposisjon.*

C: *C* (Skriver bokstaven C).

L: *Og så det der, kan du huske hva det var for en? Den høye der som du ville ha inn?* (Peker på en A).

C: *Nummer 3, eller nummer 2, eller nummer 1* (Synger med en melodi han finner på underveis).

(Obs 6)

Han synger også rytmer fra bladet på eget initiativ:

(Eleven spiller rytmene fra boka på munnstykket alene. Det går ganske greit. (...) Eleven har fin puls, men har ikke helt oversikt over rytmene. Han forstår hvilke toner som skal være hurtige og sakte, men overgangen mellom taktene er usikker. Han legger fra seg munnstykket og synger rytmen: *do-do-dododo*).  
(Obs 5)

Noen ganger kan det virke som han tar i bruk stemmen for å lese notene i stedet for å spille fordi instrumentet er såpass vanskelig å spille på, og dermed "hindrer" ham i å spille notene han leser.

## Komponere/skrive musikk

I sjette observerte time ytrer eleven ønske om å få skrive noter selv, og han viser gjennom denne aktiviteten at han har forståelse for noteskrift som kommunikativt redskap, og at han er på god vei til å bli litterat i musikk, selv om han ikke nødvendigvis behersker å spille så godt etter noter på trombonen. Jeg har valgt å ta med et lengre eksempel fra denne timen for at leseren skal få innblikk i en helheten i strategien eleven bruker i sin tilnærming til notesystemet:

L: *Prøv å skriv en F-nøkkel der!*

C: *Men kan jeg på den andre linja skrive en Å-nøkkel?*

L: *Det kan vi prøve. Skriv nå en F-nøkkel først* (Eleven skriver F-nøkkel).

L: *Ja, prøv å se en gang. Ser du hvordan jeg har skrevet den der? Med de krøllene der inni. Og så har du to små prikker der omkring F. (...) Hvilken taktart skal vi ha? 4/4?*

C: *Hvorfor ikke bare ...?* (Skriver en helnote F og en taktstrek).

L: *Ja, men vi må skrive taktart. (Blar tilbake i boka og viser melodier hvor det står taktarter). Alle noter har sånn... det står sånn en eller annen, sånn der. Ser du det? Du må velge et eller annet her foran.*

C: *Men det der er en F.*

L: *Ja, men hvilken taktart? Hvor mange slag skal vi ha i takten?*

C: *fire.*

L: *Ja, så skriver du 4/4 bak der. 4 og 4, der. Det skal være fire slag i takta.*

C: *Som et brøkretnestykke?*

L: *Yes. Hvor mye er det 4/4, hvor mye er det?*

C: *Hvor mye 4/4 er?*

L: *4/4, det er én. Da er det plass til en helnote der* (Eleven skriver).

L: *Skal vi ha mer i takten?* (Eleven skriver en halvnote først, tonen G, fyller deretter inn en halvnote til). *Ja, hvor mange slag har vi nå?*

C: *fire.*

L: *Yes, og så neste.*

C: (Skriver to 4-delsnoter og fire 8-delsnoter). *Det her er sånn fortfort.*

L: *Oj, det var veldig fort, skal de være inni 4/4-takten alle sammen? Ja, fint.*

(...) (Eleven skriver nokså store sprang i notene, og toner han ikke har lært, men er nøye med noteverdiene og taktstreker, men skriver plutselig fem halvnoter i takten).

L: *Hvor mange slag skal det være der?*

C: *Ups.*

L: *Ups.*

C: *Kanskje jeg skal lage en sånn* (Skriver taktstrek etter to halvnoter).

L: *Du skal lage taktstrek der ja, og så den siste...*

L: *Ja. Så kan vi godt prøve, hvis du nå skal skrive tullenoter eller hva du kalte det, over noten her, så skriver vi:* (Skriver CAD. i notene). *Det betyr kadensa*

C: *Hva betyr det?*

L: *Det betyr: Så kan du spille akkurat hva du vil.*

C: *Skal jeg skrive en Ø? Jeg skriver den her nede, da blir den mørk* (Skriver på nederste notelinje. Lager en note som består av en sirkel og en notehals som ligger langs notelinja).

L: *Ja. Så ligger den helt. Kan du komme på mer?*

C: *Og så: Den her blir litt sprø* (Lager en note som ligner, men med skrå hals, deretter flere).

L: *Ja, sånn en skjev en der, ja.*

C: *Det der er en sånn der, bare litt mindre: Æ. Og så ...* (Visuelt ser notene nå ut som en geometrisk figur)

L: (Ler). *Ja, hvordan vil du spille det der? Hvordan kan det tenkes at det skulle spilles det der? Har du tenkt på det?*

C: *Ja, Ø, Z, Æ, Z, Ø.* (Navngir tonene).

L: *Ja, hvordan skal det lyde? Kan du spille en Ø? Får jeg høre en Ø?* (Christer spiller flere toner med sliden hurtig inn ut og inn).

L: *Jaha. Men så må man skrive sånn nedenunder hva det betyr når den ligger ned. Sånn en der, det betyr at det skal være sånn.* (Spiller det eleven spilte).

C: *Hvordan skriver jeg det?*

L: *Ja, hvordan skriver du det? Hvordan vil du forklare det?*

C: *Kanskje jeg skal ta sånn lydbilde der med sånne bølger* (synger Bzzz).

L: *Ja, nemlig, akkurat. Det kan man godt gjøre.*

C: *Og det her har en* (Skriver og synger), *Og den her har også.*

(Eleven fortsetter å skrive fantasinoter. Læreren stimulerer eleven til å fortsette å skrive og forklare lydene. Elevens noter ligner på konvensjonelle noter, og han henviser til antall slag og forklarer hvordan de representerer lyd. Han skriver et slags nomenklatur<sup>53</sup> underveis, og demonstrerer hvordan de skal spilles. Læreren gir tips om at en del av notasjonen finnes det vanlige noter for (for eksempel noter som varer 8 slag, eleven binder sammen 2 helnoter uten at læreren forklarer dette) Ø-notene får etter hvert strek over seg, og ser dermed ut som Ø-er. Læreren henviser til konvensjonelle noter og posisjoner. Eleven spiller svært lite på trombonen underveis).

L: *Ja. Men tror du at du husker det neste gang når vi ser det her?*

C: *Ja, det står jo her nede.*

(De fortsetter med fantasinotasjon, og i stedet for å spille tonene han skriver begynner eleven å tulle med trombonen og sliden. Læreren sier at neste gang skal han spille dette, så det er viktig at han husker det han har notert. De avslutter uten å ha spilt igjennom "verket").

C: *Det blir interessant å høre meg selv spille det der.* (Så pakker han sammen trombonen).

(Obs 6)

---

<sup>53</sup> Nomenklatur er et regelverk for bruk av fagord eller tegn. I nye musikkverker vedlegges ofte en slik oversikt over hvordan mindre innarbeidet musikalsk notasjon skal utføres.



Handwritten musical notation on five staves. The notation includes various symbols, notes, and markings. At the top, there are some scribbles and a circled '373-0'. The first staff has a treble clef and a key signature of one flat. The second staff has a treble clef and a key signature of one flat. The third staff has a bass clef and a 4/4 time signature. The fourth staff has a bass clef and a key signature of one flat. The fifth staff has a bass clef and a key signature of one flat. There are also some handwritten notes like 'CAO' and 'erd'. At the bottom, there are some small drawings and the number '79'.

Figur 15: Christers komposisjon.

I løpet av dette utsnittet fra spilletimen får eleven vist at han forstår hvordan en takt fylles med fire slag på forskjellige måter, og han har demonstrert at han skjønner forholdet mellom lyd og symbol i noteskrift. Han skriver også for å huske og for å kommunisere ideene sine, og læreren støtter aktiv ved å stille

spørsmål og ved å vise hvordan man kan beskrive notenes klang. Elevens nomenklaturaktige forklaringer setter han rundt omkring notebildet som små huskelapper. Det å notere er en strategi eleven bruker ved mange anledninger i de observerte timene, og denne komposisjonsøvelsen er også et godt eksempel på dette. Gjennom denne skapende aktiviteten får eleven kommunisert hva han kan om noteskrift, både som en del av musikerpraksisen, og som en måte å få andre til å utøve noe han selv har skapt.

## Sammenligne

I intervjuene setter eleven ord på måten han sammenligner med lærerens spill og tidligere lært materiale for å løse oppgaver:

H: *Ja. Hører du noen ganger på hvordan (Lærerens navn) høres ut når han spiller og så prøver å få samme lyden? Eller er det mest at du ser hvordan ...?*

C: *Ja, for å få samme lyden bare med å høre, det er ganske vanskelig.*

(fra intervju nr 2)

H: *Men hvis du ikke vet helt hva du skal gjøre, bruker du å sammenligne med noe annet da? Hvis du ikke vet helt hvilken noter det er, og du ikke kan se på (lærerens navn)?*

C: *Vet du hva jeg gjør da? Da prøver jeg å sammenligne med annen musikk.*

H: *Ja, akkurat.*

C: *Sånn som for eksempel hvis jeg på "Country Walk" og jeg ikke kunne en F, så kunne jeg ha tatt fra "Rock" og så ... ja.*

H: *Er det (lærerens navn) som har fortalt deg at du kan gjøre det?*

C: *Nei.*

(fra intervju nr 2)

I det følgende eksemplet viser eleven at han gjenkjenner pausetegnet i noten fordi han har sett det tidligere i et dataprogram han har brukt. Han overfører denne kunnskapen til lesingen på trombone og får bekreftet at de betyr det samme:

(Eleven peker på pausene og lager spørrende lyder. Læreren spør hva det er for noe).

C: *Er det de der at man skal stoppe litt?*

L: *Ja de kalles for pauser.*

C: *Skal jeg si deg hvordan jeg vet det? At på data så har de et slags pianospill og der har de tusenvis sånne.*

(Obs 1)

Det neste eksemplet viser at eleven bruker en melodi som står notert med både noter og posisjoner på samme side som den nye melodien han skal lære. Han forklarer at han ser på tonenes plassering og konfererer med de innskrevne posisjonene når han skal lese tonene i den nye melodien. Denne strategien krever at han forstår at notenes plassering i forhold til hverandre avgjør hva de heter og hvordan de tas på trombonen:

L: *Tror du at du klarer å huske hvilke noter... hvilke toner det er uten at de står der de der? (Henviser til tall for posisjoner).*

C: *Nei, det kommer til å bli kjempevanskelig.*

L: *Vi skal lige prøve en gang. Kom lige hit. Prøv å se om du klarer å huske de, vi skriver ingenting. Den første der, hvilken posisjon er det?*

C: *Tredje.*

L: *Ja, og den der?*

C: *Fjerde.*

L: *Ja, og...(peker videre)*

C: *Tredje.*

L: *Nei.*

C: *Og første, første, første. Tredje.*

L: *Ja. (Peker videre). Og den her?*

C: *Første.*

L: *Og den?*

C: *Tredje.*

L: *Ja, ser du. Du trenger ikke skrive tallene. Du husker jo fint hva det er for noe.*

C: *Ja, men det er fordi det står jo der (viser til forrige melodi). [Svaret tyder på at han har sittet og sett på tallene under forrige melodi, og sammenlignet med den].*

(Obs 2)

Dette er en strategi som korresponderer med strategien *å slå opp i boka* på den måten at eleven bruker tidligere kunnskap og oppsøker informasjon for å løse oppgaven. Oppsummert ser vi at Christer bruker en rekke forskjellige kognitive strategier, med strategier som er direkte rettet mot å lese noter som for eksempel å forberede lesing, korrigere seg selv eller analysere notebildet

bruker han relativt sjelden. Dette avspeiles i hans relativt svake leseferdigheter i siste intervju.

Kognitive strategier	Obs1	Int1	Obs2	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Int2
Øve, repetere	1				1				1
Telle antall like (rytme)						1			
Ta notater	2		1	2			2	1	2
Slå opp i boka	1	3	1						3
Oppdage og korrigere feil	5	1	2		1		3		2
Synge	1	2	1		4	2	2	1	2
Synge fra bladet									1
Analysere notebildet	1		2	1		2	1		2
Forberede lesing									2
Komponere/skrive musikk		1					1	1	1
Sammenligne	2		1		2				1

Kognitive strategier i case C

### 7.2.3 Hukommelsesrelaterte strategier

Christer er klar over at en av utfordringene med å lese noter er å greie å huske notenes plassering og hvordan de tas på trombone:

H: *Syns du det er vanskelig å huske notene av og til, hva de heter og hvordan de skal være?*

C: *Ja, ja, ja, ja. Det er det ... liksom det jeg plages mest med.*

H: *Ok, hvordan kan du lære deg å huske dem bedre da?*

C: *Må bare øve masse (trekker litt på skuldrene).*

(fra intervju nr 2)

H: *Hva syns du er det vanskeligste på spilletimene?*

C: *Det er jo liksom å lese nye sanger.*

(fra intervju nr 2)

Spesifikke strategier for å huske tilkjenner han ikke i noen av intervjuene, men man kan observere i timene at han forsøker å "pugge" enkelte toner og

notetegn. Etter hvert ser man at han husker tonene F og Bb som begge tas med første posisjon. Han husker andre toner hvis han nylig har spilt dem, men ser ut til å glemme dem hvis han ikke har spilt dem på en stund. I tillegg husker han melodier han har spilt flere ganger, og bruker tilsynelatende notene som en slags huskelapp for hvordan melodiene spilles, mer enn at han husker enkeltnotene.

Læreren demonstrerer ofte ved å spille melodiene for eleven, og eleven ser ut til å huske melodiene nokså raskt, og bruker det lydlige som støtte når han leser notene og skal spille melodiene selv.

I noen av timene ser det ut til at eleven husker godt hva tonene heter, og han kan svare med både tonenavn og posisjon når læreren peker på tonene i notebildet:

L: *Den her, hva er det?* (Eleven viser tredje posisjon uten å si noe. Læreren spør hva posisjonen heter, og da sier eleven: "tredje". Læreren bekrefter).

L: *Den der hva heter den?* (eleven viser med sliden, læreren spør hva posisjonen heter. Eleven svarer riktig. Læreren spør om eleven husker hva tonen heter. Han nøler litt).

C: *Enten heter den D...?*

L: *Den heter D, den heter ikke enten.. Den heter D. Det er rett.* (Læreren fortsetter å peke på toner som eleven skal si posisjon og tonenavn på. Eleven svarer riktig på de fleste tonene, men nøler på noen).

(Obs 3)

I det følgende eksemplet spiller eleven en melodi han både har hørt og spilt mange ganger. Han husker posisjonene, men strever med å stramme muskulaturen i leppene slik at han treffer riktige toner, noe som er et kjent problem når man starter å spille et messinginstrument.

(Eleven spiller melodien "Rock" fra korpsheftet. Han spiller riktig rytme, og husker også på repetisjonen, men de lyseste tonene blir feil bortsett fra de første gangene han spiller dem. Etter hvert blir flere toner feil, men eleven bruker riktige posisjoner).

(Obs 3)

Vi ser at når han har øvd på melodiene hjemme eller i korpset (som for eksempel melodien "Rock" ovenfor), husker han dem bedre. Han har likevel problemer med å spille prima vista selv om det er snakk om de samme

notene/tonene som han kan. Det betyr sannsynligvis at han memorerer melodiene som lyder og bevegelser (posisjoner), og har derfor ikke egentlig automatisert avkodingen av noter når året er omme.

Hukommelsesrelaterte strategier	Obs1	Int1	Obs2	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Int2
Huske tonenavn + grep/pos	3	1	2	3	3	1	3	3	3
Huske melodier utenat					1				
Huske notetegns navn/betydning	2	3	1	2	2	2	2	1	1

Hukommelsesrelaterte strategier i case C

## 7.2.4 Støttestrategier

### Gjette

Eleven i dette caset gjetter en del, både når han spiller etter noter og når han skal fortelle læreren hvilke posisjoner tonene har før han spiller. I intervjuet spør jeg direkte om han gjetter, og da svarer han:

H: *Mm. Gjetter du av og til hvordan det skal være?*

C: *Ja, noen ganger blir det rett og noen ganger blir det feil.*

H: *Hører du sjøl når det blir feil?*

C: *Noen ganger detter jeg for ut til at jeg klarer å spille mer på sangen.*

H: *Nettopp, så da slutter du bare. Eller gjetter du da?*

C: *Noen ganger gjetter jeg, noen ganger slutter jeg.*

(fra intervju nr 2)

L: *Har du prøvd å spille den der også? (henviser til notene til "Per og vesle Karen").*

C: *Nei. De trodde ikke den var lekse til i dag.*

(Det står posisjoner over notene (melodien EbEbEbF G F, EbGFF Eb). Eleven sier at han har jo aldri øvd på den, men læreren sier at da kan de gjøre det i lag. De spiller sammen [uten at eleven har hørt melodien]. Eleven henger sånn passe med, men det er stor forskjell fra den forrige melodien han spilte. Han spiller feil posisjoner, han ser på lærerens slide og bruker tilsynelatende

mest tallene (posisjonene) i notene. På andre linje står det ikke tall, og da spiller han enda mer feil. Han spiller heller ikke så rytmisk bra som på forrige melodi).

L: *Kan du prøve å spille den der. Husker du hva den heter den tonen der?* (peker på en G)

C: *Jepp. Eb, Ab.*

L: *Nei.*

C: *Ab.*

L: *Nei, det heter den ikke. Den der? Den der heter Eb* (peker på første tone i melodien)

C: *G.*

L: *Helt rett. Kan du prøve å spille meg en G* (synger tonen G).

(Eleven spiller riktig tone. De spiller igjennom en gang til, og nå er eleven mer med, mange riktige toner, posisjoner, rytmikk).

(Obs 2)

Gjetting er likevel ikke av de strategiene Christer bruker oftest. Han virker generelt opptatt av å vite ting sikkert, og han slår heller opp i boka enn å gjette.

## Se på lærerens posisjoner

Å imitere lærerens slidebevegelser er en strategi eleven selv nevner som en mulighet hvis han ikke greier å henge med i notesesingen.

H: *Må man ha noter for å lære å spille?*

C: *Næ, det går jo an å ... se på andre.*

H: *Ja, det kan man gjøre. Bruker så å se på* (lærerens navn) *av og til når du skal spille?*

C: *Ja, når jeg detter litt ut.*

(fra intervju nr 2)

Lignende eksempler kan vi se i flere av spilletimene:

L: *Har du hørt på den neste? Country Walk?* (henviser til komp-CD).

C: *Ja, den har jeg fått tid til å hørt på.*

L: *Har du fått øvet på den også?*

C: *Ja.*

L: *Skal vi prøve litt å ha på plata, eller skal vi spille den gjennom først?*

C: *Plata* (Eleven spiller ingen riktige toner, og hermer egentlig bare posisjoner etter læreren, så stopper han opp og spør hvor de er).

(Obs 2)

(De prøver å spille det læreren har skrevet (Star Wars temaet). Eleven henger med rytmisk, men roter litt med posisjonene. Han ser vekselvis på arket og på lærerens posisjoner).

(Obs 4)

I dette caset er det vanskelig å si hvorvidt eleven ville fortsatt å bruke denne strategien i de siste spilletimene – også fordi aktiviteten i timene endrer seg en del. De spiller ikke etter noter i boka i så stor grad de siste observerte timene, men mer etter elevens egen komposisjon. Og da har han ikke samme behov for å se på lærerens slide som støtte for å orientere seg i notebildet.

## Lese sekundærnotasjon

L: *Hvem er det som har skrevet alle de tallene her (peker på "Per og vesle Karen"). Er det du?*

C: *Stefaren min.*

(obs 2)

Mange av sangene eleven spiller dette året noteres med posisjoner (tall) over notene, enten hjemme eller på timene. Dette medfører at eleven leser sekundærnotasjonen, fordi tallene er mer direkte knyttet til trombonespillet ved at de viser hva han skal *gjøre*. Dette ser vi blant annet når han i de siste observerte timene fremdeles leser melodier bedre når posisjonene står notert.

Støttestrategier	Obs1	Int1	Obs2	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Int2
Gjette		3	2	2	1	4	2	3	1
Se på læreren grep/pos	2		2			1	1	1	
Imitere lyd			2	1	1	1	1	2	
Lese sekundærnotasjon	1		1		1	3	1	2	

Støttestrategier i case C



## 7.2.5 Lytterelaterte strategier

Christer er rask til å gjenkjenne melodier hvis læreren spiller dem på trombone for ham, også melodier som de ikke har spilt på timene tidligere. Det følgende er to eksempler fra fjerde observerte time:

(Læreren spiller FBbFBb FFF).

C: *Det er "Trollmarsj" (en melodi han spilte i forrige time).*

L: Ja.

C: *Den vil jeg ta. (Eleven spiller det samme som læreren (tre ganger)).*

(Obs 4)

L: *Har du sett "Star Wars"?*

C: *Ja, jeg har den.*

L: *Har du den?*

C: *Nei forresten, jeg lånte den ... Jeg lånte den hos onkelen min, også.. (Læreren spiller et par takter). Spilte du nettopp "Star Wars"-melodien på trombone?*

L: *Ja, skal vi prøve?*

C: *Åh, kan du ta den igjen? (Læreren spiller, litt sakte etter hvert for at eleven skal få med seg litt av det han spiller (hva han gjør)).*

(Obs 4)

C: *Hvorfor tar vi ikke du-du-du (synger tema fra "Star Wars")?*

L: *Fordi du skal lære den her først. Hva er det for en du gjerne vil spille? Hva er det for låt du gjerne vil spille?*

(Eleven forstår [nok] ikke hva læreren sier).

C: *Hva mener du? Jeg liker: (Eleven spiller rytmen til Star Wars-temaet på trombonen, og selv om posisjonene er tilfeldige gir det han spiller assosiasjoner til Star Wars-temaet. Han spiller også den kromatiske nedgangen og 16-dels-bevegelsene i temaet [han har ganske bra kontroll på sangen i sitt indre øre, og prøver å bruke trombonen til å uttrykke det]).*

(Obs 3)

Eleven bruker lytting også i tilknytning til andre strategier, for eksempel oppdager han eget feilspill hvis han kjenner melodien på øret. Han har likevel problemer med å korrigere feilspillet på grunn av spilletekniske begrensninger.

Det er sjelden at han ser ut til å oppfatte ukjente notebilder auditivt for deretter å orientere spillet sitt etter dette.

Lytterrelaterte strategier	Obs1	Int1	Obs2	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Int2
Bruke lytting for å orientere seg i notebildet	2		1	1	3	1			2
Bevege seg til musikk	1			1					
Improvisere				2		2	1	1	

Lytterrelaterte strategier i case C

## 7.2.6 Oppsummering strategier

Eleven husker etter hvert litt om notenes plassering og navnet på dem, noe som nok henger sammen med at han bruker relativt få hukommelsesrelaterte strategier, og når han ikke husker notene er den vanligste strategien hans å slå opp i boka for å finne det ut. Noen ganger gjetter han, og andre ganger sammenligner han med melodier hvor posisjonene er notert under tonene. Han ser ikke ut til å ha forstått at han kan sammenligne med tonene han kan og deretter telle seg oppover notelinjene for å finne ut hva de heter.

Christer tar i bruk en rekke forskjellige strategier i løpet av året, spesielt sosiale og kognitive strategier. Karakteristisk for eleven er at han er nysgjerrig og tar initiativ, men dette er ikke alltid rettet mot det oppgavene fra lærerens side handler om. Av elevene i denne studien er han den som oftest foreslår gjøremål eller musikk selv. De kognitive strategiene han tar i bruk viser at han er i stand til å lære ved å analysere, forberede, sammenligne og lignende, men han virker ikke så motivert til å gjøre dette i timene.

## 7.3 MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE C

### 7.3.1 Episode 1: Forståelse av sammenhengen mellom lyd og symbol

I forskning på skriftspråklæring viser man til at en avgjørende faktor for måten og tempoet barn lærer seg å lese på, er hvorvidt de oppfatter forbindelsen mellom lyd og symbol (Adams 2000). Denne forståelsen er også viktig for den som vil bli litterat i musikk. I de følgende eksemplene skal vi se hvordan Christers forståelse for notetegnernes lyd/symbol-forbindelse utspiller seg.

Eleven i dette caset har lært seg navnet på 4-deler, 8-deler og halvnoter og vet at 8-delene er kortere enn 4-delene og at halvnotene er enda lengre. Dette er som sagt noe han har lært på skolen. Eksemplene fra dette caset viser at selv om eleven husker hva den rytmiske notasjonen heter og hva den betyr, har han ikke sikker kunnskap om hvordan det skal høres ut. Når han bladspiller 8-deler og 4-deler uten å kjenne melodien viser han at han ikke kobler dette til noe auditivt eller en nøyaktig puls, og avkodingen blir dermed ikke korrekt.

I de to følgende eksemplene ser vi hvordan Christer beskriver hva notetegnene viser:

H: *Hva er det en note viser for noen ting da?*

C: (...) *Den viser hva man skal spille.*

H: *Mmm (bekreftende).*

C: *Når det er: du du du du (synger melodien "Rock" og viser med trombonebevegelser i lufta). Det er sånn rock, eller brrrrum bom bom.*

H: *Så de viser liksom sånn lyden da?*

C: *Ja. Det er som det er lyd, bare lydløs lyd på en måte.*

(fra intervju nr 2)

Han har også forstått at notenes bevegelser oppover og nedover på notelinjene gir informasjon om hvor lyse eller mørke de er:

H: *Vet du noen om hvordan de høres ut også når du leser de?*

C: *Ja, når jeg ser en førsteosisjon Bb så skal den være rålys (holder fingrene litt høyt i lufta), og Bb (holder handa lenger ned) så skal den være mørk. [her*

henviser han til lyden, altså at han kan høre for seg forskjellen på lys og mørk når han ser notene].

(fra intervju nr 2)

I det følgende eksemplet spør jeg eleven hva han tenker når han spiller en melodi utenat. Han forklarer at når han skal spille melodien "Rock" så behøver han ikke noter, for den kan han godt. Han refererer til at melodien har en rytme som er lett å huske fordi den er *spesiell*, noe som viser en bevissthet om hva som skiller denne melodien fra andre melodier han har spilt. Vi ser også at han refererer til tromboneposisjoner når han skal forklare hvordan han visualiserer sangen.

H: *Mmm, hvordan tenker du på at sangene ser ut når du spiller dem?*

C: *Ja "Rock". Der kan jeg bare: "Bort med deg dumme note", dfff.*

H: *Ja, og hva tenker du da inni deg når du spiller den?*

C: *Jeg tenker ... der er det en veldig spesiell rytme.*

H: *Ja*

C: *dododo (synger sangen, gjør litt slidebevegelser underveis).*

H: *Ser du noter inni hodet når du synger det der, eller er det mest posisjoner?*

C: *Posisjoner.*

(fra intervju nr 2)

I det neste eksemplet fra det første intervjuet ser vi hvordan eleven forklarer sine kunnskaper om noteskrift på dette tidspunktet:

C: *"Petter slår med en hammer" (leser tittelen på melodien han skal spille og ler).*

H: *Ja det er en sang som heter det. Men klarer du å fortelle meg hvilke noter det er dette her?*

C: *8-delsnote, 8-delsnote, 4-delsnote, 8-delsnote (han sier riktige noteverdier på hele melodien).*

H: *Og når du sier at det er 8-delsnoter og 4-delsnoter, hva er det det forteller noenting om da?*

C: *At der må man være raskere (peker på 8-delen) og der kan man være litt seinere (peker på 4-delen).*

H: *Ok. Nettopp.*

C: *8-deler der er det sånn dudududuudu (synger en liten frase som ligner på rockemelodien fra spilletimen) og 4-deler (synger en litt roligere frase i dypere toneleie) og halvnoten der er det sånn duuu (han bruker "trombonebevegelser" i lufta når han demonstrerer noteverdiene med sang).*

(fra intervju nr 1)

Vi ser at eleven bruker lydige forklaringer på tonelengdene, men at han ikke har noen nøyaktig forhold til *hvor lange* tonene skal være.

### 7.3.2 Episode 2: Alfabetsangen som ”huskelapp”

Denne episoden er hentet fra sjetten observerte time når eleven skal spille gjennom komposisjonen han selv lagde foregående time. Tonene han har skrevet er toner han har lært fra før, og læreren ønsker at eleven skal si navnet på tonene før de spiller dem: F Bb F D og C. Eleven forsøker å løse problemet med å huske hvilke toner som kommer etter hverandre ved å synge en sang som ofte kalles ”alfabetsangen” som er basert på en fransk folkemelodi<sup>54</sup>. Sangens tekst består av bokstavene i alfabetet og brukes ofte i norske barneskoler for at elevene skal huske alfabetet. Denne melodien har ikke noe med det eleven skal spille å gjøre, men han forsøker å bruke den som en strategi for å huske neste tone i skalaen:

L: *Husker du hvilken tone det er, den første her?* (peker på en F).

C: *F.*

L: *Ja. Og den der?* (peker på en Bb).

C: *Bb.*

L: *Ja, og den?* (peker på en F).

C: *F.*

L: *Ja. Skal vi se, har vi andre her? Eh, ja den der, hva var det for en?* (peker på en D).

C: *Andre. Andre.*

L: *Nei*

C: *A? Eb?*

L: *Nei, det er ikke Eb det der.*

C: *A, B, C, D, E, F, G, ...* (Synger tonene på ”Alfabetsangen” barna lærer på skolen).

L: *Ja, hva er det for en den der* (Peker på D-en, men eleven svarer ikke), *ok, så tar vi den der i stedet for, hva er det for en?* (peker på en C).

C: *C.*

---

<sup>54</sup> Temaet fra denne folkesangen er blant annet brukt av Mozart i et variasjonsverk for piano. [http://en.wikipedia.org/wiki/Twelve\\_Variations\\_on\\_%22Ah\\_vous\\_dirai-je\\_Maman%22](http://en.wikipedia.org/wiki/Twelve_Variations_on_%22Ah_vous_dirai-je_Maman%22)

L: *Ja, og hva kommer etter C? Da kommer den der, hva er det for en?* (peker igjen på D-en).

C: *Jeg kan ta det i alfabetisk rekkefølge* (synger alfabetsangen igjen, men drar ingen konklusjoner om tonen D).

L: *Prøv å ta og skriv på hva de heter tonene, der hvor det ikke er Bb og F. Det var en C den der.*

C: (Eleven skriver tallet 3 under C-en).

L: *Nei, det er en C, en sjetteposisjon.*

C: *C* (Skriver bokstaven C).

L: *Ja. Akkurat. Og den vi har der?* (Peker på en G).

C: *A, B, C, D* (synger).

L: *Nei, det der var en D, men den der?* (Peker på G-en igjen).

(Eleven fortsetter å synge alfabetet, men ser ikke ut til å koble det med stigende notehøyder).

L: *Husker du hvilken posisjon det var?* (Peker fortsatt på G-en).

C: (synger fortsatt hele alfabetet) *Er det noen av de bokstavene?*

L: *Det er ingen som heter Å eller Ø, dårlig ide. Skal vi oppfinne noen nye toner?*

L: *Den der?* (Peker på en F).

C: *F.*

L: *Ja. Og hva kommer etter F? Den har vi der.*

C: (synger alfabetsangen igjen opp til G) *G.* (Denne gangen bruker han sangen til å finne riktig tone).

(Obs 6)

Vi ser at eleven også er ute etter å tøyse litt, noe læreren overser og venter til eleven svarer på spørsmålene. Elevens forsøk på å sette tonenes rekkefølge i system gjennom "alfabetsangen" lykkes på en måte til slutt. Strategien kan sammenlignes med den typen *kodeveksling*<sup>55</sup> som vi skal se på i forbindelse med case D.

### 7.3.3 Episode 3: Meningsforhandling

Det følgende er hentet fra det første intervjuet med eleven hvor jeg ber ham forklare meg hva notene til melodien "Petter slår med en hammer" betyr, og hvordan man leser og forstår dem:

---

<sup>55</sup> I språkforskning kaller man det *kodeveksling* når man bruker ressurser fra sitt førstespråk for å løse oppgaver knyttet til læring av et andrespråk og omvendt.

H: Disse notene, er det noe mer man kan si om dem? Annet enn at de er 8-deler? Akkurat den der for eksempel, heter den noe mer enn bare en 8-del? (peker på tonen Eb).

C: Eh, løpenote?

H: Ja, sånn ja, men jeg tenker på hvilken tone det er? (eleven svarer ikke)  
Hvilken posisjon det er?

