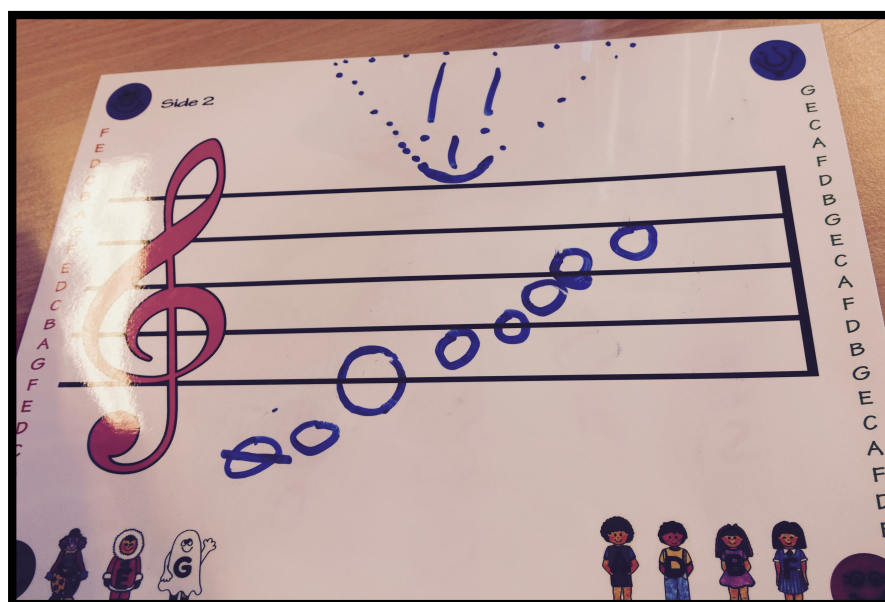


Hvilke metoder bruker messingpedagoger når de underviser nybegynnere i notelesing?

BELYST GJENNOM KVALITATIVE INTERVJUER MED ERFARNE MESSINGPEDAGOGER



Mari Hauglum Bermingrud

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Vår 2017

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet noteleseundervisning for nybegynnere på messinginstrumenter. Oppgavens problemstilling er *hvilke metoder bruker messingpedagoger som underviser nybegynnere i notelesing?* og problemstillingen er belyst gjennom kvalitative intervjuer med fire erfarne messingpedagoger. Messingpedagogene jeg har intervjuet underviser i trompet og trombone i kulturskoler på Østlandet. Informantene hadde mellom 15 og 28 års undervisningserfaring på tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

Studien har et hermeneutisk perspektiv, og deltakernes beskrivelser av undervisningsmetodene er fortolket ut fra hermeneutiske prinsipper. Analysen av intervjuene viste at temaet undervisningsmetoder var tett sammenvevd med andre didaktiske temaer som lærerforutsetninger, elevforutsetninger, rammefaktorer og innhold. Undervisningsmetodene som ble omtalt i intervjuene var også nært knyttet til undervisning som rettet seg mot utviklingen av instrumentale og musikalske ferdigheter, i tillegg til notelesing og notelesekyndighet.

I denne oppgaven har jeg vektlagt det informantene fortalte om den sosiale organiseringen av undervisningen og deres beskrivelser ulike arbeidsmåter knyttet til noteleseundervisning. Disse metodene er individuell undervisning og gruppeundervisning, lek, tegning og skriving knyttet til grafisk og konvensjonell notasjon, og munnstykkessumming og sang.

Forord

Å forstå noe er som å spille et spill. Vil man være med på spillet, må man tre inn i og delta i det. Når man således trer inn i spillets verden, lar seg suge opp i det, er det på et vis spillet selv (og ikke spillerne) som har føringen. Man blir med dit spillet trekker en.

– Schaaning, 2010, s. 19

Sitatet over er hentet fra forordet i Lars Holm-Hansens oversettelse av *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010), og er et sitat som på sett og vis har vært beskrivende for arbeidet med denne oppgaven. Jeg startet som en nysgjerrig messingpedagog som hadde lyst til å lære mer om notelesing, og ble sugd inn i en verden som var uendelig mye større enn jeg kunne forestilt meg. Spillet har ført meg langt fra utgangspunktet, og jeg har opplevd store ting på veien.

Takk til min veileder Gjertrud Pedersen, som har gjort sitt beste for å «gjete en katt» som lar seg føre dit spillet trekker.

Takk også til Hein Lindquist og Bente Illevold, som på ulike måter har bidratt med verdifulle innspill i løpet av skriveprosessen.

Til slutt vil jeg gi en spesiell takk til informantene som satt av tid til å møte meg for å fortelle om sin undervisningspraksis. Deres fortellinger har gitt meg nye innsikter og inspirasjon til å stadig søke å forbedre min egen undervisning som messingpedagog og korpsdirigent.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og avgrensing av oppgaven	2
1.2.1	Problemstilling	2
1.2.2	Avgrensinger	2
1.2.3	Begrepsavklaringer og definisjoner	3
1.3	Presentasjon av deltakerne i studien	8
1.4	Tidligere forskning	9
1.4.1	Forskning på musikknotasjon hos barn	10
1.4.2	Forskning på tilegnelse av musikk og noter	10
1.4.3	Norsk forskning på undervisning i notelesing for nybegynnere	11
1.4.4	Norske masteroppgaver om noteundervisning	12
1.5	Oppsummering og videre disposisjon av oppgaven	14
2	Teori	15
2.1	Musikknotasjon, notelesing og språklesing	15
2.1.1	Musikknotasjon og notelesing	15
2.1.2	Likhetstrekk mellom notelesing og språklesing	17
2.1.3	Den tidlige lese- og skriveutviklingen	18
2.2	Gehør og audiering	20
2.3	Munnstykkessumming og sang	22
2.3.1	Likhet mellom sangere og messingblåsere	22
2.3.2	Munnstykkespill	23
2.3.3	Sang	24
2.4	Lek	25
2.4.1	Kjennetegn ved lek	25
2.4.2	En hermeneutisk tilnærming til lek	27
2.4.3	Lek i instrumentalundervisning	29
2.5	Oppsummering	31
3	Forskningsmetode og analytisk tilnærming	32
3.1	Forskningsdesign	32
3.1.1	Kvalitative, semistrukturerte intervjuer	33
3.1.2	Utvalg	34
3.2	Gjennomføring av intervjuer, transkripsjon og analyse	35
3.2.1	Transkripsjon	36
3.2.2	Analyse	37
3.2.3	Hermeneutikk	37
3.3	Validitet og reliabilitet	39
3.3.1	Validitet	39
3.3.2	Reliabilitet	40
3.4	Oppsummering	42
4	Resultater	43
4.1	Hovedkategoriene	43
4.1.1	Lærerforutsetninger	46
4.1.2	Elevforutsetninger	47
4.1.3	Rammefaktorer	48
4.1.4	Notelesing og notelesekyndighet	49
4.1.5	Innhold	50
4.1.6	Instrumentale og musikalske ferdigheter	51

4.1.7	Metode	53
4.2	Hvilke metoder bruker deltakerne?	54
4.2.1	Organisering av undervisningen	54
4.2.2	Lek – både en generell tilnæringsmåte og en konkret arbeidsform	57
4.2.3	Tegne og skrive – grafisk og konvensjonell notasjon	61
4.2.4	Sang og munnstykkessumming – å koble det noterte med det auditive.....	70
4.3	Oppsummering av resultatene.....	73
5	Diskusjon	75
5.1	Organiseringsformer	75
5.1.1	Individuell undervisning.....	75
5.1.2	Gruppeundervisning.....	78
5.1.3	Alternative organiseringsformer	79
5.1.4	Oppsummering.....	80
5.2	Lek	81
5.2.1	Lek i individuell- og gruppeundervisning.....	81
5.2.2	Kan man leke i en undervisningssituasjon?	82
5.2.3	Oppsummering.....	83
5.3	Tegne og skrive	84
5.3.1	Skriveoppgaver med grafisk notasjon	84
5.3.2	Skriveoppgaver med konvensjonell notasjon.....	85
5.3.3	Sekundærnotasjon.....	86
5.3.4	Oppsummering.....	87
5.4	Sang og munnstykkessumming	88
5.4.1	En indre lydforestilling.....	88
5.4.2	Sang, summing og indre gehør	89
5.4.3	Oppsummering.....	90
5.5	En liten del av et større bilde.....	91
6	Avslutning.....	92
6.1	Oppsummering og konklusjon.....	92
6.1.1	Konklusjon	93
6.2	Kommentarer om begrensninger i oppgaven.....	94
6.3	Forslag til videre forskning og avsluttende tanker	94
	Litteraturliste	96
	Vedlegg.....	99

Figurer

Figur 1: Eksempler på sekundærnotasjon (hentet fra egen undervisningspraksis).....	7
Figur 2: Eksempel på sekundærnotasjon i lærebok (Arban, 2017).....	7
Figur 3: «Bokstavutforskning» i noteskrift (hentet fra egen undervisningspraksis).....	19
Figur 4: Hovedkategorier.....	44
Figur 5: Hovedkategorier og tilhørende koder.....	45
Figur 6: Lærerforutsetninger.....	46
Figur 7: Elevforutsetninger.....	47
Figur 8: Rammefaktorer.....	48
Figur 9: Notelesing og notelesekyndighet.....	49
Figur 10: Innhold.....	50
Figur 11: Instrumentale og musikalske ferdigheter.....	51
Figur 12: Metode.....	53
Figur 13: Eksempler på grafisk notasjon fra informant D.....	63
Figur 14: Grafisk notasjon i Messingblåseren (også kalt «Zumle-bøkene») (Rishaug, Messingblåseren, 1980, ss. 8-9).....	64
Figur 15: Skriveoppgaver med konvensjonell notasjon (deltaker D).....	66
Figur 16: Skriveoppgave fra Midt i blinken (Vannebo & Mortensen, 2002, s. 29).....	66
Figur 17: Blix' modell for avkoding av noter (2004, s. 49).....	115
Figur 18: Modell over fem faser i barns tidlige skriftspråkutvikling (Traavik, 2013, s. 45). 116	
Figur 19: Konvensjonell notasjon med notenavn plassert i notehodene.....	117

1 Innledning

Så stilte hun spørsmålet: «Hvor ligger E? Kan du peke i nota, hvor ligger E?» Så tenkte eleven seg nøye, nøye om, og så kom svaret: «I stua».

– Deltaker A

Som instrumentalpedagog med nybegynner elever som skal lære seg å beherske det store feltet notelesing opplever man mange tankevekkende og interessante episoder. Sitatet jeg har brukt som innledning på kapittelet er et eksempel på dette. Selv har jeg opplevd elever som sier at de ikke forstår «opp-ned-noter» (noter hvor halsene peker nedover) og elever som har lest tonehøyder fra toppen av notehalsene i stedet for ut fra notehodenes plassering i femlinjesystemet. Slike episoder gjorde meg nysgjerrig på notelesing som fenomen. I dette kapittelet presenterer jeg litt av min bakgrunn og hvorfor jeg valgte nybegynnerundervisning og notelesing som tema for en masteroppgave. Jeg legger fram oppgavens problemstilling og avgrensinger, og definerer begreper som er viktige for problemstillingen og teorigrunnlaget i oppgaven. Deretter presenterer jeg deltakerne i studien. Avslutningsvis beskriver jeg noe av den tidligere forskningen jeg oppfatter som relevant for oppgavens problemstilling.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for denne masteroppgaven er undervisningsmetoder, nybegynnere og notelesing. Jeg er selv messingblåser, og underviser både instrumentalelever og dirigerer aspirant- og juniorkorps. Da jeg begynte arbeidet med masteroppgaven hadde jeg svært mange nybegynnere som skulle inn i aspirantkorps etter bare noen måneder, og som dermed måtte lære seg å lese noter. Derfor var jeg svært nysgjerrig på hvordan andre messingpedagoger forholdt seg til det å skulle lære bort notelesing til nybegynnere. Jeg så på arbeidet med masteroppgaven som en måte jeg kunne tilegne meg kunnskap fra andre, mer erfarne messingpedagoger, se det i sammenheng med relevant teori og forskning, og å forhåpentligvis finne en form for «best practice». I løpet av tiden som har gått siden jeg begynte arbeidet med oppgaven og til den er ferdigstilt, har perspektivene mine endret seg ettersom jeg har fått mer erfaring som pedagog og mer teoretisk innsikt gjennom studiene. Ønsket om å avsløre «best practice» er erstattet med en innsikt om at det er mange veier til Rom.

1.2 Problemstilling og avgrensing av oppgaven

1.2.1 Problemstilling

I begynnelsen av arbeidet utarbeidet jeg en rekke potensielle problemstillinger. Alle problemstillingene hadde notelesing som fellesnevner, men de hadde ulikt innhold og ville resultert i svært forskjellige forskningsdesign. Til slutt landet jeg på at jeg ønsket å undersøke hvilke metoder erfarne messingpedagoger bruker når de skal undervise nybegynnere i notelesing. Jeg var interessert i lærernes perspektiver og refleksjoner omkring egen undervisningspraksis, og hva de ville fortelle om og trekke fram som viktig i sin undervisning. Jeg jobbet lenge med ulike formuleringer og diskuterte med medstudenter og veileder for å få en problemstilling som både var presis og rommet lærernes fortellinger om egen undervisning. Hovedproblemstillingen for og tema i min masteroppgave er:

Hvilke metoder bruker messingpedagoger som underviser nybegynnere i notelesing?

For å undersøke denne problemstillingen har jeg valgt et kvalitativt design med kvalitative intervjuer. Resultatene i studien gir ikke et grunnlag for generalisering, men er ment å bidra til økt kunnskap om metoder i nybegynnerundervisning og notelesing og å gi pedagoger som leser oppgaven perspektiver til refleksjon omkring egen praksis på feltet. Messingpedagoger må i denne sammenhengen forstås som *pedagogene som deltar i studien*, og metoder¹ som *de undervisningsmetoder deltakerne i studien forteller at de bruker når de skal undervise nybegynnere i notelesing*. Deltakerne i studien underviser på henholdsvis trompet og trombone.

1.2.2 Avgrensinger

Denne oppgaven tar for seg undervisning i notelesing for nybegynnere på messinginstrumenter fra et lærerperspektiv. Jeg har intervjuet fire messingpedagoger om hvilke metoder de bruker, men har ikke observert undervisningen deres. Dermed er det lærernes narrativ som kommer til orde gjennom intervjuene. Det må derfor tas forbehold om at deltakerne i studien kan ha ønsket å framstille sin egen praksis på best mulig vis. Samtidig kan et ønske fra informantene om å «vise seg fra sin beste side» være positivt for undersøkelsen, i den forstand at deltakerne kan ha prioritert å trekke fram metoder og praksisbeskrivelser de har positiv erfaring med.

Ut fra problemstillingen kunne det vært relevant å intervjuer representanter for alle messinginstrumenter. Et bredere utvalg deltakere ville bidratt med flere instrumentspesifikke perspektiver på metoder for undervisning i notelesing, men av praktiske hensyn falt valget på

¹ Det didaktiske begrepet *metode* blir definert nærmere i 1.2.3.

trompet- og trombonepedagoger. Dette valget er nærmere begrunnet i metodekapittelet (3.1.2). Antall informanter er begrenset til fire. Denne avgrensingen er gjort for å få en håndterlig mengde data som kan gjennomanalyseres, framfor å risikere å ende med en stor mengde data som kun analyseres overfladisk (Tanggaard & Brinkmann, 2012, ss. 20-21).

1.2.3 Begrepsavklaringer og definisjoner

Jeg vil nå definere noen nøkkelbegreper som brukes i denne teksten. Det gjelder begrepene *metode*, *nybegynnere* og *notelesing* fra oppgavens problemstilling, samt begreper som er tematisk beslektet med disse og berører aspekter som blir presentert i resultatkapittelet og i den påfølgende diskusjonen. Begrepene som defineres er, i tillegg til de tidligere omtalte begrepene, *musikkpedagogisk konsept*, *notasjon* og *musikknotasjon*, *sekundærnotasjon*, *læremidler* og *undervisningsmateriell*, og det didaktiske begrepet *innhold*. Disse begrepsavklaringene og definisjonene er viktige for å gi leseren en forståelse av hvordan begrepene er brukt i teksten og for å unngå eventuelle misforståelser omkring begrepsbruken i oppgaven.

Metode

I denne oppgaven bruker jeg metode og undervisningsmetode synonymt for «en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (Hanken & Johansen, 2013, s. 80). Dette er en vid definisjon som blant annet innbefatter undervisningsform (demonstrasjon, oppdagende undervisning osv.), arbeidsformer (samspill, improvisasjon, imitasjon, lek osv.) og organiseringen av undervisningen (gruppeundervisning eller enkeltundervisning) (Hanken & Johansen, 2013, s. 79). Ifølge bokmålsordboka betyr metode opprinnelig «det å følge en viss vei mot et mål», men er i moderne norsk definert som en «systematisk framgangsmåte» (Metode, 2017). I denne oppgaven er det underforståtte målet at elevene skal lære seg å lese noter, og deltakerne i studien har blitt intervjuet om veien de går for å nå det målet.

I dagligtale er begrepet metode også brukt som musikkpedagogiske konsepter (for eksempel «Suzuki-metode», «Kodály-metode» og nyere konsepter som «Blås i skolen»). Hanken og Johansen (1998, s. 99) fremholder at musikkpedagogiske konsepter faller utenfor definisjonen av metode som *en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring*. Ettersom en av deltakerne i studien underviste etter et bestemt musikkpedagogisk konsept kommer jeg allikevel inn på dette i oppgavens resultatdel, men da tar jeg for meg undervisningsmetodene deltakeren fortalte om i intervjuene, og ikke det musikkpedagogiske konseptet generelt.

Musikkpedagogisk konsept

Musikkpedagogiske konsepter er større musikkpedagogiske systemer som ofte er utviklet av enkeltpersoner som, med utgangspunkt i noen overordnede ideer, har utviklet undervisningsmetoder og knyttet metodene til et helt spesielt innhold (Hanken & Johansen, 1998, s. 99). Eksempler på slike konsepter er Suzuki, Orff, Dalcroze og Kodály, undervisningskonsepter som alle er knyttet til en enkelt opphavsperson og som i dagligtale ofte omtales som metoder (Hanken & Johansen, 1998, s. 99).

Nybegynnere

Et av nøkkelordene i oppgavens problemstilling er nybegynnere. En nybegynner defineres i bokmålsordboka som en person som skal begynne eller nettopp har begynt med noe (Nybegynner, 2017). I denne studiens kontekst brukes nybegynnere om hele det første spilleåret, ettersom det tar mye tid å lære seg å beherske de forskjellige bestanddelene ved å spille et messinginstrument og flere av deltakerne prioriterer at nybegynnerne skal beherske en form for grunnleggende teknikk før elevene introduseres for notelesing. Deltakerne i studien forteller at deres nybegynnererelever som regel er mellom fem og ni år når de begynner å spille. Voksne nybegynnere blir derfor ikke diskutert i denne oppgaven.

Notelesing, musikkliteracy og notelesekyndighet

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet notelesing for den ferdigheten som innebærer «å kunne lese, fremføre og skrive ned musikalske tekster med utgangspunkt i gjenkjenning av meningsbærende helheter» (Leikvoll, 2017, s. 7). Notelesekyndighet blir også brukt som et synonym for den samme ferdigheten.

Jeg vurderte å bruke *musikkliteracy*, en fornyelse av det engelske *music literacy*, da dette er et kjent begrep i engelskspråklig litteratur. Begrepet blir også brukt av Hilde Blix i hennes avhandling *Gryende musikkliteracy* fra 2012. Blix definerer musikkliteracy som «evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster» (2012, s. 10).

Blix (2012, s. 11) begrunner sin bruk av *musikkliteracy* som et forskningsmessig valg: «blant annet for å unngå den innsnevringen *notelesing* gir i forståelsen av den kompetansen det er snakk om». Hun skriver at musikkliteracy i tillegg til det å beherske avkoding av notene og utførelse på et instrument, innebærer evnen til å kommunisere, forstå, skape, skrive, tolke og reflektere ved hjelp av noter, og at en slik kommunikativ forståelse av notene som symbolsystem er inspirert og utviklet med utgangspunkt i språkfeltet (Blix, 2012, s. 11).

Leikvoll (2017, s. 6) kritiserer denne definisjonen fordi den utelater aspekter knyttet til nedskrivning av musikk i en videre betydning enn «å skape», og fordi aktiviteter knyttet til lytting og den auditive siden av musikk literacy er fraværende.²

Blix' argument om at notelesing gir en innsnevring i forståelsen av kompetansen det er snakk om kan være rett dersom man unnlater å ta hensyn til at notelesing (i likhet med språklesing) også innebærer en forståelse av innholdet, ikke bare lydene symbolene representerer. Leikvoll (2017, ss. 3-4) trekker en parallell til forståelse av språk, og skriver at forståelse av språk kan analyseres på to ulike plan: det syntaktiske og det semantiske. Syntaktisk forståelse er knyttet til struktur og grammatikk, mens semantisk forståelse er knyttet til meningsinnholdet i en sekvens med ord. Leikvoll argumenterer for en tilsvarende forståelse innen musikk. Da vil musikalsk forståelse på det syntaktiske plan kunne knyttes til kjennskap til regler i bruken av tonale forbindelser, harmoniske progresjoner, kunnskap om form, stilarter og så videre. Musikalsk forståelse på det semantiske plan blir knyttet til subjektive følelser og et forsøk på å knytte musikken til utenommusikalske fenomener. Et tilleggsargument mot å bruke begrepet musikk literacy i forbindelse med notelesing er at begrepet er lett å misforstå. Mills og McPherson (2006, s. 156) hevder at musical literacy i praksis brukes om evnen til å «function fluently as a musician», men at de som bruker begrepet allikevel synes å fokusere utelukkende på evnen til å avkode konvensjonell notasjon, og dermed utelukker viktige aspekter ved det å være en funksjonell musiker.³

Min konklusjon er at musikk literacy er et begrep som favner videre enn å omfatte ferdigheten å kunne lese, fremføre og skrive ned musikalske tekster med utgangspunkt i gjenkjenning av meningsbærende helheter, og at å bruke musikk literacy som begrep derfor ville gå ut over studiens problemstilling og begrensede omfang.

Notasjon og musikknotasjon

Notelesing er altså en ferdighet som innebærer å kunne lese, fremføre og skrive ned musikalske tekster med utgangspunkt i gjenkjenning av meningsbærende helheter. Disse musikalske tekstene er festet til papir ved hjelp av musikalsk notasjon. Notasjon er en betegnelse for tegnsystem for å overføre noe fra lydform til skriftform (Notasjon, 2016). I denne teksten

² Leikvoll (2017, s. 6) skriver at: «Kjennetegnene som «å identifisere, forstå, reflektere og tolke» er forbundet med lytteprosessen. De gir imidlertid ingen direkte henvisning til det auditive plan, som synes å være sentralt for all aktivitet knyttet til *musikk literacy*».

³ Mills og McPherson (2006, ss. 156-157) skriver blant annet at det er mange modaliteter av musikkskapning som ikke innebærer notasjon og at en musiker kan oppfattes som «literate» innenfor en sjanger uten at vedkommende behersker konvensjonell notasjon.

braker jeg musikalsk notasjon eller musikknotasjon som fellesbegrep for alle former for skriftliggjøring av klingende materiale.⁴ Dette innbefatter også grafisk notasjon og konvensjonell notasjon.⁵ Grafisk notasjon brukes om tegninger, enkle visuelle former og/eller mønstre som brukes i stedet for konvensjonell notasjon (Pryer, 2016a). Med konvensjonell notasjon mener jeg femlinjesystemet som brukes i vestlig klassisk musikk.

I sin doktorgradsavhandling *Lytt, skriv, spill* (2017, s. 5) skriver Leikvoll at forståelse av musikknotasjon er en forutsetning for effektiv notelesing. Leikvoll definerer forståelse av musikknotasjon som «det å ha kjennskap til tonale og strukturelle forbindelser, harmoniske progresjoner, frasering og konvensjoner som kan forekomme i et musikkstykke. Dessuten å kunne identifisere de ulike elementene i møte med en musikalsk tekst, samt å kunne bruke dem i praksis i en lese og/eller spillesituasjon» (Leikvoll, 2017, ss. 4-5).⁶

Sekundærnotasjon

I tillegg til grafisk og konvensjonell notasjon bruker jeg også sekundærnotasjon i denne oppgaven. Dette begrepet er hentet fra Blix (2012, s. 47), som i sin doktorgradsavhandling kaller skriftliggjøring av musikk i form av at tonehøyder noteres som tonenavn (bokstaver) eller bruk av tall for grep eller posisjoner på messinginstrumenter for *sekundærnotasjon*. Andre eksempler på sekundærnotasjon kan være å notere en pil opp for å indikere at tonen skal være i et lysere register dersom eleven «sikter for lavt» i registeret⁷, eller at man setter inn ekstra fortegn over toner som en påminnelse. Sekundærnotasjon brukes ikke bare av gryende notelesere, men også av erfarne musikere, noe munnhellet «pas de crayon pas de carrière» understreker. På neste side gir jeg noen eksempler på hvordan sekundærnotasjon kan arte seg.

⁴ The Oxford Companion to Music (Pryer, 2016b) definerer *musical notation* slik: «The term ‘musical notation’ can be applied to any formal indication of how sounds and silences intended as music should be reproduced».

⁵ Hva som regnes som konvensjonelt er kontekstavhengig. Det kan for eksempel argumenteres for at tabulatur er en konvensjonell form for notasjon dersom man lærer seg å spille klassisk gitar. Studien tar for seg notelesing og nybegynneropplæring på vestlige, klassiske instrumenter i en kulturskolekontekst. Det innebærer at deltakerne bruker femlinjesystemet som konvensjonell notasjon i sitt virke som musikere og musikkpedagoger.

⁶ Leikvoll har gjort sin forskning på klaverelever og operasjonaliserer definisjonen av musikkforståelse slik: Det å ha forståelse av musikknotasjon kan forbindes med at eleven gjenkjenner (både visuelt og auditivt) og forstår enkle akkorder og grunnleggende harmoniske forbindelser i det eleven spiller, og kan finne meningsbærende helheter og segmentere notebildet for å slippe å lese note for note når hun eller han skal spille de mest grunnleggende strukturelle elementene i et notebilde (Leikvoll, 2017, s. 5). Messingblåsere leser i stor grad enkeltstemmer, og har dermed ikke det samme behovet for å gjenkjenne akkorder eller harmoniske forbindelser for å utføre det som står i notene. Dette kan være noe av grunnen til at slik kunnskap tradisjonelt sett kommer ganske sent i messingopplæringen.

⁷ Se 2.3 for en utgreiing om forhold knyttet til register på messinginstrumenter.

vanskelig å skille fra innholdet, eller at de må sees i sammenheng med innholdet (Waagen, 2011, s. 149).

Det ligger utenfor denne oppgavens rammer å drøfte forholdet mellom innhold⁸ og metode, men det er allikevel nødvendig å presisere hvordan jeg bruker innholdsbegrepet i denne oppgaven. I denne oppgaven bruker jeg innhold som en samlekategori for lærestoff og læringsaktiviteter⁹, noe som er en vanlig måte å forstå innhold som didaktisk kategori på i Norge (Hanken & Johansen, 2013, s. 70).

1.3 Presentasjon av deltakerne i studien

I denne studien har jeg intervjuet fire erfarne messingpedagoger. Pedagogene hadde mellom 15 og 28 års undervisningserfaring i kulturskole på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Jeg vurderte å bruke fiktive navn i studien, men fordi jeg ikke ønsket å bruke navn som angir kjønn i omtalen av deltakerne har jeg valgt å omtale dem som person A, B, C og D. Av samme grunn vil jeg unngå å gå inn på de enkelte deltakernes faglige meritter, selv om disse kan ha relevans for undervisningsstil og valg av metoder. Tre av informantene fortalte at de hadde bakgrunn fra korpsbevegelsen, og alle informantene hadde skolekorpsmusikanter blant elevene sine på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Alle deltakerne har musikkpedagogisk utdannelse fra høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge. Alderen på nybegynnerlevnene varierer, men er i stor grad bestemt av hvilke aldersgrupper skolekorpsene rekrutterer fra.

Deltaker A har trombone som hovedinstrument, men underviser også på baryton. Vedkommende jobber i to kulturskoler og har nybegynnerlever hvert år. Nybegynnerlevnene kommer stort sett fra skolekorpsene, og er oftest andre- eller tredjeklassinger, noe A beskriver som «gjengs start i korps-Norge».

Deltaker B er trompetist og underviser både i kulturskole og på musikklinje. B forteller at vedkommende startet å undervise i skolekorps før vedkommende begynte å studere. Deltakeren har stort sett hatt nybegynnerlever hvert år. Nybegynnerlevnene til B er som regel tredje- eller fjerdeklassinger når de begynner å spille.

Deltaker C er trombonist, og har arbeidet som musikkpedagog siden midten av 1980-tallet. C underviser i flere kulturskoler, på en videregående skole, har undervist på sommerskoler i utlandet og holder foredrag. C underviser en del av elevene sine etter et bestemt

⁸ Se for eksempel *Almen musikkdidaktik* (Nielsen, 1998) for litteratur om musikkfagets innholdsdimensjon.

⁹ Læringsaktiviteter er en samlebetegnelse for de handlinger elever og lærer utfører i direkte tilknytning til undervisningssituasjonen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 42).

musikkpedagogisk konsept¹⁰, og elevene som følger dette konseptet har undervisning to ganger i uka: En individuell spilletime og en gruppetime. Disse elevene starter allerede i fem–seksårsalderen (førsteklassinger). C har også elever som begynner i kulturskolen fordi de starter i skolekorps. Disse elevene går ofte i andre- eller tredjeklasse når de begynner, og har 25 minutter enkeltundervisning i uken.

Deltaker D er trompetist og underviser i kulturskole og skolekorps. I kulturskolen er D blant annet tilknyttet et musikkpedagogisk prosjekt hvor deltakeren underviser 8 til 10 grupper med nybegynnere i uken i 12-ukers prosjekter i grunnskolen. Det kom ikke fram i intervjuet hvor mange elever som var med i hver gruppe. Elevene som deltar på disse prosjektene går i andreklasse, mens skolekorpsene D har begynner å spille når de går i tredjeklasse.

1.4 Tidligere forskning

Notelesing er et tema som har blitt viet en del oppmerksomhet i musikkpedagogisk forskning i den senere tid (se for eksempel Leikvoll, 2017; Blix, 2012; McPherson 2005; Sloboda, 2005; Stewart, Walsh, & Frith, 2004; Gudmundsdottir, 2002). Mye av forskningen på notelesing har tatt for seg prima vista-lesing. Det betyr at man vet mye om hvordan øyet beveger seg under lesing. Øyet beveger seg med sakkadiske¹¹ bevegelser og fikseringer (se f.eks. Lehmann & Kopiez, 2009, ss. 345-346; Rayner, 1998, s. 372; Sloboda 2005, ss. 27-41). Vi vet blant annet at informasjon fra fikseringene samles i meningsfulle helheter, som så danner basis for videre prosessering (Lehmann & Kopiez, 2009, s. 346).

Siden oppgavens problemstilling tar for seg hvilke metoder messingpedagoger bruker i undervisningen av nybegynnerelver som skal lære seg å lese noter, vil jeg i dette underkapittelet presentere tidligere forskning knyttet til notelesing generelt og undervisning i notelesing for nybegynnere spesielt. Jeg kommer også til å gi en kort gjennomgang av norske masteroppgaver som er skrevet om temaet de siste årene.

¹⁰ Musikkpedagogisk konsept brukes her som en samlebetegnelse på større musikkpedagogiske systemer, som for eksempel «Kodály-metoden» (Hanken & Johansen, 2013, s. 79). Av anonymitetshensyn unnlater jeg å nevne hvilket konsept deltakeren er tilknyttet ut over å gi en meget generell beskrivelse.

¹¹ Sakkade: raske øyebevegelser som flytter blikket for fokusering fra et punkt til et annet (Gjerstad, 2017).

1.4.1 Forskning på musikknotasjon hos barn

Susan Hallam gir i *Music Psychology in Education* (2006, ss. 77-78) et overblikk over forskning på barns notasjon av komposisjoner. Jeg trekker fram noe av denne forskningen ettersom enkelte av informantene jeg intervjuet fortalte at de brukte enkle former for komposisjon med grafisk notasjon i nybegynnerundervisningen (se 4.2.3).

Davidson og Scripp (1998; 1992, ref. i Hallam 2006, s. 77) har beskrevet barns notasjon av egne komposisjoner som «windows into musical cognition». Barrett (2003, 1997, ref. i Hallam, 2006, s. 77) fant i sin forskning ut at barns umiddelbare fortellinger om notasjonen indikerer at det ligger meningsfulle intensjoner bak måten notasjonen er utformet. Barrett (2003, 1997, ref. i Hallam, 2006, s. 77) fant også at et vanlig kjennetegn er at barn låner symboler og strategier fra en rekke symbolsystemer, inkludert tegning, musikknotasjon, tall og skriving.

Jeanne Bamberger (1982, 1991, 1994, ref. i Hallam, 2006, s. 78) skiller mellom figurative (*figural*) og metriske (*metric*) tegninger av barns notasjon av den klappede rytmen i en del av en barneregale. Figurative tegninger viste formen og det musikalske uttrykket i reglen, og metriske tegninger viste presist antall klapp i reglen, men ikke den musikalske meningen. Barna varierte størrelsen, formen og plasseringen av enhetene de brukte for å representere klappene på arket og fant på egne notasjonsformer – inkludert bilder, ord og symboler. Bamberger antyder at dette kan representere ulike lyttinger av reglen. Barn som var kjent med, og kompetente brukere av, konvensjonell notasjon lyttet til og konstruerte rytmiske mønstre på andre måter enn de barna som ikke var kjent med konvensjonell notasjon.

1.4.2 Forskning på tilegnelse av musikk og noter

Kompetente notelesere fikserer ikke blikket på hver enkelt note, men fikserer blikket på tvers av taktstreker og fraser. Øyebevegelsene deres går lenger fram i notene og returnerer til det stedet de er i framførelsen av musikken. De vet hva de ser etter (Goolsby, 1994, ref. i Hallam, 2006, s. 98), og skanner notebladet mer effektivt og behøver færre og kortere fikseringer for å sammenlikne eller avkode materiale for utførelse, fordi de er i stand til å gripe tak i mere informasjon i en fiksering (Waters *et al.*, 1997, ref. i Hallam, 2006, s. 98). Kompetente notelesere kan fortsette å spille omkring seks eller syv noter etter at de trykte notene fjernes (Sloboda, 1984; Goolsby, 1994, ref. i Hallam, 2006, s. 98). Dette kalles øye-hånd-spenn¹² og henviser til antall enheter man kan utføre etter at de visuelle stimuliene er tatt vekk. Dårlige notelesere klarer, i motsetning til gode notelesere, å spille omtrent tre eller fire noter når notene

¹² Blix (2012, s. 21) kaller dette *øye-utførelse-spenn*.

fjernes (Sloboda, 1984; Goolsby, 1994, omtalt i Hallam, 2006, s. 98). Øye-hånd-spenn sammenfaller med antydninger om at musikk er organisert i meningsbærende helheter (chunks) (Sloboda, 1984, ref. i Hallam, 2006, s. 98).

Ifølge Hallam (2006, s. 98) er det ingen musikkpedagogiske metoder som har vist seg å være konsekvente i å bistå barn i å lære å lese noter.¹³ Hodges (1992, ref. i Hallam, 2006, s. 98) sier i en litteraturgjennomgang at det er umulig å dra slutninger, ettersom undervisningsstrategiene som ble brukt ikke var understøttet av teori, undersøkelsene viste blandede funn, og det var få replikasjoner av studiene. Blant undervisningsstrategiene som ble brukt var mnemotekniske¹⁴ hjelpemidler, instruksjon om tonale mønstre, bruk av innspilte, auditive modeller, bruk av datamaskin, endringer i notasjonssystemer, bruk av kroppsbevegelser, sang, øving med akkompagnement og understreking av det vertikale aspektet i partituret med pianister. Tre suksessfulle strategier som til en viss grad er fundert i teori var å engasjere elevene i kreative aktiviteter som komponering, framføring og lytting (Bradley, 1974; Hutton, 1953, ref. i Hallam, 2006, s. 98), å oppleve noteleseaktiviteter før formelle forklaringer (Hewson, 1966, ref. i Hallam, 2006, s. 98) og å plassere sangtekster høyere eller lavere i samsvar med høyere og lavere tonehøyder i melodien (Franklin, 1977, ref. i Hallam, 2006, s. 98).

I studien *Music Reading Errors of Young Piano Students* (2002, s. i) undersøkte Helga Rut Gudmundsdottir notelesingsfeil hos 6–13 år gamle pianoelever som leste tre ukjente musikkstykker. Gudmundsdottir fant at elevene i 30% av tilfellene hvor de spilte feil korrigerer den gale tonen like etter. Gudmundsdottir antyder at dette betyr at elevene prioriterte å spille alle tonehøydene i partituret uten å ta hensyn til den rytmiske informasjonen i partituret.

1.4.3 Norsk forskning på undervisning i notelesing for nybegynnere

Doktorgradsavhandlingen *Gryende musikk literacy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring* (Blix, 2012) er en casestudie av unge instrumentalelever og deres tilegnelse av musikk literacy i en kulturskolekontekst. Blix observerte og intervjuet fire instrumentalelever i ett skoleår og fokuserte på læringsstrategiene elevene brukte i prosessen med å lære seg å forstå og bruke noteskrift. Blix konkluderer blant annet med at typen læringsstrategier elevene bruker gjennom skoleåret ikke endrer seg i særlig grad, men at måten elevene bruker strategiene endrer seg i takt med at elevene lærer seg hva notetegnene betyr og hvordan de brukes (Blix, 2012, ss. 296-297). Elevene bruker et stort

¹³ «No methods have been demonstrated to assist children consistently in learning to read music» (Hallam, 2006, s. 98).

¹⁴ Hukommelseshjelpemidler.

mangfold av strategier for å nærme seg noteskrift og å lære seg å spille, men ikke alle strategier brukes i like stor grad, og elevene bruker strategiene på forskjellige måter (Blix, 2012, s. 298).

Katarzyna Julia Leikvoll (2017) tar i doktorgradsavhandlingen *Lytt, skriv, spill. Om notelesingsferdigheter hos pianoelever på nybegynnernivå* for seg påvirkningen av ulike undervisningsaktiviteter brukt for noteopplæring i nybegynnerundervisning på kulturskolen. Leikvoll diskuterer innholdet i undervisningsaktivitetene i lys av lese- og skriveopplæringsmetoder brukt i grunnskolen (Leikvoll, 2017, s. iii). Leikvoll utarbeidet i forbindelse med studien et læreverk for nybegynnere basert på det hun omtaler som relevante forskningsresultater og den norske kulturskolens rammefaktorer. Dette læreverket ble brukt i et eksperiment med varighet på ett skoleår, hvor en eksperimentgruppe ble undervist ved hjelp av den nyutviklede metoden, og en kontrollgruppe ble undervist ved hjelp av tradisjonelle metoder. Eksperimentet ble avsluttet med en notelesingstest og samtale med deltakerne. Leikvoll påviste ikke signifikante forskjeller mellom eksperiment- og kontrollgruppen på den avsluttende notelesingstesten, og konkluderer med at notelesingsferdigheter på nybegynnernivå synes å henge sammen med hastighet i gjenkjenning av enkeltnoter, evnen til å verbalisere kunnskapen, samt ferdigheten i å kunne skrive ned enkle melodier. Hun fant ikke at bruk av ulike undervisningsaktiviteter hadde signifikant påvirkning på deltakernes notelesingsferdigheter, med unntak av noteskriving, hvor hun beskriver at «mengden noteskriving synes å ha betydelig innflytelse på notelesingsferdigheter» (Leikvoll, 2017, s. iv).

Leikvoll (2017, s. v) argumenterer med bakgrunn i funnene for at skriveaktiviteter kan ha stor betydning for utviklingen av notelesingsferdigheter hos nybegynnere, og etterlyser hyppigere bruk av sosialkonstruktivistiske prinsipper i undervisningen.

1.4.4 Norske masteroppgaver om noteundervisning

Her følger en kort presentasjon av noen norske masteroppgaver som tar for seg temaet notelesing og undervisning.