C: Det er jo på den posisjonen som de der (peker på samme tone som jeg peker på).

H: Ja og hvilken posisjon er det?

C: Der er det to førstedeler, førsteposisjoner.

H: Er det førsteposisjon det der?

C: Ja fordi det går pittelitt utenfor der (Det er vanskelig å vite hva han mener).

H: Okei, hvis de to første er førsteposisjon, hva er den tonen der da? (peker på en F, som er førsteposisjon).

C: Der er en fjerdedels, for den er ingenting utenfor.

H: Er det førsteposisjon? (peker på F-en, som er førsteposisjon).

C: Nei det er fjerde.

H: Er det fjerde. Hva heter den tonen da?

C: Den heter G.

H: Heter den G? Hva heter den da (peker på G-en)?

C: Ja, G i løpe og G i fire...

H: Okei. Hvordan ser du om det er G eller F eller sånn?

C: Hvor lavt og hvor høyt de står.

H: Åja, hvor høyt i forhold til de stripene (peker på notelinjene)?

C: Nei, men se. Den der står nøyaktig og tar hele greia, men den står litt opp. (Han peker på både notehode og hals).

H: Åja, er det de strekene du ser på (peker på notehalsen) eller prikkene, rundingene eller?

C: Jeg ser på hele greia.

(fra intervju nr 1)

Vi ser at eleven er i en fase hvor han ennå ikke har forstått notesymbolenes betydning og utførelse, men hvor han gjør aktive forsøk på å sette det han allerede kan i sammenheng med det han lærer på timene. Han har forstått at notenes plassering; høyt eller lavt, har betydning for hvilken tone det er, men vet ikke helt hvilken del av notetegnet det gjelder, eller hva som er riktig plassering. Han blander rytme- og tonehøydebegreper; han kaller førsteposisjon *førstedeler* ved en feiltakelse, og når han sier: *Der er en fjerdedels, for den er ingenting utenfor*, viser det en lignende misforståelse.

Han forsøker å bruke relevante begreper om notene, og å forklare hva de betyr. I tillegg lytter han til det jeg sier og mine spørsmål. Deretter forhandler han fram forståelser hvor ny og tidligere kunnskap vekselspiller.

På dette tidspunkt har ikke eleven lært seg å avkode tonehøyder, og sammenhengen mellom tonenavn og posisjoner har han ikke sikker kunnskap om, selv om vi ser på spilletimene i denne perioden at læreren bruker tid sammen med eleven på nettopp å huske dette.

## 7.4 OPPSUMMERING

Eleven i dette caset strever en del med å fokusere på trombonespillet, og grunnene til dette er antakelig en kombinasjon av at instrumentet oppleves litt for stort for ham, og at han ikke får øvd tilstrekkelig mellom timene. Han er til tider nokså ukonsentrert på timene, og enkelte timer finner han på helt andre ting enn det læreren vil at de skal gjøre eller svarer litt tøysete når læreren spør om ting som vedrører notene. Han tilegner seg likevel kunnskap og ferdigheter i løpet av året, som gjør at han kan spille noen melodier på trombone og han husker en god del notetegn. Selv om han ikke er en god noteleser ved årets slutt, har han etablert noen strategier som vil kunne hjelpe ham å bli musikkklitterat nokså raskt hvis han bestemmer seg for dette.

Christer tar i bruk mye av det samme strategirepertoaret som de andre elevene i studien, men har gjør i likhet med Amund relativt få målrettede forsøk på å faktisk lære seg å spille etter noter. Strategier knyttet til hukommelse framkommer stort sett ved at læreren stiller spørsmål som eleven svarer på. De kognitive strategiene han bruker er rettet mot å forklare notetegn eller gi svar på spørsmål. Han forbereder sjelden lesing før han spiller og korrigerer ikke ofte egne feil. Han vet at det er meningen han skal kunne bruke notene til å spille melodier, men ser ikke ut til å ønske å sette inn så mange kognitive ressurser for å få det til.

Han bruker likevel noter for å uttrykke seg, blant annet gjennom komposisjonen han lager i to av timene jeg observerer. Jeg betrakter denne skrivehendelsen som et viktig meningsmedierende redskap hvor eleven får vist at han forstår noteskriftens kommunikative funksjon.



# 8 CASE D: DINA

---

## 8.1 BAKGRUNN

Eleven i dette caset er yngre enn de tre andre elevene i denne studien. Hun går i andre klasse og er sju år og tre måneder på det tidspunkt observasjonene starter. Alderen og klassetrinn har betydning for studien fordi eleven dermed har litt andre forutsetninger for å tilegne seg musikk-literacy enn de andre. Læreren sier også at hun må ta hensyn til dette i form av hvilke oppgaver hun kan gi eleven, og i forhold til forventet progresjon.

Timene til Dina foregår samme dager og på samme rom som Bente i case Bs timer. Læreren underviser med utgangspunkt i omtrent samme læremateriell, men i intervjuet sier læreren at Dina er en elev som behøver en annen oppfølging enn Bente, fordi hun er yngre og har en annen tilnærming til det å spille fløyte. I tillegg sier læreren at hun ville brukt mindre noter i timene til akkurat denne eleven hvis ikke jeg hadde vært der for å studere literacyutvikling<sup>56</sup>.

Eleven i dette caset er ikke meldt inn i kulturskolen gjennom et skolekorps, og er ikke med i noen andre samspillgrupper enn de som arrangeres av kulturskolen i prosjektukene. I tillegg til å spille fløyte synger hun i kor.

---

<sup>56</sup> Dette er noe jeg har diskutert med læreren underveis, og vi ble enige om at hun skulle forsøke å undervise slik hun ville gjort hvis ikke var der.

Case D	
1. observasjon	24.09.08
2. observasjon	01.10.08
Intervju 1	22.10.08
3. observasjon	19.11.08
4. observasjon	17.12.08
5. observasjon	14.01.09
6. observasjon	28.01.09
7. observasjon	06.05.09
8. observasjon	20.05.09
Intervju 2	20.05.09

Oversikt over datoer for observasjoner og intervjuer i case D.

Eleven forteller i intervjuet at hun hører på musikk hjemme, og at hun synger i kor.

H: *Ok. Er du glad i musikk?*

D: *Ja.*

H: *Hører du på musikk hjemme?*

D: *Nei (drar litt på det).*

H: *Plater og sånn, hører du på det?*

D: *Ja.*

H: *Hva slags musikk hører du på plate da?*

D: *(...) Noen ganger så hører jeg, når jeg har sånne småunger på besøk, som går i barnehagen, så pleier jeg å høre på noe (...) sånn derre barnemusikk.*

H: *Barnemusikk. Hører du noe musikk på TV-en også?*

D: *(tenker seg om) ja.*

H: *Ja. Har du en sånn ... har du en CD-spiller sjøl?*

D: *Nei, men det skal jeg få.*

*(fra intervju nr 1)*

Foreldrene spiller ikke noen instrumenter aktivt når eleven starter på kulturskolen, og de har ikke piano hjemme. Moren har spilt blokkfløyte tidligere, og i løpet av skoleåret starter hun med dette igjen, for å hjelpe Dina å

øve hjemme og å følge opp det hun lærer på timene. Moren er tilstede på flere av timene og får tips fra læreren hvis det er noe hun bør vite i forhold til noter og Dinas hjemmelekser.

Eleven har et aktivt forhold til øving, og sier at hun både øver på eget initiativ og at moren må minne henne på det innimellom. Hun sier at det hun liker med fløytetimene og øvingen er å lære seg nye sanger. Hun får hjelp av moren sin, og ser ut til å kunne spillelekse godt når hun kommer på timene. I forhold til notelesing er det en del ganger vanskelig å vite om hun faktisk leser notene, eller om hun har lært seg melodiene så godt hjemme at hun ikke egentlig leser. Moren spiller etter hvert blokkfløyte sammen med henne når hun øver hjemme, og læreren nevner dette i intervjuet:

*LF: For den andre eleven (henviser til Dina) så tror jeg at, helt ærlig, at hvis ikke hun hadde fått støtte hjemmefra, så tror jeg kanskje hun hadde falt ut allerede i høst, fordi hun er altså en sånn veldig utålmodig sjel som har lyst til å få til... Jeg tror at terskelen for å gi seg når hun ikke får til kanskje hadde gjort at hun hadde sluttet.*

*H: Hva slags støtte hjemmefra er det du oppfatter at hun får?*

*LF: Hun får rett og slett hjelp til å øve på alle sangene, og jeg regner med at hvis det er ting hun glemmer, så får hun da hjelp til å huske det når hun er hjemme. Og jeg har også bedt moren konkret om å bidra i øvingssituasjonen hjemme, for at ikke ting skal bli borte fra gang til gang.*

*(fra intervjuet med fløytelæreren)*

Eleven greier ikke helt å sette ord på hvorfor hun ville lære å spille fløyte, men nevner at hun kjenner en som spiller og at hun ønsket å lære seg et instrument. Det kan likevel virke som det er foreldrene som har hatt størst betydning for valg av fløyte som fritidsaktivitet. De må blant annet kjøre i nærmere en halv time for å komme seg til kulturskolen.

*H: Du, når du skulle begynne å spille fløyte, var det du som bestemte at du skulle begynne på kulturskolen og spille fløyte?*

*D: (nikker).*

*H: Spurte de om du hadde lyst til det?*

*D: De spurte om hva, hvordan at ... De hadde jo kommet sånn... Jeg vet ikke .. Det hadde jo kommet noe, og så spurte de hvordan jeg ville spille, og så sa de at det ikke var så lurt med piano fordi at det har vi ikke engang hjemme, så da kan*

*vi ikke øve, og det er jo så dyrt også sa jeg at jeg ville spille fløyte også sa jeg at sånn (jentenavn) spiller og det er jo søskenbarnet mitt. Også blei det...*

H: *Var det fordi at du visste at hun spilte det at du kanskje...?*

D: (nikker) *mmm.*

(fra intervju nr 1)

Læreren sier om denne eleven at hun er litt spesiell, blant annet fordi hun har litt problemer med å konsentrere seg på timene og er nokså aktiv og litt rastløs. Hun er nysgjerrig og søkende, og hun er ikke redd for å gjøre feil. Karakteristisk for denne eleven er at hun gjerne improviserer og prøver seg fram, og hun liker å spille "kruseduller" som hun kaller det:

H: *Men kan du noen sanger uten noter?*

D: (rister på hodet).

H: *Ingen, utenat?*

D: *Jo, en.*

H: *Ja, få høre!*

D: *Krusedullsangen.*

H: *En krusedullsang, en som du har funnet på sjøl?*

D: *Ja*

H: *Ja, får jeg høre da?*

D: *Jeg bare tar noen som jeg vil (improviserer noen raske toner på fløyta).*

(fra intervju nr 2)

(Mens jeg rigger meg til, spiller eleven på piano. Improviserer rytmisk med "feite" akkorder).

(fra intervju nr 2)

I begge intervjuene ser man at eleven har problemer med å huske begreper. Hun vet for eksempel hva rytmesymbolene betyr, men husker ikke navnet på dem. Hun husker heller ikke navnet på G-nøkkelen i noen av intervjuene. Man kan også se generelt av svarene hennes at hun ikke verbaliserer sin kunnskap så lett. Hun sier også selv om sin egen språklesing at hun "*er litt dårlig*" til å lese selv om hun liker det (intervju nr 1).

## 8.1.2 Innblikk i praksisen

Det følgende er et eksempel fra tredje observerte time som representerer en typisk dialog mellom lærer og elev i dette caset. Vi ser at læreren foreslår at eleven bruker en melodi med toner hun kjenner for å lese toner hun er usikker på; altså å sammenligne med noe kjent som en strategi for å lære noe nytt. Eleven har på dette tidspunkt lært seg å lese enkle notebilder, og avkoder greit tonene F til C i F-dur, og vet hvilke toner som er lange og korte. Hun viser i starten av denne timen at hun kan lese og spille et notebilde hun har sett et par ganger før. Tidligere samme time har hun spilt en melodi som inneholder tonene G, A, H og C. En kort stund senere er hun plutselig usikker på både H og C:

(De skal spille en skalaøvelse som står i boka "Midt i blinken". Eleven spiller H i stedet for A).

L: *Husker du ikke akkurat nå hvilken tone det var?* (peker på H-en i notebildet)

D: *Nei.*

L: *Nei. Skal vi se om du har den i en annen sang som du husker da?* (Leter i notene) *Det er jo mye kjedeligere hvis jeg skal si det. Kanskje du kan se på den her, så ser du det.* (Peker på melodien "Country walk", håndskrevne noter. Øverst på arket står FGABBC, med noter og tonenavn. Bak tittelen står det med håndskrift: "Bare H i denne sangen").

D: *Oh, den har jeg ikke hatt på lenge. Jeg øver bare på de nye. Jeg har ikke spilt den på lenge.*

The image shows two staves of musical notation for the piece "Country Walk". The first staff contains the melody with notes G4, A4, B4, C5, G4, F4, G4, C5, G7. Above the notes are the chord symbols C, G, F, G, C, G7. The second staff contains the accompaniment with notes G4, A4, B4, C5, G4, F4, G4, C5. Above the notes are the chord symbols C, Em, Dm7, G7, C. The piece ends with a double bar line.

Figur 16: "Country Walk" fra "Midt i blinken" (Krøger 1996:15).

(Eleven spiller de to første taktene riktig, og femte og sjette takt riktig. I tredje takt spiller hun blant annet H-en feil, og alt det andre gjetter hun [og det ser ut til at hun vet at hun bare gjetter].

L: *Men du, hva er den siste tonen i den sangen?*

D: *Det er en A* (Det riktige svaret er C).

L: *Er det det?*

D: *Nei, det er en H.*  
 L: *Har ikke du en sånn...* [Jeg tror hun sikter til en greptabell].  
 D: *Da er det en C.*  
 L: *Det er faktisk en C. Hvilken tone er den høyeste i denne sangen?*  
 D: *C* [litt spørrende]  
 L: *Ja.*  
 D: *CCH A GG A...* (sier tonenavnene på starten av melodien).  
 L: *Ja, klarer du nå å se hvilken tone det er* (peker på H-en i skalaøvelsen).  
 D: *C.*  
 L: *Ah, nå må du kikke veldig nøye tror jeg.*  
 D: (kikker etter hvert øverst på arket hvor noter og navn står, uten oppfordring fra læreren) *H.*  
 L: *Ja. Fordi her går det sånn oppover* (peker på skalaøvelsen), *trappetrinn.* (synger) *G A H C. Skal du prøve en gang til?*  
 (Eleven spiller fra notebladet: GGG, AAAA, CC (nøler, sier nei) HHHH, CCCC. Stopper fordi linja er slutt).  
 L: *Ja, og så går vi fra den tonen* (peker på den siste C-en på første linje), *til den tonen* (peker på H-en først på neste linje).  
 D: *Eh, hva var det?* (peker på H-en på neste linje).  
 L: *Fra den til den* (gjentar pekingen). *Klarer du å kjenne igjen den nå?*  
 D: *En H.*  
 L: *Ja. Fordi, her gikk vi fra en H til C, og så går vi bare rett ned til den linja.*  
 D: *Ja sånn* (drar fingeren over notearket).  
 (Obs 3)

Vi ser av eksemplet at eleven er aktivt engasjert i timen, spør læreren hvis hun er i tvil og søker informasjon delvis på egen hånd. Vi ser også at kunnskapen om tonenes plassering på notelinjer ikke er helt sikker ennå, og at hun gjetter en del.

### 8.1.3 Innhold i timene:

Aktivitetene læreren legger opp til i timene med Dina er i stor grad de samme som i case B, men de arbeider mindre med noteskriving og musikkteori. Dette er sannsynligvis en avveining læreren har gjort på grunn av elevens alder og læringsstil. Oppsummert består aktivitetene i de observerte timene av:

- Imitasjonsøvelser (rytmer og/eller tonehøyder) på for eksempel munnstykket, på fløyta, på rytmepinner eller sang.

- Spille etter noter, både prima vista og melodier hun har øvd på.
- Spille øvelser og melodier etter noter.
- Eleven spiller lekser hun har øvd på hjemme.
- Gjennomgang av notene de skal spille ved å si tonenavn eller synge før eleven spiller.
- Spille utenat sanger eleven har lært.
- Spille eller synge mens læreren eller eleven peker i en "notetrapp" (arbeid med tonetrinn og tonalitet).
- Læreren spiller for eleven.
- Spille med akkompagnement (sammen med CD eller læreren som spiller piano).
- Vise melodikonturer med hendene.
- Lytte til musikk.
- Arbeide med "rytmebokser" for å gjenkjenne rytmiske mønstre.
- Jobbe med puls og rytmelesing ved bruk av rytmepinner.
- Improvisasjon i form av at eleven skal finne på små melodiske eller rytmiske motiver som læreren skal imitere.
- Læreren griper tonene på elevens fløyte mens eleven blåser i munnstykket.

## 8.2 STRATEGIER I CASE D

I det følgende gis en oppsummering av læringsstrategier som framkommer i dette caset. Strategier som er presentert i tidligere case vil bli eksemplifisert, men ikke drøftet videre. Hensikten er å få fram denne elevens spesifikke strategiske oppførsel, og å identifisere strategier som kan sies karakteriserer denne elevens måte å lære på.

### 8.2.1 Sosiale strategier

Det kodede materialet i dette caset viser at denne eleven er spesielt aktiv sosialt, både ved at hun spør mye og at hun tar initiativ til aktiviteter også i de første observerte timene.

## Stille spørsmål

I likhet med elevene i de foregående casene stiller Dina en del prosedyrerelaterte spørsmål som dreier seg om hvordan oppgavene skal utføres. I forhold til noter spør hun sjeldnere, men er ikke redd for å spørre:

D: *Hva er det slags?* (henviser til notene GAH HAG. Læreren spiller GAH HAG, hurtig opp og ned, eleven ser på henne og spør om det er sånn det skal bli.

Læreren sier nei).

(Obs 3)

Hun stiller også en del spørsmål som er knyttet til artefakter i undervisningsrommet, eller om hun kan få lov til å spille litt piano. Det følgende eksemplet viser at eleven med sin spørrende holdning også tar tak i problemstillinger som læreren ikke har tenkt på:

(Læreren viser at de skal spille sangen "Barcarolle" med rytmepinner. Melodien går i  $\frac{3}{4}$  og læreren viser hvordan de må telle til tre i hver takt. De to første taktene består av en halvnote og en fjerdedel. Eleven banker uoppfordret pulsen på lårene mens læreren teller og viser med fingeren i notene).

L: *Da kan vi spille en lang på den* (peker på halvnoten)

D: *Hvordan blir en lang?*

L: *Ja, det blir litt rart det, for lyden blir jo borte* (Læreren slår ett slag med pinnene med en litt stor bevegelse).

L: *Man må egentlig bare vente med å slå den neste.*

D: *Ja, man kan ta den sånn, for den...*

L: *Man kan ta den sånn, for da føler man at den er litt lang* (De spiller begge pinneslag med store bevegelser).

(Obs 6)

Vi ser her at eleven stiller et høyst relevant spørsmål i forhold til utøvelse av lange toner (halvnoter) på pinner.

## Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")

Eleven sier i fra når hun ikke vet hva hun skal gjøre, eller hva som er svaret på spørsmålene læreren stiller. Selv om hun noen ganger svarer det hun tror læreren vil at hun skal si, eller gjetter svaret, er det flest eksempler på at hun svarer at hun ikke vet hvis hun er i tvil eller ikke husker.



## Ta initiativ

Dina tar ofte initiativ både til hva hun skal spille, hvordan hun vil løse oppgavene, og hun foreslår ting hun vil holde på med. I det første eksemplet jobber hun med å spille rytmer ved hjelp av rytmekort hvor det bare er notert rytmer, ikke tonehøyder:

(Læreren legger rytmekort etter hverandre slik at eleven skal spille lengre rytmer. Eleven spiller riktig, men begynner etter hvert å ta små pauser etter hvert kort. Læreren synger for å vise at hun skal spille flytende. Eleven starter selv å variere med å spille forskjellige toner på rytmene).

(Obs 1)

(Eleven spiller notene øverst på arket hun har fått utdelt (GAH, HAG) på eget initiativ).

L: *Åja, du startet her du. Ja, ok.* (Eleven spiller igjen tonene GAH, HAG to ganger helt fint. Hun leser tonene selv, uten at læreren har sagt, spilt eller sunget dem).

(Obs 3)

(Mens de voksne snakker (moren og læreren), prøver eleven å spille "Bjørnen sover" uten å se på bokstavene på arket. Hun greier første takt, men får ikke til spranget i andre takt, og slutter derfor å spille).

(Obs 2)

Denne typen initiativ og selvstendighet er noe vi sjelden ser i de andre casene. Initiativene er noen ganger også rettet mot noteskrift:

(Eleven snur deretter arket og tar initiativ til å spille de andre tingene hun har øvd på).

D: *Først tar jeg den, så tar du den, og så tar jeg den og så...* (Hun peker på sangen "Min første melodi" (Mortensen 1996:15)

(Obs 1)

D: *Hva er det her?* (Peker på notelinjer og F-durskala som er skrevet på den ene plast-tavla).

L: *Se her. Her har vi den mørke F-en, her har vi den lyse F-en* (synger dette på tonen F1 og F2). *Og så har vi en sånn trapp som vi kan bruke til å komme oss fra den mørke F-en til den lyse F-en.* (Læreren viser til tonetrappa hvor tonenavnene på F-durskala står skrevet. Læreren synger skalaen på tonenavn mens hun peker oppover i trappa).

D: *Jeg vil prøve det.* (Tar fram fløyta).

L: *Ja.* (Eleven spiller skalaen helt fint, må tenke seg litt om for å få riktige grep på slutten).

L: *Bravo*

(Obs 6)

Hun ytrer innimellom ønske om noe hun vil spille eller gjøre: *Jeg vil prøve den* (sikter til en melodi i spilleboka), eller: *Kan vi ikke bare prøve å spille noe som vi aldri har spilt før?* (Obs 5). De ønskene hun har om hva de skal gjøre og hva hun vil spille, viser også at hun ikke helt kjenner sine egne begrensninger, og læreren må hjelpe henne å velge ut det hun kan greie å få til.

## **Be om hjelp (demonstrasjon)**

Noen få ganger ber eleven læreren om å spille melodiene for henne, slik at hun vet hvordan de skal være. Denne strategien kan henge sammen med elevens lyttebaserte tilnærming til oppgavene; hun ønsker å *høre* hvordan de skal være:

D: *Ok, du skal spille det. Spill du! Jeg vil høre hvordan du spiller.*

(Obs 4)

I eksemplet over har eleven spilt en sang flere ganger, men ikke fått den helt til, så hun ber læreren om å vise henne. Samme time skal de spille en sang eleven ikke har spilt før, og da ber hun læreren om å vise henne hvordan den skal lyde:

(Læreren finner fram en ny sang som heter "Prinsessens menuett". Setter noten på stativet).

D: *Kan du vise meg den?*

L: *Ja. Skal jeg synge den først, eller synge den først?*

D: *Synge og spille og så ...*

L: *Jeg kan ikke synge og spille samtidig, så jeg kan spille den først.*

D: *Ja.*

(Obs 4)

Sosiale strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Stille spørsmål	1	2		10	3	2	9	4	3	3
Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")		2	3	1	1		2	1		2
Ta initiativ	2	2		3		3	3	3	2	2
Be om hjelp eller demo.					2					

Sosiale strategier i case D

## 8.2.2 Kognitive strategier

De kognitive strategiene som kan observeres i dette caset preges av at eleven er relativt ung, og ikke har så rask progresjon når det gjelder musikk-literacy tilegnelse. Det er likevel viktig å igjen understreke at kognitive strategier er vanskelige å observere, og at denne eleven ikke er så verbalt sterk at man kan forvente at hun skal kunne forklare hvordan hun tenker i tilknytning til egen tilegnelse. Det følgende er noen eksempler på det jeg vil karakterisere som kognitive strategier i dette caset.

### Telle antall like toner

For å lære seg å lese rytmiske forløp kreves det at man både avkoder notenes utseende i forhold til om de er korte og lange, og at man teller antall toner i rytmen. I starten vil de fleste nybegynnere *telle* som en hovedstrategi, og eleven i dette caset har forstått at det er viktig å telle antall like toner (eller klapp) som står notert:

*L: Det siste som vi klappet, det var sånn her. (Læreren legger fram rytmekort (4-deler og 8-deler fordelt med ett pulsslag per kort) som viser rytmen de klappet. Læreren klapper og peker. De klapper den sammen, men da klapper eleven noe helt annet. Eleven prøver igjen, litt nærmere det som står, men med ett klapp for mye. Deretter spiller hun det på en tone på fløyta, men leser ikke helt korrekt, men riktig antall toner (Det står en 4-del fire 8-deler og en 4-del). Eleven spiller en 4-del, to 8-deler og tre 4-deler, det vil si riktig antall toner, men feil rytme).*

(obs 2)

(De spiller en sang som består av tonene BbBbAA G G GGAA Bb Bb. Eleven ser ut til å prøve å telle antall toner på hvert trinn, men spiller til slutt GGGG i stedet for GGAA. Dette gjør hun flere ganger).

(Obs 1)

## Ta notater

Det følgende viser en av de få gangene Dina tar notater i løpet av de observerte timene. Hun ender opp med å bare tøyseskrive, men kulturelt sett har hun fått med seg at det å notere er en måte å huske på:

*D: Ok, jeg må bare skrive: Ta-titti.*

*L: Det høres kanskje litt rart ut, men ... Du kan skrive ta-titti, så husker du det kjempegodt (venter mens eleven skriver). Men da kan du jo skrive en ta under her, sånn som den ser ut på noten. Og så må du lage en titti...men den ser ikke ut som det i det hele tatt. Nå tulla du bare litt (Eleven står og skriver i notene som står på notestativet).*

(Obs 7)

## Oppdage og korrigere egne feil

Dina bruker i stor grad auditiv informasjon som utgangspunkt for å oppdage feilspill eller feillesing<sup>57</sup>. Hun kan som regel leksa godt når hun kommer på timene, og vet dermed hvordan de skal høres ut.

(Eleven spiller "Bjørnen sover" som står skrevet med bokstaver. Har hatt den i lekse. Hun spiller helt greit, men slurver litt med grep. [Hun merker fort når hun spiller feil, hører med en gang, og endrer kjapt. Leser unøyaktig, men lytter seg til korrekt tone underveis. Stopper ikke opp]).

(Obs 2)

(Eleven spiller melodien "Petter slår med en hammer" og spiller Bb i stedet for H første gang, men korrigerer seg selv raskt. Hun ser i notene når hun spiller).

---

<sup>57</sup> Dette i motsetning til Bente i case B som i større grad bruker visuell og taktil informasjon for å oppdage og korrigere egne feil.

L: *Var det litt forvirrende?* (Eleven rister på hodet. De tar det en gang til. Nå blir det bedre i "time". Hun gjør samme feil med Bb i stedet for H, og korrigerer raskt denne gangen også).

(Obs 4)

(Eleven spiller melodien på testarket. Hun spiller de to første taktene tre ganger (riktig hver gang), stopper opp og tar det fra starten igjen og spiller hele melodien. De to siste taktene blir feil).

H: *Ok*

D: *Det siste var ikke helt rett.*

H: *Den var ikke helt rett. Var det andre rett?*

D: *Ja.*

H: *Hvordan kan du vite om du har spilt rett eller feil?*

D: *Jeg kan sjekke over, og jeg kan se på notene.*

(Intervju nr 2)

Eleven både oppdager og korrigerer feilspill og lesing i større grad selv de siste timene dette året, og er mer selvstendig i forhold til å lese notene.

## Synge fra bladet

Denne eleven liker å synge og har en tilnærming til fløytespill og noter hvor hun ofte bruker sangstemmen til å "lese" med.

De skal spille "Spania" som de startet på forrige time. Eleven synger melodien på eget initiativ mens hun peker rytmisk på lærerens ark.

(Obs 2)

(Eleven bruker litt tid på å sette fingrene klar på fløyta. Plystrer litt).

L: *Og hvor skal vi begynne? Hvilken tone?* (Hun sier dette syngende på tonen G).

D: *Synger GGGA H G* (ombestemmer seg og sier: A). *Synger: GHAA G.*

L: *Oj, du er jo kjempegod.*

D: *Jeg kunne det ikke før.*

(Obs 3)

Eleven har en måte å tilnærme seg stoffet på som må karakteriseres som lyttende. Hun beveger seg til musikken når læreren spiller, og imiterer læreren

når læreren synger eksemplene. Det samme gjør hun når hun forholder seg til notebilder:

(Eleven spiller melodien som veksler mellom D og C. Hun spiller rytmen riktig, men hun spiller bare D-er. Læreren spør om D-en og C-en er på samme linje. Eleven svarer: "Nei").

L: (Synger på tonen D): *Så den går fra en D og ned til en...?*

D: C. (synger, også på tonen D, som en imitasjon av lærerens sang).

(Obs 5)

Dette er ett av flere eksempler på at eleven bruker sangstemmen til å kommunisere med i timene.

### **Forberede lesing**

Dette er også en strategi læreren oppfordrer til gjennom å demonstrere, og begge fløyteelevne i denne studien tar i bruk for å forberede seg på å spille notene.

I det følgende eksemplet starter eleven å lese gjennom noten læreren setter på stativet, uten at hun spiller den på fløyta. Men vi ser at hun også har fløyta i handa og prøver å gripe tonen D, som er relativt ny for henne, og er vanskelig å få til på fløyte.

(Læreren setter noten på melodien "My lord what a morning" på stativet).

D: *HH ..ehm* (nøler).

L: *Ja, det begynner med H ja.*

D: *HH, og så var det C.*

L: *Ja.*

D: *D D.* (Prøver å finne grepet på fløyta). *Jeg husker ikke. Det var vanskelig.*

(Obs 4)

L: *De sangene her, de har bare de aller første tonene du lærte, nemlig F og G og A og Bb.* (De spiller flere av sangene i boka).

L: *Og her skal vi begynne med tonen...?* (peker i boka)

D: *A.*

(Eleven synger sangen uoppfordret på tonenavn. Hun sier riktige navn på tonene, men synger feile tonehøyder).

L: *Ja, du er jo helt fantastisk god til å lese notene.*

(Obs 5)

L: *Nå skal vi se: (Synger sangen med tekst mens hun peker på notene hun synger). Hadde du hørt den før?*

D: (Nikker)

L: *Ja, flaks. Ok, så...(...) Hvilken tone skal vi begynne på her da?*

D: *Da begynner man med den derre D-en.*

L: *Ja, nemlig.*

D: *DDDD EEDED C, ehm, og så var det, HAG, jah, jeg kan den.* (Det er riktig toner hun har sagt, men hun synger ikke riktig melodi mens hun sier dem, selv om hun har en "syngete" stemme. Hun gjør seg klar til å spille)

(Obs 7)

I det siste eksemplet ser vi at eleven forbereder seg på å spille sangen ved både å synges den og si tonenavn før hun begynner å spille. Lærerens spørsmål om hva som er første tone i melodien får eleven til å lese gjennom sangen uten å spille. Denne strategien tar eleven også opp uoppfordret enkelte ganger, men oftest hvis læreren gir henne et hint om at det er lurt å forberede seg.

## **Sammenligne**

Dette er også en strategi læreren oppmuntrer til, og denne eleven har behov for hjelp til å bruke strategien:

(Eleven prøver å si tonenavn på resten av notene på sangen "På fløyte jeg spiller", men ser ikke at tonene ikke er de samme, altså at de bytter plass på linjene. [Gjetter og er litt rask]. Hun prøver å spille sangen, men gjetter mot slutten. Læreren spør om de to siste er like (A og G), og først da ser eleven at de er forskjellige, og spiller da riktig til slutt).

(Obs 2)

(Eleven har fått i oppgave å skrive tonenavn under notene på en melodi i boka)

D: *Hvordan skal jeg skrive?* (Læreren viser at hun hadde tonen C i en annen sang i boka si (læreren blar tilbake i boka). Eleven skriver bokstaven C under den siste tonen i oppgaven).

(Obs 6)

Vi ser av disse eksemplene at eleven har behov for lærerens hjelp til å huske å bruke strategien *å sammenligne*. Oppfordringene fra læreren kommer på forskjellige måter ved at hun enten ber eleven sammenligne notene med andre som hun kan, eller spør om noe er likt eller forskjellig.