Liv Hukkelbergs hovedoppgave *Bevisst gehør! – om syn og holdninger til forholdet mellom gehørspill og notespill* (2000) tar for seg klaverpedagogers syn på forholdet mellom spill etter noter og gehørspill. Oppgaven fokuserer på pedagogenes holdninger og begrunnelser for å prioritere enten gehør- eller notespill i undervisningen, og er således litt på siden av mitt tema, men fordi Hukkelberg har vektlagt pedagogenes begrunnelser har den vært nyttig lesning i arbeidet med mitt eget prosjekt.

Jeg har tidligere nevnt Leikvolls doktoravhandling. I masteroppgaven *Notelesing i pianoundervisning på kulturskolen* (2009) drøfter Leikvoll notelesing som konkret undervisningsaktivitet. Hun beskriver undervisningspraksis i kulturskolen knyttet til noteopplæring av nybegynnere. Dette er en kvantitativ undersøkelse som ble gjennomført blant samtlige pianolærere som jobbet på kulturskoler i Hordaland fylke høsten 2008. Leikvoll (2009, s. ii) sammenliknet resultatene fra spørreundersøkelsen med relevant forskning og konkluderer blant annet med at pianolærernes undervisningspraksis bare delvis står i samsvar med gjennomgått forskning, og at leseopplæringsmetoder brukt i norsk grunnskole også kan være effektive for noteopplæring.

I 2011 skrev Liv Elin Susegg Austad en oppgave om noteopplæring innenfor Suzukimetoden (Austad, 2011). Hun konkluderer blant annet med at noteopplæring er et problematisk og lite diskutert område innenfor Suzukiundervisning, og fiolinundervisning generelt, og at det eksisterer et behov for bevisstgjøring rundt temaet (Austad, 2011, s. 103). Et av de problematiske aspektene hun trekker fram ved Suzukiopplæringen er at det er notert fingersetting på alle stykkene i de tre første spillebøkene, og at informantene i studien opplyser at dette oppleves som en hemske i undervisningen, da viktige aspekter, som toneart, går tapt om man kun spiller etter fingersetting (Austad, 2011, s. 65). Austad (2011, s. 65) observerte også at elever som var vant til å spille med fingersetting ikke ville spille noter uten fingersetting. Dette er problematiske sider ved bruk av sekundærnotasjon som også gjelder for messinginstrumenter, og jeg kommer nærmere inn på disse når jeg presenterer deltakernes syn på sekundærnotasjon i resultatkapittelet (4.2.3).

Birger André Nilsen tar for seg notelesingsundervisning i amatørkor i masteroppgaven *Notelesingsundervisning integrert i amatørkorprøver* (2014). Nilsen innførte noteleseundervisning, hvor notelesing er definert som «å omtyde noteskrift slik at den kan utføres vokalt» (2014, s. 12), i oppvarmingsdelen av prøvene i et amatørkor han dirigerte under en begrenset periode, og konkluderer med at arbeid med notelesing kan fungere godt som en fast del av korprøvene, men også som prosjekt over begrensede perioder (Nilsen, 2014, s. 67). Oppgaven tar for seg voksne amatørsangere, men prosjektet er allikevel av interesse på grunn av Nilsens grundige beskrivelse av undervisningsopplegget.

1.5 Oppsummering og videre disposisjon av oppgaven

I dette kapitlet har jeg presentert min bakgrunn og begrunnelser for valg av tema. På bakgrunn av min egen erfaring som messingpedagog og korpsdirigent med mange nybegynner elever ønsket jeg å undersøke hvilke metoder andre messingpedagoger bruker for å undervise nybegynner elever i notelesing. Etter å ha presentert oppgavens problemstilling gjorde jeg rede for oppgavens avgrensinger og definerte noen sentrale begreper som er relevante for oppgavens teorigrunnlag og diskusjonskapittel. Avslutningsvis presenterte jeg et utvalg av tidligere forskning jeg anser som relevant for oppgavens problemstilling. Ettersom studien jeg har gjennomført er gjort i en norsk kulturskolekontekst, har norskspråklig forskning fått en del plass.

I neste kapittel (2) presenterer jeg teori knyttet til musikknotasjon, notelesing og språklesing (2.1). I forlengelse av dette tar jeg også for meg fenomenene gehør og audiering (2.2). Deretter presenterer jeg instrumentaltekniske begrunnelser for å bruke metodene sang og munnstykke-summing i messingblåserundervisning (2.3), ettersom dette er metoder som brukes av flere av informantene i studien. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av lek som fenomen og lek i instrumentalundervisning (2.4). Alle temaene som legges fram i kapittel 2 er direkte knyttet til de undervisningsmetodene jeg presenterer i resultatkapitlets andre del (4.2).

Etter teorikapitlet følger et kapittel der jeg gjennomgår forskningsmetoden og den analytiske tilnærmingen jeg har valgt i arbeidet med masteroppgaven (kapittel 3). Oppgavens resultatkapittel (4) er delt i to. I første del (4.1) presenterer jeg kategorisystemet som ble utviklet i arbeidet med å analysere intervjutranskripsjonene, og i kapitlets andre del (4.2) tar jeg for meg deltakernes undervisningsmetoder. Resultatene blir drøftet i kapittel 5 (diskusjon). Det siste kapitlet i oppgaven (6) består av en oppsummering og konklusjon, kommentarer om begrensninger i oppgaven og forslag til videre forskning.

2 Teori

Det er fint å spille, men du må faktisk skrive også for å kunne bli god noteleser.

– Deltaker C

Hensikten med dette kapittelet er å gi en teoretisk bakgrunn og forståelse for undervisningsmetodene som presenteres i kapittel 4.2 og drøftes i kapittel 5. Jeg tar først for meg temaene musikknotasjon, notelesing og språklesing. Deretter gir jeg en kort presentasjon av temaet indre gehør og begrepet audiering. I avsnittet om munnstykkessumming og sang legger jeg frem det jeg anser som viktige begrunnelser fra anerkjente messingpedagoger for å bruke disse metodene i messingblåserundervisning. Den siste delen i dette kapittelet tar for seg lek, både som filosofisk fenomen og som konkret metode i instrumentalundervisningen.

2.1 Musikknotasjon, notelesing og språklesing

I dette underkapittelet gjør jeg rede for hvordan avkoding av notert musikk foregår, ser på likhetstrekk mellom notelesing og språklesing, og trekker linjer til den tidlige lese- og skriveutviklingen.

2.1.1 Musikknotasjon og notelesing

Det finnes mange systemer for å kode og notere musikk. De to hovedtypene av notasjon er fonetisk notasjon (bruker ord eller tall) og diastematisk notasjon (alle former for billedlig eller grafisk notasjon, som linjesystemet) (Hallam, 2006, s. 97). Disse notasjonsformene gir ikke all informasjonen som er nødvendig for å reprodusere musikk, og Hallam (2006, s. 97) understreker derfor at det er nødvendig med auditive, manipulative og translatoriske ferdigheter for å avkode notasjonen på en formålstjenlig måte. Den notasjonsformen som brukes i vestlig kunstmusikk hadde sin tidlige utvikling på 800-tallet, da den skulle kode flerstemmig vokal, og senere instrumental, musikk (Lehmann & Kopiez, 2009, s. 344). Kjennskap til denne notasjonen er viktig dersom man ønsker å øve inn og fremføre musikk innenfor en vestlig klassisk musikktradisjon (Lehmann & Kopiez, 2009, s. 344). Dette kan være noe av grunnen til at mange lærebøker for instrumentalundervisning forventer at elevene skal lære notenavn og rytmiske strukturer tidlig i læringsløpet.¹⁵

¹⁵ Blix (2016, s. 76) skriver at mange metodebøker skrevet for instrumentalelever forventer at elevene skal lære dette nesten med en gang, og at en nøyere gjennomgang av de instrumentalskolene som er mest brukt i dag viser at metodene er nokså ensartede, på tross av idiomatiske forskjeller mellom instrumentene. Som en kommentar til dette vil jeg trekke frem moderne lærebøker for messingundervisning, som ofte utgis i tilnærmet identiske utgaver

Avkoding av notasjon betyr at den som leser kan gjenkjenne symbolene og lydene symbolene representerer. I skriftspråk kan avkodingen foregå i form av indre tale eller ved at man uttaler lydene høyt, og når man leser noter kan symbolene uttrykkes gjennom sang eller et instrument, eller tolkes av det indre øret og dermed leses på samme måte som når man leser en tekst inni seg (Blix, 2016, s. 78).¹⁶

Blix (2016, s. 79) skriver at notelesing ideelt sett bør bestå av både avkoding og forståelse, på samme måte som når man leser tekst. Niels Eskild Johannesen (2016, s. 97) foreslår at man nettopp av denne grunn bør erstatte begrepet notelesing med betegnelsen *musikklesing*. Da vil notelesing være en betegnelse på identifiseringen av enkelttoner og musikklesing være betegnelsen på en sammensetting av enkelttonene til en helhet. Johannesen (2016, s. 97) understreker at disse to prosessene ikke foregår atskilt, og at man på et tidspunkt i en musikalsk leseprosess vil komme det punktet at den musikalske konteksten medfører at en del toner «forekommer så selvfølgelig som fortsettelse av det foregående at lesingen har mer karakter av kontroll enn nettopp lesing av enkelttoner». Argumentasjonen for å bruke notelesing for avkoding og melodilesing for forståelse virker rimelig. Når jeg allikevel velger å bruke notelesing som fellesbegrep for både avkoding og forståelse, er det fordi notelesing er et etablert begrep i dagligtale og i norskspråklig forskningslitteratur.

I avhandlingen *Gryende musikkliteracy* (2012, s. 24) oppsummerer Blix hvilke ferdigheter forskningen har vist at en god noteleser har: Det er en god indre forestillingsevne, en automatisert avkoding av notesymbolene, et godt øye-hånd-spenn, kvalifiserte antakelser av hvordan musikken fortsetter på basis av kjennskap til sjangermessige konvensjoner, og en evne til å kunne gjette ut fra disse antakelsene. En god noteleser har også en god rytmeforståelse, evne til å organisere det visuelle og lydige i meningsfulle strukturer, evne til å overskue større visuelle strukturer, gode strategier for problemløsning og god musikkteoretisk kunnskap. (Blix, 2012, s. 24)

Blix har også utviklet en modell for avkoding av noter basert på Høien og Lundbergs modell for ordavkoding (Høien og Lundberg, ref. i Blix 2004, s. 21).¹⁷ Blix' modell (2004, s. 49) viser to strategier for notelesing. Den ene strategien likner en ortografisk strategi som innebærer at man avkoder større eller mindre fraser, og den andre strategien likner på en fonologisk strategi

uavhengig av instrument. De norske lærebokseriene *Spill* (Vannebo, 2012) og *Midt i blinken* (Vannebo & Mortensen, 2002) er eksempler på dette.

¹⁶ Se også avsnitt 2.2.

¹⁷ Se vedlegg 8.

som innebærer at man avkoder en og en note. Det aspektet i modellen som er særlig relevant for min oppgave er *leksikon*, hvor Blix plasserer gjenkjenning av meningsbærende helheter (omtalt som «effective performance units» i modellen), samt motorisk og auditiv gjenkalling. Dette er momenter informantene i denne undersøkelsen trekker fram som viktig for å være en god noteleser, og blir således behandlet i resultatkapittelet (4.1.4) og i diskusjonen (5.4.1).

2.1.2 Likhetstrekk mellom notelesing og språklesing

I musikkpedagogisk og musikkpsykologisk forskning blir språklesing og notelesing ofte sammenliknet med hverandre, basert på at de to leseformene har mange fellestrekk som kognitive prosesser (Leikvoll, 2017, s. 1).¹⁸ Samtidig er det også noen viktige forskjeller. Det er for eksempel ikke mulig med en direkte sammenlikning mellom notetegn og bokstaver, ettersom notetegn har en lydmessig relativitet¹⁹ som avgjøres av de omkringliggende symbolene (Blix, 2004, s. 39). Blant likhetene som ofte trekkes fram er paralleller mellom å lære bokstaver og enkeltnoter²⁰, likheter mellom meningsbærende ord og musikalske motiver, og musikalske fraser og språklige setninger.

Kunnskap om lesing og skriving og om barns vanlige skriftspråkutvikling er avgjørende for lærere som skal undervise i lesing og skriving (Traavik, 2013, s. 39). Dersom man skal ta fellestrekkene mellom musikk og språk på alvor er det nyttig å ha kunnskap om den tidlige lese- og skriveutviklingen. Derfor gir jeg nå en kort presentasjon av leseformelen, skriveformelen og faser i skrive- og leseutviklingen. Faser i lese- og skriveutviklingen er relevant for oppgavens diskusjonskapittel, og lese- og skriveformlene presenteres fordi de viser hvilke faktorer som er nødvendige for å mestre lesing og skriving. Dette er faktorer som har overføringsverdi til notelesing og noteskriving.

¹⁸ Leikvoll (2017, s. 1) nevner blant annet Aiello, 1994; Blix, 2004; Lerdahl & Jackendoff, 1996; Patel, 2008; Sloboda, 1985 og Waller, 2010 som forskere som har sammenliknet språklesing og notelesing.

¹⁹ En notert enstrøken C vil for eksempel ha ulik frekvens avhengig av om den spilles på et transponerende eller et ikke-transponerende instrument (Blix, 2004, s. 39).

²⁰ «The child first learns to see individual letters, to associate these with sounds, to weave the sounds into words, the words into phrases, the phrases into clauses. ... As he learns to read, reading becomes easier because he reads in larger and larger units. This is exactly parallel to sight reading in music» (Seashore, 1938, ref. i Sloboda, 2005, s. 3).

2.1.3 Den tidlige lese- og skriveutviklingen

Leseformelen og skriveformelen

Den følgende fremstillingen er basert på Hilde Traaviks kapittel «Den tidlige skrive- og leseutviklinga» i *Norskboka 1: norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (2013, ss. 39-53). Funksjonelle lesere har automatisert avkodingsferdighetene og kan forstå det vedkommende leser (Traavik, 2013, ss. 39-40).²¹ Dette kan fremstilles på følgende måte:

Lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon (Traavik, 2013, s. 40)

Avkoding er den tekniske komponenten i lesing. Det er en teknikk man må forstå, og klare å bruke, og en forutsetning for å få til å lese. Traavik (2013, s. 40) bruker som eksempel at dersom man ikke har forstått sammenhengen mellom fonem²² og grafem²³, som for eksempel sammenhengen mellom språklyden (fonemet) /a/ og bokstaven (grafemet) a/A, er lesing umulig. I tillegg til avkoding, må også *innholdsforståelsen* på plass for at det skal være snakk om lesing. Det er den fremste og viktigste årsaken til at folk leser: for å forstå innholdet og finne mening i tekstene. Til slutt er det også nødvendig med motivasjon, slik at elevene leser så mye av avkodingen blir automatisert og de får utviklet innholdsforståelsen. Traavik (2013, s. 40) understreker at det er viktig at eleven har tro på seg selv og på at lesing og skrivning er noe eleven kommer til å mestre.

På samme måte som for leseformelen kan man sette opp en formel for skrivning:

Skrivning = budskapsformidling x innkoding x motivasjon (Traavik, 2013, s. 40)

I skriveformelen er den tekniske komponenten, *innkoding*, plassert etter innholdskomponenten, *budskapsformidling*. Når vi skal skrive er det et budskap som skal formidles. Dette budskapet innkodes ved hjelp av bokstaver, ord og setninger. Motivasjon er også en nødvendig faktor for å skrive ofte, og så mye at man blir god til å skrive.

Faser i skrive- og leseutviklingen

Avslutningsvis i dette underkapittelet vil jeg presentere faser i skrive- og leseutviklingen slik de er fremstilt hos Traavik (2013, s. 45). I resultatkapittelet presenterer jeg blant annet tegning og skrivning som en undervisningsmetode, og i diskusjonskapittelet trekker jeg noen paralleller mellom de tegne- og skriveaktivitetene deltakerne forteller at nybegynnerlevnene deres utfører

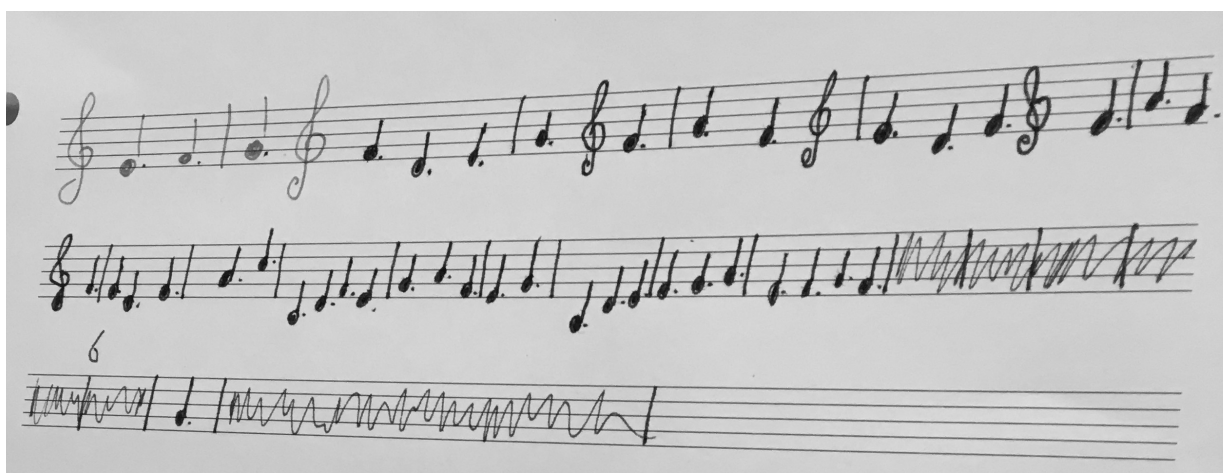
²¹ En funksjonell leser klarer seg godt som leser og skriver i skole, arbeid og samfunnsliv (Traavik, 2013, s. 39).

²² Fonem: språklyd, minste enhet med betydningsskillende funksjon uten egen betydning.

²³ Grafem: minste skrifttegn eller kombinasjon av skrifttegn med betydningsskillende funksjon.

og stadier i skrive- og leseutviklingen. Derfor anser jeg det som relevant å gi en kort oversikt over denne utviklingen. Traavik understreker at det er en forenklet framstilling av virkeligheten som ikke gir et fullstendig bilde av skriftspråkutviklingen til alle elever.²⁴ Forklaringene på fasene i skrive- og leseutviklingen er hentet fra Traavik (2013, ss. 47-53). Kommentarer om overføringsverdi til noteskrift er mine egne.

Det første stadiet i skrive- og leseutviklingen er skribling og liksom-lesing. Barn helt ned til ett- eller to årsalderen kan vise tegn på at de har oppdaget at skrift eksiterer, og kan skrible etterlikninger av skrift som de har sett. Liksom-lesing innebærer at barna kan «lese» ut fra en kontekst (for eksempel «Idun» ut fra å se en ketchupflaske). Etter hvert begynner barna med å utforske bokstavene. De gjenkjenner «sin» bokstav (A for Alva) og stiller mange spørsmål om bokstavene. Barna begynner å bruke bokstaver de har lært seg, oftest bokstavene i eget navn og i navnene på andre kjente og kjære personer og ting. En parallell fra bokstavutforskning til noteskriving kan være en elev som «komponerer» ved å skrive notetegn vedkommende kjenner uten å ta hensyn til musikalske konvensjoner eller det klingende resultatet.



Figur 3: «Bokstavutforskning» i noteskrift (hentet fra egen undervisningspraksis).

Det neste stadiet i modellen er helordskriving og helordlesing. Nå leser og skriver barna en del ord de husker som ordbilder, noe som vil si at de husker ordbildene visuelt fordi barna har sett ordene mange ganger. På dette stadiet har barna ikke forstått sammenhengen mellom fonem (språklyd) og grafem (bokstav). I notelesing kan en tilsvarende manglende forståelse for sammenhengen mellom lyd og tegn eksemplifiseres med en elev som vet at hun skal trykke ned førsteventil når hun ser en enstrøken F, og dermed ikke oppfatter det som å spille feil dersom vedkommende spiller en liten B på samme grep i stedet.

²⁴ Se vedlegg 9 for Traaviks (2013, s. 45) modell over fem faser i barns tidlige skriftspråkutvikling (både skrive- og leseutvikling).

Når barna har forstått sammenhengen mellom fonem og grafem har de knekt den alfabetiske koden. Barna forstår at språklydene og bokstavene kan trekkes sammen til ord, og utvikler kompetanse i avkoding og syntese. Lesingen og skrivingen blir fonologisk. På dette stadiet leser barna seg gjennom enkeltordene på en omstendelig måte (lyd for lyd) og bruker ofte stemmen som støtte for lesingen. Avkodingen krever mange krefter, noe som går ut over innholdsforståelsen. Her er det særlig relevant å trekke en parallell til notelesing hos nybegynnerelver. Dersom nybegynnerelver skal lære seg å beherske både instrumentet og notelesing samtidig, vil det kreve mye kognitiv kapasitet fram til de instrumentale ferdighetene og avkodingen av notetegn er automatisert. Dette kan gå på bekostning av den musikalske formidlingen.

Det siste stadiet i den tidlige lese- og skriveutviklingen, slik Traavik (2013, s. 45) beskriver den, er ortografisk skriving og lesing. Barna skriver flere og flere ord på riktig måte, også ord som skrives annerledes enn de uttales. Avkodingsferdighetene blir stadig mer automatiserte. Gjennom å skrive og lese mye blir ordene lagret som parate minnespor i hjernen som lett kan tas fram når vi får bruk for dem (Traavik, 2013, s. 51).

2.2 Gehør og audiering

I det foregående underkapittelet viste jeg hvor viktig koblingen mellom språklyd og tegn er for å bli en funksjonell leser. Mange argumenterer for at en tilsvarende kobling mellom notetegn og lyd gjennom en indre forestillingsevne er nødvendig for å kalles en god noteleser. For eksempel hevdet Zoltán Kodály at: «Altfor ofte ser innlæringsformen slik ut: skrevne noter, tonenes lyd på instrumentet, auditiv persepsjon og eventuell korreksjon. Den rette kurs er omvendt: skrevne noter, forestilling av tonene, utførelse» (Kodály, ref. i Bergby & Blix, 2016, s. 40). I *Almen Musikdidaktik* (1998, s. 322) skriver Frede V. Nielsen at dersom notene man leser ikke «klinger» i hodet, vil man heller ikke kunne synge dem. Det finnes metodeverk i hørelæreundervisning som ber om at elevene skal lese noter innenat (f.eks. Johannesen, 2006) og anerkjente messingpedagoger som Arnold Jacobs og Kristian Steenstrup har hold frem solfege som viktig for å utvikle evnen til å konvertere et notebilde til tonehøyder og rytme (Steenstrup, 2004, s. 44).

Evnen til å danne en indre forestilling av et notebilde krever at man har utviklet et indre gehør.²⁵

Å bruke gehøret kan på et overordnet plan defineres som *å lytte musikalsk*, og videre kan det

²⁵ Store norske leksikon definerer gehør slik: «Gehør, hørsel, evnen til å oppfatte toneforhold og musikalske strukturer. Man sonderer mellom *relativt gehør* som går på forholdet mellom toner og *absolutt gehør* som innebærer evnen til å fastslå den absolutte tonehøyde» (Bjerkestrand, 2012).

defineres som evnen til å oppfatte tonehøyde og toneforskjeller, samt evnen til å kunne oppfatte korrekt og gjengi en bestemt musikalsk struktur (Øye, 2016, s. 204).

Indre gehør kalles ofte audiation i engelskspråklig litteratur, noe jeg i denne teksten oversetter direkte til audiering. Edwin Gordon brukte språket som analogi og hevdet at audiering er for musikk det tanke er for språk gjennom følgende resonnement:

Consider language, speech, and thought. Language is the result of the need to communicate. Speech is the way we communicate. Thought is what we communicate. Music, performance, and audiation have parallel meanings. Music is the result of the need to communicate. Performance is how this communication takes place. Audiation is what is communicated. [...] Audiation takes place when we hear and understand in our minds music that we have just heard performed or have heard performed sometime in the past. [...] We also audiate when we hear and understand in our minds music that we may or may not have heard but are reading in notation or are composing or improvising. (Gordon, 1999, s. 42)

Å lese noter innenat kaller Gordon for notational audiation: «If you are able to hear the musical sound of and give syntactical meaning to what you see in music notation before you perform it, or as you write it, you are engaging in notational audiation» (1999, s. 42). Denne formen for audiering innebærer at den som audierer hører notebildet inni seg som musikalsk lyd som gir syntaktisk mening (Gordon, 1999, s. 42). Gordon hevder videre at dersom man leser eller skriver musikknotasjon uten denne indre forestillingen så avkoder man bare symbolene, og påstår derfor at prosessen med å avkode musikknotasjon er annerledes fra å audiere.

Slik jeg forstår Gordon begrenser han her avkodning til å bety at noteleseren forstår hvilke tonehøyder og noteverdier et notebilde har, samt hvordan disse skal utføres, men at noteleseren ikke frembringer en indre forestilling av lyden notebildet representerer. Min egen erfaring fra korpsbevegelsen tilsier at det er mange notelesere som befinner seg på dette nivået, uten at det oppleves som noe hinder. Samtidig blir evnen til å forestille seg tonene før de skal utføres ofte trukket fram som viktig for å bli en dyktig messingblåser, noe jeg kommer nærmere inn på i neste underkapittel.

2.3 Munnstykkessumming og sang

Sang og munnstykkessumming er metoder som har lange tradisjoner²⁶ i messingundervisning og brukes av deltakerne i studien. I dette underkapittelet vil jeg først presentere noen likheter mellom sangere og messingblåsere, ettersom disse likhetene ofte brukes som begrunnelse for å bruke sang som metode i undervisningen. Deretter tar jeg for meg metodene munnstykkessumming (også kalt munnstykkespill eller buzzing) og sang, og beskriver noen av de viktigste argumentene som trekkes fram for å bruke disse metodene i undervisningen.

2.3.1 Likhet mellom sangere og messingblåsere

Den følgende framstillingen er basert på kapittelet «Analogi mellem sangere og messingblæsere» i *Messingblæserpedagogik* (Steenstrup, 2004, ss. 14-21).

Den fremste likheten mellom sangere og messingblåsere er at begge gruppene fremkaller lyd gjennom vibrasjoner som så resonerer i henholdsvis kroppen eller instrumentet. Messingblåsere lar leppene summe²⁷ i munnstykket, summelyden resonerer i instrumentet og skaper instrumentets klang. På samme måte vibrerer stemmebåndene hos en sanger, skaper en summelyd som resonerer i svelg, strupe, nesehule, bihuler og munnhule og skaper stemmens klang (Winther, 2009). Leppene og stemmebåndene er svingningskilden, svingningene igangsettes av en pulserende luftstrøm fra lungene, og i begge tilfellene styres utøverens tonehøyde ved hjelp av kontroll over leppenes/stemmebåndenes spenning og inertie (treghet). I tillegg er plasseringen av resonanser i luftsøylen, enten i sangerens munnhule eller i messingblåserens instrument, bestemmende for stemmen/klankarakteren. Samtidig er det også en sentral forskjell: Luftsøylen hos en sanger har ikke noen særlig innflytelse på stemmebåndenes svingninger, men i et messinginstrument har den stor betydning for hvordan leppene kommer til å vibrere. Et langt messinginstrument har en lang luftsøyle, et kort messinginstrument har en kort luftsøyle, og luftsøylens lengde er avgjørende for hvilke naturtoner som kan klinge. Luftsøylen i messinginstrumentet kan bare svinge ved sin grunntone eller de naturtoner som er en naturlig konsekvens av naturtonerekken for instrumentet.²⁸ Jo høyere opp i registeret man

²⁶ De norske nybegynnerbøkene *Spill* (Vannebo, 2012), *Midt i blinken* (Vannebo & Mortensen, 2002), *Jeg er musikk* (Kjølberg, 1998) og *Messingblåseren* (Rishaug, 1980) har alle minst en side om munnstykkessumming i første del av boka. Når det gjelder sang, siterer Steenstrup (2004, s.9) blant annet Johan Ernst Altenbug, som i 1795 skrev at «Det hævdes, at musikerens stemme og tale bidrager til en god eller dårlig tone (på trompet)». Steenstrup skriver videre at visse lærere har sørget for at elevene deres har vært i stand til å vokalisere repertoaret de spilte, men at den første formaliserte pedagogiske konseptet der sang ble involvert i undervisningen var Arnold Jacobs (1915-1998) undervisning.

²⁷ Summingen fremkalles av at leppene vibrerer. Summing kan gjøres både i munnstykket og på leppene alene.

²⁸ Moderne messinginstrumenter er utformet slik at de skifter mellom forskjellige naturtonerekker og dermed kan spille kromatisk.

kommer, jo tettere ligger naturtonene. Dette medfører at messingblåsere må ha en nøyaktig kontroll over leppenes vibrasjon, ettersom rett grep eller posisjon ikke er nok til å sikre nøyaktig tonetreff. Leppene må virke sammen med instrumentets luftsøyle for å produsere ønsket tonehøyde. Dersom leppene ikke vibrerer på en slik måte at en av naturtonene i instrumentet etablerer seg, vil luftsøylen «fortelle» leppene hvilken tone de skal vibrere, og resultatet blir en dårlig ansats (også kalt «kiks» eller «skødd»).

2.3.2 Munnstykkespill

Fordi messingblåsere er avhengig av å ha nøyaktig kontroll over leppenes vibrasjoner, er det mange pedagoger som anbefaler at man også øver på munnstykket alene.²⁹ Munnstykket til messinginstrumenter er så korte at grunntonen ligger høyt i registeret. Dermed er man ikke påvirket av luftsøylen og naturtonene på samme måte som når man spiller på instrumentet. Dette gjør blant annet at det er mulig å spille glissando og å øve seg på å spille melodier. Når man spiller på munnstykket alene må leppene må vibrere uten «hjelp» fra luftsøylen, og leppene trenes dermed til å vibrere på samme måte som stemmebåndene til en sanger. I tillegg trenes gehøret til å bli presist ved at man øver seg i å raskt produsere ønsket tonehøyde. Steenstrup argumenterer også for at man ved å fjerne instrumentet og kun spille på munnstykket får en mulighet til å unngå utilsiktede betingede reflekser som blir utløst når man holder instrumentet: «Ved fravær af denne stærke stimulus har messingblæseren således mulighed for at etablere nye, forbedrede vaner i stedet for at skulle bekæmpe de gamle» (Steenstrup, 2004, s. 18).

En litt annen tilnærming til summing finner vi hos Johnson (2002, s. 42), som blant trekker frem munnstykkessumming som en måte å oppdage og diagnostisere problemer hos eleven. Dette begrunner han med at «uvanene» blir tydeligere når man fjerner instrumentet: «any misuse of the embouchure in terms of placement, response, excessive tension, or mouthpiece pressure will become immediately more apparent to the player when the instrument is not present to distract from the source of the problem» (Johnson, 2002, s. 42). I tillegg til at summing kan brukes av pedagogen for å diagnostisere problemer hos eleven, skriver Johnson (2002, s. 41) at «mouthpiece practice has a markedly positive effect on the student's listening skills. Because there are no valves or slide to help in pitch placement, the entire responsibility for pitch accuracy must be met by the student». Dette er slikt jeg ser det den sentrale

²⁹ Se blant annet Stamp (1981), Thompson (2001) og Steenstrup (2004). Praksisen med å summe på munnstykket er anerkjent, men det er også enkelte som fraråder det, blant annet trombonisten Christian Lindberg: «When you practice on a mouthpiece, you practice a horrible sound. [...] Playing on the mouthpiece actually can be harmful for your trombone playing» (Trombone tips with our Aotearoa Plus conductor Christian Lindberg, 2015).

begrunnelsen for å bruke munnstykkespill i messingundervisning. Summing trener ikke bare leppene, men utvikler også gehøret, noe som er nødvendig for både tonetreff, intonasjon og musikalsk frasering.

2.3.3 Sang

Sang i messingundervisning er blant annet satt i system av Arnold Jacobs, som kalte sitt musikkpedagogiske konsept for *Song and Wind*.³⁰ Dette navnet henviser til at messingblåseren mentalt «synger» musikken simultant med at vedkommende spiller på instrumentet og samtidig blåser luft (wind) ved leppene (Steenstrup, 2004, ss. 9-10). Det å «synges» mentalt samtidig som man spiller krever et godt utviklet indre gehør. For eksempel ville Jacobs ofte be studenter synges den første tonen i en frase for så å spille den (Fredriksen, 1996, s. 140). Intensjonen med å bruke sang på denne måten var å trene elevenes indre gehør slik at de kunne forestille seg tonen før de skulle spille den, og dermed oppnå større treffsikkerhet i spillet. Jacobs anbefalte også at messingblåsere studerte solfege for å trene koblingen mellom notetegn og lyd:

Solfege converts written notes to sound, a great mental and musical exercise. You should convert printed notes to sound as quickly and surely as you convert printed words to ideas. The printed word run stands for the idea run. The printed note D stands for the sound D. There is a great deal of danger in converting printed notes to fingerings. A musician must refine the skill of converting printed notes to music. (Jacobs sitert i Fredriksen, 1996, s. 140)

Her kan det trekkes en parallell til Gordons begrep notational audiation (2.2). Jacobs kunne også bruke sang som en måte å arbeide med musikalsk frasering ved å be studenter synges en vanskelig frase, for så å spille den samme frasen på instrumentet (Sing the part, 2017).

De færreste av Jacobs elever var nybegynnere, men det er ikke et hinder for å bruke sang som metode med unge elever. Det kan være lett for nybegynnerelver å fokusere på mekaniske aspekter (for eksempel grep, ansats eller notelesing) framfor de musikalske, og da kan sang være en god metode for å endre elevens fokus: «By learning to hear (sing), the young student becomes product oriented (sound) rather than means oriented (mechanics)» (Johnson, 2002, s. 12).

³⁰ «My approach to music is expressed as Song and Wind. [...] Song, to me, involves about 85 percent of the intellectual concentration of playing an instrument, based on what you want the audience to hear. You cannot get anywhere without wind. If you think of a car, the wheels will not turn without an energy source—the engine. Brass players must have a source of energy as there must be a vibrating column of air for the instrument to amplify and resonate. The musical engine is the vibration of the lips. However, the lips cannot vibrate without wind. When we combine Song and Wind, the musical message, song, is the principal element comprising 85 percent of the consciousness. The remaining 15 percent is the application of the breath, wind, to fuel the vibration of the lips». (Jacobs, sitert i Fredriksen, 1996, s. 139)

De fremste argumentene for å synge synes å være noen av de samme som for munnstykkessumming: at sang utvikler gehøret og at frasingene kommer naturlig når vi synger, noe som gjør det til en god måte å overføre musikalitet på (Sing the part, 2017).

Alle temaene jeg hittil har behandlet i dette kapittelet er direkte knyttet til metodene deltakerne i studien forteller at de bruker i sin undervisning. Det gjelder også det siste temaet: lek.

2.4 Lek

Lek er et stort felt innen pedagogisk tenkning generelt og musikkpedagogikk spesielt. Temaet har blitt behandlet av mange ulike retninger som har satt sitt preg på pedagogikken, blant annet innenfor kognitiv og sosiokulturell teori (for eksempel Piaget og Vygotsky), personlighetsteori (for eksempel Erikson), samfunnskritisk teori (for eksempel Leontjev), gjennom sosialantropologiske tilnærminger (for eksempel Mead, Bateson, Garvey og Schwartzman) og filosofiske tilnærminger (for eksempel Schiller, Gadamer, Levy og Steinsholt).

I dette underkapittelet vil jeg fokusere på en filosofisk tilnærming til lek, først gjennom å presentere noen generelle kjennetegn på lek og så ved å komme med noen refleksjoner omkring spillbegrepet slik det brukes av Gadamer i *Sannhet og metode* (2010). Deretter presenterer jeg noen perspektiver på lek i instrumentalundervisningen. Jeg har valgt å støtte meg på tre norske kilder: Kjetil Steinsholts *Lett som en lek?* (1998), Bjarne Isaksens *Musikk med leik, leik med musikk* (2009a) og Ole Fredrik Lillemyrs *Lek på alvor* (2011).

2.4.1 Kjennetegn ved lek

Lillemyr (2011, s. 39) har beskrevet noen generelle egenskaper ved lek:

1. Lek er en typisk væremåte for barn, et karakteristisk trekk ved deres atferd. Den står sentralt i førskolebarns liv, og kan ses i kontrast til hva som *ikke* er lek.
2. Lek er en aktivitet som *i seg selv* engasjerer barn. Den virker altså motiverende. I dette ligger en indikasjon på at barns lek kan ha et stort pedagogisk potensial.
3. Lek er en *allsidig aktivitet* som raskt endrer karakter, fra strengt alvor til glede og fryd, fra sterk fantasi til utpreget rutine.
4. Leken kan tjene mange funksjoner for barnet. For eksempel kan lek ha en problemløsende funksjon, stimulere til utvikling på ulike områder (intellektuelt, emosjonelt, sosialt, fysisk-motorisk osv.), utvikle og styrke barns identitet og selvfølelse, og ha en utprøvende funksjon der barn prøver ut oppfatninger, verdier og normer.

5. Lek er et viktig kultur- og samfunnsfenomen. Lek bidrar til utvikling og læring, med verdi for barna senere i livet. Den er dessuten en sentral side ved *barnekulturen*.

Ettersom lek er et karakteristisk trekk ved barns atferd er det særlig relevant å ha kompetanse om dette for pedagoger som underviser barn. Det pedagogiske potensialet er, som Lillemyr påpeker, stort, men her ligger det, slik jeg ser det, også en fare for å bryte med en dimensjon som er sentralt ved leken, nemlig at barnet selv har kontroll. Dersom leken blir for lærerstyrt vil den kanskje opphøre å være lek og heller ta form av en læringsaktivitet med lekende preg.

Joseph Levy (1978, ref. i Lillemyr, 2011, s. 42-44) har laget en flerdimensjonal modell med kriterier for lek. Her er det at barnet selv har kontroll en av tre dimensjoner. De to andre dimensjonene er indre motivasjon og suspensjon av virkelighet. Levys flerdimensjonale modell ser slik ut når den presenteres av Lillemyr (2011, s. 42):

- indre motivasjon (motivert for aktivitetens skyld)
- suspensjon av virkelighet (setter virkeligheten til side)
- indre base for kontroll (barnet har selv kontroll)

Indre motivasjon betyr her at driften til å bli involvert i leken stammer fra barnet selv, ikke fra andre ytre kilder, og at lekeaktiviteten i seg selv gir en indre belønning. Suspensjon av virkeligheten betyr at barnet setter seg selv og den virkelige verden til side. Barnet kan gå fullt og helt opp i leken og tilsynelatende glemme seg selv, eller bevisst ta en egen rolle.³¹ Indre base for kontroll forekommer når barnet tar initiativ og deltar i aktiviteten på en måte som viser at barnet har kontroll over egen medvirkning og tar medansvar i leken.

Lillemyr (2011, ss. 43-44) har utvidet Levys tre dimensjoner med en fjerde: *lek som samspill*. Når det lekes oppfatter barnet signalet «dette er lek» og går inn med spesielle samspillsferdigheter og lekeferdigheter. Dette krever at barnet har evne til å kommunisere på flere plan: Barnet må skjønne hva som er lek, forstå reglene for samspillet, kunne identifisere seg med temaet og ha evne til å delta i utviklingen av temaet (Lillemyr, 2011, s. 42). Lillemyr (2011, ss. 42, 235) understreker at dimensjonene må ikke forstås som en definisjon på lek, men at de gir en forståelse av hva som synes å karakterisere lek, selv om dimensjonene også kan være anvendelige på annen aktivitet. Samtidig mener forfatteren at det bør stilles noen *krav* til hva en kaller lek:

³¹ I min egen undervisningspraksis har jeg for eksempel opplevd at en elev sier: «Nå leker vi at du er eleven og jeg er spillelærer», en lek som kan gi enhver pedagog en nyttig realitetsorientering.

Det er typisk at barns lek er preget av indre motivasjon, og av at barnet selv har kontroll med det som skjer i leken. Videre er det typisk at barnet setter virkeligheten til side og kommuniserer «dette er lek» (late-som-om-perspektivet). Slike særtrekk gir barn rike utfoldelsesmuligheter og innebærer lav risiko. (Lillemyr, 2011, ss. 235-236)

I instrumentalundervisning vil læreren til enhver tid stå i en maktposisjon med mulighet for å gripe inn i eller avslutte leken. Da er det ikke lenger slik at barnet har full kontroll over det som skjer i leken eller setter seg selv til side, fordi barnet sannsynligvis er bevisst rammene spilletimen gir for leksituasjonen. Derfor krever lek som undervisningsmetode i mine øyne en bevissthet hos pedagogen om hva som er lek og hva som er læringsaktiviteter med lekdimensjoner.