I det første intervjuet ser vi at Dina bruker sammenligning som strategi når hun forklarer hvordan hun vet hvor F-en skal være på notelinjene:

H: *Når du sier at det starter med en F, hvor skal den være henne da på disse linjene, vet du det, husker du det?*

D: (rister på hodet, men ombestemmer seg) *Jo.*

H: *Hvordan kan du finne det ut?*

D: (Peker på melodien over) *Helt nederst* (Hun skriver F-en på riktig sted på notelinjene)

H: *Ja se der ja, nettopp. Hva er det som gjør at du vet at det er en F?*

D: *Det vet jeg fordi at ... jeg vet at en G er her midt på* (viser til starten av første melodi) *og at en A er inni den* (peker mellom første og andre notelinje) *og jeg visste at ingen av dem er helt nederst, og da visste jeg det.*

(Intervju nr 1)

Kognitive strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Øve, repetere		1	1				1		2	
Telle antall like (rytme)	3	2								
Ta notater			1					1		
Slå opp i boka				1			1			
Oppdage og korr. feil		2		13	7	10	2	5	14	1
Synge	1	1		2		1		1	2	
Synge fra bladet		2	1	1	1	1		1		
Analysere notebildet			2	2	1	6	2		4	2
Gripe tonene på instrumentet						1				
Forberede lesing					1	1				1
Komponere/skrive			1				1			



musikk										
Sammenligne		1	1	2			2			1
Huske tonenavn + grep/pos	1	2	5	2	4	1	1	4	1	2
Huske melodier utenat	2	1		3	1		2			
Huske notetegns navn/betydning				2	5	1	3		1	4

Kognitive strategier i case D

### 8.2.3 Hukommelsesrelaterte strategier

Dina ser ut til å ha god hukommelse for musikalske forløp, noe man kan observere både når hun skal spille hjemmelekser, korrigerer seg selv og når hun skal imitere læreren. Hun har større problemer når det gjelder å huske notetegn og utførelse av disse. Hun husker grep hvis hun får oppgitt tonenavn, men har større vanskeligheter med å kombinere notetegn, navnet på noten/tonen og grep. Mot slutten av undervisningsåret leser hun bedre noter og husker hva tegnene heter i det registeret hun har spilt mest.

#### Huske tonenavn og grep

Eleven husker grepene på fløyta relativt godt allerede fra de første spilletimene jeg observerer:

L: *Kan vi ta det på den tonen som vi holder sånn her?* (Viser en G og ser spørrende på eleven. Eleven svarer G).

(Obs 2)

Hun husker navn på tonene hun har lært å gripe, men hun har ikke oversikt over logikken i skalatrinnene og vet ikke hvor mange hun har å velge mellom. Til og med siste observerte time tror hun at det muligens finns en tone som heter K. Hun sier selv at det går helt greit å lese "bokstavene", og dette ser man også i de første timene; at hun husker tonenavn og grep i kombinasjon.

Det følgende eksemplet er hentet fra siste observerte time, som også er elevens siste time dette semesteret. I denne timen spiller de gjennom flere sanger de har spilt tidligere dette året, og her ser man at eleven husker hvordan hun skal lese notebildet og utføre dette på fløyta:

(Eleven spiller en sang i boka. Hun leser nokså bra. Læreren spiller en andrestemme sammen med henne. Eleven har fin musikalsk puls, og greier å vente mens læreren spiller firedele sammen med hennes halvnoter. De blar fram sangen "Lille Chang fra Kinaland". Hun spiller sangen, men stopper etter to takter, tar fra starten. Leser notene fint).

(Obs 8)

Det er vanskelig å utlede noen spesiell utvikling i materialet fra dette caset fordi eleven ofte kan leksene sine utenat, og på timene etter jul ser det ut som hun lett glemmer notene hun har lært når hun skal lese dem prima vista. Det legges heller ikke opp til så mye prima vista spill i timene. Den siste timen spiller hun flere melodier det er lenge siden hun har spilt, og da ser det ut som hun husker godt de notene hun har jobbet mest med. I det andre intervjuet spiller hun melodiene i testen helt riktig prima vista.

## Huske melodier utenat

Eleven kan flere sanger utenat på fløyta allerede de første spilletimene, og flere ganger i løpet av den perioden jeg observerer henne, ser det ut til at hun kan melodiene utenat selv om hun ser på notene når hun spiller dem. Når hun skal lære seg nye sanger lærer hun raskt å synge dem, noe som tyder på at hun har et godt minne for musikalske fraser. Noen ganger er dette også knyttet til det å lese musikk. Hun husker melodiene på øret, og oppdager relativt ofte når hun spiller feil.

(Eleven spiller "Petter slår med en hammer", de første taktene).

D: *Og så husker jeg ikke mer.*

L: *Det var jo kjempebra. Hvor langt var du kommet nå...? (Læreren henviser til noten). Hvor stoppet du henne?*

D: *Jeg stoppet der (peker i noten) for jeg fikk ikke til.*

(Obs 3)

Vi ser at hun husker melodien utenat og oppfatter dette som oppgaven – å kunne sangen. Flere ganger i materialet ser man at elevens oppfatning er at oppgaven er å lære seg sangene, ikke nødvendigvis å lære seg å forstå notene. Når hun kommer på spilletimer er melodiene ofte lært utenat, og hvis hun har øvd feil, er det vanskelig for henne å bruke notene som redskap for å rette opp feilen.

## Huske notetegnenes navn og betydning

Dina har som sagt litt problemer med å huske navn og forklaringer på notetegn og musikalske fenomener som læreren snakker om. Dette kommer fram i måten hun misforstår ting i timene på og måten hennes å fortelle om noter på i intervjuene. I den tredje observerte timen skal hun for eksempel lære hva 8-deler er:

L: *8-delene er dobbelt så raske som 4-delene* (peker i boka).

D: *Sånn at de bare kommer: dopp-dopp-dopp?* (lager prikker i boka med blyanten samtidig som hun lager dopp-lyden). (...) *Sånn at det bare kommer sånn (banker to slag med blyanten i 8-delstempoet til læreren), at det kommer fort? At man bare blåser dem, ikke at man gjør sånn?* (slår sakte med blyanten i stativet). *At man ikke bare tar de rett bortover?*

(Obs 3)

I det andre intervjuet jeg har med henne et halvt år senere ser vi at hun har utviklet vokabularet i forhold til tonelengder, og på dette tidspunktet husker hun godt de notetegnene hun har brukt mest i løpet av året. Når jeg spør henne om hun vet hvilke toner som er korte og lange, svarer hun:

D: *Dem som er helt åpen er lang, og dem som er helt sånn svart inni, de skal være kort.*

(Intervju nr 2)

Selv om Dina til en viss grad husker notetegn, er det ikke knyttet så mye strategisk innsats til å lære seg tegnene. Hun ser ut til å bruke notene som helhetlige huskelapper for melodiene hun har lært seg hjemme. Etter hvert som hun husker enkelttegnene og hvordan de spilles på fløyte, kan hun også forklare de grunnleggende prinsippene for korte og lange toner, og tonehøyder i forhold til hverandre. Men selv i det siste intervjuet husker hun ikke hva en G-nøkkel heter eller hva betegnelse for taktart betyr.

Hukommelsesrelaterte strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Huske tonenavn + grep/pos	1	2	5	2	4	1	1	4	1	2
Huske melodier utenat	2	1		3	1		2			
Huske notetegns navn/betydning				2	5	1	3		1	4

## 8.2.4 Støttestrategier

### Gjette

Også i dette caset ser vi at eleven gjetter som en strategi som kompenserer for at hun ikke leser noter godt riktig ennå. Denne eleven gjetter både i form av at hun tar sjansen på at det blir riktige tonehøyder og rytmiske figurer når hun forsøker å spille etter noter, og hun gjetter en god del når læreren stiller henne spørsmål om notene:

Eleven prøver å si tonenavn på notene i øvelsen, men ser ikke at tonene ikke er de samme, altså at de bytter plass på linjene. Hun gjetter nokså mye. Prøver å spille sangen, men også her må hun gjette mot slutten av sangen. (Obs 2)

L: *Men du, husker du hvor lenge den egentlig skal vare den siste tonen i "Lille snegle"?* (Peker på en helnote).

D: *Den?* (Peker i notene).

L: *Ja.*

D: *Tre?*

L: *Nei.*

D: *Seks?*

L: *Nei.*

D: *Seks ... Fire.*

L: *Ja.*

(Obs 7)

L: *Nå tar jeg blyanten bortover den (peker i sangen i boka) og så sier du "stopp" når du ser at jeg holder på en D.*

(Eleven gjetter litt, og tror at en del av C-ene er D-er. Hun korrigerer seg selv et par ganger).

(Obs 5)

Gjettingen hun gjør mens hun spiller kan også karakteriseres som improvisasjon, men må likevel betraktes som en kompensasjon for manglende erfaring med å avkode notebilder. Hun er auditivt oppmerksom på hva som er relevante musikalske forløp å avslutte fraser med, noe som kvalifiserer gjettingen gjennom musikalske konvensjoner.

## Se på lærerens grep

I dette caset er dette en strategi eleven bruker mest i starten av høstsemesteret, og ikke så ofte som kompensasjon for manglende notelesing, men som en del av den opplæringen som foregår uten noter, ofte som oppvarmingsøvelser, og er sjelden knyttet til notelesing.

## Imitere lyd

Eleven bruker imitasjon av lyd/musikk som en måte å støtte opp om lesingen og for å kompensere for manglende leseferdigheter ved en del anledninger. Hun hører hva læreren spiller og husker dette når det er hennes tur til å spille. Hennes musikalske hukommelse hjelper henne å imitere både tonehøyder og rytmer. Det er ofte vanskelig å avgjøre om eleven faktisk leser noter eller om hun husker hva hun skal spille, men når læreren spør hva tonene heter eller ber henne lese prima vista viser det seg at hun ikke helt har "knekket koden", heller ikke i de siste observerte timene.

Eleven får oppgaver hos læreren som handler om å imitere. Det følgende er en rytmeøvelse som også handler om å jobbe med puls. Eksemplet viser at eleven har god puls, men ennå ikke etablert en sikker periodefølelse. Eleven takler slike imitasjonsøvelser veldig godt i timene, også på fløyta.

(Læreren ber eleven herme etter seg, deretter klapper hun en rytme i 4/4. Eleven tar fint etter første rytme og er helt med på lærerens "time". (Hun starter å klappe rett etter lærerens siste slag.) Hun starter litt for tidlig når læreren klapper en halvnote og to fjerdedeler [ikke helt oversikt over perioden på fire slag], og hun legger inn et ekstra slag når læreren klapper fire 8-deler etter hverandre, men hun beholder pulsen. Deretter klapper hun helt fint de neste 3 oppgavene. Læreren spør om det var lett, og da rister hun på hodet).

(Obs 2)



Figur 17: Dinas versjon av "Tellewise" og originalen (Krøger 1996:41).

D: *Det lignet ikke på "Telle til en, telle til to".*



L: *Lignet det ikke? Kanskje vi må prøve å synge den en gang først?*

(Obs 4)

## Bevege seg til musikk

Eleven er i stor grad "inne i" musikken både når hun selv og læreren spiller, og hun danser og beveger seg gjerne underveis i timene. Noen ganger er dette bare en generell musikalsk oppførsel, men hun overfører dette også til spillet sitt, noe man kan si ved å se at hun har en god puls i kroppen når hun spiller og synger. Knyttet til notelesing bruker hun rytmiske bevegelser med kroppen for å spille riktige rytmer.

(Læreren synger melodien "Petter slår med en hammer" med tekst mens hun peker i notene. Eleven hører på mens hun beveger seg rytmisk til lærerens sang og følger med i notene).

(Obs 3)

## Improvisere

Allerede i de første spilletimene jeg observerer, viser eleven at hun liker å kaste seg ut i oppgavene, og hun improviserer gjerne på fløyta. Dette snakker hun også uoppfordret om i intervjuene; hun kaller det å spille "kruseduller" (noe hun også kaller det hvis hun spiller feil). Noen ganger bruker hun improvisasjon når hun egentlig skal spille etter noter, som en måte å gjette på. Andre ganger er målet å finne på sanger, initiert enten av henne selv eller læreren.

I det følgende eksemplet har eleven fått i oppgave å spille en tone hun ikke syns hun får til, og hun forhandler med læreren om å slippe å spille den:

L: *Jo, akkurat nå så skal det være en D. Og etterpå kan vi spille noe annet.*

D: *Men da skal jeg spille fritt som en fri fugl.*

(Obs 4)

(Eleven spiller "Bjelleklang" sammen med læreren som akkompagnerer på piano. Hun spiller rytmisk fint, og stopper ikke opp når hun spiller noen småfeil, men fortsetter så i tempo (med en liten skalanedgang som hun selv lager i farta på slutten)).

L: (applauderer). *Kjempebra. Så du på nota, eller huska du det helt uten noter?*

D: *Ikke uten noter...Litt uten noter.*

(Obs 4)

(Eleven spiller melodien "Petter slår med en hammer": GGGA C (det skulle vært H til slutt), og stopper opp fordi det ble feil. Hun sier: "Nei", og tar fra starten igjen. Hun spiller helt greit etter noter, men roter litt på slutten. Hun lager likevel en tilforlatelig slutt):



Figur 18: Dina improviserer slutten på "Petter slår med en hammer".

(Obs 4)

Her ser vi at eleven finner på en slutt i stedet for å stoppe opp og lure på hva hun skal gjøre, noe hun gjør flere ganger i løpet av de observerte timene. Dette kan fungere som en kompensere strategi for eleven, og er basert på at hun bruker gehøret for å spille noe som passer til melodien hun spiller, selv om hun ikke spiller den nøyaktig som den er notert.

Lytterrelaterte strategier	Obs1	Obs2	Int1	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Int2
Bruke lytting for å orientere seg i notebildet					1	2	4	5	3	1
Bevege seg til musikk		1		4	1		1	1		
Improvisere	1			3	2	1		1	1	1

Lytterrelaterte strategier i case D



## 8.2.6 Oppsummering strategier

Denne elevens auditive tilnærming til det å lære seg å spille og dermed det å lese noter, preger mange av strategiene hun bruker. For eksempel ser det ut til at hun lærer seg melodier utenat gjennom å huske hvordan de høres ut, ikke hvordan de ser ut på noter eller gripes på fløyta. Hun korrigerer egne feil basert på at hun *hører* at det blir feil, og hun ber læreren om å spille for henne slik at hun skal høre hvordan det skal låte.

Vi ser at typen kognitive strategier hun bruker ligner på strategiene i case B, men måten hun bruker dem på skiller seg fra case B ved at Dina ofte er avhengig av lærerens initiativ og instruksjon for å ta de i bruk, spesielt det første halve året.

Eleven bruker musikalsk hukommelse som en form for støtte, og kompensasjon for at hun ikke helt har lært seg å lese i starten av høsten. Hun bruker ellers relativt få observerbare støttestrategier, noe som kan virke overraskende ettersom hun egentlig ikke behersker notene i begynnelsen. Hun ser for eksempel ikke så ofte på lærerens fingre som støtte.

De sosiale strategiene *stille spørsmål, ta initiativ og be læreren om å demonstrere* brukes mye av denne eleven gjennom hele året.

Dina er mye i bevegelse i timene, og ofte er dette i musikalsk og rytmisk bevegelse. Hun setter melodi på det hun sier eller repeterer det læreren sier ved bruk av små rytmiske motiver. Ofte følger hun lærerens og eget spill med rytmiske kroppsbevegelser som noen ganger overdrives for å være morsom.

## 8.3 MENINGSSKAPING OG LITERACYUTVIKLING I CASE D

### 8.3.1 Episode 1: ”Kodeveksling<sup>58</sup>”

Det følgende eksemplet er hentet fra den første observerte timen, og det viser at eleven aktivt søker mening i det læreren forklarer henne. Hun bruker de redskapene hun har tilgjengelig og forsøker å koble disse sammen med lærerens spørsmål og forklaringer. Vi ser at hun forsøksvis henter ressurser fra det hun kan om språk for å få grep om oppgavene. I eksemplet under skal eleven lære seg å spille melodien ”Spania” uten noter. De synger melodien sammen en rekke ganger. Det er en melodi eleven ikke har hørt før. Deretter ber læreren henne om å vise tonehøydene med handa i lufta:

L: *Jeg lurer på om du kan gjøre noe litt rart, og det er å vise med handa hvordan de tonene flytter seg.* (Eleven holder handa oppe og forsøker med greplignende bevegelser, en og en finger, [fløytegrep?] å gjenskape melodien mens hun synger. Deretter viser læreren, ved å holde henne i handa, at hun mener at hele handa skal gå opp og ned som følge til melodien. Eleven synger og viser en oppadgående bevegelse, men snur ikke ned igjen når melodien vender nedover, fortsetter bare opp. [Eleven forstår nok ikke oppgaven]).

L: *Nå skal jeg synge sangen racerfort for deg, og så kan du høre etter om den første tonen og den siste tonen er på samme plass.* (Eleven lytter og tenker litt. Teksten går slik: ”Spania, er et land, der man danser tango”).

D: *Nei, det var det ikke. Tango og Spania var det.* [Eleven forveksler tydeligvis ord og tone. Hun mener at melodien begynner med Spania og slutter med Tango, mens læreren egentlig snakker om tonehøyder]. (Læreren skriver melodikonturer på et ark).

L: *Kan du prøve å spille den. Og den skal da begynne på den tonen som går...* (spiller en F på piano).

E: (tenker en stund og sier:) *Hvordan er Sss?* [Hun tror teksten på sangen sier noe om tonene (bokstavene) på instrumentet].

(Obs 1)

---

<sup>58</sup> Kodeveksling i språkfagene opptrer når en tospråklig person bruker ressurser fra ett språk mens hun snakker det andre. Tidligere er dette oppfattet som en negativ innblanding i det andre språket, mens man i dag i større grad ser på dette som en positiv kommunikativ ressurs (Aarsæther 2004).

Vi ser at i stedet for å høre etter første og siste *tone*, hører eleven etter første og siste *ord* i sangen. Dette er et godt eksempel på at eleven bruker ressurser fra språkferdighetene sine og prøver å overføre dette for å løse oppgaven læreren gir henne. Dette lykkes ikke, for hun har ikke oppfattet at det er tonehøyder hun skal høre etter.

Deretter gjør hun et lignende forsøk på å overføre kunnskap ved at hun spør hvordan første *bokstav* i sangen gripes på fløyta. Hun har forstått at man kan "spille bokstaver", for hun har jo lært F, G A og Bb. Derfor virker det nok ikke så usannsynlig at det også finnes en S for Spania. Disse misforståelsene er svært vanskelig å oppfatte, og læreren får det ikke med seg.

I språkforskning kaller man det *kodeveksling* når elever bruker ressurser fra sitt førstespråk for å løse oppgaver knyttet til læring av et andrespråk (Aarsæther 2004), et fenomen dette eksemplet har fellestrekk med.

Det er også et eksempel på at tilgjengelige ressurser for elevene settes i spill i oppgaveløsningen, selv om de ikke er korrekte og effektive, og i en gryende fase av literacyutviklingen er slike forsøk på å forstå gjennom å prøve ut tidligere kunnskap mot det nye man lærer også meningsfulle, selv om de ikke fører til målet.

### 8.3.2 Episode 2: Stillasbygging

I det følgende eksemplet ser vi at dynamikken mellom læreren og eleven er preget av lærerens tette oppfølging av elevens måte å løse oppgavene på, og når eleven synger tonenavn er læreren hele tiden støttende slik at eleven ikke kommer galt av sted. Jerome Bruner (1966) bruker begrepet *stillasbygging* (scaffolding) om den hjelpen og assistansen læreren tilgjengeliggjør for eleven i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky 1978). Eleven tilbys støtte når hun ikke lenger kan greie seg på egen hånd. Et slikt stillas kan bestå av tilgjengelig fysisk, faglig og sosial støtte slik at eleven greier å gjennomføre den oppgaven hun er blitt stilt ovenfor.

L: *Nå syns jeg vi skal høre på "Fløytens godmorgensang".*

(Læreren setter på en CD med akkompagnement (...)) Hun ber eleven ta en blyant og peke i notene mens hun spiller melodien. Eleven peker rytmisk og greit, ser ut til å følge godt med. Rytmen er nokså enkel, med mest 4-deler).

L: *Var det noe som kom to ganger i den sangen, klarte du å høre det?* (Er ute etter om det er noen takter som er like)

D: *Den og den* (peker på de to første tonene i andre halvdel av sangen).

L: *Det var liksom mange takter som var likens.*

D: *Sånne? Linjer?* (Peker litt hit og dit) [Ser ikke ut til å forstå hva en takt er].

L: *Den var nesten helt lik* (peker i notene). *Nå skal jeg spille de to en gang til, og så kan du fortelle meg hva som var forskjellene.* (Eleven hører på læreren, men ser ikke i notene. Læreren spiller de to frasene, og spør hva som var forskjell. Eleven peker i notene og peker på alle tonene som er like. Hun sammenligner, og sier "også der bommer dem litt" når de ikke er like. Læreren ber eleven hente fløyta igjen. Eleven synger gjennom melodien på tonenavn mens læreren kommenterer og støtter henne underveis. Eleven gjetter en del, men viser at hun også kan en del toner. Hun synger ikke riktige toner, og heller ikke riktig retning, men rytmene er ganske ok).

L: *Mhm, skal vi prøve å spille den en gang også? Vi kan ta å spille bare slutten, vi kan ta den litt baklengs.* (Peker på de to siste taktene. Eleven spiller de to taktene, men spiller E-en i feil oktav. Tar det en gang til på eget initiativ, og da blir det riktig).

(Obs 6)

I tillegg sier episoden noe om hvor langt eleven er kommet i sin literacyutvikling. Hun vet at notene representerer toner hun skal spille på fløyta og at de har navn, men hun har ennå ikke god nok oversikt slik at hun registrerer at fraser er like. Hun vet ennå ikke hva en takt er for noe, og dette kan forklare en del av misforståelsene hennes, også i andre timer. Hun har heller ikke helt forstått at lysere og mørkere toner er representert ved at notene står notert høyere og lavere i notesystemet. Det kan virke som hun av og til vet dette, men at hun ikke greier å generalisere denne kunnskapen ennå.

### **8.3.3 Episode 3: Gryende forståelse av notenes betydning i praksisen**

H: *Hvorfor tror du at du skal lære noter da?*

D: *Fordi at når jeg, sånn så jeg skal jo begynne i korpset og da kan man ikke ha sånn at det står de bokstavene man har lært. Da må man jo ha noter for å vise at man er stor og...*

(fra intervju nr 1)

Dinas forklaring på hva skriftligheten representerer, er knyttet til noe "de store" kan, og sier noe om at eleven ikke ennå har forstått notenes funksjon i denne læringssituasjonen.

Når jeg stiller samme type spørsmål i det andre intervjuet, svarer eleven mer adekvat, og nå virker det som hun bruker spilletimene som referanse når hun svarer. I tillegg refererer hun til andre som skal lære seg å spille og behøver noter for å kunne lære seg det samme som hun kan.

H: *Hvorfor må man lære noter da?*

D: *Fordi at hvis man ikke lærer det så...så kan man jo ikke spille noen sanger.*

H: *Ånei, går det ikke an å spille sanger uten noter?*

D: *Jo, men, da kan man liksom ikke spille, en som nettopp har begynt kan da ikke liksom spille "Bjørnen sover" hvis de ikke har øvd på det.*

(fra intervju nr 2)

Dinas gryende forståelse er basert på hennes erfaringer i kulturen og de kunnskapene hun erverver seg gjennom erfaringene. Svarene hennes viser at hun har endret holdning til noteskrift fra å være noe som "de store" kan, til en kunnskap som hun "eier" og kan formidle bruken av dem til de neste som skal lære det.

Hennes forståelse av hva noter representerer kan også sees av de følgende to eksemplene. I det første uttrykker hun at hun ikke helt forstår at notene kan synges/referere til en sang hvis det ikke står tekst under. I det neste ser vi at hun vet at de tonene hun spiller kan skrives med noter og at notene fungerer som huskelapp for det hun improviserer fram:

(Eleven spiller melodien "Voggevisen")

L: *Mmm. Likte du den bedre eller? Men du, kan du ... har du spilt den så mange ganger at du klarer å synge den for meg også?*

D: *Nei.*

L: *Ikke?*

D: *Hvor? Ja, men det står ikke sangen her* [Hun refererer til at det ikke står tekst under notene]

(Obs 8)

D: *Kan du lage på sånne [mener noter], sånn at jeg kan lage en sang til deg?*

L: *En sang som du kan lage sjøl?*

D: *Ja, med tonen "Bjelleklang", bare at det er en annen sang?*

L: *Men, hva mener du da?*

D: *Sånn mens du skriver opp her (peker på arket) når jeg finner på her (peker på fløyta). [Mener at læreren skal skrive det hun finner på på fløyta].*

L: *Skal du lage deg en ny "Bjelleklang"?*

D: *Ja. En jeg kan fra før, som ikke er helt den...*

L: *Vi kan spille de fire første på din "Bjelleklang" og så fortsette på arket? Ok.*

D: *Ja.*

L: *Da må du si hvilke toner det er da, eller spille de.*

D: *Ja. ... Først, ikke tone men, finner på noe... (Spiller GAGGABBA CAG). Hørte du? Husker du alle?*

L: *Ja, nei, husker ikke alle (Skriver noter på arket. Plystrer de fire første tonene). Jeg tror vi tegner dem med sånne forte noter jeg (synger tonene på dann-dann).*

(Obs 3)

Dina viser her at hun har forståelse for at melodier kan skrives ned, og at læreren vet hvordan man gjør det. Hun vet også at man kan lage egne melodier. Begrepsbruken hennes viser at hun ikke helt vet hva en tone er.

## 8.4 OPPSUMMERING

Oppsummert kan man si at eleven i dette caset ennå er i en tidlig fase av sin tilegnelse av musikkliteracy når året er omme. Hun har lært seg å avkode og spille etter noter i et visst omfang, men kan ikke sies å være i stand til å generalisere kunnskapen slik at hun for eksempel kan tilegne seg musikk gjennom noter selvstendig.

Strategiene hun bruker som er rettet mot musikkliteracy er preget av at eleven lytter godt og husker melodier, og at hun dermed utvikler et repertoar av auditive, taktile og visuelle sammenhenger som gjør at hun ved årets slutt kan bladlese det repertoaret av toner og rytmer hun har lært dette året. Hun behøver hjelp av læreren for å ta i bruk hukommelsesrelaterte og kognitive strategier, og hun bruker relativt få støttestrategier selv om hun det første halve året ikke leser så godt noter. Dette kan blant annet bero på at hun lærer seg sangene godt hjemme sammen med moren. Karakteristisk for denne eleven

er at hun ser ut til å bruke lytterrelaterte strategier og sangstemmen i sitt arbeid med å skape mening ut av notesystemet.

Hun er en aktiv improvisator og en auditivt orientert elev, noe som er til hjelp for hennes fløytespill og notelesing. Læreren vurderer elevens noteforståelse som gryende på denne måten:

*LF: Jeg tror at hun (...) kjenner igjen de første tonene hun lærte, i forhold til hverandre, og kan på en måte beherske å lese innenfor det området. Og så tror jeg at det på et tidspunkt, når vi utvider det omfanget, så har hun mistet oversikten, og trenger hjelp for å få...for å skjønne sammenhengen. Og med henne så tror jeg kanskje det har mer med trykk etter noten, enn å lese sammenheng mellom de.*

(fra intervjuet med fløytelæreren).

## 9 OPPSUMMERING OG SAMMENLIGNING AV CASENE

---

I dette kapitlet vil jeg gjøre en oppsummering og en sammenligning av de fire casene. Ettersom dette i utgangspunktet ikke er en komparativ studie, vil sammenligningen først og fremst ha som funksjon å belyse og understreke hva som særpreger hvert enkelt case, og ikke ha generalisering som målsetting.

Med utgangspunkt i problemstillingen *hvordan tilegner unge instrumentalelever seg musikk literacy i en kulturskolekontekst?* og delspørsmålene *hvilke læringsstrategier og andre tilgjengelige redskaper i kulturen tar elevene i bruk for å skape mening ut av noter som symbolsystem, og på hvilken måte brukes de?* vil jeg i det følgende oppsummere resultatene i studien, og i tillegg knytte an til tematikk som oppgaveforståelse og lærernes strategiforslag som jeg mener er relevant for resultatene i studien.

### 9.1 ELEVENES TILEGNELSE AV MUSIKKLITERACY

De fire elevene i denne studien kan sies å ha relativt lik bakgrunn sosialt og kulturelt. Når det gjelder musikk, har de alle foreldre som på et tidspunkt i livet har spilt et instrument på amatørnivå. Ingen av elevene har piano hjemme, og ingen av dem har lært å spille etter noter før de takket ja til å delta i studien. De



fire elevene er etnisk norske og går alle på norsk offentlig skole. Tre av elevene er på samme alder og har meldt seg på kulturskolen for å starte å spille i korps. Den fjerde (case D) er ett år yngre enn de andre og har ikke meldt seg på kulturskolen gjennom noe korps.

Motivasjonen og interessen for å starte å spille er det stor variasjon i, noe vi har sett i de enkelte casebeskrivelsene. Dette, og elevenes forventninger til hva de skal lære, er faktorer som ser ut til å spille inn både i forhold til hvordan og hvor mye de lærer om notelesing i løpet av året<sup>59</sup> (McPherson 2005). Eleven i case B er den som er mest artikulert og bevisst på egen motivasjon og forventninger til egen læring i forhold til det å spille og å lese noter, og er også den som leser noter best ved skoleårets slutt.

Ingen av elevene ser ut til å ha noe spesielt forhold til sjangerbegreper i musikk. De kan navngi låtene og artistene de hører mest på, men setter ikke det de hører inn i noen form for kategorier. Bente omtaler for eksempel musikken faren hører på som "bare musikk, ikke sang":

*B: (Pappa) pleier å sitte oppe på sofaen i stua og høre på musikk. Kjempehøy musikk.*

*H: Kjempehøy musikk. Hva slags musikk er det han hører på da?*

*B: Det vet jeg ikke, men han hører ikke på sang, han hører liksom på musikk. (fra intervju nr 1, Bente)*

Det å ha et bevisst auditivt forhold til sjangerforskjeller anses å ha betydning for tilegnelse av musikk literacy for å være best mulig i stand til å uttrykke det som står i notene på et instrument (Hultberg 2000). Det er likevel viktig å understreke at selv om elevene ikke ennå har kompetanse når det gjelder å verbalisere sin forståelse av sjanger, betyr det ikke at de ikke erfaringsmessig kan noe om det. På dette punktet er elevene nokså like. De betrakter ikke musikken de hører på TV, musikken som akkompagnerer dataspill og lignende som musikklytting, noe som kan sammenlignes med Bartons (2000) informanter som ikke betraktet lapper på kjøleskapet og reisekataloger som *lesing*, fordi lesing var noe de relaterte til bøker og skoleaktiviteter.

---

<sup>59</sup> Dette er i samsvar med Gary McPhersons (2005) resultater i forskning på motivasjon og læringsutbytte blant unge instrumentalelever i Australia.

Måten elevene i denne studien beskriver egen læring på i intervjuene, er preget av deres relativt unge alder og at de er nybegynnere når det gjelder musikk-literacy. De har blant annet ennå ikke utviklet et musikkfaglig vokabular som gjør at de legger de samme betydningene i musikkterminologien som læreren gjør.

De følgende eksemplene er hentet fra intervjuene hvor jeg ber elevene forklare hva en *note* og en *tone* er for noe. For det første ser vi at elevene bruker flere modaliteter (sang/lyd, bevegelser, instrumentet, noter, bilder i rommet, metaforer osv.) for å forklare begrepene, og at de leter etter adekvate måter å bruke språk på i forklaringene. For det andre kan man se en utvikling i språkbruken om musikk fra det første til det andre intervjuet hos de tre elevene som ble intervjuet to ganger.