2.4.2 En hermeneutisk tilnærming til lek

I sekundærlitteraturen jeg har nevnt i avsnitt 2.4 brukes ofte ordet lek for det som i primærkilden er oversatt til spill. Dette fenomenet kommenteres blant annet av Strobelt (2009, s. 27), som skriver: «På tysk brukes ordene *Spiel/spielen* i betydningen av både *lek(e)* og *spill(e)*. Det samme gjelder fransk *jeu/jouer*. Engelsk har *play* og *game*, men ikke med akkurat samme betydningsspektrum som de norske ordene *lek* og *spill*». Den doble betydningen av spill/lek er tydeligere på nynorsk enn bokmål. På nynorsk kan leik både være «fysisk og psykisk aktivitet (etter visse reglar) utan særskilt føremål», med synonymene tidtrøyte, moro, spel og strid, musikk til dans, og idrettskonkurransse («kappleik/dei olympiske leikane») (Leik, 2017). Det er nødvendig å ha denne betydningsforskjellen i bakhodet når jeg nå etterhvert kommer inn på lek og spill hos Gadamer. Gadamer (2010, ss. 132-141) bruker begrepet spill om fortolkningen av kunstverk, mens Steinsholt bruker begrepet lek i sine betraktninger. Jeg baserer meg på Lars Holm-Hansens oversettelse av *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010), og kommer derfor til å bruke spill når jeg omtaler Gadamer, men lek når jeg henviser til Steinsholt.

Steinsholt skriver at forestillingen om lek har en sentral plassering i *Sannhet og metode* (Gadamer, 2010), noe Steinsholt begrunner slik:

For å få fram at det var et dypt slektskap mellom lek og forståelse grep Gadamer blant annet tak i Johan Huizingas «formuleringer om leken som fenomen, Friedrich Schillers forestillinger om den subjektive lekedrift og Frederik Buytendijks utredninger om lekens dynamikk. Men først og fremst var det nok Heideggers forståelse av «værens lek» som fengslet Gadamer. (Steinsholt, 1998, s. 103)

Selv om Heidegger ifølge Steinsholt ikke gir noen utførlig diskusjon av lek mener Steinsholt at man allikevel kan si noe om Heidegger og lek (1998, s. 106). Leken er et prosjekt uten noen avslutning, er uten mål som kan virke begrensende og er en prosess som hele tiden forandrer seg gjennom gjentakelse uten at denne gjentakelsen er det samme som kopiering (Steinsholt,

1998, s. 106). Steinsholt beskriver en spontan hit- og ditbevegelse mellom lekens subjekt og objekt. Bevegelsen går av seg selv, og de som leker blir sugd inn i leken uten byrder, leken tar over og de lekende blir lek *med* (1998, s. 106). Her vil jeg peke tilbake på Levys flerdimensjonale modell som ble omtalt i avsnitt 2.4.1. Når de lekende blir sugd inn i leken settes virkeligheten til side og lekens verden blir den «virkelige». Dette stemmer overens med Gadamer's «spill».

For Heidegger kan hermeneutikken, ifølge Steinsholt, føres tilbake til de mer lekne og spontane sidene ved menneskenes tilværelse, som en slags unik oppdagelsesreise som sakte men sikkert både avslører små uvesentligheter og større ting som er viktige for vår eksistens: «Hermeneutikk kan da fremstå som avsløringens kunst; en kunst hvor oppgaven er å finne veien tilbake til det punktet hvor mening først utvikler seg. Det er snakk om en tilbakereise til det som ikke er forstått, det som aldri kan bli forstått; det litt mystiske: til Leken» (Steinsholt, 1998, s. 111).

Hermeneutikken er et redskap vi kan bruke for å få klarhet i hva som ligger til grunn for vår forståelse (Steinsholt, 1998, s. 113). Dette fører til at tolkning forutsetter et inngående engasjement fra fortolkerens side, og det er her Gadamer og dualiteten i spill/lek-begrepet kommer inn i bildet. Ifølge Steinsholt (1998, s. 113) anvender Gadamer lek som metafor når Gadamer karakteriserer engasjementet som kreves av fortolkeren. Fenomenet lek eksemplifiserer egenskapene ved den hermeneutiske forståelse: «Lek er tolkning; å leke er å tolke» (Steinsholt, 1998, s. 113).

Steinsholt fremholder også de nære berøringspunktene mellom lek og kunsterfaringen (Steinsholt, 1998, s. 116). Med utgangspunkt i Heideggers utsagn om at lekens «hvorfor» forsvinner i leken, og at leken fremstår uten et hvorfor og «leker fordi den leker», antyder Gadamer ifølge Steinsholt at leken kun virkeliggjør sin hensikt hvis de som erfarer kunstverket lar seg overspille av det, på samme måte som et barn i lek mister seg selv i leken (Steinsholt, 1998, s. 117). Spillet (eller leken, med Steinholts ord) i kunsterfaringen er for Gadamer en betegnelse på selve kunstverkets værensmåte (Gadamer, 2010, s. 132). «Spillet er bare et spill; det er ikke alvor. Spillet har en egen vesensrelasjon til alvor; ikke bare ved at alvor utgjør spilllets «formål», men at ved spillet skjer «for avslapningens skyld», som Aristoteles sier» (Gadamer, 2010, s. 132). Ifølge Gadamer rommer spillet et eget alvor som «nærmest må betegnes som hellig» (Gadamer, 2010, s. 132). Leken, eller spillet må tas på alvor som lek. Lillemyr (se avsnitt 2.4.1) satt som et krav at barnet setter virkeligheten til side og kommuniserer «dette er lek» (late-som-om-perspektivet). Her er Lillemyr på linje med

Gadamer (2010, s. 133), som hevder at spillet bare oppfyller formålet sitt når den som spiller går opp i spillet, men vet at han «bare holder på med et spill».

Hos Gadamer (2010, s. 133) er ikke spillets subjekt de som spiller, men det spillet som fremstilles gjennom dem som spiller. Spillet har forrang fremfor de spillende. Et hvert spill dreier seg om å bli spilt, og det er nettopp her spillets tiltrekning og fasinasjon finnes ifølge Gadamer (2010, s. 137). Igjen ser vi hvordan oppslukthet og suspensjon av virkeligheten trekkes fram som sentrale aspekter ved spillet (eller leken).

Vil det så være mulig å leke i instrumentalundervisning ut fra disse betraktningene omkring lek som fenomen? I det følgende underkapittelet vil jeg forsøke å gi noen svar på hvordan lek, eller et lekende perspektiv kan behandles som undervisningsmetode.

2.4.3 Lek i instrumentalundervisning

Som voksne er vår oppfatning og forståelse av barns lek preget av *voksnes* kunnskaper, verdier og erfaringer, noe som gir klare begrensninger (Lillemyr, 2011, s. 41). Disse begrensningene viser seg for eksempel ved at lek i instrumentalundervisning ofte er knyttet til lekpregede aktiviteter som er lærerstyrte og målrettede. Dersom lek anvendes som metode i pedagogisk arbeid er det derfor viktig at de voksne tar barnas lek på alvor (Lillemyr, 2011, s. 193). Å ta leken på alvor vil innebære at pedagogen tør å stille seg i en annen posisjon enn i rollen som mester. Bjarne Isaksen formulerer det slik: «Leikande læring kan definerast som det å ha ei open haldning til læringa, og at pedagogen tør setje seg i ein annan posisjon enn i rolla som meisteren som kan og veit alt. Pedagogen tek utgangspunkt i eleven som sjølvstendig tenkjande menneske og lar han få prøve ut ulike aspekt ved det musikalske handverket» (Isaksen, 2009b, s. 13). Isaksen (2009b, s. 17) fastholder allikevel at det er noen problematiske aspekter ved å koble sammen lek og læring, ettersom det er snakk om to forskjellige fenomen som har forskjellige mål.

Så hvordan kan man egentlig leke i instrumentalundervisningen? Spørsmålet kan besvares på flere måter. Man kan se på lek som en innfallsvinkel, noe Aalberg og Olsen gjør i artikkelen «Lek i blåseropplæringen» (2009, ss. 59-74). Man kan også omdefinere begrepet lek i undervisningssammenheng til å være en aktivitet med lekende preg, men hvor barnet ikke selv har kontrollen, ettersom aktiviteten foregår i en undervisningskontekst. Aalberg og Olsen forteller om lek som innfallsvinkel til instrumentalloplæring og hvordan lek kan fungere for å utvikle forskjellige kunnskapsområder som kognitiv og affektiv kunnskap, kunnskap om å

være en del av en helhet, og håndverkskunnskap.³² De skriver at det er viktig å ta utgangspunkt i barns livsverden og å bygge ny kunnskap ut fra det barna allerede kjenner til (Aalberg & Olsen, 2009, s. 49). Forfatterne understreker også at å bruke lek som undervisningsmetode forutsetter at læreren har kunnskap om hva lek er, kjenner til metoder for lekbasert aktivitet og makter å knytte den lekbaserte aktiviteten sammen med hensiktene for undervisningen (Aalberg & Olsen, 2009, s. 60). For egen regning vil jeg også tilføye at kunnskap om lek også må innebære refleksjon omkring skillet mellom lek som fenomen og lekende aktiviteter i en undervisningssituasjon. *Vi er i leken, mens læring er noe som skjer med oss* (Steinsholt 1999, ref. i Isaksen, 2009a, s. 17).

Lek brukes i sammenheng med begreper som «flow»³³ eller flyt-tilstand, «empowerment» og «positiv psykologi» i den omtalte artikkelen, og forfatterne understreker at deres definisjon av lek ikke er begrenset til å handle om spesifikk aktivitet, men om en generell tilnæringsmåte til livet (Aalberg & Olsen, 2009, s. 60). Fordi erfaringer med flyt-tilstander, ifølge forfatterne, kan gi mennesket mot til å tørre mer, vil slike opplevelser i instrumentalundervisningen gi trygghet, motivasjon og mestring (Aalberg & Olsen, 2009, s. 60). Flyt-tilstander kan oppstå i leken når barnet setter seg selv til side og «glemmer tid og sted».

I artikkelen kommer Aalberg og Olsen med flere praksiseksempler som kanskje vel så gjerne kan omtales som former for oppdagende undervisning som lek, men som ved å kalles lek er med på å ufarliggjøre tekniske og musikalske konsepter som intonasjon, notelesing og tempo (2009, ss. 62-70). Eksempler er lek-og-herm-aktiviteter hvor lærer og elever skal være hverandres speil og imitere toner og bevegelser, eventyr om en jeger som skal på jakt i notesystemet (i eventyret beskrevet som en stor skog) og som treffer dyr og ting som representerer de forskjellige tonehøydene, og bruk av metaforer for å beskrive tempo eleven skal øve i (hvordan låter «Bjørnen sover» hvis bjørnen løper, hvis bjørnen akkurat har våknet eller hvis bjørnen ligger og snorker i hulen sin?). Et lekbasert utgangspunktet tillater elev og lærer å late som, noe som åpner for og ufarliggjør det å prøve nye ting (Aalberg & Olsen, 2009, s. 73). «Late som»-perspektivet kjenner vi igjen fra Lillemyrs definisjon på lek (se 2.4.1). Å øve sakte kan bli spennende hvis man leker at det er en skilpadde som spiller, og å spille fort,

³² Frede V. Nielsen (1998, s. 110) forteller at undervisningsfaget og basisfaget musikk hviler på en tredelt basis bestående av vitenskap, håndverk og hverdagskultur, og kunst. I mitt materiale er håndverkskunnskap kategorisert under hovedkategorien «instrumentale og musikalske ferdigheter» (4.1.6).

³³ Flow-teori er en teori om tilstanden flow, også kalt flyt der et menneske er helt oppslukt av en aktivitet og glemmer tid og sted. Teorien er utviklet av sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihalyi. (Sveen, 2009)

det kan være litt mindre farlig om man leker at man skal spille som en kanin som løper rask av sted (Aalberg & Olsen, 2009, s. 69).

Slik kan altså lek, i form av lekpregede aktiviteter og en generell innstilling til undervisning, få sin plass i instrumentalundervisningen gjennom en bevissthet hos pedagogen om at lek og læring er to ulike fenomener som samtidig kan inspirere og påvirke hverandre.

2.5 Oppsummering

Jeg innledet dette kapittelet med å presentere teori knyttet til musikknotasjon og notelesing. I den forbindelse sammenliknet jeg også notelesing og språklesing, og fortalte kort om den tidlige lese- og skriveutviklingen. Deretter ga jeg en kort presentasjon av gehør og audiering, ettersom kobling mellom notasjon og lyd er viktig for forståelse av musikknotasjon. I en forlengelse av dette la jeg fram begrunnelser for å gjøre bruk av metodene sang og munnstykksummering i messingblåserundervisning. De viktigste begrunnelsene her synes å være knyttet til utviklingen av gehør, og dermed høyere presisjon i spillet med tanke på tonetreff, og musikalsk frasering. Avslutningsvis tok jeg for meg lek som fenomen og som metode i instrumentalundervisning. Alle temaene som har blitt presentert i dette kapittelet er knyttet til oppgavens problemstilling i form av å være undervisningsmetoder eller fenomener relatert til de undervisningsmetodene deltakerne fortalte at de brukte, og som blir presentert i kapittel 4.2.

3 Forskningsmetode og analytisk tilnærming

Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted.

– Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 11)

I kapittel 1 fortalte jeg at jeg var interessert i å få tak i lærernes perspektiver og refleksjoner omkring undervisning i notelesing for nybegynnere. Jeg ønsket å få innblikk i deltakernes opplevelser fra deres eget ståsted. Kapittel 2 tok for seg den teoretiske bakgrunnen for undervisningsmetodene deltakerne fortalte om. I dette kapittelet forteller jeg hvordan jeg har gått fram for å undersøke oppgavens problemstilling: Hvilke metoder bruker messingpedagoger som underviser nybegynner i notelesing. Innledningsvis presenterer jeg forskningsdesignet og begrunner valget av design, samtidig som jeg drøfter hvorvidt dette designet var godt nok. Deretter beskriver jeg hvordan datainnsamlingen og analysen er gjennomført. Jeg kommer også inn på noen prinsipper ved hermeneutisk fortolkning som har vært viktig i arbeidet med analysen. Åpenhet om metode og egen forforståelse er viktig for å styrke undersøkelsens validitet og reliabilitet, noe som drøftes i kapittelets siste del.

3.1 Forskningsdesign

Kvalitativ metode kan gi nyanserte beskrivelser av hvordan mennesker forstår eller opplever noe, og interesserer seg for menneskelige aktørers egne perspektiver og erfaringsprosesser (Jacobsen, 2005, s. 31; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). Fordi jeg var interessert i pedagogenes egne perspektiver på metoder og undervisningspraksis, valgte jeg derfor å bruke kvalitative, semistrukturerte intervjuer for å undersøke problemstillingen.

Deltakerne i studien ble intervjuet hver for seg. I ettertid ser jeg at et gruppeintervju, eller en kombinasjon av individuelle intervjuer og et gruppeintervju som oppfølging antakelig ville gitt andre og flere perspektiver enn det jeg fikk ved å kun gjøre ett individuelt intervju med hver deltaker. Hvis jeg hadde observert deltakernes undervisning i forkant av intervjuene, kunne dette også bidratt til å gi et rikere bilde av deltakernes undervisningspraksis, og rom for en dypere diskusjon. Samtidig er det ikke sikkert det bildet ville vært mer «riktig» enn det som kom fram i intervjuene som er gjennomført. Dersom jeg skulle planlagt studien på nytt, ville jeg muligens ha endret design og supplert de kvalitative intervjuene med observasjon eller gruppeintervju. Samtidig ville jeg ha beholdt de individuelle intervjuene, ettersom det å møtes

en-til-en forhåpentligvis gjorde at deltakerne følte seg frie til å uttrykke sine individuelle meninger uten å la seg hemme av at det var andre deltakere til stede.

Selv om en av intensjonene ved å gjennomføre individuelle intervjuer var å la deltakerne snakke fritt, uten at de følte de måtte ta hensyn til andre deltakere, kan intervjusituasjonen ha påvirket deltakerne på andre måter. Det kommer jeg nærmere inn på i neste underkapittel, hvor jeg gir en kort presentasjon av kvalitative, semistrukturerte intervjuer og hvilke fordeler jeg så ved å bruke denne formen for intervju.

3.1.1 Kvalitative, semistrukturerte intervjuer

Et semistrukturert intervju er ikke en åpen samtale, men utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og kan inneholde forslag til spørsmål til temaene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Ved å følge en intervjuguide får man som intervjuer mulighet til å snakke om de samme temaene med forskjellige deltakere, samtidig som man har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det å kunne stille oppfølgingsspørsmål viste seg å være svært nyttig, da det blant annet kom fram i intervjuene at deltakerne i studien hadde forskjellige måter å organisere undervisningen sin på. Dette er noe jeg ikke kunne kommet nærmere inn på uten å stille oppfølgingsspørsmål.

I forkant av intervjuene utformet jeg en intervjuguide³⁴ med aktuelle temaer og forslag til spørsmål knyttet til hvert enkelt tema. Intervjuguiden ble testet i to pilotintervjuer og revidert på bakgrunn av disse intervjuene. Deltakerne i studien hadde ikke tilgang på intervjuguiden, men temaene fra intervjuguiden ble beskrevet i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen³⁵ deltakerne fikk da de takket ja til å delta i studien.

Et intervju er ikke en samtale mellom to likeverdige parter. Som intervjuer er det jeg som setter i gang og definerer intervjusituasjonen, det er jeg som bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmålene og det er jeg som avslutter samtalen. Det fører til at intervjusituasjonen er preget av et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 37). I forbindelse med intervjuene var det også en del formaliteter som måtte gjennomgås, som signering av samtykkeskjema, at jeg gjorde lydopptak, og at jeg hadde med en intervjuguide. Det var med på å understreke denne asymmetrien. Dette aspektet ved intervjusituasjonen blir derfor behandlet nærmere i 3.3, hvor jeg drøfter undersøkelsens validitet og reliabilitet.

³⁴ Se vedlegg 4 for detaljert intervjuguide.

³⁵ Se vedlegg 3.

3.1.2 Utvalg

Utvalget i undersøkelsen består av fire informanter: To trombonepedagoger og to trompetpedagoger. Antall informanter er basert på intervjuprosjektets rammer, som beskrevet i 1.2.2. Dette er i samsvar med anbefalingene Tanggaard og Brinkmann (2012, ss. 20-22) kommer med i sin bok *Kvalitative metoder*, hvor forfatterne skriver at et typisk studentprosjekt vil ha 3-5 informanter. For å unngå lange reiser i forbindelse med intervjuene prioriterte jeg å komme i kontakt med messingpedagoger på Østlandet.

Valg av informanter ble gjort på bakgrunn av flere kriterier. For det første ville jeg velge informanter med lang erfaring. For det andre ville jeg at deltakerne skulle representere ulike messinginstrumenter, fordi det er store likhetstrekk³⁶ mellom messinginstrumentene, samtidig som det er noen vesentlige forskjeller. Disse likhetstrekkene har blant annet ført til at en rekke lærebøker gis ut i nesten identisk utgave for alle messinginstrumentene, og at mange pedagoger underviser på flere messinginstrumenter enn sitt eget hovedinstrument.³⁷ Trombone skiller seg ut fra de andre messinginstrumentene ved at den har en slide og ikke ventiler. Sliden fører til at det kan ta lenger tid for nybegynnere å lære ting som kan være enkle på et ventilinstrument. Dette ble også understreket av de to trombonepedagogene som deltok i studien. Ideelt sett burde jeg ha intervjuet representanter for alle messinginstrumentene, men jeg prioriterte å intervjuer to trompetpedagoger og to trombonepedagoger for å ha et større sammenlikningsgrunnlag mellom de instrumentene som var representert.