#### Case A:

H: *Hva er en note for noen ting?*

A: *Det er en ting som betyr et eller annet ... en F for eksempel. (Ser litt tankefull ut).*

H: *Hva er en tone da? Er det forskjell på en tone og en note?*

A: *Det spørsmålet forstod jeg ikke helt.*

H: *Forstod du ikke det? Ok, en note det er en sånn der som betyr et eller annet, og en tone da? Vet du hva en tone er?*

A: *Ja, det er en greie som kommer i bakgrunnen til noe, for eksempel en film.*

H: *Ja sånn ja. Kan du lage toner på trombonen?*

A: *ehm, det har jeg ikke prøvd.*

(fra intervju nr 1, Amund)

#### Case B:

H: *Hva er en note for noen ting?*

B: *Det er en sånn ... (lager en slags prikk med fingeren på armlenet på stolen)  
En sånn som står på arket sånn.*

H: *Okei, men hva er en tone da?*

B: *Eh, sånn man spiller (holder en liksomfløyte i fingrene) En lyd tror jeg.*

(fra intervju nr 1, Bente)

H: *Hva er en note for noen ting?*

B: *ehm, det er...det er ...det er en...en...*

H: (ler litt) *vanskelig?*

B: *For eksempel (viser på fløyta) det er Bb, det er A og det er en F, og så ser man her (peker med fløyta inn i noteboka), og da ser man hvis det står...for eksempel det er Bb, og så E og så Fiss (spiller de tre tonene på fløyta).*

H: *Så notene viser hva du skal spille på fløyta?*

B: (nikker) *Hvordan knapper man skal trykke på.*

H: *Viser de noe annet?*

B: *Nei...de viser bare hvordan sangen er.*

H: *Hvordan sangen er ja. Hva er en tone da?*

B: *Ehm, det er .. det er hvis man ser på notene så spiller man den. Hvis for eksempel Bb er sånn (spiller en Bb på fløyta), det er tonen Bb.*

(fra intervju nr 2, Bente)

### Case C:

H: *Hva er en note for noen ting?*

C: *En note er noe som forteller deg hvilken posisjon, eller. Og på sånne instrumenter der man må trykke, sånn som de guttene der har (peker på et bilde på kontoret mitt av 5 hornister), der får man vite hvilken knapp man skal trykke på. Så, posisjon.*

H: *Hva er en tone for noe?*

C: *En tone? Det er en lyd som kommer ut av instrumentet når man spiller en note. Når jeg for eksempel spiller første posisjon, så kommer det jo en sånn: naaa. (synger en h).*

H: *Hvilken tone var det?*

C: (Han vifter litt med handa, [muligens for å signalisere at han sang en tilfeldig tone]). *Jeg bare... tok en F.*

(fra intervju nr 1, Christer)

H: *Hva er en note for noe?*

C: *Svart sirkel på svart pinne (smiler lurt).*

H: *Nettopp, ok. Hva er det en note viser for noen ting da?*

C: *Den viser hva man skal spille.*

H: *Mmm.*

C: *Når det er: du du du du (synger melodien "Rock" og viser med slidebevegelser i lufta). Det er sånn rock, eller brrrrum bom bom.*

H: *Så de viser liksom sånn lyden da?*

C: *Ja. Det er som det er lyd, bare lydløs lyd på en måte.*

H: *Ja, nettopp. Hva er en (...) tone da?*

C: *Det er ... det her er en lys tone: Laaaa (synger en lys tone), og dette er en mørk tone: Laaaa (synger en mørkere tone).*

(fra intervju nr 2, Christer)

#### Case D:

H: *Vet du hva en tone er for noe?*

D: (Tenker en stund). *En tone er at man ser ... Er ikke det dem? (Peker på notene foran seg, men ombestemmer seg). Det er en note.*

H: *Det er en note. Hva er en tone da?*

D: *En tone er (Tar opp fløyta og spiller en Bb) eller at man får en lyd.*

H: *Ja. Jeg skjønner.*

(fra intervju nr 1, Dina)

H: *Hvordan gjør du når du skal lese noter da?*

D: *Jeg ser på notene, og så...tar jeg dem.*

H: *Så tar du dem. Vet du bare hvordan det er?*

D: *Ja (starter å spille litt på pianoet som hun sitter ved).*

H: *Hva bruker man noter til da?*

D: *For å se hvordan man skal...hva man skal spille, sånn at man spiller rett.*

(fra intervju nr 2, Dina)

Vi ser at svarene på hva en note er, varierer fra *svart sirkel på hvit pinne* (case C) til *en ting som betyr et eller annet...en F for eksempel* (case A). Og når jeg spør hva en *tone* er, er det enda vanskeligere for elevene å artikulere presist, selv om de vet hva det er snakk om. Den ene tromboneeleven svarer også på en måte som gjør at man forstår at han ikke ennå vet hva en tone er (i sammenheng med trombonespill): *Det er en greie som kommer i bakgrunnen til noe, for eksempel en film* (case A). I de siste intervjuene virker elevene litt sikrere når de svarer, og vokabularet er mer tilpasset kulturen undervisningen foregår i: *En tone er en lyd som kommer ut av instrumentet* (case C og D).

Når man sammenligner de fire elevenes måter å verbalisere om musikk på, er det Christer og Bente som har størst og mest presist vokabular om musikk og noter. På tross av dette er det Bente og Dina som leser noter (på instrumentet<sup>60</sup>) best når året er omme. Dette kommer blant annet fram når jeg

---

<sup>60</sup> Jeg skiller mellom å lese notene ved å spille dem (lese noter på instrumentet), og å lese dem uten instrumentet (for eksempel å lese inni seg, gripe tonene i lufta, eller si tonenavn høyt).

ber elevene om å spille etter noter i det siste intervjuet, hvor fløytestene løser leseoppgavene enkelt, mens trombonisten ikke får det til. Dette stemmer overens med de siste observerte timene dette året. Elevene har altså oppnådd forskjellig grad av musikk literacy ved skoleårets slutt.

I det første intervjuet gis elevene i oppdrag å lese en enkel melodi, som de også leser i det andre intervjuet. Tromboneeleven i case C er ikke i stand til å lese melodien på instrumentet den første gangen, og han uttrykker seg om notene på en slik måte at man forstår at han egentlig ikke vet hva han skal se etter (notehoder, halsene etc.) for å vite hva de heter, eller hvilken posisjon de er. Når jeg spør hva de heter, er han først og fremst fokusert på rytmisk informasjon (fjerdedel, løpenote), og dette svarer han riktig på. Tonelengder er noe han har lært tidligere på skolen. Han vet hva en F-nøkkel heter, men greier ikke å koble denne informasjonen med hvor F-en ligger i notesystemet. Når jeg ber ham skrive en melodi han kan spille på notearket, skriver han derimot de seks første tonene på melodien "Rock" helt riktig, noe han også gjør i det andre intervjuet (se vedlegg 5).

I det andre intervjuet gjenkjenner eleven tonen F, men må slå opp i boka for å finne G, A, Bb og C. I tillegg skriver han posisjonene under notene. Når han spiller blir en del av tonene likevel feil fordi han ikke greier å stramme leppene nok. Rytmen spiller han greit. Han har med andre ord ikke utviklet noen automatiser avkodning av tonehøyder, men vet hvordan han kan finne det ut.

De to fløyteelevne leser noter greit i det andre intervjuet, og ser ut til å ha automatisert forholdet mellom notenes utseende, grep på fløyta og hvordan det klinger. På det første intervjuet er det større forskjell på elevene når det gjelder avkodningen. Bente husker notetegnene og hva de betyr bedre enn de andre elevene. Hun husker tonene F, G og A, tar feil på H-en der hun spiller Bb i stedet, og må tenke seg om før hun husker hva C-en heter. Hun ser ut til å ha gode strategier for å resonnerer seg fram til hva tonene heter. Når hun husker navnet, husker hun også grepet. Hun skriver noter fint (se vedlegg 5).

Dina har større problemer den første gangen jeg ber henne lese melodien. Når jeg ber henne skrive en sang hun kan utenat, sier hun at hun *ikke kan notene*. Derfor skriver hun melodien med bokstaver (og de blir heller ikke helt riktig skrevet). Deretter ber jeg henne skrive en F i notesystemet, og da resonnerer hun seg fram til hvor den ligger ved å sammenligne med G og A som hun husker

på grunn av G-nøkkelen. I det andre intervjuet skriver Dina ned de to første taktene på melodien "Pølser her" helt riktig (se vedlegg 5).

Forskjellen på de to fløyteelevene ligger først og fremst i at Dina ikke husker så godt hva de forskjellige tegnene i notesystemet heter, og sammenhengen mellom dem, noe som gjør at hun for eksempel i intervju nummer to ikke kan svare på hva en G-nøkkel heter. Bente er bedre i stand til å forstå helhetene i notesystemet og mestrer også godt det å korrigere seg selv og jobbe selvstendig med å spille etter noter.

Bruken av noter som kulturelt redskap varierer altså fra elev til elev. For Bente ser det ut til at notene oppfattes som notasjon av hva hun skal *gjøre* på fløyta, men etter hvert også som en måte å notere sanger på, og som en hjelp til å huske sangene:

H: *Hva er notelesing for noe, kan du prøve å forklare det?*

B: *Det er på en måte som å ... som tekst på en sang, sånn at man kan se hva slags toner man skal spille og sånn.*

(fra intervju nr 2, Bente)

Trombonistene ser begge ut til å betrakte notene som instruksjoner for slideposisjoner, men Christer viser at han også forstår noter som et redskap for å notere musikk. Dina uttrykker i starten av året at notene og bruk av disse henger sammen med "det å bli voksen" (se kapittel 8.3.3). I intervju nr. 2 sier hun derimot at man må kunne noter for å lære å spille sanger.

På spørsmål om man må kunne noter for å spille et instrument, svarer alle elevene at det tror de at man må. Dette sier også noe om måten de betrakter notene som nødvendige redskaper for å spille.

## 9.2 OPPGAVEFORSTÅELSE

For å kunne bruke adekvate læringsstrategier er det en viktig forutsetning at man har oppfattet hva som er *oppgaven*. Elevene i den foreliggende studien har ikke hatt denne typen musikkundervisning tidligere, og er således nybegynnere også når det gjelder å forstå målet for aktivitetene i timene.

Det er spesielt i de første undervisningstimene at elevene misforstår oppgavene lærerne gir, noe som helt klart kommer av at de er uvante med situasjonen og at det er mange og komplekse oppgaver de blir konfronterte med. Eksemplet fra case D (kapittel 8.3.1) hvor Dina blir spurt om hun kan fortelle hva som er første og siste tone i melodien hun og læreren synger, viser at hun ikke helt vet hva en tone er, og derfor ikke forstår hva det er meningen hun skal høre etter. I det følgende eksemplet ser vi hvordan Amund forsøker å spille etter noter, men ikke har forstått den rytmiske notasjonen, og derfor ikke vet hva han skal gjøre:

Eleven og læreren spiller fra boka. Sangen heter "Vi øver på F" og består av tonen F med teksten "gå, gå, hvile" under, noe som henspeler på 4-deler og halvnoter. Eleven prøver alene først. Spiller riktig tone, men ikke rytmene [Ser ikke ut som han forstår oppgaven]. Læreren spiller deretter første takt, og da imiterer eleven korrekt, men spiller bare den takten læreren har demonstrert. Deretter ber læreren ham om å spille videre mens han peker under notene, og da spiller eleven den pulsen lærerens finger viser på arket. De gjør det samme med neste melodi, men når læreren ikke viser tydelig eller spiller foran, er eleven ikke i stand til å bruke notene til å spille riktig, eller vite hva han skal spille. Det løser seg med en gang læreren peker og spiller sammen med ham.

(Obs 2, Amund)

Både i observasjonene og de første intervjuene med elevene ser vi lignende eksempler på at elevene ikke vet helt hva som er oppgaven og derfor velger strategier som ikke er tilpasset oppgaven.

Amund i case A er den som har størst vansker med å overskue hva det er meningen han skal få til underveis i timene. Ettersom han slutter i løpet av året har vi ikke data på hans eventuelle utvikling i dette henseende. Bente har allerede de første spilletimene forståelse av hva hun skal lære på kulturskolen, men også hun har problemer med å skille ut de viktigste elementene i oppgavene i starten av året. Hun er imidlertid klar over dette og venter derfor ofte til læreren forklarer før hun gjennomfører oppgavene. Relativt tidlig på høstsemesteret har denne eleven dannet seg en forståelse av hva timene handler om og hvordan man jobber med å spille etter noter. Hun bruker relevante strategier for å løse oppgavene, men tilkjenner i intervju nr. 2 at hun synes det er vanskelig å lytte seg til riktige toner, og at det er best å spørre læreren hvis det er noe hun ikke kan. Christer oppfatter raskt hva oppgavene

handler om, men han har problemer med å bruke relevante strategier på grunn av at han ikke får helt til å spille det han leser. I de siste observerte timene og intervju nr. 2 viser det seg at han heller ikke har så god oversikt over notesesing at han kan greie seg uten lærerens hjelp til å avkode notebilder, på tross av at det ser ut til at han forstår oppgavene.

Av de tre elevene som fullførte skoleåret, er Dina den som har størst utfordringer i forhold til oppgaveforståelse. Hun er fokusert på enkeltoppgaver og detaljer, og har problemer med å overføre kunnskaper og strategier fra én oppgave til en annen, noe som blant annet kan forklares med at hun er ett år yngre enn de andre.

Opgavene som instrumentalelever får på spilletimer er komplekse, mangeartede og endrer seg etter hvert som elevene utvikler sin musikk-literacy. Valg av strategier knyttet til oppgavene er derfor en kompetanse som krever at elevene er oppmerksomme og villige til å bruke tid på dette. Kletzien (1991) viser i en studie at forskjellen på sterke og svake språklesere på videregående skole ikke ligger i *mengden* strategier elevene bruker, men måten strategiene er tilpasset oppgaven på (Strømsø 2001:76). Dette krever at elevene har oppfattet oppgavene og deretter er i stand til å velge rett strategi i forhold til dette. I denne studien er elevene såpass unge og gryende i sin musikk-literacy at det ikke kan forventes at de har oversikt over kompleksiteten i oppgavene og kan tilpasse strategibruk i henhold til dette. Man kan slutte ut fra det empiriske materialet at den eleven som har størst bevissthet i forhold til hva oppgavene i timene handler om, og bruker de mest målrettede strategiene, også er den som har tilegnet seg musikk-literacy best i løpet av året.

### 9.3 LÆRERNES FORSLAG TIL STRATEGIER

Underveis i undervisningstimene kommer de to instrumentallærerne med forslag til strategier elevene kan bruke for å lære seg å forstå noteskrift, og for å kunne løse oppgavene på egen hånd. Jeg har valgt å gjøre en kort gjennomgang av materialet med fokus på lærernes strategiforslag, noe som også henger sammen med de oppgavene som blir gitt elevene. Strategiforslagene er en del av det transkriberte materialet, men er ikke kodet på samme måte som elevenes strategier. Det følgende er en oppsummering av dette.



Lærerne underviser strategier i hovedsak på to måter: enten ved å gi direkte instruksjon i problemløsning eller ved indirekte å gi eksempler på læringsstrategier ved å gjøre det sammen med eleven, uten å forklare eksplisitt at dette er en arbeidsmåte de kan bruke. De strategiforslagene begge lærerne presenterer for elevene i løpet av året er:

- Se gjennom notene først, gjerne si eller synge på tonenavn.
- Avkode/analysere notebildet.
- Bestemme taktart og toneart før man begynner å lese notene.
- Slå opp i boka for å finne opplysninger.
- Sammenligne notene i en ny sang med de man spilte i en tidligere sang (bla tilbake til noe kjent).
- Holde puls med foten eller kroppen (dette blir ikke *sagt* i noen av de observerte timene, men lærerne *gjør* det).
- Øve/repetere.
- Lytte og se på notene<sup>61</sup> (ofte demonstrert ved at læreren ber eleven bruke en blyant til å følge notebildet mens læreren spiller).
- Spille videre selv om man spiller småfeil (lærerne refererer til samspillsituasjoner).
- Memorering (av lyd, skriftegn og grep/posisjoner). Dette foregår oftest ved at læreren forteller eleven hva hun/han bør huske.
- Notere tonenavn/posisjoner.
- Imitere grep/slidebevegelser.
- Imitere lyd (læreren spiller og ber eleven lytte og spille).
- Improvisere.
- Skrive melodier med noter.

Det er viktig å understreke at det i denne studien ikke er gjort en analyse av hyppigheten av disse forslagene, men generelt sett kan man se at de strategiene lærerne foreslår i stor grad er av kognitiv art; analysere, slå opp, øve eller sammenligne. I tillegg vektlegges lytterrelaterte strategier fra lærernes side.

Det er få eksempler på at lærerne foreslår hukommelsesrelaterte strategier ut over å be elevene huske, og man ser sjelden i materialet at lærerne eksplisitt foreslår bruk av sosiale strategier.

---

<sup>61</sup> Dette er den måten begge lærerne forklarer at de har lært å lese noter selv; ved å sitte sammen med noen som spiller etter noter, og lytte på det som blir spilt mens de ser i notene.

Fløyteelevne forbereder i mange tilfeller spill etter noter ved å lese gjennom notene før de spiller, noe som læreren deres ofte oppfordrer indirekte til ved å gjennomgå nye melodier med dem før de skal spille dem på timene. Dette gjør elevene i økende grad på eget initiativ utover året. Tromboneelevne kaller tonene posisjoner og vil gjerne ha notert tall under notene, noe læreren relativt ofte gjør på timene. I de observerte timene bruker elevene ikke så ofte (dette varierer fra elev til elev) lærernes konkrete forslag til strategier som å slå opp i boka, noterer tonenavn/posisjoner, sammenligne med ting de har spilt før, bestemme takt- og toneart før de spiller, eller øve på å lese notene.

Materialet viser en klar tendens til at det er de strategiene hvor læreren enten uttaler eksplisitt hva eleven skal gjøre, eller gjentar måten å arbeide på tilstrekkelig mange ganger, som avgjør om eleven tar i bruk lærernes forslag til strategier systematisk. Selv om denne studien ikke har hatt som mål å se på sammenhengen mellom lærernes forslag til strategier og elevenes bruk av disse, kan man observere at det er relativt sjelden at strategiforslagene blir fulgt opp av elevene.

## **9.4 LIKHETER OG FORSKJELLER I STRATEGIBRUK I DE FIRE CASENE**

I det følgende vil jeg gjøre en sammenligning av måtene de fire elevene bruker læringsstrategier på når de løser oppgaver knyttet til musikk literacy. Ettersom elevene er nybegynnere på instrumentene sine, er en god del av arbeidet på timene knyttet til å lære seg å håndtere instrumentet, men relativt mye tid brukes likevel til å spille etter noter allerede fra de første spilletimene. Den følgende sammenligningen har fokus på elevenes tilnærming til noteskrift, og vil derfor vurdere strategibruk knyttet hovedsakelig til dette, og ikke til det å lære seg å spille generelt.

Formålet med sammenligningen er som sagt først og fremst å belyse individuelle forskjeller og likheter, og således gi et større innblikk i hvert enkelt case ved også å vise til måtene de andre håndterer den samme typen problemstillinger (Nielsen 1998, Stake 1994, Strømsø 2001).

Faktorer som gjør strategibruken i disse casene vanskelig å sammenligne, er blant annet at oppgavene lærerne gir kan være ulike i hvert case, selv om målene på lang sikt er de samme og elevenes alder og tidligere kunnskap om noter er omtrent lik. Ulikt er også elevenes interesser for å lære og deres måter å tilegne seg literacy på.

## Sosiale strategier

I forskning på strategibruk i språklæring er som sagt *sosiale strategier* en kategori som er tett knyttet til språkets grunnleggende kommunikative karakter, i og med at språket er både målet med, og midlet for, kommunikasjon (Oxford 1990, Rababah 2002). I begynneropplæringen på et instrument er det å lære å forstå noteskriften ikke på samme måte hovedfokus, og heller ikke det primære kommunikasjonsmidlet.

Jeg har valgt å kategorisere elevenes forsøk på å løse problemstillinger knyttet til musikkliteracy i interaksjon med andre, inkludert læreren, som *sosiale strategier*. Når elevene spør læreren for å få oppklart noe, eller ber læreren om å demonstrere, tar de strategiske grep om egen læring. De observerte strategiene som er kategorisert under sosiale strategier er:

- Stille spørsmål
- Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")
- Samarbeide med andre
- Ta initiativ
- Be om hjelp/demonstrasjon

Generelle likheter mellom casene når det gjelder sosiale strategier er at elevene stiller relativt få spørsmål i timene, og at de fleste spørsmålene er knyttet til prosedyrer. Det er ingen eksempler på at elevene spør hvorfor notesystemet er bygd opp som det er, eller hva som er logikken bak det hele. De innleder ikke samtaler om det å spille og lese noter på eget initiativ, og har ikke med seg egne noter som de ønsker å spille. Det er også få eksempler på at elevene ber lærerne demonstrere hvordan ting skal gjøres eller høres ut. I det hele tatt utnytter ikke elevene at de har læreren helt for seg selv i særlig stor grad, noe som kanskje kan forklares med at de kulturelt sett er vant til at en lærer har rollen som leder for en større klasse, hvor man må dele på oppmerksomheten.

Felles for alle casene er også at dialogen mellom lærerne og elevene er hyggelig og fokusert på det å spille instrumentet og at det er åpent for en nokså direkte dialog. Etter hvert som de blir bedre kjent, ser vi også at de snakker om verden utenfor undervisningsrommet; trombonelæreren forteller om orkesteret han spiller i, og Christer forteller på oppfordring fra læreren at han spilte i korpset på 17.mai. Fløytelæreren forteller at hun skal ha en spillejobb, og Dina forteller at hun har stått på verandaen hjemme og spilt fløyte så naboene skulle høre.

De fire elevene har på den andre siden nokså forskjellige måter å interagere med lærerne på, og dette kommer blant annet til uttrykk gjennom bruk av forskjellige typer sosiale strategier. Eleven i case A er lite aktiv muntlig, tar svært sjelden initiativ, og stiller få spørsmål – bare når det er høyst nødvendig. Han svarer på lærerens spørsmål og viser slik hva han har lært og forstått, og i de første observerte timene sier han ofte ifra når han ikke vet svaret på spørsmålene (i stedet for å gjette).

Bente beskriver det å kunne spørre læreren om notene som en hovedstrategi for å lære dem, og selv om hun ikke stiller så mange spørsmål, ser man i de siste observerte timene at hun i hovedsak stiller relevante noteteoretiske spørsmål. Amunds og Dinas spørsmål er oftest prosedyrerelaterte: *hva var det vi skulle gjøre? Hvor skulle vi spille fra?* Til forskjell fra de andre elevene, er Christer aktivt nysgjerrig på artefaktene i undervisningsrommet, og også notene som artefakt og deres mulige meningsinnhold. Dette er til sammenligning noe Amund ikke gjør i de observerte timene, selv om han har undervisning med samme lærer og i det samme rommet.

Elevene i case C og D er begge aktive når det gjelder å *ta initiativ* til aktiviteter. De er begge litt ukonsentrerte på timene, og foreslår av og til andre ting enn læreren ønsker at de skal gjøre, noen ganger tilsynelatende for å slippe å gjøre noe de ikke helt behersker eller ikke har lyst til. De er begge ivrige improvisatorer og liker å finne på ting selv. Dina spiller gjerne det hun kaller "kruseduller" uten noter og helt fritt, og Christer komponerer musikk og finner på nye måter å spille og notere på. Dinas initiativer er rettet mot å spille andre melodier enn læreren har planlagt, eller improvisere på instrumentet, mens Christer tar initiativ til andre aktiviteter enn å spille, for eksempel skrive eller snakke om hva han har lyst til å spille. Dette i motsetning til Amund og Bente

som ikke sier så mye i timene, og sjelden tar initiativ til aktiviteter eller arbeidsmetoder.

Ved å si tydelig i fra at man ikke vet svaret på spørsmålene til læreren, får en elev sagt at dette er noe man ikke har lært seg ennå, eller ikke har forstått. Eleven i case A bruker det å *innrømme mangelen på kunnskap* som en måte å vise læreren hva han kan og ikke kan, og dette skiller denne eleven fra de andre, som enten gjetter oftere, vet svaret, eller spør mer direkte for å finne ut hvordan de skal løse oppgavene.

Bente er den eneste av elevene som snakker om at hun spiller sammen med andre på fritiden sin, som en egeninitiert aktivitet. Hun forteller hvordan de samarbeider om å lage historier med musikk hjemme hos henne, og nevner flere ganger venninnene når hun snakker om øving.

## **Kognitive strategier**

Kognitive strategier betraktes som tidligere nevnt som operasjoner som involverer oppgaveløsning ved at man mentalt eller fysisk manipulerer materialet og interagerer med læringsoppgaven. Dette inkluderer intellektuelle prosesser som å analysere, ta notater, forberede, gjøre antakelser, oppsummere og respondere taktilt (Chamot & Kupper 1989).

I samtaler med, og observasjoner av, elevene i denne studien framkommer denne typen strategier både gjennom ting elevene sier, gjør, spiller og gjennom gester. Strategiene som er plassert under denne kategorien i casebeskrivelsene har ikke alle like stor grad av bevissthet og målrettethet fra elevenes side, men jeg har valgt å referere til deres bruk av strategiene som *potensielt intensjonale*, også i og med at studiens målsetting først og fremst er å *identifisere og beskrive* læringsstrategiene.

Materialet inneholder i svært liten grad det som kan sortere under metakognitive strategier, derfor har jeg valgt å inkludere strategier som grenser opp mot slike strategier under *kognitive strategier*. Dette henger som sagt også sammen med at studien metodologisk ikke er designet for å fange opp eventuelle metakognitive strategier (se kapittel 4).

De observerte strategiene kategorisert under kognitive strategier er:

- Øve, repetere
- Telle antall like (knyttet til rytmer)
- Ta notater
- Slå opp i boka
- Oppdage og korrigere egne feil
- Synge
- Synge fra bladet
- Analysere notebildet
- Gripe tonene på instrumentet uten å spille
- Forberede seg ved å lese gjennom notene før man spiller
- Komponere/skrive musikk
- Sammenligne

En sammenligning av elevenes strategibruk i perioden viser at alle elevene bruker kognitive strategier oftere ved skoleårets slutt. De korrigerer for eksempel feil oftere og mer kvalifisert, og forbereder lesingen i større grad. Dette er også en utvikling man kan forvente ettersom deres kunnskaper om noter øker og dermed legger grunnlag for mer analytiske strategier:

(...) utvikling av økt faglig kompetanse bidrar til å gjøre det lettere å organisere stoff (Strømsø 2001:277).

Også når det gjelder kognitive strategier er det sjelden elevene starter å bruke nye strategier i løpet av året. Dette er et fellestrekk ved casene som kan virke overraskende i og med at elevenes kunnskap om noter, og det å spille et instrument, øker. Strømsø (2001) viser i sin avhandling til flere studier som viser lignende tendenser til at antallet strategier elever bruker kan være knyttet mer til læringsstilen enkeltindividet bruker for å ta fatt på oppgavene, enn til oppgavens behov for utvikling av gradvis flere og mer adekvate strategier (Strømsø 2001, Alexander et al. 1997).

Mengden kognitive strategier, og måten elevene bruker denne typen strategier på, varierer også fra case til case. Amund skiller seg ut fordi han bruker få observerbare kognitive strategier, noe som antakelig beror både på at han ikke fullfører året med undervisning (fire observasjoner og ett intervju), at han er en stille elev, noe som gir utslag spesielt i forhold til observerbarhet av nettopp kognitive strategier. I tillegg er det mange indikatorer på at eleven ikke er så interessert i å lære seg å lese noter. I dette caset er det strategien å *oppdage og*

*korrigerer feilspill* som av de kognitive strategiene framkommer tydeligst, og dette ser ut til å være knyttet til auditiv hukommelse (at han husker hvordan melodien høres ut og hører hvis han spiller feil), mer enn til avkodning og analyse av notebildene.

Dina bruker flere kognitive strategier enn Amund, men det er oftest på lærerens initiativ i de observerte timene. I likhet med Amund hører og korrigerer hun i forhold til sanger hun kjenner. Hun har også hjelp til å øve hjemme, noe som av og til gjør det vanskelig å avgjøre om hun avkoder notebildene eller har lært seg melodiene utenat, og således bruker lytting og auditiv hukommelse som strategi i stedet for å direkte *lese*. Det at hun er ett år yngre enn elevene i de øvrige casene spiller antakelig en rolle i forhold til måten hun bruker kognitive strategier på, og også evnen til å sette ord på dette. Ved skoleårets slutt kan hun lese enkle notebilder *prima vista* på egen hånd.

Bente og Christer bruker mye av de samme typene kognitive strategier, men det er stor forskjell i leseferdighetene deres når året er omme. Han er intellektuelt interessert i å forstå notene, men gjør ikke analyser og forberedelser primært i den hensikt å skulle *spille* dem. Det er interessant å sammenligne strategiene til disse to elevene ettersom Bente oppnår en relativt stor grad av litterasitet i løpet av året, mens Christer ikke gjør det. Det kan virke som det er målrettetheten og beherskelsen av instrumentet som har størst betydning når det gjelder deres bruk av kognitive strategier. Begge tar litt notater i timene, og de slår opp i boka hvis de ikke vet hva ting betyr, men Bente gjør dette for å kunne spille de skrevne melodiene læreren introduserer, mens Christer ser ut til å gjøre det av nysgjerrighet og fordi han liker å finne ut av ting.

Gjennom å ta litt notater og skrive noter på timene viser Christer og Bente hvordan de behersker det skriftlige med noteskrift også. De gangene Christer tar notater på eget initiativ er det vanligvis for å huske hva læreren sa, eller forklare hva notene betyr. Noen ganger er det bevegelsen (posisjon) han noterer, andre ganger lyden. Dina noterer også på en av timene jeg observerer, og da noterer hun den lyden hun skal *si* mens hun leser rytmer: *ta-ti-ti-ti-ta*. Bente og Christer skriver mer i timene enn de andre to elevene, noe som ser ut til å være en kombinasjon av at de ønsker det, liker det, og at lærerne oftere ber

disse to elevene om dette enn i de andre to elevenes timer. De to er også de som er mest bevisste på at man kan finne informasjon ved å slå opp i boka.

Som sagt blir elevene gjennom demonstrasjoner fra lærernes side oppfordret til å *se gjennom* de noterte melodiene før de spiller dem. De tre som fullfører undervisningsåret tilegner seg dette, og de bruker for eksempel det å *forberede lesing* som strategi når de skal lese melodien de blir presentert for i intervjuene. Vi ser flere eksempler i timene på at alle de tre elevene strategisk forbereder lesing på denne måten. Det er likevel viktig å understreke at elevene ikke er konsekvente i strategibruken, og at det ikke er noen konkret utvikling og styrking av denne strategien hos andre enn eleven i case B. Hun er også i stand til å sette ord på dette.

Å *oppdage egne feil* og dermed kunne *korrigere* dem er en viktig strategi når målet er å bli litterat i musikk. Måten elevene korrigerer på, består enten av å spille tonen eller rytmen de spilte feil på nytt eller å ta hele melodien på nytt, og her er elevene nokså like. Måten de oppdager feilene på varierer derimot. De bruker enten *visuell* (notene, visualisering av grep/posisjoner), *auditiv* eller *taktil* informasjon for å oppdage egne feil. Forskjellene ligger i hvilke av disse kildene elevene bruker mest. Bente bruker ofte taktil og visuell informasjon for å oppdage egne feil, mens de andre ser ut til å bruke auditive kilder i større grad.

Å *sammenligne* med noe man kan fra før, er en strategi elevene blir oppfordret til av begge lærerne i de observerte timene. Dette er en av de strategiene lærerne tydeliggjør relativt ofte for elevene gjennom å be dem se på forrige sang, eller en melodi de har lest tidligere.

Strategien brukes av elevene i varierende grad. Det som skiller elevene på dette punktet er i hvor stor grad de tar initiativ til denne typen strategi selv, og om de bruker den på en effektiv måte (om den leder til målet).

## **Hukommelsesrelaterte strategier**

Denne kategorien strategier er i denne studien knyttet til memorering av tegn, musikalsk lyd og bevegelse. Elevenes strategiske forsøk på å huske hva notetegnene heter og hvordan de utføres både lydlig og fysisk er sentralt for læringsprosessen og veien mot automatisert lesing. Disse strategiene er



vanskelig å få fullstendig innsyn i gjennom observasjon, og i intervjuene får man også bare delvis tak i elevenes tanker om memorering.

Viktig for denne studien er likevel dokumentasjonen av at elevene gradvis husker notenes betydning, og er i stadig bedre stand til å sette sammen den informasjonen de har fått på en slik måte at de ved egen hjelp kan avkode notebilder.

Elevene husker for eksempel tonehøyder ved å sammenligne de med G- eller F-nøkkelen, eller ved å se notene i sammenheng med tegn de kjenner fra før, og etter hvert husker de tonenes plassering i notesystemet og griper riktig på instrumentet uten å bruke kognitive ressurser på å huske. Prosessen mot en slik gjenkalling (retrieval) ser ut til å være forskjellig hos de fire elevene:

Vi har sett at McPherson (2005) i sin undersøkelse av hvilke strategier instrumentalelever brukte for å spille en melodi etter hukommelsen, deler strategiene i tre grupper: konseptuelle, kinestetiske og musikalske strategier. Han viser at elevenes strategiske forsøk på å memorere kan basere seg på visuell, kinestetisk eller auditiv informasjon, eller kombinasjoner av disse. I det foreliggende materiale er memoreringsstrategiene elevene bruker knyttet til å lære seg hva notene heter og hvordan de utføres og til dels hvordan de høres ut.

Liste over observerte hukommelsesrelaterte strategier:

- Huske tonenavn og grep (og forholdet mellom disse)
- Huske melodier utenat
- Huske notesymbolers navn og betydning

Når det gjelder denne typen strategier er det forskjeller på tromboneelevene og fløyteelevene, noe som blant annet ser ut til å være grunnet i instrumentenes natur, fordi det er lettere å huske sammenhengen mellom tonehøyder og grep på fløyte. Alle fire har derimot vanskeligheter med å huske rytmeforløp ettersom dette ikke er noe man kan bruke grep/posisjoner på instrumenter for å huske. Rytmeforløp krever at man husker det auditive som symbolene representerer, og denne typen memorering ser det ut til at ingen av elevene har gode strategier for ennå.

Bente og Dina har til en viss grad automatisert avkoding av noter på slutten av skoleåret, og dette er tydelig knyttet til at de bruker relevante strategier for å

huske notenes plassering i notesystemet og hvordan de gripes på fløyta. Bente griper ofte i lufta eller på fløyta mens hun leser gjennom notene eller når hun synger sanger hun kan spille. Hun sier notene på tonenavn mens hun griper. De andre elevene er ikke i den grad systematiske, men den andre fløyteeleven, Dina, bruker tid sammen med moren hjemme på å øve og repetere, slik at hun husker melodiene hun har lært godt. Hennes hukommelsesrelaterte strategier er således mer knyttet til å huske melodier og enkeltsymboler utenat, enn til prima vista lesing av noter. Dette står i motsetning til Bente som sjelden lærer seg melodier utenat dette året.

## Støttestrategier

Andrespråksforskeren Andrew D. Cohen (1996) kaller som nevnt støttestrategier for *cover strategies* når han diskuterer måten elever lærer seg å bruke et andrespråk. Hans beskrivelse av en slik type strategier mener jeg er dekkende for måten elevene i denne studien kompenserer for manglende kunnskaper og ferdigheter underveis i læringsprosessene:

Cover strategies are those strategies that learners use to create the impression that they have control over material when they do not. They are a special type of compensatory or coping strategies which involve creating an appearance of language ability so as not to look unprepared, foolish, or even stupid. A learner's primary intention in using them is not to learn any language material (...), [but] an attempt to compensate for gaps in target language knowledge (Cohen 1996:4).

Forskjellen på elevene i studien når det gjelder bruken av støttestrategier er relativt stor, og den eleven som leser noter best på slutten av året bruker få observerbare strategier av denne typen gjennom hele året, mens de andre fortsatt bruker en del slike strategier ved skoleårets slutt. Det er imidlertid ikke færre kodete støttestrategier de siste observasjonene hos alle de tre elevene som fullførte kulturskoleåret, men de har endret karakter for eksempel ved at gjettingen er mer målrettet og i større grad basert på kunnskaper om noteskrift, og at de er klar over at de bør unngå å se på lærerens grep/posisjoner eller lese sekundærnotasjon når de skal lese noter.

Observerte strategier i denne kategorien:

- Gjetting

- Se på lærerens grep/posisjoner
- Imitere lyd
- Late som man forstår
- Lese sekundærnotasjon

Imitasjon sorterer i denne studien under støttestrategier i de tilfellene der målet er å lese og forstå noter. Å *imitere* er en måte å skaffe seg erfaring med verden rundt seg, og gjennom denne erfaringen dannes kunnskap og læring. Å danne mening ut fra erfaringer med notert musikk avhenger av om elevene kan relatere dem til en eller annen sammenheng eller at de refererer til andre ting i deres verden. For å håndtere læringsoppgavene på relevante måter, må elevene ha erfart lignende oppgavetyper, men de må også ha forskjellige *typer* erfaringer som settes sammen til musikkliteracy (kunnskap om notesymboler, at lesing handler om symboler og deres lydlige motstykker og at det er bestemte strukturer i musikk og i måten musikk skrives på).

Imitasjon som strategi er som tidligere beskrevet en måte å lære på som er ønskelig i instrumentalundervisningen, men når målet er å lese noter, blir strategien en kompensasjon for at elevene mangler kunnskap om hvordan de skal lese notene. Elevene imiterer i hovedsak på to måter: ved å lytte og imitere det læreren synger eller spiller, eller ved å imitere lærerens grep eller posisjoner i stedet for å se i notene.

Imitasjon av læreren bidrar til å bygge erfaringer og kunnskap. Det å imitere lærerens spill når oppgaven er å lese noter må altså likevel betraktes som støttende og kompenserende, noe som kan være en utfordrende overgang for elevene, spesielt hvis det ikke blir bevisstgjort underveis. Elevene imiterer grep og posisjoner når de ikke helt vet hva som står i notene, og denne strategien avtar i bruk etter hvert som eleven behersker notelesing på instrumentet. Man kan også observere at de forsøker å skjule denne strategien mens de forsøker å spille etter noter sammen med læreren. Det som skiller elevene er således hvor raske de er til å klare å lese notene på egenhånd, uten støtte av læreren.

Denne strategien brukes av alle elevene i studien, men etter hvert som de lærer mer om å avkode notebilder bruker de mindre av denne typen støtte. Imitasjon av det *lydlige musikalske forløpet* kan også kompensere for manglende notelesing ved at elevene lytter til hva læreren spiller i stedet for, eller i tillegg til, å lese. Elevene i case A og D benytter slike strategier oftest.

Joan Rubin (1975) beskriver *gjetting* som en av de viktigste strategiene en andrespråklærende kan benytte seg av:

It seems that good the language learner is both comfortable with uncertainty (...) and willing to try out his guesses (Rubin 1975:45).

En dyktig lærende gjetter ved hjelp av forskjellige holdepunkter som omgivelsene tilbyr, og er basert på kunnskaper om settingen og om symbolsystemer generelt. Det er snakk om å gjette seg til sannsynlige svar, og gjettingen vil endre seg etter hvert som man lærer mer om emnet og målet med oppgavene.

Behovet for å gjette henger blant annet sammen med mangel på kunnskaper og ferdigheter, i denne studien relatert til noter. Hvis vi ser på hver enkelt elevs strategibruk, er det klart at Amund, som ikke lærer seg å lese noter i løpet av det halve året han spiller, er den som bruker flest støttestrategier som kompensasjon, mens Bente ser ut til å bruke relativt få slike strategier når hun leser noter, også helt i starten av skoleåret.

Det er viktig nok en gang å understreke at disse strategiene kompenserer for manglende *noteleseferdigheter*, men man må likevel ikke se bort fra at de er nyttige læringsstrategier når målet er å lære seg å spille. I tillegg er noen av strategiene nyttige som delprosesser og støtte på veien mot musikk-literacy (for eksempel gjetting og imitasjon)

Forskjellen på elevene i studien når det gjelder bruken av støttestrategier er relativt stor, og den eleven som leser noter best på slutten av året bruker få observerbare strategier av denne typen, mens de andre fortsatt bruker en del slike strategier ved skoleårets slutt. Det er imidlertid færre kodete støttestrategier de siste observasjonene hos alle de tre elevene som fullførte kulturskoleåret.

Elevene i denne studien bruker også strategien gjetting i svært forskjellig grad. Bente virker ikke som hun er komfortabel med å gjette og vil heller la være å spille, eller å svare på spørsmålet, enn å gjette svaret. Vi ser i noen få tilfeller at hun tar sjansen på å spille et par toner selv om hun ikke er helt sikker, og dette ser ut til å henge sammen med at hun har lært at det er viktig å holde flyten i sangen hun spiller gjennom deltakelse i samspillsituasjoner.

Amund gjetter også mer på de siste observerte timene, noe som ser ut til å henge sammen med at han tror det forventes at han skal kunne svare, og at han etter hvert har kunnskaper om hva som er alternative løsninger. En annen støttestrategi han bruker er å *late som han forstår*, noe som bidrar til å holde flyten i timene, men som delvis forhindrer læreren og eleven i å få oversikt over hva eleven egentlig har forstått av notesystemet. Dette er en strategi jeg ikke observerer hos de andre elevene i særlig grad.

## Lytterrelaterte strategier

Jeg har valgt å klassifisere strategier som er basert på *lytting* i en egen kategori fordi musikkliteracy som læringsmål har nær tilknytning til det auditive. I språkleseforskning er lytting som strategi for å tilegne seg literacy ikke spesielt mye omtalt, og jeg mener at dette er et tema som har behov for oppmerksomhet, også i språklæring. Det er forskjell på strategier som retter seg mot lytteferdigheter som mål og lytterrelaterte strategier som er rettet mot literacytilegnelse. I det følgende er det den siste målsettingen som er utgangspunktet for sammenligningen av elevenes lytterrelaterte strategier.

I tilegnelsen av musikkliteracy er lytteferdigheter en sentral del av den kompetansen man jobber med, og strategier relatert til det auditive vil kunne bidra til å knytte disse ferdighetene til det skriftlige for elevene. Et generelt problem i sammenheng med notelesing er at lesingen *kan foregå uten* at man har etablert en god lyd-symbol-forbindelse, noe som i det lange løp vil kunne lede til en mangelfull musikkliterasitet for den enkelte (Blix 2009).

Resultatet av kodingen av lytterrelaterte strategier viser som vi har sett i casebeskrivelsene at disse overlapper, eller brukes til en viss grad i kombinasjon med, hukommelsesrelaterte og kognitive strategier. Elevene bruker for eksempel lytting som strategi når de oppdager og korrigerer feilspill eller feillesing der det auditive er en sentral del av læringsprosessen.

Som vi har sett bruker elevene også lytting som strategi når de oppdager og korrigerer feilspill, når de sammenligner musikalsk lyd, i språklig kommunikasjon om notebildet, når læreren synger på notenavn og for å evaluere eget spill. En liste over lytterrelaterte strategier elevene benytter:

- Bruke lytting for å orientere seg i notebildet

- Bevege seg til musikk/pulsslag
- Improvisere

En sammenligning av elevene når det gjelder lytterelaterte strategier viser at observerbar aktivitet knyttet til lytting framkommer først og fremst i de tilfellene elevene kommenterer eget spill, eller når de oppdager at de spiller feil. I tillegg lytter de til læreren for å kunne imitere spillet hennes/hans, eller ber læreren om å demonstrere. De beveger seg til musikk og holder pulsen med kroppen når de leser noter. I tillegg er de fleste av improvisasjonene i materialet tilsynelatende basert på lytting.

Eleven i case B kan se ut til å bruke lytting i mindre grad enn de andre som strategi, fordi hun ser ut til å ha en mer visuell og taktill tilnærming til notene. Vi ser også at hun er usikker på om hun hører riktig, og at hun ved en rekke anledninger ikke hører forskjell på toner eller ikke oppdager at hun spiller feil. Det ser ut til at de andre elevene i større grad bruker det auditive aktivt som rettesnor for lesingen av noter.

Elevene lytter også i forskjellig grad til det lærerne sier, og lytting til språklige forklaringer ser det ut som alle fire elevene er vant til og mestrer bra. Det som skiller dem på dette området er i hvor stor grad de forstår og dermed husker det som blir sagt, noe elevene i case B og C ser ut til å takle best av de fire elevene.

En oversikt over antall kodinger av de enkelte strategiene gir et inntrykk av forskjellene på elevene. Det er i denne forbindelse viktig å understreke at en slik tabell ikke gir full oversikt over kvaliteten i strategiene og heller ikke utviklingen i strategibruk. Til case A foreligger det i tillegg bare fire observasjoner og ett intervju.

Strategier	Case A	Case B	Case C	Case D
<b>Sosiale strategier</b>				
Stille spørsmål	13	24	25	37
Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")	17	1	7	12
Samarbeide med andre		1		

Ta initiativ	1	17	20	
Be om hjelp eller demo.	1	1	2	
<b>Kognitive strategier</b>				
Øve, repetere	1	10	3	5
Telle antall like (rytme)	4	1	5	
Ta notater	1	10	2	
Slå opp i boka	2	8	2	
Oppdage og korrigere feil	15	66	14	54
Synge	3	15	8	
Synge fra bladet	4	1	7	
Analysere notebildet	8	30	9	19
Gripe tonene på instrumentet uten å spille	14			1
Forberede lesing	9	2	3	
Komponere/skrive musikk	6	4	2	
Sammenligne	1	11	6	7
<b>Hukommelsesrelaterte strategier</b>				
Huske tonenavn + grep/pos	25	42	22	23
Huske melodier utenat	6	1	9	
Huske notetegns navn/betydning	22	52	16	16
<b>Støttestrategier</b>				
Gjette	28	9	18	28
Se på læreren grep/pos	12	7	7	5
Imitere lyd	20	5	8	4
Late som man forstår	8			1
Lese sekundærnotasjon	2	3	9	4
<b>Lytterrelaterte strategier</b>				
Bruke lytting for å orientere seg i notebildet	15	16	10	16
Bevege seg til musikk	5	2	8	
Improvisere	3	6	10	

Tabell over strategibruk i alle casene

Det er viktig å være oppmerksom på at resultatene i denne studien ikke primært er basert på dette tallmaterialet, fordi tallene bare viser antall kodinger, ikke innholdet i strategiene som er kodet. Analysen er basert på dette *innholdet og konteksten* til materialet og ikke statistikk. Når jeg likevel har tatt med oversikten er det fordi det gir et bilde av forskjellene mellom elevene og hvilke strategier som brukes mer enn andre.

Læringsstoffet og måtene det arbeides på i timene varierer også fra case til case, noe som påvirker muligheten for konkret sammenligning blant annet når det gjelder antall observerte strategier. I intervjuene med lærerne understreker de begge at de tilrettelegger undervisningen til den enkelte elev, både læringsstoff, arbeidsmåter og progresjon. Vi ser eksempler på dette i trombonetimene hvor eleven i case C, i tillegg til oppgavene eleven i case A får, spiller sammen med akkompagnement på CD og skriver og komponerer musikk. I tillegg finner læreren fram musikk som eleven er interessert i, men som ikke står i spilleboka. Dette har også betydning for hvilke strategier elevene bruker, og hvilke strategier som framkommer gjennom observasjon. Hvis det ikke jobbes med skriveøvelser i timene, er det for eksempel vanskeligere å påvise måtene eleven ville valgt å tilnærme seg det å notere musikk på. Informasjonen i intervjuene med elevene gir, kompenserer bare delvis for disse forskjellene i resultatene.

Sammenligningen av casene viser altså at elevene har forskjellige strategiske tilnærminger til læringsoppgavene. Disse forskjellene bidrar til å identifisere flere typer læringsstrategier nybegynnere på et musikkinstrument bruker i tilegnelsen av musikk literacy enn med bare ett case. De identifiserte strategiene er forskjellige fra elev til elev, og fra situasjon til situasjon. Strategiene brukes av elevene som redskap for å konstruere mening i den komplekse helheten i lærings situasjonen. Læringsoppgavene er ikke alltid tydelige for elevene, men de benytter seg av strategier som gjør dem i stand til å beherske oppgavene gradvis bedre og mer målrettet. Alle fire elevene utvikler en forståelse for læringsmålet og for notenes betydning i sammenhengen i løpet av året, noe som viser seg blant annet ved at de bruker økende grad av adekvate strategier, og at de er mer bevisste måtene man kan bruke strategier rettet mot noter på.



## **Hva beror forskjellene på?**

Det er flere mulige forklaringer på de individuelle forskjellene på elevene i studien. Tidligere kunnskap (om noter, strategibruk og generelt kunnskapsnivå), språkleseferdigheter, interesse/motivasjon i forhold til det å lære seg å spille og å forstå notene, type instrument og læringsstil er noen av disse.

Jeg har tidligere diskutert elevenes forkunnskaper når det gjelder musikkliteracy, men ikke kommentert språkleseferdigheter spesielt ettersom dette ikke er systematisk undersøkt i studien. Jeg vil i det følgende likevel vise eksempler på at dette kan ha betydning for elevenes tilegnelse av musikkliteracy.

Selv om det ikke er noe uttrykt krav at elevene kan lese språkskrift når de starter på kulturskolen, kan man anta at deres språkliteracy har betydning for læringsprosessene i forhold til musikk. På den ene siden er lærebøkene lagt opp til at elevene kan lese litt, fordi forklaringene er skrevet enkelt, med illustrasjoner, men slik at elevene må kunne lese.

Syng denne sangen sammen:

**SPANIA**

Spania er et land hvor man danser tango.  
 Aller helst en spanjol danser sin fandango.  
 Spania er et land solen alltid varmer.  
 Dra dit ned i en båt og få brune armer.

Når du kan sangen godt, kan du prøve å lete fram melodien på fløyta di. Dette kalles å spille på gehør. Bruk H, A og G. Begynn på G.

**ØVELSE**

Det er ikke lett å spille og gå på én gang. Det skal du få øve på nå. Ta av munestykket og spill på bare det. Marsjér rundt i rommet. Spill en tone for hvert skritt.

Nå har du spilt firedeelsnoter:

FIREDELSNOTE  
teller vi til én på

Fortsett å marsjere. Nå skal hver tone du spiller vare like lenge som to skritt.

Nå har du spilt halvnoter:

HALVNOTE  
teller vi til to på

I melodien «Spania» spilte du firedeelsnoter og halvnoter. Kanskje du klarer å marsjere og spille «Spania» samtidig? Øv litt på det.

Figur 19: Eksempel på tekst i lærebok (Krøger 1996:11).

Begge lærerne kommer inn på språklesingsnivået til elevene som vesentlig for deres forutsetning for å lære seg noter raskt, uten at jeg stiller spørsmål om dette:

LF: *Bente har allerede en sånn slags... ikke det at jeg vet hvordan det henger sammen, men hun har likevel en kompetanse på det å lese, og at det helt sikkert noen av de strategiene hun har derfra er, for henne, overførbare til det å lese noter. Det tror jeg.*

H: *Klarer du å sette ord på hvorfor du tror det?*

LF: *Nå har jo ikke jeg sett så mye på unger som lærer seg å lese, men en skulle tro at det å lære seg å koble symboler og lyder til meningsfulle enheter, er noe som kan, ganske lett egentlig overføres til det å lese meningsfulle sammenhenger i musikk. Og jeg har ikke opplevd med den eleven at hun har glettet [henviser til Bente]. For meg så har det sett ut som hun har oppfattet veldig fort.*

(fra intervjuet med fløytelæreren)

Når jeg spør trombonelæreren hvor lang tid det vanligvis tar før elevene hans lærer seg å lese noter, svarer han:

*LT: Der er noen som lærer det på en måned og der en noen som ikke lærer det på ti år (...). Men jeg har en mistanke om at det har noen ting med...Hvis de ikke er flinke å lese [han sikter til språklesing], er de heller ikke...men jeg vet det ikke, om det er noen kobling der. Men jeg har en mistanke, for jeg har hatt noen som har hatt problemer med ... lesevansker, som også har problemer med å lære noter.*

(fra intervjuet med trombonelæreren)

Det er sannsynlig at dette også henger sammen med begrepsforståelse, evne til å overføre kunnskap til nye områder, og evne til å se sammenhengen mellom forskjellige symbolsystemer. Elever som kan lese språktekst godt har for eksempel ofte gode begreper om sammenhengen mellom lyd og symbol (Adams 2000).

Nivåforskjeller i leseferdigheter hos elever i samme alder kan også handle om faktorer som interesse for å lære å lese, modenhet, læringsstil, strategibruk og forkunnskaper. Alle disse faktorene har innvirkning på elevenes forutsetninger for å bli musikkitterate. Det er derfor grunn til å tro at instrumentallærernes erfaringer med at elever som er gode språklesere også lærer noter hurtigere/bedre kan være riktig i mange tilfeller, men ha flere forskjellige forklaringer.

Noe som kommer tydelig fram i materialet er forskjellen på Christer som er en god språkleser og Dina som ennå ikke leser språk flytende og automatisert. I timene til Christer ser vi at han uoppfordret leser tekstene i spilleboka, titler på melodier, lærerens og egne notater. Han kaster seg også ivrig over notatene mine mens vi rigger oss til i det første intervjuet. I litteratur om språklæring beskrives det som en viktig overgang når elevene går fra å ikke ha interesse for alle bokstaver og ord rundt seg, til at de omtrent ikke greier å la være å avkode alt skriftlig rundt seg. Dina er ikke kommet dit ennå, at hun automatisk kaster seg over skriftsymboler. Et godt eksempel på dette er en episode fra en av de observerte timene når hun blir bedt om å spille en melodi som står i boka. Læreren sier ikke hvilken melodi det er:

(Læreren ramser opp lekse. I tillegg gir hun henne notene på "Karius og Baktus". Læreren spiller første halvdel av sangen for henne. Eleven kjenner igjen melodien etter et par-tre takter, men vet ikke helt hvilken sang det er).

D: *Er det den der (tenker seg om), den der om et sånt troll som går inne i skogen og... Nei! "Karius og Baktus" som synger.*

L: *Det er Karius og Baktus som er veldig lei seg fordi?*

D: *Tannbørsten kommer.*

[Dette betyr også at eleven ikke har automatisert det å lese seg fram til hva ting handler om, for tittelen på melodien står over notene, men det slår henne tydeligvis ikke at hun kan lese seg til svaret på hva slags melodi det er].

(Obs 6, Dina)

Det er grunn til å tro at dette også spiller en rolle i hennes musikk-literacyutvikling i løpet av det året jeg observerer henne.

Det er lagt relativt stor vekt på skriftlighet i de observerte timene. Underveis i kodingen av de to første casene (Amund og Bente) undersøkte jeg hvor mye tid av timene som ble brukt til arbeid med noter, og dette viste at ca 2/3 av timene i begge casene brukes til arbeid knyttet til noteskrift, altså over 65 % av den observerte tiden. Mye av undervisningen foregår altså foran notestativet, som dermed blir en signifikant artefakt i elevenes meningsskaping i forhold til å lære seg å spille. At timene er lagt opp på en slik måte, er blant annet begrunnet i at de skal lære nok noter til å kunne mestre det å spille sammen med andre i korpset de er meldt inn i. Fløytelæreren sier i tillegg at Dina, som ikke spiller i korps, i starten fikk flere oppgaver knyttet til noteskrift fordi læreren var opptatt av mitt forskningsfokus, men at hun også brukte en god del noter de timene jeg ikke var tilstede.

Et tilbakevendende tema i observasjonene av elevenes læring er de forskjelligartede tilnæringsmåtene de benytter seg av underveis i læringsprosessen. På individnivå bruker man ofte begrepet *individuell læringsstil* for å beskrive disse forskjellene. Dette er vanlig å dele inn i fire sansepreferanser: kinestetisk, visuell, taktil og auditiv. Disse beskriver fire hovedmåter mennesker nærmer seg læring på. I tillegg skiller man mellom global og analytisk tilnærming, altså om man lærer ved å se på detaljene og sette de sammen etterpå, eller om man tar tak i helheten først (Calissendorff 2005, Dunn & Dunn 1999, McPherson 2005).

Selv om læringsstiler ikke er fokus i denne studien, er det behov for å nevne dette som medvirkende forklaring på de forskjellene som framkommer og som gjelder både valg av strategier, måten strategiene brukes og tempoet elevene lærer i. Bente, som lærer seg mest om notelesing i løpet av den observerte perioden, kan for eksempel beskrives som mer visuelt og taktilt orientert enn de tre andre.

## **Avslutning**

Som vi har sett er tilegnelse av musikk literacy en svært kompleks læringsprosess, og denne studien har hatt som mål å se på deler av denne prosessen, nærmere bestemt læringsstrategier og meningsskapning i forhold til noteskrift i én spesifikk kontekst, nemlig en-til-en-undervisning i en kulturskole. Resultatene viser at eleven håndterer denne læringspraksisen på nokså forskjellige måter, og materialet fra studien egner seg således ikke til å generalisere i forhold til denne typen læring, men det kan si noe om de forskjellige måtene *man kan* tilegne seg musikk literacy på. Læringsstrategiene elevene i studien bruker, representerer en samling strategier nybegynnere på et musikkinstrument i alderen 8 til 9 år kan tenkes å bruke. Det er identifisert 28 forskjellige strategier i dette arbeidet, men det må selvsagt tas forbehold om både andre mulige kategoriseringsmessige valg, og at andre elever kan tenkes å bruke andre strategier.

Tilegnelse handler om endring i kompetanse på et område, og denne avhandlingens interesse for elevenes utvikling er knyttet til både musikk literacy og til læringsstrategier. Elevene i studien utvikler sine ferdigheter og innsikter i forhold til noteskrift i forskjellig grad i løpet av året, og vi ser at bruken av strategiene endrer seg i retning av å være mer målrettet og egenstyrt de siste observerte timene.

## 10 DISKUSJON

---

I denne avhandlingen har jeg intervjuet og observert fire unge nybegynnere på musikkinstrumenter og måten de tilegner seg musikkliteracy på. Formålet med undersøkelsen har vært å undersøke *hvordan unge instrumentalelever tilegner seg musikkliteracy i en kulturskolekontekst*. Denne overordnede problemstillingen har blitt konkretisert i delproblemstillingene: *Hvilke læringsstrategier og andre tilgjengelige redskaper i kulturen tar elevene i bruk for skape mening ut av noter som symbolsystem, og på hvilken måte brukes de?*

I dette kapitlet sammenfattes og drøftes aspekter ved tilegnelse av musikkliteracy som er framkommet gjennom analysen av det empiriske materialet, sett i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 3 og tidligere forskning på området (kapittel 2).

### 10.1 TILEGNELSE AV MUSIKKLITERACY I ET SOSIOKOGNITIVT PERSPEKTIV

Med utgangspunkt i Kerns (2000) oppsummering av hva literacy er i et sosiokognitivt perspektiv, viser resultatet av denne studien hvordan tilegnelse av musikkliteracy dreier seg om et kompleks av kunnskaper, evner og ferdigheter som utvikles i og gjennom instrumentalundervisningen som kulturell praksis. Musikkliteracy involverer kulturell kunnskap, interpretasjon, problemløsning, interaksjon, kunnskap om musikalske konvensjoner,

refleksjon og kunnskap om hvordan noter brukes både i forhold til muntlig og skriftlig kommunikasjon.

Vi har sett at elevene i studien er aktive i søken etter mening i forhold til de oppgavene de blir gitt i timene, og at de griper til de redskapene de oppfatter som tilgjengelige i øyeblikket. De bruker tidligere kunnskaper og erfaringer i arbeidet med å forstå, og i tillegg tar de i bruk redskaper lærerne foreslår eller demonstrerer, eller griper fatt i noe de oppfatter med øret som kan virke relevant for forståelsen. Meningene som skapes ser ut til å være dynamiske og foranderlige. Elevene er ofte kreative i sine forsøk på å danne seg en oversikt over læringsstoffet, og alt fra dataspill (case C) til morsomme improvisasjoner (case D) kan være tilgjengelige redskaper i deres innsats for å tilegne seg musikk literacy.

Selve symbolsystemets logikk og det musikalske repertoaret som benyttes i begynnerundervisning har potensial til å gi elevene innsikt i noteskriftens funksjon og mening. Progresjonen i lærebøkene er ofte knyttet til instrumentets fysiske egenskaper, noe som også er bestemmende for hvilke tonearter og melodier man foretrekker å starte med. Elevenes interaksjon med notetekstene er i hovedsak lærerstyrt og relativt detaljfokusert. Mot slutten av skoleåret kan man se at notebildene får større betydning som mer helhetlige musikalske "tekster" for elevene.

Læringsstrategiene elevene bruker eller lærerne foreslår, viser prosedyrekunnskap som blir viktige redskaper for elevenes arbeid med noteskrift. Selv om det er denne delen av Kerns modell (se kapittel 3.3.5) som er valgt som fokus i denne studien, må strategienes meningsmedierende funksjon sees i forhold til sitt samspill med resten av faktorene i modellen. Hvis elevene eksempelvis bruker strategier som ikke er rettet mot et avklart mål, eller uten forståelse for notesystemets logikk, kan de være mindre effektive i forhold til tilegnelsen av musikk literacy. I tillegg er notetekstens stilistiske og sjangermessige trekk viktige for meningssskaping i forhold til det skriftlige.

Redskapenes *tilgjengelighet* vil oppleves forskjellig for forskjellige individer og endre seg over tid. Hvis en elev ikke har lært brøkkregning vil navnet på 4-delsnotene være forvirrende fordi "noe med fire" er mer enn én (case A). Når man har lært brøk vil en slik ressurs være tilgjengelig på en annen måte for eleven og kunne være til nytte i forståelsen av sammenhengen mellom navnene

og den musikalske utførelsen av notesymbolene. På samme måte vil lydlig uttrykk som redskap for notelesing være til nytte for en elev som har god auditiv diskrimineringssevne, mens det ikke i samme grad vil oppleves som et tilgjengelig redskap for en som har svakere musikalsk gehør.

Jeg fant også at gjennom interaksjon med lærerne og andre elever i samspillsituasjoner, finner elevene i studien gradvis ut av hva spilletimer på kulturskolen handler om, og de lærer adekvat oppførsel gjennom imitasjon og via kulturens fortellinger (Bruner 1997). Elevenes forståelse av hva som er viktig, er preget av måtene ting *gjøres* på, like mye som av hva som blir forklart eksplisitt. Når Bente har innarbeidet en forståelse av at det er best å spørre læreren hvis det er noe i notene hun ikke har lært, kan det være fordi hjemmeleksene hennes ikke i så stor grad har gått ut på å finne ut av *nye* ting på egen hånd, men å øve på det læreren har undervist i timen. Likeledes når Christer noterer posisjoner (tall) i notene før han skal spille, kan dette henge sammen med at læreren ofte gjør dette i timene, og at Christer derfor oppfatter det som en relevant måte å løse noteleseoppgaver på.

Denne umiddelbare kommunikative konteksten (Kern 2000) består av både de fysiske omgivelsene literacyaktivitetene foregår i, menneskene som er involvert, instrumentet, notene, oppgavene og formålet med disse. Jeg fant i min studie at disse elementene til sammen kan være litt krevende for elevene å få oversikt over, og spesielt sammenhengen mellom dem. For eksempel er målet med oppgavene i trombonetimene til Christer noen ganger spesifikt rettet mot samspillsituasjoner, mens de kreative komposisjonsoppgavene i siste halvdel av den observerte perioden har målsettinger i retning av å bli litterat i musikk, og dermed ikke er knyttet til samspill. Dette har sannsynligvis betydning for måten eleven engasjerer seg i oppgavene på.

På neste nivå i Kerns modell viser han til at de større institusjonelle kontekstene på samme måte er innvevd i praksisen læringen foregår i, og disse får mer eller mindre direkte betydning for elevenes utvikling. Jeg fant at den av elevene i studien som har hatt mulighet til samspill hjemme sammen med venner, har en annen type sosiokulturell kontekst som støtter meningsskapingen relatert til musikk literacy, enn de elevene som bare perifert er i kontakt med et utøvende miljø. På samme måte er eksempelvis musikkundervisningen i elevenes respektive skoler, og foreldrenes holdninger



og støtte mulige tilgjengelige redskaper for elevene. Studien viser at det er forskjell på i hvor stor grad den enkelte elev har slike ressurser tilgjengelig. Til forskjell fra språkfaget er musikk som fag ikke noe alle elever lærer på skolen, og heller ikke noe alle foreldre kan stille opp med kunnskaper og ferdigheter i, noe resultatet fra denne studien også belyser gjennom å synliggjøre elevenes forskjellige bakgrunn og oppfølging hjemmefra.

## 10.2 NOTER SOM MENINGSMEDIERENDE REDSKAP I KULTUREN

I følge Merleau-Ponty (1994) kan skriftspråk og tegn bare få mening på bakgrunn av individets erfaringer, fordi selve tegnene og språket peker tilbake på disse erfaringene. Meningsskaping i forhold til noter som musikalsk symbolsystem kan således ikke isoleres fra den sammenhengen den foregår i, eller fra det lærende individet.