For å komme i kontakt med aktuelle deltakere henvendte jeg meg på e-post til kulturskoler på Østlandet, og direkte til de enkelte messinglærerne der deres e-postadresse sto oppført på nettsidene til kulturskolene. I tillegg brukte jeg eget nettverk for å komme i kontakt med aktuelle kandidater. Det vil si at jeg snakket med kulturskolelærere jeg kjenner og spurte om de visste om erfarne messingpedagoger det kunne være aktuelt å kontakte. I alt rettet jeg direkte forespørsel til ni messingpedagoger, i tillegg til generelle henvendelser til fire kulturskoler. Til slutt endte jeg med et utvalg på fire personer: to kvinner og to menn som underviser på instrumentene trompet og trombone.

Jeg har forsøkt å etterfølge viktige etiske retningslinjer om informert samtykke og konfidensialitet i studien. Det innebærer at jeg har søkt om og fått godkjenning til å gjennom-

³⁶ «A brass instrument is essentially tubular, sounded by the player exhaling through vibrated lips applied to one end of the tube» (Brass instruments, 2017).

³⁷ Et Google-søk på «ledig stilling messinglærer» i mars 2017 gir omkring 1550 treff og «brass teacher vacancy» gir omkring 334000 treff. Selv underviser jeg både kornett, trompet og althorn, og har tidligere også undervist elever på baryton.

føre studien fra personvernombudet for forskning (NSD).³⁸ Deltakerne ble i forkant av intervjuene gjort oppmerksom på at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet, og signerte en samtykkeerklæring der de bekrefter at de har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.³⁹ Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen inneholdt eksempler på temaer fra intervjuguiden og noen eksempler på spørsmål som kunne bli stilt underveis i intervjuet. I forbindelse med selve intervjuene fikk alle deltakerne en brifing der jeg gjennomgikk samtykkeskjemaet og personvern, formålet med intervjuet, fortalte at det ville bli gjort lydopptak som skulle transkriberes og at deltakerne ville få mulighet til å lese gjennom og kommentere transkripsjonene. Alle deltakerne fikk også mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet.

Deltakernes anonymitet er ivaretatt ved at opptak av intervjuene ble lagret på en kryptert disk som kun jeg har tilgang til. Det er dermed ikke mulig for andre å gjenkjenne deltakerne ved å lytte til opptakene, da disse slettes ved prosjektets avslutning. Deltakerne omtales som person A, B, C og D i transkripsjonene og i oppgaven. Alle referanser til arbeidssted eller andre ting som kan føre til at de gjenkjennes er fjernet fra intervjutranskripsjonene. Det var viktig for meg å ivareta informantens anonymitet slik at de følte seg frie til å snakke i intervjuene, og at de ikke skulle legge bånd på seg fordi de var redd for at uttalelser gjort i intervjuene kunne bli knyttet til dem personlig senere.

3.2 Gjennomføring av intervjuer, transkripsjon og analyse

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg som nevnt to pilotintervjuer. Dette var for å teste ut intervjuguiden og å trene på intervjusituasjonen. Pilotintervjuene ble gjennomført de to første ukene i februar 2015. På bakgrunn av de to pilotintervjuene ble det gjort noen mindre justeringer av intervjuguiden. Intervjuene med deltakerne i studien ble gjennomført i perioden 27.februar til 12.mars 2015. To av intervjuene ble gjennomført ved Norges musikkhøgskole, ett ved informantens arbeidssted og ett i nærheten av informantens arbeidssted. Intervjuene ble tatt opp på en bærbar opptaker, og lydopptakene ble oppbevart på en kryptert disk bare jeg hadde tilgang til.

³⁸ Vedlegg 1.

³⁹ Vedlegg 3.

3.2.1 Transkripsjon

For å lette arbeidet med transkripsjonene brukte jeg HyperTRANSCRIBE⁴⁰, et dataprogram som gjorde det mulig å arbeide med lydopptak og tekst samtidig. Intervjuene ble transkribert i sin helhet, og transkripsjonene ble sendt til intervjupersonene for gjennomlesing og eventuelle kommentarer. Det var to av deltakerne som hadde kommentarer til transkripsjonene. En av informantene hadde brukt feil oktavbenevnelse i et eksempel, noe som ble rettet opp, og en annen informant ønsket at de sitatene fra vedkommendes intervju som brukes i teksten skrives om til mer normert språk. Flere metodebøker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 195; Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 36) anbefaler at man gjør personene som intervjues oppmerksomme på forskjellen mellom talespråk og skriftspråk. Jeg passet derfor på å gjøre deltakerne oppmerksomme på denne forskjellen, men har valgt å respektere informantens ønske om omskriving. Meningsinnholdet er det samme, men enkelte fyllord («liksom», «ehm» og liknende) er fjernet og ordstillingen er endret der dette er nødvendig for å ivareta lesbarheten.

Opprinnelig skulle intervjuene transkriberes umiddelbart etter at de ble gjennomført. Dette var blant annet fordi det da ville være lettere å huske det som ble sagt underveis i intervjuene og i samtale med deltakerne før og etter intervjuene. Dessverre ble det ikke mulig å følge den oppsatte tidsplanen. På grunn av tidsavstanden fra intervjuene ble gjennomført til de var ferdig transkribert er det en fare for at detaljer fra intervjuene ikke lenger er like klare i hukommelsen underveis i transkripsjonen og i det videre arbeidet med intervjuene. Dette kan utgjøre en svakhet for undersøkelsens reliabilitet. Samtidig har jeg gode notater gjort i forkant av, underveis i og etter hvert intervju ble gjennomført. Jeg har også kopier av noen av læremidlene informantene omtaler og viser fram i intervjuene.⁴¹ Alle deltakerne i studien omtaler lærebøker de bruker i undervisningen sin. De gangene deltakerne nevnte lærebøker jeg ikke hadde kjennskap til fra før, anskaffet jeg bøkene i etterkant av intervjuene. Artefaktene er ikke analysert i seg selv, men ble brukt som tilleggsmateriale for å gi meg et bedre bilde av hva deltakerne omtaler når de kommer inn på dem i intervjuene.

⁴⁰ <http://www.researchware.com/products/hypertranscribe.html>

⁴¹ Jeg hadde ikke bedt deltakerne om å ta med artefakter til intervjuet, men to av intervjupersonene valgte å ta med og vise fram ulike former for undervisningsmateriale de hadde utformet.

3.2.2 Analyse

Analysearbeidet har foregått i flere omganger. Først gjorde jeg en gjennomlesing av intervjutranskripsjonene basert på temaene i intervjuguiden og noterte hvilke temaer som ble tatt opp hvor. Så gjorde jeg en nærlesing for å finne ut om det var andre temaer som pekte seg ut i de ulike intervjuene. Disse temaene ble også notert ned. Deretter satt jeg opp alle intervjutranskripsjonene opp i en tabell med ett felt for meningskondensering og ett felt for tematiske nøkkelord (Tanggaard & Brinkmann, 2012, ss. 40-41). Disse tematiske stikkordene ble så utgangspunkt for de første kodene. Koding innebærer at man knytter nøkkelord til et tekstavsnitt for å senere kunne identifisere en uttalelse. Sammen med meningskondensering bidrar dette til å gi struktur og overblikk over intervjutekstene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 240).

Etter meningskondenseringen ble kodene alfabetisert i et eget dokument. Med utgangspunkt i denne listen av koder begynte jeg å lete etter sammenhenger og begrepspar. Kodene ble samlet etter tematisk sammenheng der det var mulig, mens andre ble stående alene. De nye kodene ble så satt i sammenheng med de opprinnelige temaene fra intervjuguiden og de temaene som dukket opp ved andre gjennomlesing. Ved å se på temaer og koder alene, utpekte det seg noen overordnede, tematiske kategorier. Disse overordnede kategoriene kom fram gjennom arbeidet med å se på kodene alene, ute av sammenheng med intervjutekstene. Jeg har valgt å kalle de overordnede kategoriene for *hovedkategorier*. Hver hovedkategori besto av en samling tematisk liknende koder, som utløper fra de tidligere omtalte nærlesingene av intervjutranskripsjonene. Deretter ble omarbeidet på nytt ut fra problemstillingen. Dette medførte at jeg fjernet en del datamateriale som var svært interessant, men på siden av rammene for denne oppgaven. Jeg kommer tilbake til noe av dette i avslutningskapittelet, hvor jeg legger fram forslag til videre forskning (6.3).

3.2.3 Hermeneutikk

Min analyse er altså ikke basert på en bestemt analyseform, men bygger på nærlesing av intervjutekstene og en samling av ad hoc teknikker.⁴² Jeg har hatt et hermeneutisk perspektiv på hele arbeidet med masteroppgaven. Ikke minst har dette perspektivet vært viktig i arbeidet med å kategorisere og analysere intervjudataene. Av den grunn vil jeg nå beskrive hvordan jeg

⁴² Kvale og Brinkmann (2009, s. 240) forteller at mange intervjuanalyser utføres uten bruk av bestemte analyse-teknikker, men trekker inn fri blanding av metode og teknikker. Noen av disse teknikkene kaller de ad hoc-teknikker, og forfatterne nevner blant annet: *å legge merke til mønstre, temaer, se plausibilitet, klyngedannelse, å skape metaforer, opptelling, kontrastering/sammenlikninger* og *å skape begrepsmessig/ teoretisk sammenheng* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 241).

har forholdt meg til sentrale hermeneutiske fortolkningsprinsipper i analyseprosessen.⁴³ De hermeneutiske prinsippene som har vært spesielt viktige i dette arbeidet er vekslingen mellom helhet og del som utgjør en hermeneutisk spiral, og bevissthet om at fortolkning av en tekst aldri er forutsetningsløs (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 216-217).

Arbeidet med å analysere intervjudataene har i stor grad foregått gjennom skriving, bearbeiding og ny skriving. Muntlige utsagn er omskrevet til tekst, og min fortolkning av meningsinnholdet i utsagnene er kondensert ned til nøkkelord. Nøkkelordene er gjort om til koder og blitt sammenstilt på ulike måter, etter hvert som det utpekte seg tematiske sammenhenger. De tematiske sammenhengene er så beskrevet, muntlig og skriftlig, og beskrevet på nytt. Hovedkategoriene er drøftet med veileder, medstudenter og andre. Noen ble fjernet fordi de ikke hadde relevans for problemstillingen, og andre ble slått sammen eller omstrukturert på bakgrunn av tilbakemeldingene jeg fikk. Denne vekslingen mellom deler og helhet har utgjort en kontinuerlig fram- og tilbakeprosess, som åpnet for en stadig dypere forståelse. Ved å bruke begrepet hermeneutisk *spiral* og ikke sirkel, vil jeg understreke at prosessen ikke nødvendigvis har noen naturlig ende. Nye lesninger av intervjutekstene, basert på tidligere lesningene, ville kunne gi enda nye måter å kategorisere innholdet på.

Dette leder meg over til det andre sentrale prinsippet ved hermeneutisk fortolkning som har vært viktig i arbeidet med denne masteroppgaven: fortolkningen ikke er forutsetningsløs. Forståelsen av teksten er preget av leserens fordommer og forforståelse (Krogh, 2014, s. 52). Krogh sier det slik: «Enhver forståelse av et felt forutsetter en annen, forutgående forståelse» (2014, s. 49). I mitt tilfelle har min forforståelse og egne praksiserfaringer på feltet som undersøkes i studien påvirket hele studien, fra valg av tema, via intervjuguide til lesing og fortolkning av intervjutekster og min analyse disse. Som fortolker har jeg derfor forsøkt å gjøre mine forutsetninger så eksplisitte som mulig. Det innebærer blant annet at jeg fortalte litt om bakgrunnen for prosjektet i hvert av intervjuene. Jeg har også fortalt om min bakgrunn og forforståelse i innledningskapittelet (1.1).

⁴³ Hermeneutikk er ikke noen trinn-for-trinn-metode, men er en utlegning av noen generelle prinsipper som har vist seg å være brukbare i en lang tradisjon for fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217). Thomas Krogh (2014, ss. 45-46) understreker at dersom man bruker uttrykket «hermeneutisk metode», så bør man gjøre oppmerksom på at man da bruker uttrykket hermeneutikk på en måte som klart skiller seg fra de mest fremtredende strømninger i hermeneutisk teori. Jeg vil derfor nok en gang presisere at jeg ikke har forholdt meg til hermeneutikk som en analysemetode, men som et perspektiv og en holdning til fortolkning og å søke forståelse.

3.3 Validitet og reliabilitet

Kvalitative metoder er sterkt kontekststøt. De kvalitative intervjuene i denne studien ble gjort i en bestemt sammenheng, og av den grunn kan det være vanskelig å gjenta funnene i en kvalitativ intervjustudie. Deltakerne ville kanskje svart annerledes om det var noen andre enn jeg som stilte spørsmålene, og det er ikke sikkert at de ville gitt de samme svarene om intervjuene ble gjentatt i dag. På samme måte ville jeg antakelig fått andre svar om jeg intervjuet andre pedagoger enn de fire som deltok i studien, eller om den hadde blitt gjennomført som gruppesamtale. Resultatene i intervjuene er avhengige av sammenhengen intervjuene ble gjennomført i, heriblant relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson, stedet intervjuet finner sted, og tidspunktet intervjuet ble gjennomført (Jacobsen, 2005, s. 230). Derfor er det nødvendig med åpenhet og refleksivitet for at leseren skal kunne vurdere hvorvidt vedkommende stoler på metodene som er benyttet i undersøkelsen.

3.3.1 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt dataene som er samlet inn er mulige å bekrefte, også kalt intern validitet, og om funnene kan overføres til andre sammenhenger, også kalt ekstern validitet (Jacobsen, 2005, s. 214). Ettersom intervjuene er kontekststøt, kan det være vanskelig å bekrefte data gjennom replikasjon. Fordi dette er en kvalitativ studie, kommer jeg ikke til å drøfte ekstern validitet, altså hvorvidt funnene i studien er mulige å generalisere, men forholder meg kun til intern validitet i det følgende. I dette tilfellet vil intern validering blant annet innebære test av resultater overfor andre mennesker for å se om resultatene oppfattes som riktige:

I samfunnsvitenskapen snakker vi ofte om intersubjektivitet heller enn sannhet. Begrepet intersubjektivitet innebærer at det nærmeste vi kommer sannheten, er at flere personer er enige i at noe er en riktig beskrivelse. I praksis betyr dette at vi bare kan argumentere for at en beskrivelse er riktig hvis andre er enige i beskrivelsen. [...] Testing av gyldighet – i det følgende kalt validering – vil dermed alltid innebære en test av resultater overfor andre mennesker. (Jacobsen, 2005, s. 214)

I arbeidet med masteroppgaven har jeg forholdt meg til validering som test av resultater overfor andre mennesker gjennom respondentvalidering og kommunikativ validering. Jeg har også gjennomgått kategorisering av data for å se om endring av kategoriene ville medføre andre resultater.

Respondentvalidering innebærer å konfrontere det man har undersøkt med funnene man har kommet fram til (Jacobsen, 2005, s. 214). I denne undersøkelsen har deltakerne blitt konfrontert med funnene ved at de har fått uttale seg om innholdet i transkripsjonene. Som

tidligere nevnt fikk alle deltakerne tilsendt de ferdige transkripsjonene med spørsmål om de hadde kommentarer til teksten. Det var ingen deltakere som hadde tilføyelser utover det som allerede er omtalt i 3.2.1.

Kommunikativ validering er en form for validering som innebærer at man overprøver kunnskapskrav i en dialog (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 258). I mitt tilfelle har den kommunikative valideringen foregått gjennom samtaler med medstudenter, veileder og andre fagpersoner med kompetanse på det pedagogiske og musikkteoretiske området. Ved å diskutere data og koder med andre har jeg fått testet og justert kodingen av datamaterialet. Kommunikativ validering har også vært viktig i arbeidet med analysen, og drøfting av resultatene.

All kvalitativ analyse innebærer at man danner ulike kategorier for å beskrive en eller flere situasjoner eller tema (Jacobsen, 2005, ss. 219-220). Disse kategoriene kan kontrolleres på flere måter: Gjennom å endre på kategorier og se om det fører til at resultatene forandrer seg, gjennom å splitte opp kategorier fra den tidligere analysen og se om en slik endring medfører endringer i konklusjonene eller ved å la en annen forsker foreta en uavhengig kategorisering av data (Jacobsen, 2005, s. 220). Av hensyn til deltakernes anonymitet har det ikke vært aktuelt å la en annen person foreta en uavhengig kategorisering av data. Dette ville også vært svært krevende og gå utenfor rammene av et studentprosjekt. Måten jeg har validert kategoriseringen av data er derfor de to første: Endring av kategorier og splitting av kategorier (se beskrivelse i 3.2.2).

3.3.2 Reliabilitet

I tillegg til validitet er det også nødvendig å diskutere undersøkelsens reliabilitet. Reliabilitet handler om hvorvidt man kan stole på de dataene som er samlet inn, altså hvilken pålitelighet eller troverdighet dataene har (Jacobsen, 2005, s. 214). Her er det to viktige hensyn som må drøftes: det at undersøkelsesopplegget påvirker de som undersøkes og hvorvidt slurv i nedtegning og analyse av data kan påvirke troverdigheten til resultatene (Jacobsen, 2005, ss. 225-229).

Et hvert undersøkelsesopplegg påvirker de som undersøkes, og min studie er ikke noe unntak. Denne undersøkelseeffekten kan ha gjort seg gjeldende på ulike måter: Deltakerne kan for eksempel ha ønsket å vise seg så positivt som mulig i intervjusituasjonen og fremstilt ting annerledes eller i et mer positivt lys enn den reelle situasjonen skulle tilsi, eller deltakerne kan ha blitt hemmet av det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og intervjuperson, og ikke

fått fram en del av det vedkommende ville formidle. Den som intervjues blir påvirket av den som intervjuer, og man snakker da om en *intervjuereffekt* (Jacobsen, 2005, s. 226). Ting som kan påvirke er klesdrakt, kroppsspråk, måten intervjueren snakker på, hvor interessert intervjueren virker og så videre. Jeg kledde meg derfor nøytralt og var opptatt av å opptre på en høflig og positiv måte for å gi deltakerne et godt inntrykk av meg. Samtidig kan jeg ikke vite noe om hvordan deltakerne i studien oppfattet meg eller om de ville oppført seg annerledes om det var en annen person som utførte intervjuene.

Intervjuene var styrt av en intervjuguide for å sikre at jeg dekket alle de temaene jeg mente var relevante for å belyse problemstillingen. Informantene hadde ikke tilgang til intervjuguiden, men deltakerne fikk eksempler på temaer og aktuelle spørsmål i informasjonsskrivet de mottok da de takket ja til å delta. Det at jeg bruke en intervjuguide betyr også at en del temaer ikke ble en del av intervjuene. Dette er temaer jeg i ettertid ser burde vært belyst. For eksempel viste det seg da jeg gikk gjennom datamaterialet at musikk som estetisk objekt var nesten helt fraværende i intervjuene. Andre temaer fikk en del større plass enn det oppgavens problemstilling skulle tilsi. Dette gjaldt blant annet tidsrammen for enkeltundervisning og spørsmål knyttet til elever med ulike lærevansker.

En annen effekt man må ta hensyn til er *konteksteffekten*. Denne er knyttet til hvilken sammenheng informasjonen ble samlet inn i, og hva slags dimensjoner ved konteksten man kan tenke seg kan påvirke resultatene i undersøkelsen (Jacobsen, 2005, s. 227). Deltakerne i studien fikk selv velge om de ville gjennomføre intervjuet på sin arbeidsplass eller i nærheten av denne, eller på Norges musikkhøgskole. Det ble vurdert som fordelaktig for deltakernes vilje til å gjennomføre intervjuet at de avgjorde selv om de ville bli intervjuet i en naturlig eller kunstig kontekst. Det var bare en av deltakerne som ble intervjuet på sin egen arbeidsplass. De andre intervjuene fant sted ved Norges Musikkhøgskole eller i nærheten av deltakerens arbeidsplass. Det er ikke mulig for meg å si hvorvidt de ulike kontekstene intervjuene ble gjennomført i har påvirket resultatene. Deltakeren som ble intervjuet på sin egen arbeidsplass kan ha vært sliten etter en lang undervisningsdag. Det kan ha påvirket deltakeren i intervjuet, men jeg fikk ikke inntrykk av det. Denne deltakeren hadde forberedt seg til intervjuet og hadde blant annet tatt med eksempler på læremidler vedkommende brukte i sin egen undervisning.