Når Hultberg (2001) beskriver noter som meningsmedierende redskap, er det med spesiell vekt på *måten* den profesjonelle musikeren som tolker notebildet, danner mening knyttet til interpretasjon og musikalsk uttrykk gjennom sosiale og kulturelle konvensjoner. I den foreliggende studien har notene potensial for mening i en *gryende fase av læringen*, og vil i derfor ikke i like stor grad dreie seg om ekspressivitet og fortolkning av notene. Jeg fant at for de unge nybegynnerne handlet meningsskapingen blant annet om å forstå hva noteskrift dreier seg om. Som ung nybegynner har man behov for å finne ut noe om notesystemets *rolle* i det sammensatte arbeidet med å lære seg å spille et instrument. Vi ser at elevene i studien etter hvert forstår formålet og bruken av notene som artefakt, men at de lett griper til den praktiske meningen symbolene utgjør, nemlig hvilket grep/posisjon notene representerer, eller hvor lenge de skal vare. Dette er en vanlig problemstilling knyttet til didaktiske spørsmål om musikk literacy; hvordan kan man undervise slik at elevene forstår noteskrift som klingende musikk og ikke bare som instruksjoner for grep/posisjoner og mekanisk avkoding av tonelengder?

Studien viser at elevene oppfatter og benytter seg av de redskapene de vurderer som nyttige: lærebøker, lærerens instruksjoner, lærerens spill og egne

medbrakte oppfatninger. De bruker strategier, begreper, kunnskaper og ferdigheter som er tilgjengelige for dem i arbeidet med å skape mening på en slik måte at de kan utføre det de oppfatter som oppgaven. Flere ganger fører dette til at det oppstår misforståelser fordi elevene tar snarveier eller agerer på en slik måte at lærerne tror at de har forstått.

Bruken av ineffektive strategier og misforståelser i forhold til hva oppgavene går ut på eller hva notene betyr, kan tolkes som unødvendig og formålsløse, men kan også forstås som en del av elevenes dynamiske og forhandlingsorienterte forhold til å lære seg et instrument og å lese noter. I en slik gryende fase av literacytilegnelse er kunnskapen foranderlig for elevene, og de dynamiske prosessene ser ut til å være til nytte for dem. De ser ut til å være åpne for at symbolene kan ha forskjellige betydninger i forskjellige sammenhenger, men også for at de selv ikke har forstått ennå. De spør relativt sjelden hvis det ikke er helt nødvendig. Etter hvert som kunnskapene om notesystemet øker, stiller elevene mer adekvate spørsmål, og er mer opptatt av om de har oppfattet riktig.

I den grad elevene refererer til notene som noe som har meningsmedierende funksjon ut over det å være aksjonsinstruksjoner, er det som en slags huskelapper eller sanger på papir. Noter som representasjoner for ekspressive musikalske uttrykk fra en komponists side er sjelden referert til i timene, og lærerne snakker heller ikke så mye om hvem som har skrevet musikken. I timene er det likevel noen referanser til for eksempel musikk fra filmer som *Star Wars*, *Karius og Baktus*, og forfattere/komponister som Torbjørn Egner og Beethoven, uten at det diskuteres så mye hva komponistene mente musikken skulle *uttrykke*. Dette kan forklares med elevenes begynnernivå både på instrumentet og i sitt forhold til noteskrift som symbolsystem. Det å være lite bevisst i forhold til forfattere og tekstens opphav er et typisk trekk også ved nybegynnere i språkløsing (Chall 1983, Høien & Lundberg 2002).

De fysiske artefaktene som brukes i undervisningstimene er foruten musikkinstrumentene: musikken, lærebøker, noter, notestativ, CD-spiller, rytmepinner, piano, skriveredskaper og tavle. Disse artefaktene bidrar til elevenes meningskaping i konteksten, og det kan se ut til at de fysiske artefaktene har stor innvirkning på hva elevene oppfatter som viktig. Ved at

man bruker noter og notestativ som sentral artefakt i timene, sosialiseres elevene til å oppfatte dette som viktig for det å spille et instrument.

De spesifikke egenskapene til hvert enkelt musikkinstrument får også betydning for meningsskapingen til den enkelte. I Bertil Sundins bok *Barns musikaliska utveckling* forteller Maria Becker (1995) om en hornelev som i en spilletime uttrykker oppgitthet over at det er vanskelig å spille på et instrument som ikke har "en knapp for hver tone". Læreren forteller ham at det jo fins instrumenter som har det og peker på pianoet i undervisningsrommet. Eleven får telle toner på pianoet, og tegner deretter et *åttiåtteknappershorn*. Han finner ut at det nok ville blitt vanskelig å spille på et horn med så mange knapper å holde oversikt over. Han får samtidig etablert en bevissthet om fordelene med å ha bare sju mulige grepkombinasjoner å velge mellom, og at dette krever at man må lytte seg til tonene man skal spille (Becker 1995:177).

I min studie spiller to av elevene trombone, og trombonen har samme type utfordringer knyttet til det å ha en tydelig indre forestilling av tonene man skal spille, fordi det er mange toner som skal tas med samme posisjon. Problemet for elevene er som Becker uttrykker det: "Hvor *er* alle tonene?" (ibid. s. 178). Vi ser for eksempel at tromboneeleven Christer ved noen tilfeller går over til å *synge* notene fordi det er for vanskelig for ham rent teknisk å spille det skrevne på trombonen.

Fløyta som instrument har i større grad ett grep for hver tone (med unntak av oktavene som tas ved å overblåse på samme grep som oktaven under), noe som gjør det enklere for fløyteelevne å få en visuell oversikt over sammenhengen mellom grepene på instrumentet og notesystemet.

Instrumentenes egenskaper i forhold til visuell logikk får betydning for meningsskaping i prosessen med å bli musikkklitterat (se kapittel 9). Symbolsystemet tolkes gjennom instrumentet som artefakt, og i min studie ser det ut til å være enklere for fløyteelevne enn for tromboneelevne å få oversikt over notene. Dette får betydning i forhold til elevenes meningsskapende prosesser, blant annet er tromboneelevne mer detaljorientert og leser én og én tone i større grad enn fløytistene fordi de har mindre visuell støtte i instrumentets fysiske utforming. De lærer seg også enkelttonene ved å kalle dem tall på posisjoner, så en Bb heter *førsteposisjon* like ofte som den heter *Bb*. Numrene på posisjonene stemmer heller ikke

overens med trinntall i skalaene elevene lærer, så overføringen til musikkens tonale logikk er også krevende. Dette mener jeg er en vesentlig del av forklaringen på forskjellene i trombone- og fløyteelevens utvikling i tilegnelsen av musikk literacy det året jeg har observert dem.

Selv om kulturelle redskaper gjøres tilgjengelig for elevene, behøver ikke dette å bety at de *oppleves* tilgjengelig for dem. Dette kan være fordi de ikke har forkunnskaper nok, ikke har tilstrekkelige språkkunnskaper til å få med seg hva det er snakk om, eller at de opplever at de ikke har ferdigheter nok til å bruke dem. I den foreliggende studien foreslår lærerne for elevene at de kan slå opp i greptabeller for å finne ut hva slags toner notene er, men det er sjelden elevene i studien benytter seg av slike strategier i timene. Dette mener jeg viser at noen redskaper er vanskeligere tilgjengelig for elevene. På den andre siden oppfatter elevene for eksempel lærerens kunnskaper som et viktig og mer tilgjengelig redskap i sin meningsskaping, og som vi har sett refererer en av elevene til læreren som hovedkilden til kunnskap (case B).

Individets meningsskaping avhenger av de redskapene kulturen bringer, og med disse organiserer og forstår man verden på en kommunikativ måte. Resultatene fra studien viser at kategoriene og begrepene kan opptre i form av mange forskjellige semantiske ressurser som lyd, bilder, musikk, bevegelser, språk og skriftsymboler.

## 10.3 FORHOLDET MELLOM MUNTlighET OG SKRIFTLIGHET

*Noter er lyd, lydløs lyd på en måte* (Christer i intervju nr. 2).

Skriftsystemer er aldri eksakte kopier av sine lydlige opphav, noe som gjør det til en krevende oppgave å lære seg å uttrykke musikk med utgangspunkt i et skriftsystem. Musikkpedagoger som Kodály (Choksy 1974), Glover (1850), Suzuki (1968), Gordon (1984) og Jaques-Dalcroze (1997) understreket alle nødvendigheten av å ha en gehørbasert tilgang til skriftsystemet. I dette ligger det at de alle betoner viktigheten av å ha erfaring med å uttrykke seg gjennom klingende musikk før man kan starte å jobbe med notasjon av dette uttrykket,

et prinsipp McPherson med referanse til James Mainwaring kaller *sound before symbol* (McPherson 2006).

Som tidligere nevnt påpeker Rostvall og West (2001b) det problematiske med at noter kan synes å ha en såpass sterk posisjon i instrumentalundervisningen i kulturskolen, og at notene får en funksjon som en slags bruksanvisning for fysiske bevegelser (hva man skal "trykke") mer enn uttrykk for musikk:

Eftersom notbilden är en stark förenkling av den klingande musiken, tenderar lärarna att fokusera på sådana aspekter som finns i notbilden på bekostnad av andra, t.ex. frasering (ibid. s. 113).

De belyser en nokså allmenn oppfatning av måten noteskrift undervises på i typisk vestlige musikktradisjoner, noe som også har støtte i annen forskning om instrumentalundervisning for nybegynnere på instrumenter (Gudmundsdottir 2010, McPherson 2005). Jeg fant imidlertid at det er mye mer variasjon i undervisningen (blant annet når det gjelder undervisningsmetoder, innhold og læremateriell) i de observerte timene enn studiene til Rostvall og West viser til, men det kommer også fram i min studie at forholdet mellom klingende musikk og notene er noe elevene har vanskeligheter med å få grep om.

Å forstå sammenhengen mellom muntlig kommunikasjon og skriftsystemer er et viktig element i arbeidet med å bli litterat (Adams 2000). Elevene i denne studien er i en gryende fase av en slik forståelse, og jeg fant flere eksempler på at det oppstår misforståelser nettopp i forhold til denne sammenhengen.

Notert musikk blir også omtalt på forskjellige måter avhengig av den musikalske og sosiokulturelle konteksten den opptrer i. Hvis vi sammenligner typiske amatørsettinger som kor, korps og rockeband, ser vi at for eksempel sjanger og kontekst har betydning for rollen notert musikk har. I amatørkor bruker mange sangere noter som guide til om de skal synge lysere eller mørkere toner, men relativt få av sangerne kan lese noter. I korps og orkestre er det nødvendig å kunne lese noter for å delta fullt ut i praksisen, mens i rockeband er det noen ganger status å *ikke* kunne lese noter. Grupperingene har også meninger om hverandres mer eller mindre avhengighet av, eller mangel på, musikk literacy.

Som lærer kan man komme til å ta for gitt at elever forstår at man kan spille også uten å ha noter/bokstaver foran oss, bare ved å lytte. I intervjuene med elevene i denne studien ser vi at elevene ikke alltid skjønner dette. Som vi har sett styrkes tvert imot deres oppfatning om at noter er nødvendig for å spille et instrument i løpet av året:

H: *Må man kunne noter for å spille?*

B: *Ehm, jeg tror det.*

H: *Tror du det går an å spille uten?*

B: *Eh, ja men da må man jo lære seg sangen (peker mot notene) først med å se på notene.*

H: *Mm, men går det an å gjøre det uten noter.*

B: *Nei, jeg vet ikke helt.*

(Bente i intervju nr 2).

I undervisningen av musikk literacy har alle disse faktorene betydning, fordi det spiller en rolle hva slags formål og bruk noteskriften har. Gjennom å undervise én måte å tenke om notert musikk på, som instruks for å utføre notene på et instrument, konserveres tanken om én riktig bruk (Rostvall & West 2001b). De kommunikative egenskapene til notene som symbolsystem blir begrenset av ensidig bruk. Men i denne studien fant jeg at lærerne bruker flere innfallsvinkler til noter og oppfordrer elevene til å skrive, improvisere, vurdere og lytte som en del av undervisningen. Dette bidrar til å styrke sammenhengen mellom klingende musikk og notesymboler, noe som anses å være av avgjørende betydning for å bli litterat (Adams 2000, Mills & McPherson 2006).

## 10.4 LÆRINGSSTRATEGIER

### 10.4.1 Hovedtendenser

Læringsstrategier er i denne studien definert som *mentale og fysiske målrettede forsøk på å forstå, tilegne seg, huske, avkode, tolke og bruke notert musikk i en instrumentalundervisningskontekst* (se kapittel 3 for en nærmere diskusjon av begrepet).

Relativt tidlig i empiriinnsamlingen ble det klart at *lesestrategier* ble et for begrenset fokus for studien, fordi elevene var i en så tidlig fase av læringsprosessene at de ikke kunne sies å egentlig *lese* ennå. *Læringsstrategier* rettet mot musikkliteracy ble derfor vurdert som den mest produktive innretningen for denne studien. Strategibruken betraktes således som rettet mot *å lære å lese*, for senere *å lese for å lære*.

Resultatene av studien viser at strategiene elevene bruker som redskap for å tilegne seg musikkliteracy, er preget av at de er nybegynnere både som instrumentalister og som musikkklitterate. I det første semesteret med spilletimer bruker elevene mye ressurser på å få lyd på instrumentet og å lære seg navn på tonene på instrumentet og på enkeltsymboler i notesystemet. Strategiene de tar i bruk handler derfor mye om å *huske* forholdet mellom symbolene og hvordan man spiller dem på instrumentet. Når de får vanskeligheter med å huske eller resonnerer seg fram til notenes navn og utførelse, bruker elevene forskjellige sosiale strategier eller støttestrategier for å håndtere lesingen fordi de ikke har den nødvendige kompetansen som kreves for å avkode og bruke notene.

Dette funnet korresponderer med studier av skriftspråklæring som viser at barn i denne alderen gjennomgår faser av *midlertidig vaghet i tidlige stadier* (Rubin 1975:49). Dette betegnes som en vesentlig del av barns læringsprosesser. På samme måte har vi sett at Høyen og Lundberg (2002) karakteriserer stadiet før barna "knekker lesekode" for *vilkårlig assosiasjonslæring mellom visuelle særtrekk ved ordet og ordets mening* (ibid. s. 48). Fordi elevene i studien i starten ennå ikke har forstått de grunnleggende prinsippene i notesystemet, må hver tone leses på nytt hver gang, og det lydlige spiller ikke alltid så stor rolle.

En av de mest krevende og viktige prosessene gjennom hele dette avhandlingsarbeidet har vært å vurdere, kode og kategorisere elevenes strategibruk. Strategiforskning er et relativt ungt felt (Griffiths 2004), og diskusjonene rundt taksonomier ligger på flere nivåer, preget av ulike definisjoner av begrepet strategier og forskjellig hierarkisk orden i taksonomiene. Dette beror blant annet på hvilke teoretiske perspektiver som ligger til grunn for forskningen, og hvilket fagområde det er snakk om. Mitt valg

av kategorier tar utgangspunkt i modeller fra andrespråklæring, men er i stor grad basert på det som framkommer i det empiriske materialet.

I likhet med denne studien har forskning i andrespråksfeltet de senere år hatt et gjennomgående sosiokognitivt perspektiv på læring, og således vært opptatt av forholdet mellom individets strategibruk og den sosiokulturelle praksisen læringen er integrert i. Dette avstedkommer en kategorisering som også ivaretar sosiale strategier og i tillegg ser på strategier som ikke alltid er like intensjonale og/eller nyttige.

Strategiene som framkommer gjennom observasjon og intervjuer gjenspeiler elevenes alder og innsikt i egne læringsprosesser, mange av disse av mer sosial og støttende art. I tillegg må noen av strategiene som framkommer sies å være knyttet spesifikt til musikk literacy og den konteksten det undervises i, for eksempel det å se på lærerens fingre for å lære seg å spille, eller som kompensasjon for å at man ikke forstår notene. I motsetning til kategorier som overvåkings-, organiserings-, elaborerings- og evalueringsstrategier fra mer kognitivt orienterte studier (Nielsen 1998, Siegler 1996, Strømsø 2001), har jeg derfor valgt å orientere meg mot språklesingstaksonomier hvor strategiene inndeles etter mer generelle og sosiokognitivt orienterte kategorier.

Til forskjell fra den valgte strategitaksonomien til Oxford (1990) har jeg altså utelatt affektive og metakognitive strategier som egne hovedkategorier. Dette er begrunnet i at studien ser på hvilke strategier elevene i denne alderen kan observeres å bruke. Konteksten gjør at handlinger som er knyttet til affektive strategier (av typen: "hvordan skal jeg forberede meg på å fikse dette under press?") ikke framkommer. Det er likevel verd å merke seg at det er få strategier som kan tolkes som affektive i disse nybegynnernes spilletimer, noe som kanskje kunne forventes i en kunstpedagogisk læringspraksis. Slike strategier vil være knyttet til å mestre egne prestasjoner under et visst press, og vil sannsynligvis komme til overflaten når elevene skal prestere på konserter, noe studien ikke innehar data på. Motivasjonelle faktorer som innvirker på elevenes læring beskrives i casene som deler av elevenes bakgrunn, men kan ikke observeres i studien direkte gjennom strategisk læring, noe som igjen henger sammen med studiens design.



Når jeg også har utelatt metakognitive strategier som hovedkategori er det også først og fremst fordi observasjonene ikke uten videre gir slik informasjon, noe også Strømsø (2001) problematiserer i sin avhandling:

Det er vanskelig å si noe sikkert om betydningen av metakognitiv kunnskap for bruk av lesestrategier, fordi en kartlegging av denne type kunnskap vanligvis krever at deltakerne utøver en eller annen form for introspeksjon. Problemene er knyttet til en vurdering av sammenhengen mellom denne type kunnskap – slik den blir verbalisert – og deltakernes atferd (Strømsø 2001:69).

Barna i studien er unge og utrente i å verbalisere om egen læring, og det kan av intervjuene se ut til at de ikke har særlig grad av metabevissthet omkring musikkliteracytilegnelse ennå. Dette er et resultat i seg selv, men jeg regner det ikke som oppsiktsvekkende for elever i denne alderen (Davidson & Scripp 1988, McPherson 2005).

Jeg har sett på måten elevene i studien aktivt søker å forstå noteskrift underveis i timene, og da har interaksjonene med lærerne framstått som en sentral del av læringssituasjonene. Å be om demonstrasjon eller stille spørsmål ser ut til å være nyttige strategier for læring. Når elevene velger å *innrømme mangel på kunnskap* ved for eksempel å svare "vet ikke" på lærerens spørsmål, har jeg valgt å betrakte dette som strategiske handlinger fra elevenes side. De velger å ikke gjette, men tilkjenner egen mangel på kunnskap. Dette fører vanligvis til en kommunikasjon mellom elev og lærer om notene det er snakk om, og er dermed ofte en fruktbar strategi. Alternativt gjetter de eller later som de forstår.

I den foreliggende studien er elevene bare observert sammen med læreren, og de musikalske tekstene er foreløpig på et såpass enkelt nivå at det er vanskelig å snakke om interpretasjonsmessig kommunikasjon med tekst eller komponist. Det er den spesielle interaksjonen elevene har med læreren i denne én-til-én-konteksten som ser ut til å legge til rette for de *sosiale strategiene* elevene bruker. Men de bruker dem i svært forskjellig grad som vi har sett. Den eleven som tar i minst grad tar i bruk sosiale strategier, er den eleven som bruker flest og mest effektive kognitive strategier. I strategitaksonomier knyttet til språk er sosiale strategier ofte knyttet til måten eleven kommuniserer med *teksten*, eller samtaler med andre elever om tekster og læringsstoff, noe som på grunn av den

undervisningsorganisatoriske og faglige konteksten ikke framkommer i denne studien.

Observerbare *kognitive strategier* som er knyttet direkte til lesing av noter, er noe elevene bruker gradvis mer av etter hvert som de lærer seg hva notetegnene betyr og hva de brukes til. I starten vet elevene lite om hva noter er og hvordan notesystemet er organisert. De kognitive strategiene elevene bruker i starten, handler om å gripe fatt i noen store linjer og prøve å gjøre det meste ut av det de forstår underveis. De har noen forventninger til hva det er snakk om, og resonnerer innenfor de rammene lærerne og boka har presentert. Etter hvert blir strategiene mer målrettede og kvalifiserte i forhold til oppgavene (Oxford 1990, Siegler 1996). Bruk av kognitive strategier ser ut til å henge sammen med interesse for læring, øvelse, hvilke kunnskaper eleven bringer med seg inn i lærings situasjonen og hvordan eleven bruker tilgjengelige ressurser for å assistere læringen.

I forarbeidet til studien ble det antatt at elevene i større grad skulle bruke strategier knyttet til andre trekk ved notesystemet enn det elevene i studien gjør. Blant annet forventet jeg at elevene ville være opptatt av melodikonturer (oppover og nedover på notelinjen), og det å telle antall like toner i rytmefigurer for eksempel. Jeg forventet også at de etter hvert forberedte seg på bladspill ved å sjekke toneart og taktart, studere første takt, se etter karakteristiske trekk i musikken og å etablere et greit tempo før de spilte. Likeledes at elevene kunne tilkjennegi måten de eventuelt husket eller pugget notenavn og grep/posisjoner på. Antakelsene var basert på resultater fra tidligere studier om tilegnelse av musikk literacy, blant annet McPhersons undersøkelse av unge instrumentalelevers bladlesingsstrategier (McPherson 2005). Alderen på elevene i den foreliggende studien, og metoden som ble valgt for å studere strategier, utgjør en del av forklaringen på forskjellene fra resultater fra andre studier. McPhersons informanter fikk i oppgave å bladspille et stykke musikk som plutselig ble dekket over like før de skulle spille. Deretter ble de spurt om hva de tenkte like før de skulle spille notene. Oppgaven er dermed avklart og elevene blir spurt direkte om hvilke strategier de brukte for å forberede lesing. Fokus i den foreliggende studien er, til forskjell fra McPherson, å *identifisere* strategier som er mer direkte knyttet til *tilegnelse* av musikk literacy slik de framtrer i konteksten, og dermed også inkludert strategier som ikke nødvendigvis fører til at oppgavene løses.

Når det gjelder *hukommelsesrelaterte strategier* er det relativt få andre eksempler enn *gjenkalling* som strategi i studiens empiriske materiale, som for eksempel *pugging* og *gjentakelser* for å lære seg spesifikke notetegn. Men melodiene gjentas flere ganger i løpet av timene, og de av elevene som *øver* mest hjemme (case B og D), husker notetegn bedre når de kommer på timene, slik at man kan anta at denne typen strategier er mer vanlige å benytte seg av når man *øver* hjemme.

Vi har sett at gjetting og det å se på lærerens fingre gradvis fører til at elevene kommer inn i læringspraksisen, og etter hvert forstår hva de skal gjøre, og hvilken rolle notene har. Derfor har jeg, med utgangspunkt i strategibetegnelser som *nødstrategier*, "*cover strategies*" eller kompensierende strategier, valgt å bruke *støttestrategier* som betegnelse for den typen strategier elevene bruker for å kompensere for mangel på kunnskap eller som de bruker for å assistere egen læring på en mer indirekte måte. Man kan betrakte dette som unyttige måter å håndtere læringsstoffet på, men man viser også i språkforskningen til at slike strategier er en viktig del av den gryende læringen til nybegynnere (Cohen 1996, Rubin 1975).

Et annet fagspesifikt valg jeg har gjort underveis i arbeidet med å registrere og kategorisere strategiene elevene brukte, er å skille ut *lytterelaterte strategier* i en egen kategori. Dette har bydd på problemer underveis, blant annet fordi en del av strategiene i de ovenstående kategoriene innehar elementer av lytting. Det er for eksempel noen av elevene som bruker lytting som en del av strategien med å oppdage at de leser eller spiller feil, og også lytter seg fram i korreksjonen av disse feilene. Resultatene viser likevel at elevene til tider bruker spesifikke framgangsmåter som først og fremst er basert på lytting, for eksempel å forestille seg notene inni seg, eller bevege seg rytmisk til en puls for å kunne spille notene riktig rytmisk.

Det å imitere lyd og musikalske forløp mens man forholder seg til et notebilde er en del av undervisningsopplegget til mange instrumentallærere, og ved å lytte til lærerens spill, får elevene gradvis etablert en indre forestilling av hvordan notene klinger. Det å bevege seg til musikk, eller holde pulsen med foten er en lignende grunnleggende atferd for å forstå notenes lydlig innhold. Selv om det ikke alltid er mulig å observere slik atferd, er det i studien en del

slike eksempler på at elevene bruker lytting som strategi for å tilegne seg musikkliteracy.

Mangfoldet av strategier registrert i denne studien er relativt stort og gjenspeiler nok den tidlige fasen elevene er i når de forsøker å orientere seg i forhold til det å forstå noter. Ikke alle strategiene er like målrettet og mange av dem ser ut til å være lite effektive i forhold til tilegnelse av musikkliteracy. Man kan således diskutere om det kan karakteriseres som strategier når elever forsøker å finne ut av hvordan de kan lære seg noter, ettersom intensjonen med handlingene kan være lite målrettet. Jeg har valgt å diskutere disse handlingene i lys av strategibegrepet, og dermed gitt dem signifikans som potensielt intensjonale. Det er etter min mening svært interessant å se på nettopp dette aspektet ved elevenes læringsprosesser også fordi det dreier seg om didaktisk relevante problemstillinger.

Et annet hovedfunn i studien er at elevene tar i bruk nye strategier nokså sjelden. De strategiene de bruker de første timene preger strategibruken resten av året også. De endrer *måtene* de bruker strategiene på, men ikke i så stor grad typen strategier. Det ser også derfor ut til at elevene har behov for mer enn bare tips til hvordan de kan tilegne seg nye og nyttige læringsstrategier, de må demonstreres, bevisstgjøres og øves på. Tidligere studier av læringsstrategier i språk og matematikk viser på samme måte at gode læringsstrategier må bevisstgjøres slik at eleven selv er involvert i valg av strategier og er klar over hvorfor og hvordan de kan brukes i en form for metakognitiv prosess (Bråten 2002, Riazi & Rahimi 2005).

#### **10.4.2 Intensjonalitet og oppgaveforståelse i forhold til strategibruk**

Instrumentalundervisningen jeg har observert i denne studien består av et kompleks av oppgaver som elevene må forholde seg til samtidig. Det fysiske med å spille, som ofte læres ved imitasjon, går hånd i hånd med de mer teoretiske emnene som noteslesing, begrepsforståelse og arbeid med musikalsk utøving. I tillegg inneholder en del av timene lytteøvelser og oppgaver i å skrive musikk. For unge nybegynnere kan det være vanskelig å skifte raskt fra imitasjonsoppgaver til leseøvelser, noe som også krever skifte i strategier.

Klargjøring av oppgave og målsetting er i så måte en viktig faktor i arbeidet med å hjelpe elevene med å rette meningsskapingen mot *noe*.

In order to select a strategy as the appropriate one to apply in solving a particular problem, the individual must understand the strategy, understand the problem, and understand how the problem and strategy intersect or map onto one another (Kuhn 1988:237).

Jeg fant at de fire elevene i studien ikke alltid har oversikt over hva som er målet og oppgaven i de forskjellige situasjonene i timene, noe som er spesielt tydelig de første observerte undervisningstimene med hver enkelt elev. Det at de ikke alltid forstår hva som er målet med oppgavene, gjør også at elevene relativt ofte velger strategier som er dårlig tilpasset de gitte oppgavene og lite effektive i forhold til å løse dem. De mindre effektive strategiene har likevel den funksjonen at elevene får prøvd ut noen forskjellige alternative strategier (som å synge "alfabetsangen" for å finne ut hva neste tone i skalaen heter), for å eventuelt forkaste eller bruke dem videre. Å tilkjennegi at man ikke vet svaret på lærerens spørsmål er for eksempel et valg av strategi Amund bruker i denne situasjonen, ofte for å få hjelp til svaret eller tips om strategier han kan bruke for å finne svaret. Dina på sin side gjetter oftere på svaret enn å si at hun ikke vet.

I denne studien er lærernes rolle som oppgaveleverandører og stillasbyggere sentral (Allern 2005). Dette dreier seg om sammenhengen mellom elevenes oppfattelse av hva som er oppgaven og lærerens rolle som både den som gir oppgaven og den som er "stillaset" som på forskjellige måter hjelper eleven å konsentrere seg om oppgaven.

Elevene i studien tar altså i bruk kognitive, sosiale, historiske og kulturelle ressurser i skapingen av sine forståelser, og meningsskapingen i denne sammenheng er knyttet til de oppgavene lærerne gir, og er således rettet mot *noe*. Dette *noe* tolkes av elevene på bakgrunn av deres samlede nåtidige og tidligere erfaringer og kunnskaper. I noen tilfeller ser vi at oppgavene og formålet med dem blir uklare for elevene, men likevel kan strategiene de bruker sies å være målrettede; ha en intensjon. Denne gryende fasen av forståelsen for oppgaver og strategivalg kan betraktes som normalt for den situasjonen nybegynnere er i. Vi vet at også voksne *nybegynnere* har vanskeligheter med å avgjøre hva som er viktig å fokusere på (Strømsmø 2001).

Det er en spesielt krevende oppgave å vurdere de intensjoner barn har med sine handlinger og utsagn, og i denne studien er disse intensjonene bare delvis tilgjengelige for meg som forsker. I noen tilfeller uttrykker elevene *verbalt* at de bruker spesifikke strategier for å nå et spesifikt mål, vanligvis et mål læreren har satt. Andre ganger kan man observere *handling*er som viser at deres streben etter å løse oppgavene er bevisste og strategisk rettet mot målet.

Rasmussen et al. (2003) sier at oppgaveforståelse ikke kan sees på som en endimensjonal prosess, fordi den forhandles i forhold til faktorer som interesse, kunnskapsdomene, tilgjengelige redskaper etc.

(...) the process of understanding the task is often complex and ongoing through the activity (Rasmussen et al. 2003).

Det å etter hvert forstå sammenhengen mellom oppgavene og strategibruk vil trolig være avgjørende for hvorvidt elevene oppnår ønskelige kompetanse. Det ligger utenfor denne avhandlingens målsetting å analysere denne sammenhengen, og elevene er ikke spurt direkte om hvordan de forstår oppgavene de får på timene, men man ser flere steder i det empiriske materialet at elevene bruker lite hensiktsmessige strategier fordi de ikke har forstått hva som er oppgaven.

## 10.5 STUDIEN I FORHOLD TIL TIDLIGERE FORSKNING PÅ OMRÅDET

Sammenlignet med resultatene fra McPhersons (1994, 1997, 2005) studier, viser den foreliggende studien lignende resultater, men elevene er her i en mer gryende fase av læringsprosessene. Strategiene elevene i denne studien bruker, er i motsetning til hans studier preget av søking og utprøving i starten, blant annet gjennom bruk av støttestrategier som *gjetting*, *se på lærerens fingre* og *imitere lyd*. Resultatene viser få kognitive strategier av typen *sjekke toneart* og *taktart*, og få observerbare eksempler på at elevene forbereder seg mentalt på lesing ved å *etablere et godt tempo* på forhånd eller *"scanne" musikken for identifiserbare trekk*.

Dette er forskjeller som også beror på ulikheter i forskningsmetoder og strategidefinisjoner. McPherson har tatt i bruk testoppgaver og deretter

intervjuet barna om hvordan de gikk fram for å løse dem. Dette avstedkommer mer direkte tilgang på strategiene elevene sier de bruker, og muligheten til å be elevene utdype.

I tråd med McPhersons resultater viser denne studien at den eleven som driver med musikk også på uformelle arenaer, er den som har kommet lengst i tilegnelsen av musikkliteracy. Den samme eleven forbereder lesingen før hun spiller, noe som også framheves i McPhersons studier som avgjørende for prestasjonene til elevene (McPherson 1997). Resultatene fra studien viser også at motivasjonelle faktorer spiller inn både i forhold til elevenes progresjon i tilegnelse av musikkliteracy, og også deres bruk av læringsstrategier. Den eleven som virker minst motivert på spilletimene slutter etter 6 måneder, og musikkliteracytilegnelsen hans har da vært relativt stillestående de siste par månedene.