Et annet aspekt som er viktig når det gjelder undersøkelsens reliabilitet er eventuelle slurv i registrering og analyse av data (Jacobsen, 2005, s. 228). Som nevnt på side 35 ble det gjort lydopptak av alle intervjuene. Disse opptakene er en fullstendig gjengivelse av samtalene som ble gjort, men utelater mimikk og kroppsspråk som informasjonskilder. Lydkvaliteten på

opptaket var god, men det er dessverre noen tilfeller der det ikke er mulig å oppfatte hva som blir sagt på grunn av mumling hos deltaker eller intervjuer. Dette er markert med [utydelig] i transkripsjonene, og jeg har da kunnet gå tilbake til lydopptaket for å lytte igjen for å se om jeg får mening ut av konteksten. I forbindelse med koding av datamaterialet har jeg først og fremst arbeidet med intervjutranskripsjonene, ikke lydopptakene. Intervjutranskripsjonene representerer en fortolkning av det deltakerne har sagt underveis i samtalen. Dersom transkripsjonene er unøyaktige, vil det påvirke undersøkelsens pålitelighet. Jeg har derfor gått tilbake og lyttet gjennom intervjuene på nytt underveis i arbeidet for å forsikre meg om at transkripsjonene er nøyaktige. Jeg gjorde notater før, underveis og etter intervjuene. Disse notatene er renskrevet på datamaskin og behandlet som supplerende data i arbeidet med analysen.

3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert og begrunnet valg av forskningsdesign, beskrevet hvordan datainnsamlingen ble gjort, og behandler aspekter som kan ha påvirket studiens validitet og reliabilitet.

Jeg valgte å gjennomføre kvalitative, semistrukturerte intervjuer av fire erfarne messingpedagoger. Pedagogene var ansatt i kulturskoler på Østlandet på tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Det var to kvinner og to menn som ble intervjuet, og deltakerne underviste på henholdsvis trompet og trombone. Jeg gjorde lydopptak av intervjuene, og transkriberte dem i sin helhet. Deltakerne i studien fikk tilsendt transkripsjonene og hadde mulighet til å komme med tilbakemeldinger til innholdet.

Intervjudataene ble kodet etter tematiske innhold, og samlet i hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Analysen fulgte noen hermeneutiske prinsipper for analyse, men var ellers basert på ad hoc-prinsipper, som å legge merke til mønstre, temaer, se plausibilitet, klyngedannelse, å skape metaforer, opptelling, kontrastering/sammenlikninger og å skape begrepsmessig/teoretisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 241).

I siste del av kapitlet har jeg drøftet hvordan ulike undersøkelseeffekter kan ha påvirket deltakerne i studien, og beskrevet hva jeg anser som styrker og svakheter for studiens validitet og reliabilitet.

4 Resultater

Jeg ønsker liksom å ha min egen vinkling på det.

– Deltaker B

I dette kapittelet presenterer jeg først hovedkategoriene fra intervjuanalysen, deretter presenterer jeg de undervisningsmetodene som utpekte seg som sentrale i intervjuene. Intervjumaterialet jeg har analysert er omfattende og inneholder flere temaer enn de som direkte berører problemstillingen. Dette er en konsekvens av studiens design. Fordi jeg ønsket å få nyanserte beskrivelser av pedagogenes metoder og undervisningspraksis, gjennomførte jeg fire kvalitative intervjuer. Gjennom disse intervjuene steg det frem et bilde av et komplekst felt, og denne kompleksiteten er relevant for forståelsen av helheten. Det er en nær sammenheng mellom hovedkategoriene jeg skal presentere, og flere av fenomenene informantene beskriver kan plasseres i mer enn én kategori.⁴⁴ Noen eksempler på slik sammenheng er at pedagogenes timeressurs påvirker hvordan undervisningen blir organisert, og at deltakerne har elever som også spiller i skolekorps, noe som medfører at deltakerne må begynne noteundervisningen tidlig for at elevene skal fungere i korpssamspillet.

Derfor har jeg valgt å presentere hele kategorisystemet jeg brukte i analysen, før jeg deretter løfter fram hovedkategorien metode og forteller hvilke undervisningsmetoder som pekte seg ut i intervjuene (underkapittel 4.2). Resultatene blir kommentert, men ikke drøftet før i kapittel 5 (Diskusjon).

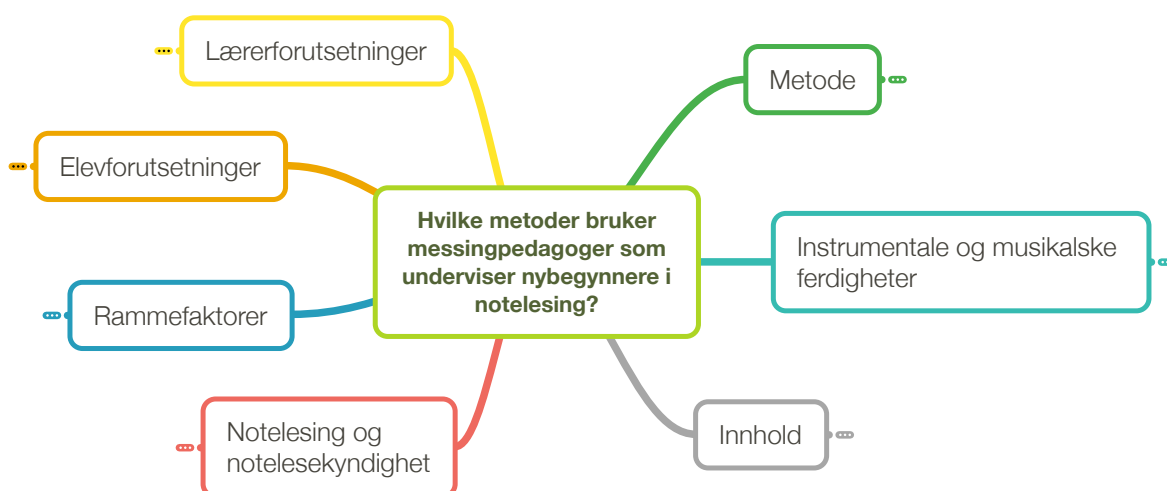
4.1 Hovedkategoriene

I denne masteroppgaven er det fire kvalitative intervjuer med fire erfarne messingpedagoger som utgjør datamaterialet. Dette materialet har så blitt systematisert gjennom flere runder med nærlesing og koding av intervjuutsagn basert på tematisk innhold. Deretter har disse kodene blitt samlet i større kategorier som er bearbeidet til jeg sto igjen med sju hovedkategorier. Hver av hovedkategoriene består av tematisk ordnede koder og de enkelte hovedkategoriene blir nærmere beskrevet i avsnittene 4.1.1 til 4.1.7.⁴⁵ Som antydning i det innledende avsnittet er det

⁴⁴ Blant annet er koden sang plassert i to hovedkategorier: instrumentale og musikalske ferdigheter, og metode. Se også figur 5 for detaljert bilde av hovedkategorier og tilhørende koder.

⁴⁵ Hovedkategoriene lærerforutsetninger og elevforutsetninger samsvarer i stor grad med temaene «om informantene» og «eleven»/«lærevansker» i intervjuguiden. Rammefaktorer inneholder intervjuutsagn fra temaene «spilletimen» og «refleksjon». De fire gjenværende hovedkategoriene (notelesing og notelesekyndighet, innhold, instrumentale og musikalske ferdigheter, og metode) inneholder utsagn fra de aller fleste temaene i intervjuguiden.

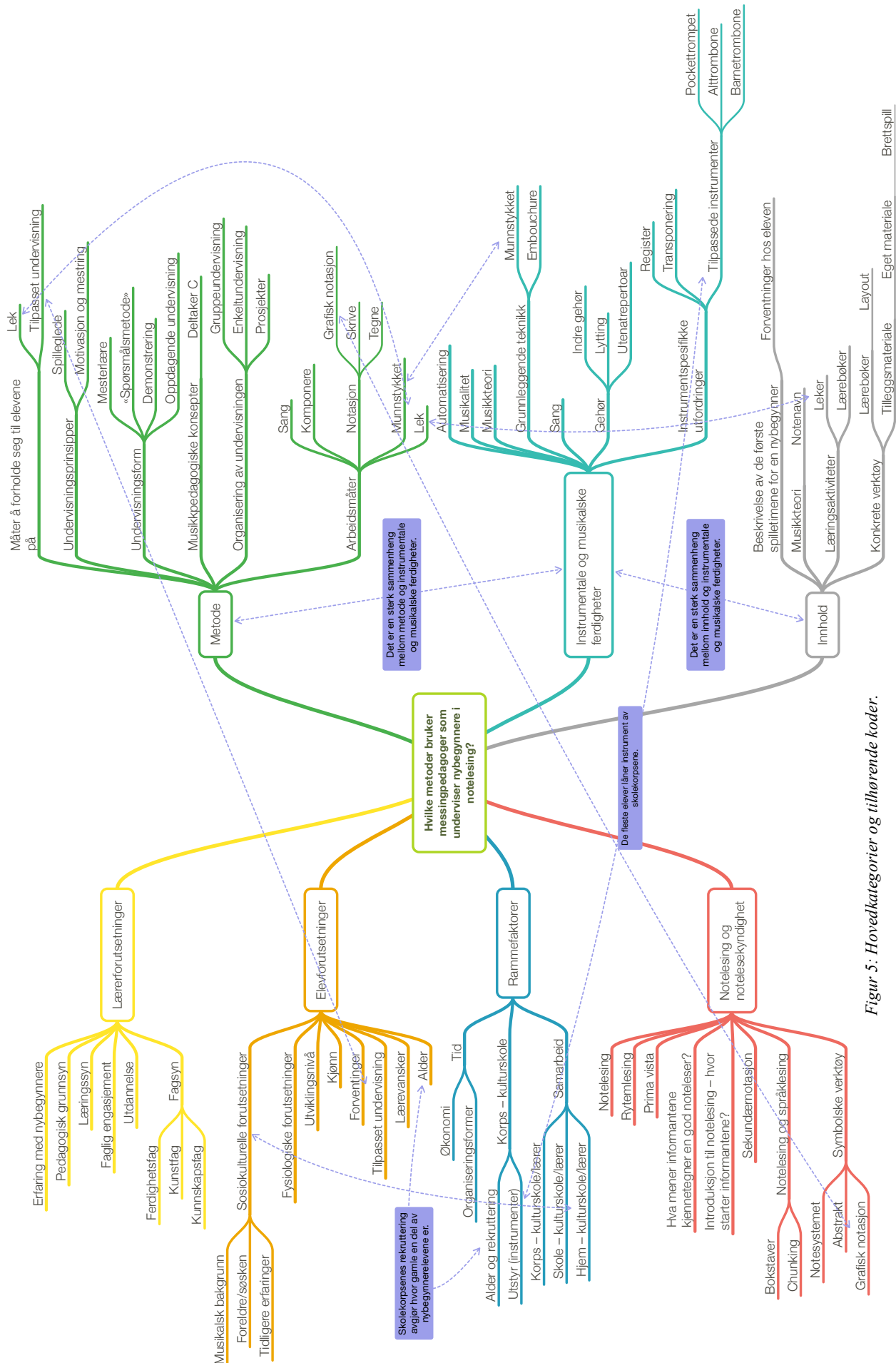
hovedkategorien metode som besvarer problemstillingen, men de andre kategoriene griper også inn i metoden, og blir derfor også presentert.



Figur 4: Hovedkategorier.

Det viste seg å være vanskelig å snakke om undervisningsmetoder uten å streife innom andre beslektede temaer. Ofte var det også slik at det var en tett sammenheng mellom temaene. Notelesing, nybegynnerundervisning generelt, og problemstillinger spesielt knyttet til messingblåsere var noen av temaene som kom opp i intervjuene. For eksempel utgjør skolekorpset en rammefaktor for undervisningen fordi mange av informantenes elever kommer fra skolekorps. Skolekorpsets rekruttering blir avgjørende for hvilken alder elevene har når de begynner hos informantene (elevforutsetninger), og siden elevene låner instrument av skolekorpset er det også avgjørende for om elevene har instrumenter som er tilpasset elevens størrelse (instrumentale og musikalske ferdigheter – instrumentspesifikke utfordringer – tilpassede instrumenter). Mange skolekorps har også notebasert samspill veldig tidlig, noe som påvirker når informantene må begynne med notelesing i instrumentalundervisningen (notelesing og notelesekyndighet), informantene må kanskje skrive inn grep i samspillnotene så elevene får til stemmen sin til neste konsert (notelesing og notelesekyndighet – sekundærnotasjon), eller det er nødvendig at elevene har en kvint i omfang for å klare å spille «Bjelleklang» på julekonserten (instrumentale og musikalske ferdigheter – instrumentspesifikke utfordringer – register).

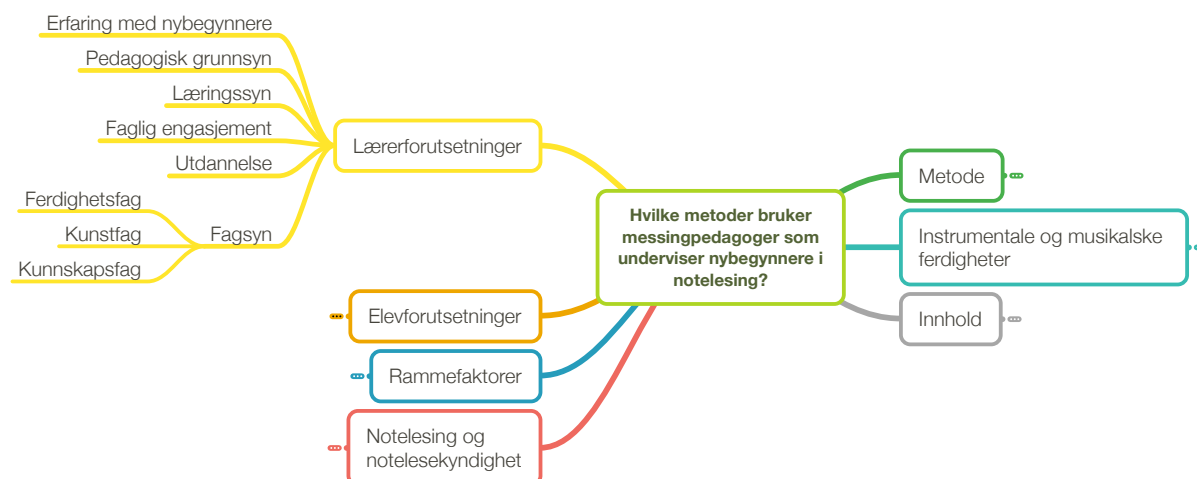
Jeg har forsøkt å illustrere noe av denne kompleksiteten i figuren på neste side. Figuren viser hovedkategoriene fra figur 4, de tilhørende kodene og sammenhenger mellom hovedkategoriene (disse er markert med piler). Videre i teksten bruker jeg utsnitt fra denne figuren når jeg presenterer de respektive hovedkategoriene.



Figur 5: Hovedkategorier og tilhørende koder.

Jeg vil nå gå nærmere inn på hver enkelt hovedkategori. På grunn av begrensingene i oppgavens omfang får jeg ikke beskrevet hver enkelt kode i hovedkategoriene, men holder meg til de som er sentrale for masteroppgavens problemstilling.

4.1.1 Lærerforutsetninger



Figur 6: Lærerforutsetninger.

I denne hovedkategorien plasserte jeg alle intervjuutsagn som kunne relateres til pedagogenes lærerforutsetninger. Lærerforutsetninger er de forutsetningene musikkpedagogen bringer med seg til undervisningen, blant annet musikkfaglig kompetanse, pedagogisk kompetanse og grunnsyn (Hanken & Johansen, 2013, s. 52). En del av lærerforutsetningene som kom fram i intervjuene er beskrevet i 1.3, men jeg gir allikevel en kort oppsummering her. Alle deltakerne i studien har pedagogisk utdanning fra høyere musikkutdanningsinstitusjoner i Norge. Alle deltakerne underviser i kulturskole, men deltaker B og C underviser også på videregående skole. Deltakerne har lang undervisningserfaring (mellom 15 og 28 år), og har nybegynnere omtrent hvert år, om enn i noe ulik grad.⁴⁶ Fordi temaet for intervjuene var nybegynnerundervisning og notelesing, fikk jeg et inntrykk av at deltakerne fokuserte på ferdigheter, og at undervisningen hos flere av deltakerne bar preg av å representere et ferdighetsfag.⁴⁷

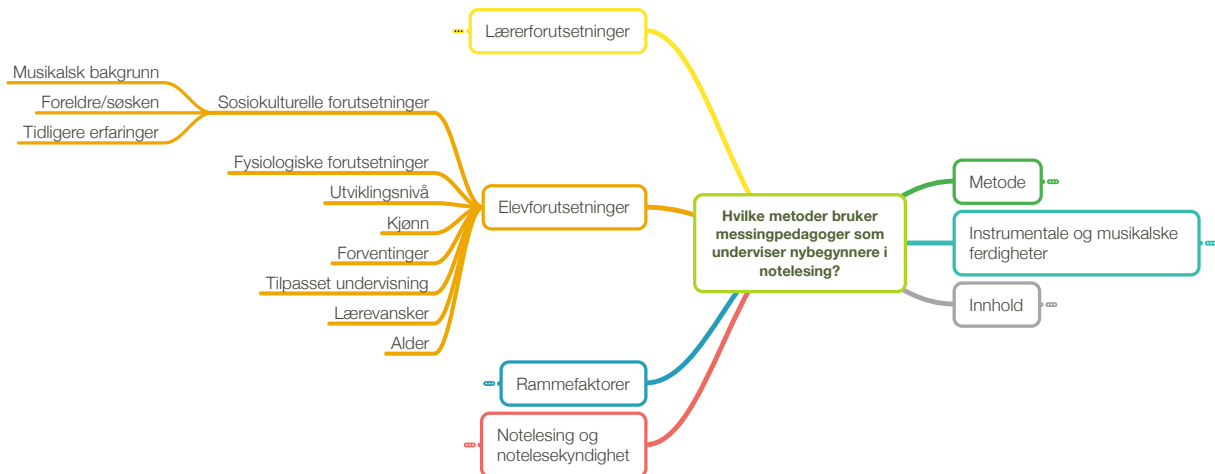
Dette kan ha sammenheng med forhold ved intervjusituasjonen som er diskutert i 3.3. For eksempel nevnes undervisningserfaring, noter, instrument, notasjon, notelesekyndighet og

⁴⁶ A har nybegynnere hvert år. B har hatt nybegynnere hvert år med unntak av de tre, fire siste årene, fordi vedkommende har gått litt ned i stillingsprosent. C har ikke nybegynnerlever hvert år, ettersom elevene ofte fortsetter i mange år og det ikke alltid er ledige plasser til nye (C: «Det tar jo litt tid hvis de går hos meg i 13, 14 år, så jeg kan jo ikke dytte inn noen hele tiden. Men nå er det akkurat et generasjonsskifte, så til høsten så tenker jeg at det blir noen nye»). D har nybegynnere både i det musikkpedagogiske prosjektet som er beskrevet i 1.3 og i skolekorpsset, men det kommer ikke fram i intervjuet om D får nye korpslever hvert år.

⁴⁷ Se Hanken & Johansen (2013, ss. 178-179) for eksempler på hvordan musikk som ferdighetsfag kan arte seg, og Nielsen (1998, ss. 163-289) for en bredere diskusjon om ulike musikkpedagogiske fagsyn.

spillebøker som aktuelle temaer i informasjonsskrivet deltakerne fikk i forkant av intervjuet, og intervjuguiden var utformet på en slik måte at ferdigheter som notelesing og grunnleggende instrumentalteknikk fikk mye plass.