I forhold til Rostvall og Wests (2001a) studie av en undervisningspraksis i en kulturskolekontekst gir resultatene fra denne studien et mer nyansert bilde av notenes rolle i undervisningstimene. Deres resultater viste som nevnt at:

- Repertoaret i timene i stor grad var hentet fra lærebøkene som ble brukt, og at elevene stort sett spilte enstemte solostykker.
- Lærerne spilte lite for elevene.
- Notebildet var i fokus, og lærernes kommentarer var knyttet til dette. Den klingende musikken ble i første rekke kommentert i forhold til hvor godt den stemte med notebildet, og læreren diskuterte notebildet som om det var ensbetydende med musikken (ibid.).

I den foreliggende studien ser man både variasjon i oppgavene lærerne gir, og at lærerne er åpne for å bruke musikk elevene foreslår i timene. De spiller sammen med elevene og spiller gjerne for elevene. Fløytelæreren akkompagnerer på piano, og begge lærerne bruker CD-er med innspilt akkompagnement i undervisningstimene. Tendensene til å være knyttet til bokas progresjon, og at repertoaret er knyttet til læreboka, er likevel synlig i materialet, og relativt mye av undervisningen kan sies å foregå foran notestativet. Også her er det vesentlige forskjeller i forskningsfokus og metoder i forhold til mitt prosjekt, spesielt fordi Rostvall og West studerer interaksjon og kunnskapsutvikling gjennom å filme tilsammen elleve undervisningstimer,

uten å være tilstede selv, og de følger ikke elevene over et lengre tidsrom slik det er gjort i dette prosjektet. I tillegg har min studie fokus på *elevenes* læring.

I likhet med Siegler's studie (1996), viser eksempler fra den foreliggende studien at barna har kunnskapsmessige "tilbakefall", noe også lærerne nevner som påfallende (se kapittel 6). Elevene beholder for eksempel tidligere strategier selv om de lærer nye, og kunnskap de tilsynelatende har internalisert, kan de plutselig se ut til å tvile på. I Bentes tilfelle er hun overraskende rask til å tilegne seg grunnleggende symbol-grep-forståelse, og ser ut til å ha "knekket koden" allerede etter 2-3 spilletimer. Deretter flater utviklingen litt ut, og mange uker senere er hun plutselig usikker på egen kunnskap på et svært grunnleggende nivå. Denne typen variabilitet mener Siegler er karakteristisk for utviklingsprosesser, og elevene gjør hele tiden valg underveis og forhandler med seg selv og materialet de jobber med om hva som er sikreste, og kanskje raskeste, vei til å løse oppgavene.

Jeg fant at elevene i studien utvikler en type forståelse for symbolsystemets funksjon i løpet av det året jeg observerer dem, med vekt på at notene representerer noe som forteller dem hva de skal *gjøre*. Valgene de gjør av strategier er i økende grad nyttige for å løse oppgavene, og bruken av uproduktive støttestrategier avtar. Oppgaveforståelsen og den sosiokulturelle settingen ser ut til å bli tydeligere for elevene, og de er bedre i stand til å rette fokus mot det som læreren understreker som relevant i timene. To av elevene utvikler en automatisert avkodning av noter ved skoleårets slutt, mens de to andre ikke gjør dette. Det er ikke dermed sagt at de to sistnevntes utvikling av musikk literacy er svak. Gibson understreker at: *the dawning of potential new affordances brings greater variation of behavioural strategies (...) Learning in development need not lead to automaticity and 'habit' but rather to potentially greater variability and selectivity* (Gibson 1994:74). Christer lærer for eksempel mye om noteskrift på timene, selv om han ikke mestrer det å lese noter for å spille de på trombonen ved skoleårets slutt.

Jeg har tidligere referert til forskning på leseutvikling (kapittel 2) som viser til at leseutvikling kan beskrives i *faser* eller *stadier*. Den gryende fasen av tilegnelse elevene i den foreliggende studien må sies å være i, vil i lys av slike modeller plassere seg i fasene som handler om å "knekke koden" (Chall 1983),



og overgangen fra en type logografisk stadium (se kapittel 2.2) til å beherske det såkalte "alfabetiske prinsippet" (Frith 1985, Høien & Lundberg 2002).

Selv om resultatene fra denne studien ikke er tilstrekkelige for å danne teoretiske modeller som beskriver *utvikling* av musikk-literacy, sier de enkelte casene noe om den enkelte elevs prosesser som fører til læring og utvikling. I innledningen av sin bok *Emerging minds* beskriver Robert Siegler hvordan hans egne barns utvikling ikke passer inn i de klassiske utviklingsmodellene, og at han derfor i tidligere beskrivelser av barns læringsprosesser savner at det tas hensyn til faktorene *variabilitet, valg* og *endring* i modeller som skal beskrive utvikling. Det er sjelden et én-til-én-forhold mellom alder og utvikling, og utviklingen skjer i følge Siegler ikke rykkvis slik det antydes i de klassiske stadiemodellene (Siegler 1996).

Vi har også sett at Tans (2002, 2009) forskning på ikke-musikeres forståelser av notesymboler viser at notesystemets logikk ikke er intuitivt, noe vi også tidvis ser i den foreliggende studien. Når Christer i det første intervjuet svarer litt vagt at det er *hele* firedelsnoten som avgjør hvilken tone det er, viser han at han ikke ennå har forstått at det er notehodets plassering som viser tonehøyde. Amund har lignende problemer fordi han ikke greier å skille mellom noterte *tonehøyder* og *tonelengder*. Denne studien bekrefter at det er nødvendig for lærere å være oppmerksomme på de mulige misforståelsene som ligger i at en hel del av notesystemets elementer kan være kontraintuitive for nybegynnere.

# 11 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

---

Fire unge kulturskoleelever er i denne studien fulgt gjennom sitt første år med instrumentalundervisning. Gjennom observasjoner og intervjuer har jeg fått et lite innblikk i elevenes læringsprosesser og deres egne tanker om hvordan de lærer seg å forstå noter. I det følgende vil jeg oppsummere hovedfunnene i studien.

## 11.1 MENINGSSKAPING OG MUSIKKLITERACYTILEGNELSE

En sammenfatning av læringsstrategier og literacyhendelser beskrevet i casene i denne studien, viser at det er noen karakteristiske trekk ved elevenes gryende litterasitet som kan sies å representere sentrale funn.

For det første er det interessant å merke seg at *typen* strategier hver enkelt elev bruker gjennom skoleåret ikke endrer seg i særlig grad. Eksempler på dette er at Bente, som i starten av skoleåret oftest bruker kognitive strategier, også er den som gjør dette ved skoleårets slutt. Den samme eleven tar gjennomgående sjeldnere i bruk sosiale strategier som det å be om hjelp, og tar få initiativer til hva og hvordan hun vil spille, mens Christer og Dina gjør dette både i starten og slutten av den observerte perioden. Christer stiller relativt ofte spørsmål, og

bruker boka til å finne svar på oppgaver gjennom hele året, mens Amund bruker få sosiale og kognitive strategier; han stiller få spørsmål og slår ikke opp i boka i de observerte timene.

Læringsstrategiene er tilgjengelige redskaper i elevenes meningsskapning i forhold til notesystemet. Måten de bruker disse som redskap på varierer fra elev til elev, men det ser ut til at utviklingen av *nye* strategier ikke er så stor som man kanskje kunne forventet i hvert enkelt case, spesielt ettersom det er noe helt nytt de skal lære seg. Lignende resultater finner man i leseforskning som viser at studenter sjeldnere enn forventet endrer antallet forskjellige strategier i tilegnelsen av pensumlitteratur (Alexander et al. 1997, Strømsø 2001:276).

*Måten* elevene i denne studien bruker strategiene på endrer seg derimot. Dette skjer i takt med at de lærer seg hva notetegnene betyr og hvordan de brukes. Gjetting som strategi blir for eksempel mer kvalifisert etter hvert som de vet hva slags alternative svar som er mulige. Korreksjoner av feil beror oftere på at de evaluerer egen lesing og deretter raskt finner ut hva som er feil, og de er sjeldnere avhengig av hjelp fra læreren til dette. Lignende utvikling ser vi i flere av strategiene elevene bruker, spesielt i de kognitive, hukommelsesrelaterte og lytterrelaterte strategiene.

*Kunnskap* om emnet er en faktor som henger tett sammen med valg og bruk av strategier (Alexander 2006), og i denne studien ser man dette ved at endringene i strategibruk ofte skjer som følge av at de etter hvert vet hva som er oppgavene, har større kunnskaper om notesystemet og om hva som er tilgjengelige redskaper. Dermed er de bedre i stand til å velge strategier som bidrar til å løse oppgavene lærerne gir, og å bruke notene til å lese og utøve notert musikk.

Jeg har som vi har sett valgt å dele strategiene som ble registrert i studien inn i fem hovedkategorier:

1. Sosiale strategier

- a. Stille spørsmål
- b. Innrømme mangel på kunnskap ("vet ikke")
- c. Samarbeide med andre
- d. Ta initiativ

- e. Be om hjelp (demonstrasjon)
2. Kognitive strategier
- a. Øve, repetere
  - b. Telle antall like (rytme)
  - c. Ta notater
  - d. Slå opp i boka
  - e. Oppdage og korrigere egne feil
  - f. Synge
  - g. Synge fra bladet
  - h. Analysere notebildet
  - i. Gripe tonene på instrumentet uten å spille
  - j. Forberede lesing ved å se gjennom notene før man spiller
  - k. Komponere, skrive musikk
  - l. Sammenligne
3. Hukommelsesrelaterte strategier
- a. Huske tonenavn og grep/posisjon
  - b. Huske melodier utenat
  - c. Huske notetegns navn og/eller betydning
4. Støttestrategier
- a. Gjette
  - b. Se på lærerens grep/posisjoner
  - c. Imitere lyd
  - d. Late som man forstår
  - e. Lese sekundærnotasjon
5. Lytterrelaterte strategier
- a. Bruke lytting for å orientere seg i notebildet
  - b. Bevege seg til musikk
  - c. Improvisere

Oversikten viser at elevene bruker et stort mangfold av strategier for å nærme seg noteskrift og å lære seg å spille. Vi har sett at ikke alle strategiene brukes i like stor grad, og at elevene bruker dem individuelt forskjellig. Et av

hovedfunnene i denne studien er nettopp variasjonen og mangfoldet i strategiene elevene prøver ut og tar i bruk i løpet av året (jf. kap. 9 og 10).

Det kommer også fram av studien at noen av strategiene er instrumentrelaterte. Det ser for eksempel ut til at det å *oppdage og korrigere* feil er vanligere for fløytelevne, sannsynligvis fordi det på dette instrumentet er enklere å forstå sammenhengen mellom notetegn, grep og lyd. På trombone kreves det at man lytter aktivt, og det å *imitere lyd* som støttestrategi til lesingen av noter er større grad kodet hos tromboneelevne (jf. kap. 10.2).

Et annet interessant funn som er knyttet til elevenes utvikling, er at de ser ut til å akseptere å være *kunnskapsmessig usikre* over lengre tid. Som nevnt refererer Vygotsky (1978) og Bruner (1997) til denne fasen som *famlende* forsøk på å skape mening. I denne studien kommer dette fram i form av at elevene underveis er villige til å legge fra seg oppfatninger og kunnskaper ervervet i timene på kort varsel, for deretter å opprette nye. Vi ser flere ganger i materialet at elevene retter opp svarene sine når de får nye stikkord fra de voksne, for eksempel Amund som sier at en 8-del er kort når han ser den på notearket, men ombestemmer seg og sier den er lang når han får vite at den heter 8-del (fordi åtte er *mer* enn fire). Dette skjer gjerne gjennom en form for forhandlinger mellom deres tidligere oppfatninger og nye opplysninger, i interaksjon med læreren og miljøet rundt spilletimene.

Denne *midlertidigheten* elevenes kunnskaper synes å operere i, er fascinerende også fordi de ikke ser ut til å bruke ressurser på å bekrefte eller avkrefte det de lærer underveis særlig ofte. Når elevene stiller spørsmål er de oftest rettet mot hva de skal *gjøre*, ikke om de har forstått riktig, eller at de er nysgjerrige på notesystemet.

Opgavene som blir gitt i timene er mer eller mindre eksplisitte fra lærerens side. For eksempel kan lærerne si til eleven at "nå er det meningen du skal spille denne melodien etter noter uten å se på mine fingre". Men i denne oppgaven ligger det implisitt andre oppgaver knyttet til å treffe riktige toner, skape god klang i instrumentet og holde pulsen i den samme oppgaven. Disse forskjellige oppgavene blir gjort eksplisitte på forskjellige tidspunkt i undervisningsforløpet, og det er dermed ikke alltid klart for eleven hva som er hovedoppgaven til enhver tid. Oppgavene er i tillegg svært komplekse i seg selv, og de endrer seg etter hvert som eleven blir flinkere til å spille og å lese, blant

annet ved mindre imitasjon av grep/posisjoner og mer selvstendige leseoppgaver. Det kreves derfor at elevene selv må tolke hva som forventes av dem, og hvilke redskaper som er tilgjengelige for dem.

Et tredje funn som er betegnende for elevenes musikkliteracytilegnelse, er *multimodaliteten* som preger deres bruk av tilgjengelige redskaper i den sosiokulturelle konteksten. Når jeg framhever multimodalitet, er det fordi læringen ser ut til å være aktivt knyttet til flere modaliteter samtidig, for eksempel noter som bilder, telleenheter, lyd og handlingsinstruksjoner. I tillegg bruker elevene for eksempel lærerens verbale ytringer, spill på instrumentet, bevegelser, forklaringer, instruksjoner, sine egne forforståelser, kunnskaper fra andre situasjoner, bilder i boka og forskjellige typer skrifttegn for å håndtere både noteskriften og hele den komplekse læringspraksisen spilletimene er. Kress (1997) understreker denne helheten i barns meningsskapning: *"Children act multimodally, both in the things they use, the objects they make; and in their engagement of their bodies: there is no separation of body and mind"* (ibid. s. 97).

Barnas egne måter å uttrykke seg om musikk på, har det samme mangfoldet av modaliteter, noe vi for eksempel kan se når de forklarer hva en tone og en note er (jf. kap. 9.1). De synger, viser grep/posisjoner i lufta, spiller på instrumentet, verbaliserer, tegner i lufta, peker på plakater i rommet og bruker metaforer. Vi har tidligere sett hvordan Kress (1997) viser til at man ikke kan studere barns gryende literacytilegnelse uten å se på mangfoldigheten i måtene de skaper mening på.

Säljö (2001) tar et oppgjør med metaforene vi i vår vestlige kultur ofte bruker i omtalen av læring som for eksempel *innlæring*, *innhente kunnskap* og *kunnskapsforråd*. Dette er beskrivelser av læring som individuelle og private prosesser hvor kunnskapen er noe objektliggende som kommer utenfra og *inn* i mennesket. Disse overføringsmetaforene er et problem for den institusjonaliserte undervisningen fordi den er en grov forenkling av måten *"mennesker samspiller og lærer av hverandre"* (Säljö 2001:26).

Resultatene fra denne studien viser hvordan unge menneskers læring er resultat av aktive forsøk på å håndtere verden gjennom erfaringer i sosiale kontekster. Inkludert i elevenes forsøk på å forstå hendelser, læringsoppgaver og verden rundt seg, er deres aktive bruk av tidligere erfaringer, ferdigheter og

kunnskaper. *Læringsstrategiene* elevene bruker, er mer eller mindre målrettede aksjoner for å håndtere læringssituasjonen.

Et annet sentralt resultat fra studien er at det ser ut til at elevene har behov for mer enn bare muntlige tips fra lærerne for å ta i bruk gode strategier. Det er nødvendig med gjentatt bruk av, og øvelse på, strategiene for at elevene skal internalisere strategisk oppførsel. De undersøkte fløyteelevne leser for eksempel gjennom notene på tonenavn før de skal spille dem, noe læreren vanligvis gjør på timene, en vane elevene ser ut til å utvikle i løpet av året. Tromboneelevne bruker posisjonstill på tonene de leser som strategi for å kunne spille dem, på lignende måte som læreren gjør det i timene. Når lærerne gir elevene tips om hva de kan gjøre for å løse oppgavene, uten å be dem øve spesifikt på å bruke denne strategien, er det sjeldnere at elevene bruker den foreslåtte strategien på egen hånd.

## 11.2 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

Læringsstrategier er et tema som er relativt lite påaktet i musikkpedagogisk praksis. Som hverdagslig begrep brukes *strategier* delvis om måter elever tar tak i læringsstoff på, og mer vanlig; om måtene lærerne underviser på i form av undervisningsstrategier. Resultatene fra en rekke studier (Bråten 2002, Griffiths 2004) viser at typen læringsstrategier man tar i bruk, er vesentlig for læring og kunnskapsutviklingen, noe vi også kan se av denne studien. Det foreligger en del studier av strategier i forbindelse med tilegnelse av musikk, men de fleste av disse har fokusert på øvingsstrategier, og ikke på musikkliteracy spesifikt. Også disse studiene viser at de mest strategiske lærende er de som får best utbytte av undervisning og øving (Hallam 1997, Jørgensen 1995, Nielsen 1998, Renwick 2008). Bevissthet og kunnskap om elevens måter å lære seg på i form av strategier er nyttig og nødvendig for en lærer som skal undervise barn i såpass komplekse ferdigheter som instrumentspill og musikkliteracy. Dette gjelder spesielt i den krevende konteksten 25 minutters ukentlige spilletimer er. Kunnskap om læringsstrategier vil kunne bidra til at man som lærer lettere blir oppmerksom på måtene elevene skaper mening og tilegner seg kunnskap på.

Resultatene fra denne studien viser at det er relativt liten endring i den enkelte elevs strategibruk i løpet av undervisningsåret. Dette gjelder spesielt typene strategier de bruker. En viktig implikasjon av dette er at ønskede strategier i forhold til tilegnelse av noter må tydeliggjøres overfor eleven og øves bevisst på. McPherson (1994, 1997, 2005) har også i flere tidligere artikler understreket betydningen av gode læringsstrategier i forbindelse med tilegnelse av musikkliteracy, noe som får konsekvenser for måten man underviser noter og gehør på. Et av de viktigste argumentene for å bruke noteskrift i opplæringen er at elevene skal kunne tilegne seg stoffet selvstendig etter hvert. Hvis notene oppleves å ha fått motsatt funksjon og er til hinder for den auditive hukommelsen og selvstendig arbeid med musikk, henger dette også sammen med måten man underviser på.

David Waller (2010) påpeker det paradoksale i at musikkstudenter som har *lest* noter i en årrekke føler seg hjelpeløse og delvis ute av stand til å notere musikk.

Music education discourse is marked by frequent comparisons of music to language, and of music notation to written language. However, the role played by writing, as opposed to reading, is often overlooked in that discourse, as well as in classroom practices and workbooks (Waller 2010:1).

Når vi i case A ser at eleven ikke helt har skjønnet sammenhengen mellom skrifttegn og klingende musikk ville han kunne vært hjulpet ved å ha skrevet mer musikk selv, helt fra starten av undervisningsåret. Skrivning er en svært bevisstgjørende aktivitet i mange sammenhenger, men spesielt i skriftspråklæring (Adams 2000, Blix 2004, Kern 2000). Gjennom å skrive, notere, syngende notene og skape ved hjelp av noteskrift legges også et grunnlag for unge nybegynneres forståelse for notene som kommunikasjonsmiddel. I tillegg utvikles både direkte og indirekte innsikt i sammenhengen mellom det skriftlige og lydlig i musikken. Mange språkpedagoger (Dyste et al. 2000, Hagtvet 2002) påpeker at for mange barn ser det ut til å være mer naturlig å starte å skrive *før* de starter å lese.

Herunder hører også utarbeidelse av bedre læremateriell hvor utvikling av musikkliteracy ivaretas gjennom flere arbeidsmåter, med et skarpt blikk på den helheten musikkutøvende kompetanse kan og bør være. Dette fordrer en kommunikativ innfallsvinkel til musikkliteracy som setter fokus på oppgaver i å



skrive, lese, improvisere, spille etter gehør, komponere, leke seg med skriftlighet, lytte og kommunisere med og gjennom musikk.

Resultatene av studien antyder i likhet med lignende studier også at det er behov for en revisjon av den tradisjonelle måten å undervise musikk-literacy på (Blix 2006, McPherson 2005, Rostvall og West 2001a). I mange tilfeller vil dette innebære å snu helt om på rekkefølgen av undervisningens elementer gjennom først å spille uten noter, syngende, improvisere og leke med musikk, deretter la barna finne på egne skriftsymboler for de musikalske lydene, komponere og lekeskrive, og så innføre konvensjonelle noter ved å syngende dem, skrive dem og helt til slutt lese dem. I et interessant australsk musikkdidaktisk prosjekt kombinerte man Kodálys solfégemetodikk med Suzukis måte å tenke morsmålsmetode på, noe som avstedkom svært gode resultater både når det gjaldt instrumentalutøvelsen og musikk-literacyutvikling (Heaney 1989).

Denne studien har gjennom sin forskningstilnærming vist at det å være i dialog med elevene, og det å observere hva elevene sier, spiller og gjør på timene, gir svært verdifull informasjon om deres individuelle læringsstil (jf. kap. 9.2) og hvor mye de oppfatter av det som skjer i timene. En observerende og dialogisk undervisning vil støtte læreren i sitt arbeid med å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev (Bruner 1997).

Paying close attention to the wording, imagery, metaphors, and even gestures that beginning students use may give teachers clues about how their students are making sense of the symbols and rules of music (Tan 2002:139).

Begrepet *musikk-literacy* har stått sentralt i arbeidet med dette prosjektet. Jeg har forståelse for at innføringen av et slikt begrep kan oppfattes som en unødvendig akademisering i forhold til hverdagstale i praksisfeltet. Det er derfor først og fremst som forskningsverktøy at begrepet brukes i denne avhandlingen, og som et korrektiv til en smal forståelse av notekyndighet som ren avkodning. I den konteksten tilegnelse av musikk-literacy ofte foregår – i grunnskoler, kulturskoler og i videregående skole på musikk-, dans, drama-linjer – er det sannsynligvis unødvendig å bruke musikk-literacy som begrep. Ved bruk av begrepet musikk-literacy settes imidlertid fokus på en utvidet kompetanse som også innebærer *evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster.*

Studien har også hatt som målsetting å kunne bidra med kunnskap om hvordan barn lærer i en kulturskolekontekst. I tillegg har det i avhandlingen vært en gjennomgående målsetting å diskutere musikkliteracy som noe mer enn ren avkodingsferdighet. Dette gir også anslag til aktuell videre forskning på området musikkliteracy.

## 11.3 VIDERE FORSKNING

Denne studien har hatt unge instrumentalelevers tilegnelse av musikkliteracy som nedslagsfelt. Den forskningsmessige tilnærmingen har vært relativt *bred* ved at den har omfattet enkeltindividenes handlinger og beskrivelser av egen læring *i og gjennom* samspillet med konteksten læringen foregår i. Valget av et sosiokognitivt perspektiv på literacytilegnelse setter studien inn i en kulturpsykologisk tradisjon hvor helhetene i læringsprosessene er sentrale for tolkningen av empirien (Barrett 2011, Bruner 1996, Hultberg 2000). En relevant oppfølging av dette prosjektet i et slikt perspektiv vil etter min mening være å designe et aksjonsforskningsprosjekt hvor man går inn i instrumentalundervisningen og prøver ut ulike *måter* å undervise gehør og notelesing på i samarbeid med kulturskolelærere. Fokus på sosiale og kulturelle faktorer i en slik type undersøkelse vil kunne gi nyttige bidrag til feltet.

Vi vet etter hvert en del om hva som er utfordringene i denne delen av musikkundervisningen (Barrett 2005, McPherson 1997, Rostvall & West 2001b), og prosjekter hvor forskere og musikkpedagoger samarbeider om å studere praksis i intervensjonerende prosjekter vil kunne gi ny kunnskap om musikkliteracy i praksisfeltet, og også gi muligheter for øke notenes status som kommunikative redskaper gjennom musikalsk aktivitet i instrumentalopplæringen.

Studien har også overbevist meg om at det er behov for flere studier av barns perspektiv på egen læring i estetiske fag. Alerby kaller det å "fange tanker":

För att kunskapens klang skall ljuda från subjektets klangbotten bör (...) lärandesituationer utgå från den livsvärld de lärande bebor. Som en konsekvens av detta följer behovet av att göra strövtåg i tänkandets landskap, med målet att 'fånga tankar', tankar som kan utgöra grunden i lärandesituationer, allt för att främja lärandet (Alerby 1998:162 ff).

Denne typen studier vil kunne suppleres med *stimulated recall*<sup>62</sup>-metoder for å få elevene i tale når det gjelder deres tanker om egen notelesing mens de observerer opptak av seg selv der de løser oppgaver på spilletimene. I forlengelsen av dette vil det kunne vært informativt med dybdeintervjuer sentrert rundt det som foregikk i én enkelt time. *Lærernes* perspektiver er holdt i bakgrunnen i denne studien, men deres tanker og erfaringer om barns læring av musikk literacy vil være verdifulle bidrag til feltet som helhet. Her vil blant annet intervjuer og *stimulated recall*-studier av og med lærere i kulturskolen kunne bidra til kunnskap på området.

Den foreliggende studiens begrensninger i forhold til generalisering omkring mer konkrete *lesestrategier* i musikk literacy tilegnelse vil kunne løses ved å studere elever i forskjellige aldre og med forskjellige grader av lesekyndighet gjennom spørreskjemaer à la SILL (Oxford 1990) eller høyttenkningsprotokoller. Det ville også vært interessant å studere større grupper av elever for å kunne si noe mer generelt om instrumentalelevers læringsstrategier i forhold til tilegnelse av musikk.

Det er også relevant å bringe inn kvantitative studier i dette feltet, hvor elevers grad av musikk literacy undersøkes med variabler som: type instrument, samspillerfaring, kulturell bakgrunn, familiebakgrunn, interesse, forkunnskaper, type undervisningsmetoder og type lærebøker. Longitudinelle undersøkelser med fokus på musikk literacy tilegnelse er det svært få av, på tross av at det i praksisfeltet etterspørres kunnskap om dette. Her kan studier i språkfeltet være nyttige modeller for framtidige forskingsprosjekter.

## CODA

Det kan være lett å trekke den slutningen at elevers læring av musikk literacy er ufullstendig og lite målrettet. Det er derfor viktig å merke seg at også i forhold til andre typer symbolsystemer bruker barn tid på å gradvis og famlende overta redskaper og uttrykksformer i kulturen, og det å lære å bruke disse på nyttige og meningsfulle måter utvikles bare over tid (Bruner 1997). *Midlertidige*

---

<sup>62</sup> *Stimulated recall* er en forskningsmetode som brukes i tillegg til observasjonsstudier hvor man ber de observerte subjektene om å se på og kommentere opptak av den observerte seansen. Dette gir muligheten til å kontrollere og utdype forskerens tolkning av hendelsene.

*forståelser* er nyttige, og sannsynligvis nødvendige, redskaper på veien mot musikk literacy, og en bevissthet og kunnskap om hver enkelt elevs bruk av slike midlertidige forståelser kan gi oss gode svar på hva som er den mest anvendelige veien videre for den enkelte. Som voksne har vi et ønske om at kunnskap utvikles systematisk og i "riktig" rekkefølge, men vi ser av materialet i denne studien at barna sjelden passer inn i lærebøkernes forventning til progresjon, og mange ganger oppstår det uventede sidespor fordi barna har dannet seg oppfatninger som ikke stemmer helt med det man trodde de hadde lært.

Elevene i studien har også vist meg hvordan denne søken etter mening består av kreative og dynamiske prosesser. Sammenlignet med forventninger om en mer strømlinjeformet utvikling, er elevenes læring til tider overraskende variabel og rykkvis. Noen ganger er progresjonen mye raskere enn man forventer, andre ganger virker det som kunnskapen fra sist uke er blitt borte. Læringsstrategiene elevene bruker har en tilsvarende søkende karakter, hvor elevene gradvis ser ut til å være i stand til å tilpasse strategiene til oppgavene.

Måten elevene bruker gester, musikk, lyder, blikk, språk, metaforer, bevegelser og fortellinger på, er inspirerende og lærerikt, og sier mye om læring som multimodal aktivitet. De plukker opp store og små hendelser, enkeltord, ser sammenhenger der de voksne kanskje ikke hadde noen intensjon om at det som ble sagt skulle huskes.

Gjennom å imitere lærerens måter å gjøre ting på, lærer elevene for eksempel noe om å *være* musiker rent kroppslig. Barna er fantasifulle og idérike i sin søken etter forståelser, og de benytter seg av en mengde forskjellige redskaper i sin søken, ikke alle like effektive eller konvensjonelle. Når Christer synger "Alfabettsangen" for å finne ut hva tonen etter G heter, og når Dina spør hvordan man griper bokstaven S for "Spania" på fløyta, må dette tolkes som kreative forsøk på å løse oppgavene lærerne gir, og en type meningsskapende aktivitet som må anses som verdifull i elevenes gryende musikk literacy. Elevenes bevissthet om egne strategier er også gryende, noe som framkommer i intervjuene med barna. Denne bevisstheten i forhold til å tilegne seg læringsprosesser står sentralt i nyere pedagogisk tankegods (Kunnskapsløftet). Becker sier det slik:

De elever som börjar i instrumentalundervisning har alla olika bakgrund och förhåller sig olika till musik. Bara en sak kan vi vara säkra på – deras nyfikenhet. Samtalet, eller om man så vill, reflektionen, fyller här en viktig funktion. Forskning visar nämligen att, barn som får reflektera, upptäcker hur det går till när de lär sig. De blir medvetna om vad och hur de gjort när de lär sig något nytt (Becker 1995:176).

Mine foreldre er ivrige seilere og deres forhold til båtlivet uttrykker de gjennom å sammenligne seiling med livet i motorbåt; motorbåtfolket vil raskest mulig til en destinasjon og båtturen er bare transportetappen. Seilfolk derimot er kommet fram straks de er om bord i båten – målet er å være underveis. Vinden, bølgene, samtalene, stillheten og tid til å undre seg over naturens krefter gir båtturen innhold. De herlige ungene jeg har fått lov å følge i denne studien ser ut til å være komfortabel med å være i en slik underveistilstand. De har ennå ikke noe helt klart mål for reisen, annet enn å være. Selv om de forsøksvis styrer skuta, følger de vinden, bruker den til å komme videre, og når vindens retning endres, forsøker de å følge den nye retningen, samtidig som de tar hensyn til store og små bølger som tar tak i båten.

Å møte et barn i blikket  
er mer enn et møte med vår;  
det er som å dra på en reise,  
tilbake titusener år  
og ikke bare finne  
sin egen barndom på ny,  
men artens famlende barndom  
i tidens morgen gry.  
(Andre Bjerke, fra "Barnet")

# LITTERATUR

---

Adams, M. J. (2000). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.

Afflerbach, P., Pearson, D., Paris, S. G. & Scott G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.

Alerby, E. (1998). *Att fånga en tanke: En fenomenologisk studie av barns och ungdomars tänkande kring miljö*. Luleå: Centrum för forskning i lärande.

Alexander, P. A. (2006). *The path to competence: A lifespan developmental perspective on reading*.  
<http://www.literacyhub.org/documents/Alexander.P.development.pdf> (sitert 22.10.09).

Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A Historical Perspective on Reading Research and Practice. I Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (red.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (s. 33-68). Newark, DE: International Reading Association.

Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. & Parker, D. (1997). College Instruction and Contaminant Changes in Students' Knowledge, Interest, and Strategy Use: A study of Domain Learning. *Contemporary Educational Psychology* 22, 125-146.

Allern, M. K. (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Avhandling, Universitetet i Tromsø.

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, S. S. (2003). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Austad, I. (2003). *Mening i tekst*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. I Aiello, R. (red.) *Musical Perceptions* (s. 131-151). New York: Oxford University Press.
- Bamberger, J. (2005). How the conventions of music notation shape musical perception and performance. I Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D. J. (red.) *Musical communication* (s. 143-270). New York: Oxford University Press.
- Bamberger, J. (2006). What develops in musical development? I McPherson, G. (red.) *The child as musician: Musical development from conception to adolescence* (s. 69-91). Oxford: U.K. Oxford University Press.
- Bamberger, J. & Brody, M. (1984). Perceptual problem solving in music: Some proposals for future research. *Psychomusicology*, 4(1-2) 33-58.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Banton, L. J. (1995). The role of visual and auditory feedback during the sight-reading of music. *Psychology of Music*, 23, 3-16.
- Barrett, M. S. (1996). Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28(1), 37-62.
- Barrett, M. S. (2005). Representation, cognition, and communication: invented notation in children's musical communication. I Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D. J. (red.) *Musical communication* (s. 117-142). New York: Oxford University Press.
- Barrett, M. S. (2011). *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden Mass.: Blackwell Pub.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (red.) *Situated literacies: Reading and writing in context* (s. 7-15). New York: Routledge.

Bast-Pettersen, R. (2006). Hugganis Stroop Test anvendt på men i manuelle yrker. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 43(10), 1023–1028.

Becker, M. (1995). Till dig som arbetar med instrumentalundervisning. I Sundin, B. (red.) *Barns musikaliska utveckling* (s. 175-180). Stockholm: Liber Utbildning AB.

Benestad, F. (1976). *Musikk og tanke: hovedretninger i musikkestetikkens historie fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Aschehaug.

Berge K. L., Dahl, T. G. & Walton, S. (2004). *Skriftkultur*. Oslo: Norsk Sakprosa.

Berggren, A. (2009). *Korsetten: et rop om hjelp*. Oslo: Aschehoug.

Bernstein, L. (1976). *The unanswered question: six talks at Harvard*. Harvard University Press.

Bernstein, R. J. (1987). *Bortom objectivism och relativism: Vetenskap, hermeneutic och praxis*. Göteborg: Röda Bokförlaget.

Bjorklund, D. F. (2000). *Childrens's Thinking: Developmental Function and Individual Differences*. Belmont, CA:Wadsworth/Thomson Learning.

Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø.

Blix, H. S. (2004): *Notelesing, hva er det? Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier*. Tromsø: Eureka forlag.

Blix, H. S. (2006). *Hva slags forståelse behøver en noteleser?* Tromsø: Eureka Digital 12.

Blix, H. S. (2009): Det store skillet? Om skriftlighetens betydning for kognitiv bevissthet i musikalsk læring. I Nielsen, F. V., Holgersen, S. E. & Nielsen, S. G.



(red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok Vol 11 (s. 69-91). Oslo: NMH-publikasjoner.

Bolstad, T. (2006). Refleks eller refleksjon? *Embla*, 11(2), 16-20.

Bostad, F. (2006). *Meningsskaping og medier*. Nettartikkel, NTNU.

<http://www.hf.ntnu.no/anv/mellomfag/HFAVS220/2001/160101/Meningsskaping.htm> (sitert 21-03.11).

Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M. (1966). *Studies in cognitive growth*. New York: Wiley.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Adnotam Gyldendal.

Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bråten, I. (2006). Læring før og nå: perspektiver og utfordringer. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 52(2), 14-18.

Bråten I. & Thurmann-Moe A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten, I. (red.) *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-142). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Calissendorff, M. (2005). *Om man inte vill spela – då blir det jättesvårt. En studie av en grupp förskolebarns musikaliska lärande i fiolspel*. Avhandling, Örebro Universitet.

Cantwell R. H. & Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64, (s 45-63).

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of ForeignLanguage Teaching*, 1(1), 14-26.

- Chamot, A.U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13-21.
- Choksy, L. (1974). *The Kodály method: comprehensive music education from infant to adult*. Englewood Cliffs: N.J, Prentice-Hall.
- Clay, M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Ph.D. diss., University of Auckland, New Zealand.
- Cobb, P., & Bowers, J. S. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Cohen, A. D. (1996). Second Language and Use Strategies: Clarifying the issues. A revised version of a paper originally prepared for presentation at the *Symposium on Strategies of Language Learning and Use*, Seville: Spain, December 13-16, 1994.  
<http://carla.acad.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>
- Cohen, A. D. (1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 3(4), xi + 294. London and New York: Longman.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge
- Dahl, P. (2008). Skriftlighetens vekst og fall i klassisk musikk. *Studia Musicologica Norvegica*, Årgang 2008, Nr 01, 51-64.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davidson, L. & Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: windows on music cognition. I J. A. Sloboda (red.) *Generative Processes in Music: the Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (s. 195-230). Oxford: Clarendon Press.
- Davidson J. W. & Smith J. A. (1997). A Case Study of 'Newer Practices' in Music Education at Conservatoire Level. *British Journal of Music Education*, 14(3), 251-269.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1999). *The complete guide to the Learning Style in Service System*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dyste, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Å skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. I Gough, P., Ehri, L. C. & Treiman, R. (red.) *Reading Acquisition* (s. 107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2007). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publ. Co.
- Elkoshi, R. (2004). Is Music 'Colorful'? A Study of the Effects of Age and Musical Literacy on Children's Notational Color Expressions. *International Journal of Education & the Arts*, 5 (2), 1-18.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ericsson, K. A. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert Performance. I Ericsson, K. A., Charness, N., Hoffman, R. R. & Feltovich, P. J. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expertise Performance* (s. 685-705). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fillmore, W. L. & Valadez, C. (1986). Teaching bilingual learners. I Wittrock, M. C. (red.) *Handbook of Research on Teaching* (s. 648-685). NY: Macmillan.

- Fink-Jensen, K. (2007). Kontakt og intersubjektivitet i musikalske samhandlinger med specielle børn. Et fænomenologisk perspektiv. *Psyke & Logos*, 28(1), 288–309.
- Folkestad, G. (1997). *Det musikpedagogiska forskningsfältet*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I Patterson, K. E., Marshall, J. C. & Coltheart, M. (red.) *Surface dyslexia* (s. 301–330). London: Routledge & Kegan Paul.
- Furieux, S. & Land M. F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 266, 2435–2440.
- Gardner, H., & Wolf, D. (1983). Waves and streams of symbolization: Notes on the development of symbolic capacities in young children. I Rogers, D. & Sloboda J. A. (red.) *The acquisition of symbolic skills* (Proceedings of a NATO Conf., 1982, Keele). (s. 19–42). London: Plenum Press.
- Gibson, E. J. (1994). Has psychology a future? *Psychology Science*, 5(2), 69–76.
- Gjems, L. (2006). Hvordan lærer barn å forstå andres tenkning? I Bråten, I. (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (s. 213–230). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Glover, S. A. (1850). *The Tetrachordal System*. London: Jarrold & Sons.
- Goolsby, T. W. (1994). Eye movement in music reading: effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, 12 (1), 77–96.
- Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. (2008). *Case Study Method: Key Issues, Key Texts*. London: Sage.
- Goody J. (1987). *The Interface Between the Written and the Oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordon, E. (1984). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago: G.I.A. Publications
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261–297.

- Griffiths, C. (2004). Language Learning Strategies: Theory and Research. *School of Foundations Studies AIS St Helens, Auckland, New Zealand* (Occasional Paper No. 1 February 2004).
- Gromko, J. (1994). Children's invented notations as measures of musical understanding. *Psychology of Music*, 22, 136-147.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*, 12(4), 331-338.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle*, Göteborg. (Communicative action: Texts about language, rationality and society). Sweden: Daidalos.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 14, 87-97. Cambridge University Press.
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: A critical guide*. London: Longman.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hatch, A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Heaney, M. F. (1989). Teaching Violin in Sol-Fah: A Developmental Music Programme for String Players Suzuki-Kodály Based. *Canadian Music Educator*, 30(2), 46-50.
- Hodges, D. (1992). The acquisition of music-reading skills. I Colwell, R. (red.) *Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (s. 466-471). New York: Schirmer Books.
- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning approaches to music notation in Western tonal tradition*. Malmö: Malmö Academy of Music.

- Hultberg, C. (2001). Vad säger notbilden? Förhållningssätt till notation i västerländsk tonal tradition. I Nielsen, F. V. & Jørgensen, H. (red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Årbok Vol 5 (s. 119-132). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Hultberg, C. (2008). Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety. *Psychology of Music* Vol. 36, 7-23.
- Hultberg, C. (2009): En kulturpsykologisk modell av musikaliskt lärande genom musicerande. I Nielsen, F. V., Holgersen, S. E. & Nielsen, S. G. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Årbok Vol 10 (s. 49-68). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Hultberg, C. (2011). Making music or playing instruments: secondary students' use of cultural tools in aural- and notation-based instrumental learning and teaching. I Barrett, M. *A Cultural Psychology of Music Education* (s. 115-142). Oxford: Oxford University Press.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2002) *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Ilomäki, L. (2008). *The use of text analysis in action research: an example with professional music students*. Helsinki: The Sibelius Academy (upubl.).
- Jaques-Dalcroze, E. (1920/1997). *Rytm, musik och utbildning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Johannesen, B. O. (2006). *Å holde på med lego – En empirisk studie i meningsdannelse*. Doktoravhandling, Trondheim: NTNU.
- Jørgensen, H. (1995): *Teaching/learning strategies in instrumental practice. A report on research in progress*. Paper presentert på "The third RAIME (Research Alliance of Institutes for Music Education) Symposium", Florida State University, Tallahassee.
- Jørgensen, H. & Hanken, I. M. (red.) (1995). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Kern, R. & Schultz, J. M. (2005). Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. *Modern Language Journal*, 89(3), 381-392.
- Kjerschow, P. C. (1991). *Musikk og mening*. Oslo: Ide og tanke.
- Kjerschow, P. C. (2000). *Før språket: Musikkfilosofiske essays*. Oslo: Vidarforlaget AS.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskabene : problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of different levels. *Reading Research Quarterly*, 26, 67-86.
- Kopiez, R. & Lee, J. I. (2006). Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research*, 8(1), 97-120.
- Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). *Early spelling: Between convention and creativity*. London and New York: Routledge.
- Krøger, E. N. (1996). *Min egen fløyteskole*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Krøger, E. N., Vannebo, E. & Mortensen, S. I. (2003). *Midt i blinken*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Kuhn, D. (1988). Cognitive development. I Bornstein, M. H. & Lamb, M. E. (red.) *Developmental Psychology: An advanced textbook* (s. 205-260). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsløftet (2006). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I Molander, A. and Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 295-306). Oslo: Universitetsforlaget.

LAMP (Literacy Assessment and Monitoring program) (2004): *International Planning Report*. Montréal.

Lancy, D. F. (1994). *Children's emergent literacy: From Research to Practice*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Norwood, NJ: Ablex Pub. Corp.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Lee, C. D. & Smagorinsky, P. (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. New York: Cambridge University Press.

Lehmann, A. & McArthur, V. (2002). Sight-reading. I Parncutt, R. & McPherson, G. E. (red.) *The Science & Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning* (s. 135-150). Oxford: Oxford University Press.

Levinson, J. (1990). Musical Literacy. *Journal of aesthetic education*, 24(1), 17-30.

Lindvist, J. & Roslund, C. (1992) *Tobbe trombon's første melodi-bok* (Oversatt av Nøkleby, E. & Hanssen, O. K.). Moholm: Notposten.

Luria, A. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge MA: Harvard University Press.

McCarthy, J. F. (1980) Individualised instruction, student achievement and drop out in an urban elementary instrumental music program. *Journal of Research in Music Education*, 28, 59-69.

McPherson, G. E. (1994). Factors and Abilities Influencing Sightreading Skill in Music. *Journal of Research in Music Education*, 42(3), 217-231.

McPherson, G. E. (1997). Cognitive strategies and skills acquisition in musical performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 64-71.

McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, SEMPRE, 33(I), 5-35.



- McPherson, G. E. (2006). *The Child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. I McPherson, G. E. (red.) *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective I Colwell, R. & Richardson, C. (red.) *The New handbook of research on music teaching and learning* (s. 327-347). Oxford: Oxford University Press: New York.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (Phenomenologie de la perception (1945)) Oslo: Pax Forlag A/S
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (Oversatt av Björn Nilsson). Lund: Studentlitteratur.
- Mills, J. & McPherson, G. E. (2006): Musical literacy. I McPherson, G. E. (red.) *The child as musician: a handbook of musical development* (s. 155-172). Oxford: Oxford University Press.
- Mortensen, M. (1996). *Jeg spiller det jeg hører*. Warner/Chappell Music, Norway A/S.
- Nattiez, J. J. (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music* (*Musicologie générale et sémiologie*, 1987). (Oversatt av Carolyn Abbate).
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nerland, M. (2000). Instrumentalundervisning i et diskursivt perspektiv. I Nielsen, F. V. et al. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok Vol 4*. (s. 79-94) Oslo: NMH-publikasjoner
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere utdanning*. Doktoravhandling. Oslo: NMH-publikasjoner.

- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Nielsen, F.V. (1997). Den musikpedagogiske forsknings territorium: Hovedbegreper og distinktioner i genstandsfältet. I Jørgensen, H. & Olsson, B. (red). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, Årbok 1997. Oslo:NMH-publikasjoner.
- Nielsen, S. G. (1998). *Selvregulering av læringsstrategier under øving. En studie av to utøvende musikkstudenter på høyt nivå*. Doktoravhandling. Oslo: NMH-publikasjoner.
- O' Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London: Routledge.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Paris, S. G., Lipson, M. & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational Psychology*, 8(3), 293-316.
- Parncutt, R. & McPherson, G. E. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance. Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Philpott, C. & Plummeridge, C. (2001). *Issues in music teaching*. London: Routledge Falmer.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. (E. Duckworth, Overs.). NY: Columbia University Press.
- På vei til mangfold*. Rammeplan for kulturskolen. Norsk kulturskoleråd (2003).
- Rababah, G. (2002). *Second Language Communication Strategies: Definitions, Taxonomies, Data Elicitation Methodology and Teachability Issues. A review Article*. U.S. Dept of Education.
- Rasmussen, I., Krange, I. & Ludvigsen, S. R. (2003). The process of understanding the task: how is agency distributed between students, teachers

and representations in technology-rich learning environments? *International Journal of Educational Research*, 39, 839–849.

Renwick J. M. (2008). *Because I Love Playing My Instrument: Young Musicians' Internalised Motivation and Self-regulated Practising Behaviour*. Unpublisert doktoravhandling, University of New South Wales (<http://handle.unsw.edu.au/1959.4/36701>).

Riazi, A. & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL Learners' Pattern of Language Learning Strategi Use. *The Journal of Asia TEFL*, 2(1), 103-129.

Ricoeur, P. (1991). *From text to action: Essays in Hermeneutics, II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Dyste O. (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Rostvall, A. L. & West, T. (2001a). *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.

Rostvall, A. L. & West, T. (2001b). En kritisk diskursanalys av institusjonen instrumentalundervisning. I Nielsen, F. V. & Jørgensen, H. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok Vol 5* (s. 103-117). Oslo: NMH-Publikasjoner.

Rostvall, A. L. & West, T. (2008). Musikundervisning som text – ett socialemiotisk perspektiv på interaktion och lärande. I Nielsen, F. V., Holgersen, S. E. & Nielsen, S. G. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok Vol 10* (s. 73-96). Oslo: NMH-Publikasjoner

Rubin, J. (1975). What the “good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

Ruud, E. (2000). “New Musicology”, *Music Education and Music Therapy*. Nordic Journal of Music Therapy, online paper.

<http://njmt.b.uib.no/2000/06/30/new-musicology-music-education-and-music-therapy/> (Sisert 11.03.11).

- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønholt, H., Holgersen, S. E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A. M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Forlaget Hovedland, Institut for idræt, Københavns Universitet.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass. and London: Harvard University Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Siegler, R. (1996). *Emerging minds. The process of Change in Children's Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Skaftun, A. (2006). *Å kunne lese: Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sloboda, J. A. (1974). The eye-hand span: an approach to the study of sight-reading. *Psychology of Music*, 2, 4-10.
- Sloboda, J. A. (1976). The effect of item position on the likelihood of identification by inference in prose and music reading. *Canadian Journal of Psychology*, 30(4), 228-238.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R.J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), 91-103.
- Stake, R. (1994). *Case studies*. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.) *Handbook of Qualitative Research* (s. 236-247). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2008). Qualitative case studies. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *Strategies of qualitative inquiry* (3rd ed.) (s. 119-150). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Stewart, L. (2005). Neurocognitive studies of musical literacy acquisition. *Musicae Scientist*, IX(2), 223-237, ESCOM Conference 2005.
- Stewart, L., Henson, R., Kampe, K., Walsh, V., Turner, R. and Frith, U. (2003). Brain changes after learning to read and play music. *NeuroImage*, 20, 71-83.
- Strandbu, A. (2007). *Barns deltakelse og barneperspektivet i familierådsmodellen*. Doktoravhandling. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø
- Strømsø H. I. (2001). *Syv studenter leser. En teoretisk og empirisk studie av lesing i høyere utdanning*. Avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and children's language while writing. I Morrow, L. & Smith, J. (red.) *The role of assessment and measurement in early literacy instruction* (s. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Suzuki, S. (1968). *Nurtured By Love: A New Approach to Talent Education*. Miami, Florida: Warner bros. Publication.
- Säljö, R. (2001). *Läring i Praxis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W.Cappelens forlag A.S.
- Säljö, R. (2003). [Recension] Anna-Lena Rostvall & Tore West. Interaktion och kunnskapsutveckling. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 8, 107-110.
- Tan, S. L. (2002). Beginners' intuitions about musical notation. *College Music Symposium*, 42, 131-141.
- Tan, S. L., Wakefield, E. M., & Jeffries, W. P. (2009). Musically untrained college students' interpretations of musical notation: sound, silence, loudness, duration, and temporal order. *Psychology of Music*, 37(1), 5-24.
- Teale, W. H., and Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NH: Ablex Publishing.
- Thompson, W. B. (1987). Music sight-reading skill in flute players. *Journal of General Psychology*, 114(4), 345-352.

- Uppitis, R. (1990). The craft of composition: Helping children create music with computer tools. *Psychomusicology*, 8(2), 151-162.
- Uppstad, P. H. (2005). *Language and literacy: some fundamental issues in research on reading and writing*. Lund: Department of Linguistics and Phonetics, Lund University.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Abany, NY: State University of New York Press.
- Vannebo, E. & Mortensen, S. I. (2002). *Midt i blinken*. Oslo: Norsk musikkforlag A/S.
- Varkøy, Ø. (2008): Øre og øye. Tre paradokser i skriften om muntlighet og skriftlighet. I Nielsen, F. V., Holgersen, S. E., & Nielsen, S. G. (red.) *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning. Årbok Vol 10* (s. 135-166). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vist, T. (2008). Musikken som medierende redskap. I Nielsen, F. V., Holgersen, S. E. & Nielsen, S. G. (red.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok Vol 10*, (s. 185-204). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001/1934). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Waller, D. (2010). Language Literacy and Music Literacy. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 1-16.
- Waters, A. J., Townsend, E. & Underwood, G. (1998). Expertise in musical sight-reading: A study of pianists. *British Journal of Psychology*, 89, 123-149.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. & Ramírez, J. D. (1994). Literacy and Other Forms of Mediated Action. I del Río, P., Alvarez, A. & Wertsch, J. V. (red.) *Explorations in Socio-cultural Studies*, Vol. 2. Madrid: Fundación Infancia-Aprendizaje.
- Wolf, T. A. (1976). Cognitive models of musical sight reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 143-171.
- Woods, P. (1999). *Successful Writing for Qualitative Researchers*. New York: Routledge.
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3(1), 97-114.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Zimmerman, M. P. (1993). An overview of Developmental Research in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 116, 1-21. University of Illinois Press.
- Aarsæther, F. (2004). *To språk i en tekst. Kodeveksling i samtaler mellom pakistansk-norske tiåringer*. Oslo: Unipub Forlag.

## Abstract

The research question addressed in this thesis was: *How do beginners on a music instrument acquire music literacy in a music studio setting?* The study was designed to *identify and describe* the learning strategies of 8-9 year old music school students by observing and interviewing them during their first year of instrumental lessons.

The study of music literacy acquisition is in this thesis based on a socio-cognitive view on literacy as a learning process, where knowledge acquisition is regarded as constructed, and learning seen as active meaning-making processes. In this perspective *music literacy acquisition* entails the ways the learner comprehends and learns both the culture, the ways of expressing meaning, how to use cultural tools, and the ways that the symbols are written and decoded.

Four cases were chosen as an empirical base for the investigation: two trombone students and two flute students. I observed the students for a period of nine months, and interviewed them twice during their first year of instrumental lessons. The observations and interviews focused on learning strategies and literacy events. The data was transcribed and analysed using the computer based program NVivo, and a taxonomy of strategies was constructed in close dialog between the strategies that emerged from the empirical material, and strategy categories derived from research literature in language and music research.

The study shows that the four students differed to a large degree in their use of strategies, both when it came to *what* strategies they used, and *how many* strategies they used. These differences were relatively consistent throughout the year. The strategies the students used were characterised by the meaning making attempts they did when they tried to make sense of both the socio-cultural setting and the musical symbol system. They formed temporary perceptions of how the written music was to be understood and used. These were reconsidered by the students, adjusted, and negotiated along the way. The young learners didn't seem to be uncomfortable with this temporary knowledge.



The main strategy categories observed in the material were *social strategies*, *cognitive strategies*, *memory related strategies*, *support strategies* and *listening strategies*. Several of the students used support strategies to compensate for the lack of memory related strategies and cognitive strategies in their approaches to music literacy acquisition. Another aspect of the emergent literacy seen in this study is the multimodal ways that the children seem to approach a new symbol system. They expressed their meaning making through speech, gestures, songs, invented symbols, writings, language narratives, sounds and pictures.

The study also showed that it is not enough for the teacher to tell the student what strategies that could be used; they have to be tried out and practised in order to be internalized as tools of learning. Teachers' knowledge of *how* their students learn to comprehend written music will potentially affect students' learning processes. This study illuminates this kind of knowledge through observations of beginner student's behaviour, actions, and their thoughts of their own learning.

# VEDLEGG

---

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i prosjektet "Utvikling av musikalsk literacy".

Vedlegg 2: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger, NSD.

Vedlegg 3: Intervjuguide – elever.

Vedlegg 4: Intervjuguide – lærere.

Vedlegg 5: Testarkene fra intervjuene.

Vedlegg 6: Tabeller for posisjoner på trombone og grep på fløyte.

## Vedlegg 1:

### **Forespørsel om deltakelse i prosjektet "Utvikling av musikalsk literacy".**

Prosjektleder: *Hilde Synnøve Blix*, Høgskolen i Tromsø og Norges musikkhøgskole

#### **Til elever, foreldre og faglærere**

Det foreliggende forskningsprosjektet skal studere hvordan instrumentalelever tilegner seg kunnskaper og ferdigheter i notesing, og i den forbindelse ønsker jeg å samarbeide med elever, foreldre og lærere ved Tromsø Kulturskole.

Prosjektet er en del av min PhD-avhandling som er finansiert av Høgskolen i Tromsø, gjennom et PhD-program i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole.

Studien er basert på en såkalt case-studie hvor jeg skal følge 4 elever i deres undervisning. Undertegnede vil være tilstede på ca halvparten av undervisningstimene, og timene vil bli tatt opp på video. Det vil bli gjort intervjuer med elevene, lærerne og foreldrene som skal dreie seg om hvordan elevene lærer seg å lese noter, og hva slags forståelse og strategier som er i fokus. I tillegg vil det foretas noen enkle tester av hvordan disse kunnskapene og ferdighetene utvikler seg i løpet av 6 måneder (2008-2009). Testene vil bestå av enkle notelesings-øvelser, og vil gjøres i samarbeid med faglærer. Det vil også være ønskelig å ha tilgang på elevens resultat av lesetester gjort på skolen etter 2.trinn.

Resultatene av undersøkelsen vil kunne fortelle oss noe om hva slags utviklingsprosess eleven har gjennomgått, og målet er å kunne forbedre og begrunne undervisningsmetoder.

Vedlagt ligger en intervjuguide som viser hvilken type spørsmål intervjuene vil inneholde. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene med lærere og foreldre. Intervju og observasjoner av elevene vil bli tatt opp på video.

Opplysningene som hentes ut vil bli brukt i aidentifisert (eleven blir gitt en kode (for eksempel elev A, elev B etc)) i doktoravhandlingen, og dataene vil bli analysert med utgangspunkt i nedskrevne referater fra observasjoner, tester og intervjuer. Det kan også bli aktuelt å bruke utvalgte videoopptak som illustrasjoner i forbindelse med forskningsformidling. Dette vil avklares og avtales med barn og foreldre i hvert enkelt tilfelle.

Prosjektet skal avsluttes høsten 2011. Det er ønskelig å oppbevare materialet etter prosjektslutt for eventuelle oppfølgingsstudier. Hvis ønsket slettes materialet innen utgangen av 2011. Materialet vil bli oppbevart nedlåst i et arkivskap, og bli behandlet på en datamaskin, men lagret separat på CD-plater som skal låses ned når de ikke er i bruk. Mitt fokus i oppgaven er ikke relatert til sensitive personopplysninger og slike opplysninger vil slettes før materialet lagres.

## Samtykke

Jeg/vi samtykker i at jeg/vårt barn deltar i prosjektet *Utvikling av musikalsk literacy*.

Jeg/vi samtykker i at opplysninger som kommer fram gjennom observasjoner, intervjuer og tester kan samles inn og brukes som datamateriale til dette prosjektet.

Jeg /vi samtykker i at videomaterialet i prosjektperioden kan vises aktuelle samarbeidsparter prosjektleder vurderer meningsberettiget (veiledere, kolleger og forskere innefor dette feltet).

Jeg/vi samtykker i at materialet kan lagres i en periode på 4 år etter prosjektslutt i tilfelle det skulle være aktuelt med oppfølgingsstudier. Jeg/vi er inneforstått med at vi til enhver tid kan be om at materialet slettes etter prosjektslutt.

Jeg/vi er kjent med at deltakelsen i prosjektet er frivillig og at vi/jeg kan trekke oss/meg fra prosjektet og be om at opplysningene slettes.

.....

Sted

Dato

Underskrift

Med vennlig hilsen Hilde Synnøve Blix

## Vedlegg 2:

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Hilde Synnøve Blix Nordnorsk Musikkonservatorium Avdeling for kunstfag Høgskolen i Tromsø 9293 TROMSØ		Utstedt i Hilde Synnøve Blix gate 14-5007 Skryten Norway Tel: +47-95 58 71 13 Fax: +47-95 58 96 96 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org nr: 985 321 864
Vår dato: 16.06.2008	Vår ref.: 18910 / 2 / KS	Deres dato: _____
<b>KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER</b>		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.03.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.06.2008. Meldingen gjelder prosjektet:		
18910 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig	<i>Utvikling av musikalsk literacy Høgskolen i Tromsø, ved institusjonens øverste leder Hilde Synnøve Blix</i>	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.		
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html">http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html</a> . Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.		
Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <a href="http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp">http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp</a> .		
Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen  Bjørn Henrichsen	 Katrine Utaaker Segadal	
Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42 Vedlegg: Prosjektvurdering		

### Vedlegg 3: Intervjuguide elever:

Elevenes bakgrunn:

- Alder, instrument, interesse for musikk
- Hva slags musikklytter du til? Har dere instrumenter hjemme?
- Tidligere erfaring med å lese noter?
- Hvorfor ville du begynne å spille et instrument? Valgte du instrument selv?
- Interesse for språklesing?
- Får du hjelp til spilleleksene hjemme?

Om spilletimene:

- Hva tror du at du kommer til å lære deg på timene? (forventninger).
- Hva gleder du deg mest til når du skal lære å spille?
- Hvordan syns du det går med spilletimene?
- Hva er morsomst? Hva er vanskeligst?
- Spiller du mye hjemme? Hva, og hvor mye?

Musikkliteracy:

- Hva tror du notelesing går ut på?
- Tror du det er viktig å kunne lese noter?
- Hvordan skal du lære deg å lese noter?
- Hva er en note? Hva er en tone?
- Hva slags noter har du lært?
- Hva bruker du notene til?
- Hvorfor lærer man noter? Hvorfor tror du det er lurt å kunne?

Knyttet til cloze-testen:

- Hva er det notene forteller noe om når du skal spille dem?
- Hvordan tenker du når du ser på notene? Hvordan gjør du når du bruker notene når du skal spille?
- Ser du av og til på hvordan læreren gjør for å lese notene?
- Gjetter du av og til hvordan det skal være?
- Hvis du får en note som du ikke har lært, hva gjør du da?
- Hva hvis det er en rytme du ikke kan, hva gjør du da?
- Hører du sangen inni deg når du ser notene?
- Syns du noteskrift ligner på vanlig skrift?

#### **Vedlegg 4: Intervjuguide lærere:**

Generelle opplysninger:

- Alder, yrkespraksis, pedagogisk utdanning, har du spilt/undervist flere instrumenter?
- Hva ser du som det viktigste målet med instrumentalundervisningen?
- Hva tror du elevene har slags tanker om målet med spilletimene?

Musikkliteracy (vi bruker begrepet notelesing i intervjuet):

- Hva er notelesing (hvordan vil du beskrive hva notelesing går ut på)?
- Hva kan en god noteleser?
- Hvilke tanker har du om notelesing generelt?
- Hva er grunnen til at man lærer å lese noter? Hvorfor underviser du noter?
- Hva tror du elevene dine svarer på spørsmålet om hva man skal med noter?
- Underviser du alle dine elever i noteskrift? Hva er din erfaring med hvor lang tid det tar før elever behersker noter slik at de kan tilegne seg stoff selvstendig?
- Hva ligger til grunn for ditt valg av undervisningsmateriale (bøker, noter, typer musikk)? Hva mener du er viktigst å ta hensyn til?
- Hva synes du er de største utfordringene når det gjelder å lære elever å lese noter?
- Hva mener du det er viktigst at de forstår av notesystemet?
- Hvor mye tror du de elevene jeg observerer forstår?
- Hvordan finner du ut av hva de kan og forstår?
- Hvordan lar du elevene jobbe med tilegnelse av musikkliteracy?
- Hva mener du er de viktigste strategiene (framgangsmåtene) elevene bør bruke for å få grep om notelesingen?
- Hva sags strategier vil du si de bruker?
- Hvordan vil du beskrive de elevene jeg observerer i så måte?
- Hva/hvordan tror du elevene tenker for å finne ut av notesystemet? Hva/hvordan ønsker du at de skal tenke?
- I hvilken grad tror du elevene oppfatter hva som er oppgavene?
- Hvordan lærte du selv å lese noter?

## Vedlegg 5: Testarkene fra intervjuene.

Amund 14/10.08 1.intervju Petter slår med en hammer

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "Petter slår med en hammer". The score is written in bass clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat) and a 2/4 time signature. It consists of two staves of music. The first staff contains a sequence of eighth notes: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. The second staff contains a sequence of eighth notes: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. Below the second staff, there is a circled bass clef and a single note G2, with the letter "F" and a sharp symbol written below it. Below this, there are several horizontal lines, some solid and some dashed, representing a student's attempt to write the music. At the bottom right, there is a handwritten note in blue ink: "(Det eleven prøver å skrive: ♯♯♯/♯♯♯)".

Amund 1. intervju





The image displays handwritten musical notation for guitar, enclosed in a rectangular border. It consists of several staves and a diagram:

- Staff 1:** A bass clef staff in 2/4 time with a key signature of two flats (Bb, Eb). It contains a sequence of notes with fingerings: 3, 1, 4, 2, 3, 4.
- Staff 2:** A bass clef staff in 2/4 time with a key signature of two flats, starting with a circled '3' above the first measure.
- Staff 3:** A bass clef staff in 2/4 time with a key signature of two flats, showing a sequence of notes.
- Guitar Diagram:** A simple diagram of a guitar fretboard with six strings and six frets. A circle is drawn around the first fret on the second string.
- Staff 4:** A bass clef staff in 2/4 time with a key signature of two flats. It contains a sequence of notes. A blue bracket spans from the second measure to the fifth measure, with the handwritten text "Det eleven prøver å skrive:" (The student is trying to write:) written inside the bracket. To the right of the staff, there is a vertical staff with a treble clef and a key signature of two flats, containing a few notes.

Christer 2. intervju



Dina 1. intervju



Dina 2. intervju

## Vedlegg 6: Tabeller for posisjoner på trombone og grep på fløyte

### Oversikt over posisjoner



Stemme-trekket

Klokke-stykket

Posisjoner --- 1 2 3 4 5 6 7

G ASS A B H c Ciss d ess e f fass g ass a b c1

4 3 2 1 7 6 5 4 3 2 1 5 4 3 2 1 3

1 2 3 3 4 5 5 6 7

### GREPTABELL

for de tonene som forekommer i boken

F<sup>1</sup> F<sup>#1</sup> G<sup>1</sup> A<sup>1</sup> B<sup>b1</sup> H<sup>1</sup>

C<sup>2</sup> D<sup>2</sup> E<sup>2</sup> F<sup>2</sup> F<sup>#2</sup> G<sup>2</sup>