4.1.2 Elevforutsetninger



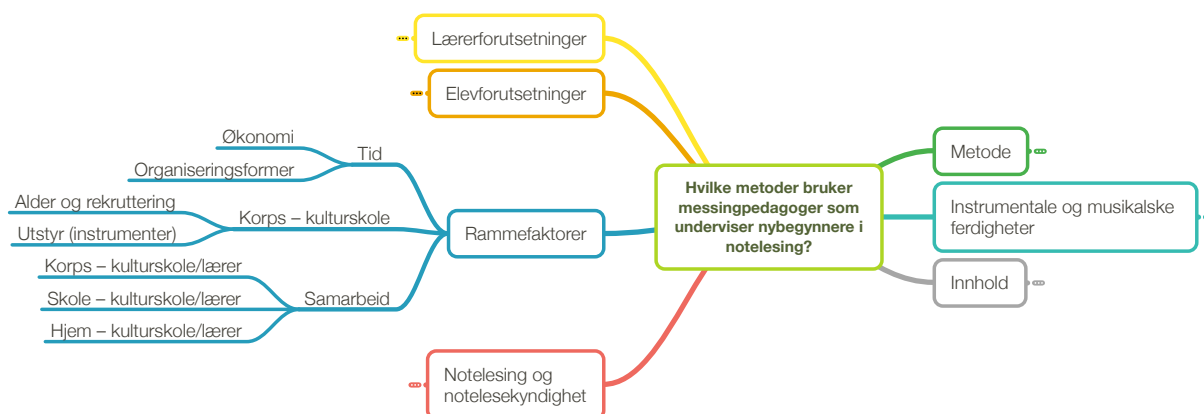
Figur 7: Elevforutsetninger.

Elevforutsetninger er forutsetninger elevene bringer med seg inn i undervisningssituasjonen. Disse forutsetningene kan være utviklingsmessige (for eksempel fysisk, motorisk, kognitivt eller sosialt utviklingsnivå), individuelle (for eksempel emosjonelle forutsetninger, musikalitet, evne til å oppfatte sanseinntrykk) og sosiokulturelle (for eksempel måter å bruke musikk på i hjemmet, om søsken eller venner spiller et instrument, hva slags interesser som er gjeldede blant venner) (Waagen, 2011, ss. 135-136).

Ulike former for elevforutsetninger var et gjentakende tema i de fire intervjuene. Det dreide seg blant annet om hvilken alder informantenes «typiske»⁴⁸ nybegynnerlev hadde og hva slags musikalsk bakgrunn elevene har, men også om hvordan informantene tilpasset undervisningen dersom de opplevde at elevene hadde utfordringer med notelesingen. En del av elevforutsetningene er også omtalt i avsnitt 1.2.3 (Begrepsavklaringer – Nybegynnere).

⁴⁸ I intervjuene fortalte jeg litt om min bakgrunn og at jeg hadde mange nybegynnerlever i sju-åtteårsalderen, før jeg stilte spørsmålet «kan du beskrive hvem din typiske nybegynner er?». Resultatet var svært forskjellige svar ut fra hvordan informanten tolket spørsmålet, men alle svarte på hvor gamle elevene pleier å være når de begynner å spille (se 1.3).

4.1.3 Rammefaktorer



Figur 8: Rammefaktorer.

Rammefaktorer er «forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter» (Imsen, 2014, s. 336). Det viste seg å være vanskelig å snakke om undervisningspraksis uten å også komme innom rammefaktorer som varighet på spilletimer (tid), musikkinstrumenter (utstyr) og ulike former for samarbeid mellom kulturskolen og hjem, korps og skole (samarbeid). Eksempelvis kom deltaker A inn på at noen korps har tromboner som er spesielt egnet for barn. Disse trombonene har en ventil som gjør at elevene ikke trenger å spille 6. og 7. posisjon (posisjonene som er lengst ute på sliden).

Mari: Hvis de ikke skulle ut i aspirantkorps, ville du fortsatt tatt B, C og D først, eller ville du tatt noen andre toner?

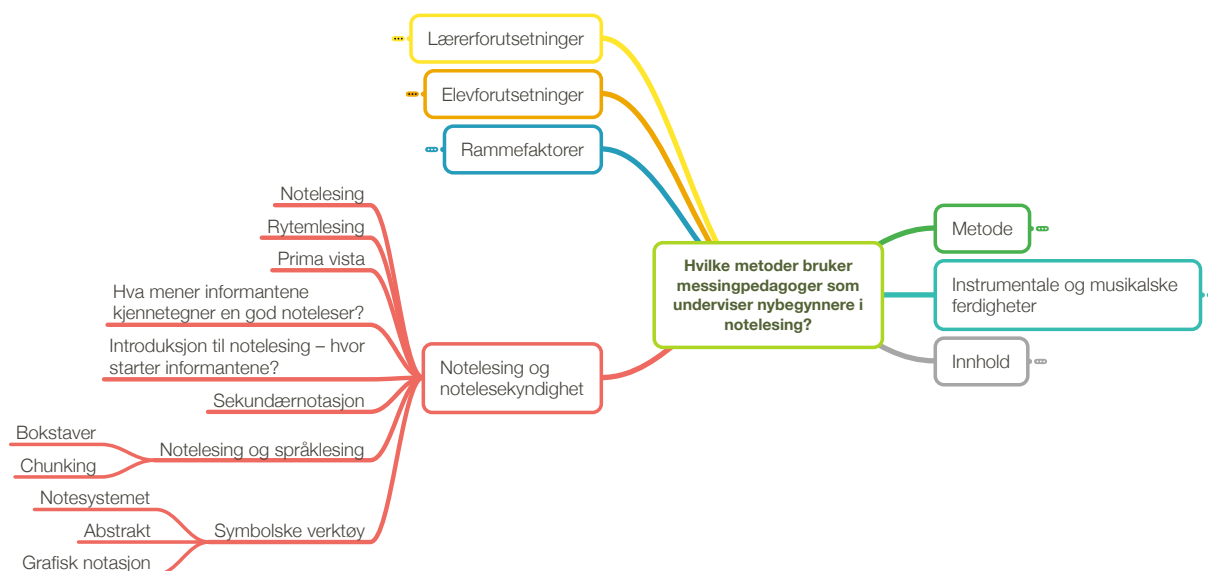
A: Det kommer litt an på. B-en er så naturlig for den er på første posisjon og den kommer som regel først. Jeg ville kanskje ventet litt lenger med C-en, for den er langt ute på 6. posisjon, og den kan være litt tung. For noen med ikke så lange armer blir det [sjetteposisjon] 5 pluss. Men det er jo noen korps som har den fine ventil-barnetrombonen da, og da ordner jo det seg uten problem. Da er det jo kjekt. Det finnes veldig mange sanger på B, C og D, så da er det takknemlig å begynne med dem.

Både B og D kom inn på ulike former for samarbeid i intervju samtalen. B forteller at vedkommende legger opp til at foreldrene deltar på spilletimene slik at de er involvert i elevenes læring: «Jeg vil gjerne ha med foreldrene da, få en av foreldrene på spillingen så de kan, så de er litt med i hva som skjer [...] de sitter og følger med da er de litt med i opplegget, så [det er] lettere for dem kanskje å minne dem [elevene] på hva de skal gjøre og så videre». Informant D forteller at vedkommende ønsker seg en tettere integrering mellom kulturskolen og skolen, slik at de sammen kan tilrettelegge bedre for elever som har utfordringer:

D: Det som egentlig hadde vært det mest ideelle hadde vært om kulturskolen hadde vært mer integrert i skolen og at man hadde et bedre samarbeid med lærerne og sånn sett kunne visst egentlig hva som ordentlig er utfordringen. Forhåpentligvis har de [elevene] da fått riktig og god hjelp på skolen, eller får det. Men også få greie på hva som er hovedutfordringene og hvordan man jobber med dem.

Den rammefaktoren som er mest relevant for oppgavens problemstilling er tid, ettersom tidsrammene for undervisningen til en viss grad påvirker organiseringen av undervisningen, noe som blir behandlet i 4.2.1 og i drøftingskapittelet (5.1).

4.1.4 Notelesing og notelesekyndighet



Figur 9: Notelesing og notelesekyndighet.

I denne kategorien har jeg samlet alle utsagn som var relatert til notelesing og notelesekyndighet. Det gjaldt blant annet spørsmål om hva deltakerne mente kjennetegner en god noteleser, når de introduserte elevene for noter (introduksjon til notelesing – hvor starter informantene?), spørsmål knyttet til sekundærnotasjon og om informantene hadde noen tanker om sammenheng mellom språkløsing og notelesing. Dette var et av temaene som var omtalt i informasjonsskrivet deltakerne fikk utdelt på forhånd, og to av deltakerne (C og D) hadde forberedt seg spesielt til dette temaet ved å ta med eget undervisningsmateriale som var spesielt rettet mot notelesing.⁴⁹ De kodene som blir behandlet i 4.2.3 er først og fremst grafisk notasjon, sekundærnotasjon og notelesing. Samtidig er det viktig å forstå hva deltakerne mener kjennetegner en god noteleser for å forstå en del av undervisningsmetodene.

Deltaker A mener at en god noteleser lar blikket flyte, leser lenger fram i notebildet enn det man utfører og har automatisert posisjon og tone. B forteller at svaret på spørsmålet «hva er en god noteleser» kan forstås på to måter: enten som hvor raskt man forstår selve notebildet (hva

⁴⁹ D hadde med flere ark som vedkommende deler ut til nye elever før elevene begynner med lærebøker. Utdrag fra disse arkene er gjengitt med tillatelse fra informant i vedlegg 7. Informant C viste blant annet fram et brettspill vedkommende hadde utformet for bruk i gruppeundervisning. Dette brettspillet blir nærmere beskrevet i avsnitt 4.2.2.

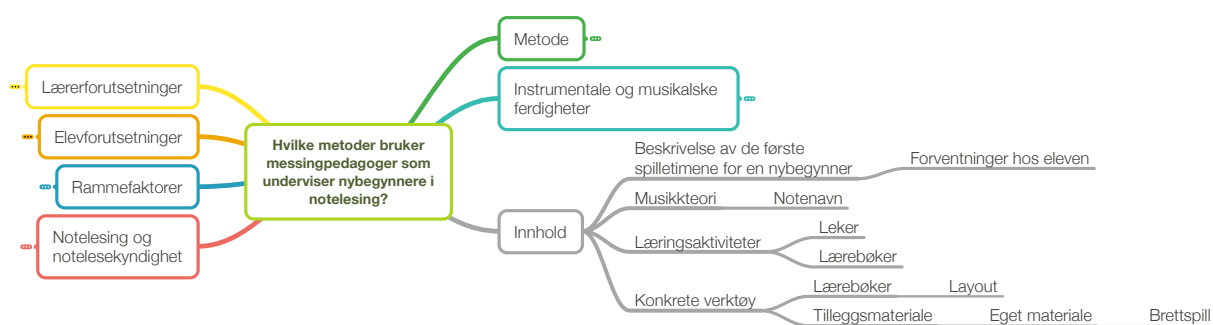
som skal utføres), eller hvor god man er til å bladlese. Dette utsagnet tolker jeg dithen at «hvor raskt man forstår» betyr å få et overblikk over notebildet uten at det er knyttet til instrumentet, mens «hvor god man er til å bladlese» handler om det samme, men utført på instrumentet.

B understreker at det viktige ved notelesingen er å være god på musikalsk oversetting, ikke å bladlese så raskt som mulig. C forteller at en god noteleser må ha evnen til å kjenne igjen det visuelle i notebildet og koble det til instrumentet:

C: For poenget med notelesing er jo at du skal klare å få det ut i instrumentet ditt da. Og da må du klare å få en tråd fra den gjenkjennelsen du ser på papiret. At du klarer å knytte den direkte til det du skal gjøre på instrumentet. At når du ser en C så er det den posisjonen. Men så er det jo det siste som er vanskeligst. Det er det som du sa i sted, det med å klare å høre den tonen inne i seg. Det er jo det vi egentlig må få til, men der har jeg ikke helt skjønnet hvordan jeg klare å få det til. Altså, det er vel den sangen da, som vi egentlig må gjøre mye mere av. Og hvis du skal bli en god noteleser så må du jo trene mye, sånn er det jo med alt.

D sier at hva som ligger i å være en god noteleser er avhengig av hvilket nivå utøveren befinner seg på, men at det blant annet går på lesehastighet og avkoding. Tidligere i intervjuet har D fortalt av vedkommende kan lese noter og høre musikken innenat, så jeg følger opp dette med å spørre om D vil at elevene også skal klare dette. D svarer at: «Ja, det vil jo være et godt mål for hele prosessen med å lære seg å lese noter». Det å «høre tonen inne i seg» knyttes i denne oppgaven til begrepet notational audiation, og blir drøftet sammen med metodene sang og munnstykkelesing i avsnitt 5.4.

4.1.5 Innhold



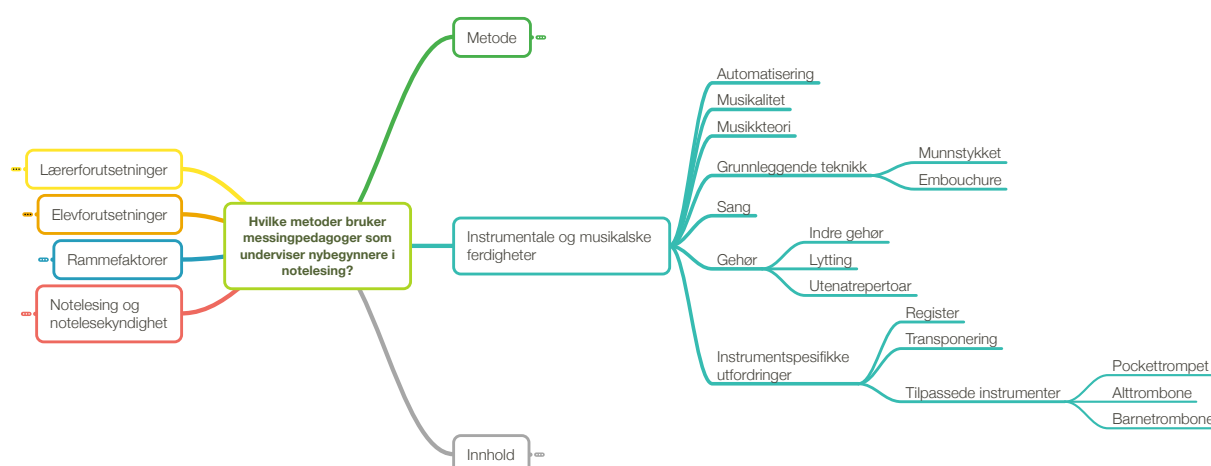
Figur 10: Innhold.

I denne oppgaven bruker jeg innhold som en samlekategori for lærestoff og læringsaktiviteter (Hanken & Johansen, 2013, s. 70). Jeg har ikke forholdt meg til hvilke begrunnelser deltakerne har for valg av innhold, kun samlet de intervjuutsagnene som på ulike måter dreier seg om undervisningens innhold i denne hovedkategorien. Alle deltakerne ble bedt om å beskrive hvordan den første spilletimen for en nybegynnerlev artet seg, og disse beskrivelsene ga mye

informasjon om undervisningsmetodene som presenteres i 4.2. Blant annet fortalte tre av deltakerne (A, B og C) at de brukte ulike former for lek i nybegynnerundervisningen.⁵⁰

Jeg har tidligere (1.2.3) hevdet at det underforståtte målet for deltakernes undervisning, slik den ble beskrevet i intervjuene, er at elevene skal lære seg å lese noter. Dette utsagnet må modifiseres noe, ettersom mange av utsagnene som tilhører denne hovedkategorien også dreier seg om at nybegynnerlevnene skal lære seg å beherske instrumentene sine, med alt det innebærer av tekniske og musikalske utfordringer. En del av disse utfordringene blir beskrevet i neste underkapittel.

4.1.6 Instrumentale og musikalske ferdigheter



Figur 11: Instrumentale og musikalske ferdigheter.

Mange musikkpedagoger legger vekt på at det å *utøve* musikk er grunnleggende i enhver musikkpedagogisk virksomhet, noe som forutsetter at elevene tilegner seg ferdigheter knyttet til stemme, øre, kropp og instrument (Hanken & Johansen, 2013, s. 178). Slik jeg tolker deltakerne i studien, gjelder dette til en viss grad også for dem. Dette kan ha sammenheng med de tidligere omtalte aspektene ved intervjusituasjonen, men siden det er deltakernes perspektiver slik de kommer frem i de gjennomførte intervjuene som er datamaterialet i denne oppgaven, vil jeg ikke spekulere i hvorvidt deltakerne ville fremstått annerledes i en annen situasjon.

De to kodene som er spesielt relevante for problemstillingen er munnstykket og sang. Alle de fire deltakerne bruker summing på munnstykket i undervisningen. A forklarer hvordan vedkommende bruker leppesumming og munnstykket i den første spilletimen med nye elever: «Så lærer jeg dem grunnleggende spilleteknikk. Begynner med å blåse og summe på leppene.

⁵⁰ Se avsnitt 4.2.2.

Som messingblåser så blir det jo lite lyd uten sum. Og så sette på munnstykket, og så lager vi lyd i instrumentet». Deltaker B bruker også munnstykket allerede i de første spilletimene: «Altså, mest ideelt er å ønske seg at de ikke får instrumentet med en gang, men heller at de kanskje bare får munnstykket [...] egentlig, jo mindre de har å forholde seg til, jo bedre. Så jeg har egentlig bare brukt, ønsker meg egentlig bare at de får munnstykket til å begynne med. Og at vi har munnstykkeleker, at vi har innpustøvelser og lydleker og så videre». Informant C forteller at elevene spiller mye på munnstykket fordi det er en god måte å trene på tonetreff. Informant D trekker også frem at munnstykkesumming åpner opp for det auditive: «Så det første går egentlig på munnstykkespilling og noen øvelser der som [utydelig] åpne opp for auditive, at de lytter etter hva de gjør og at de faktisk egentlig lager all lyden selv. Og prøver egentlig å få den litt sånn sunne og naturlige spillestilen da du bruker munnstykket litt bevisst på den måten».

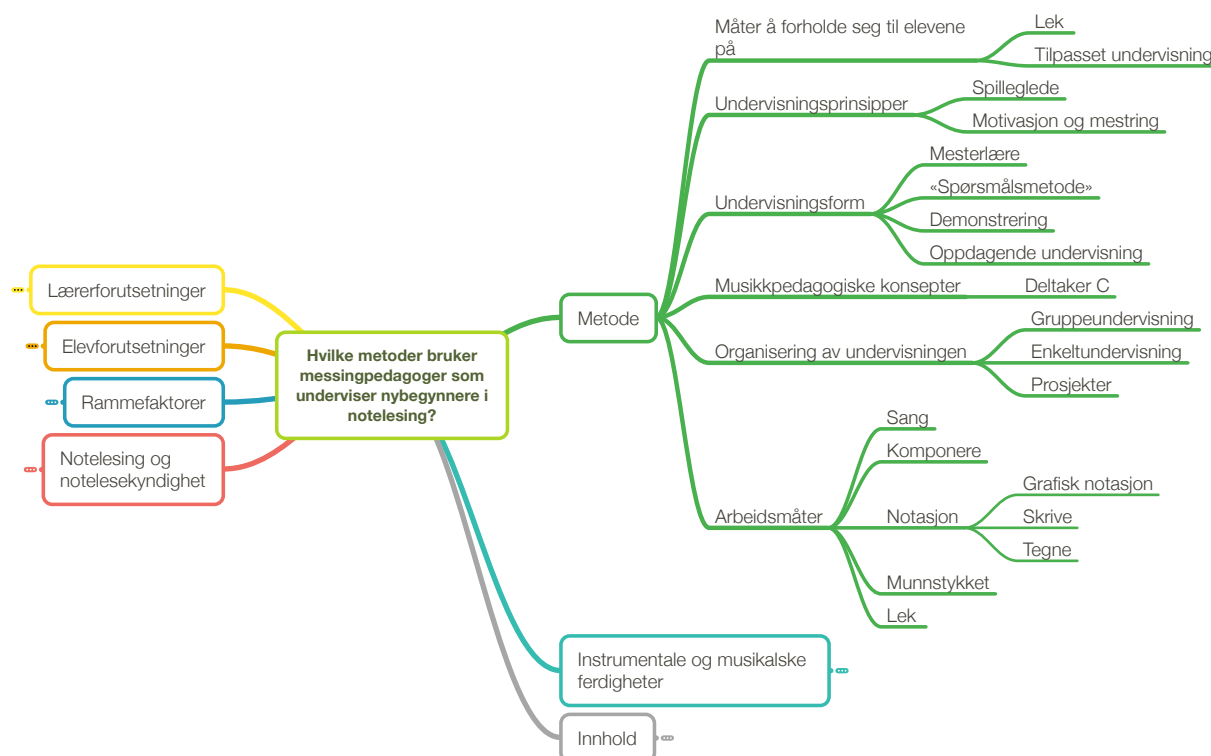
I messingblåserundervisning er sang er en metode som har overføringsverdi til musikalske ferdigheter som frasering og intonasjon, i tillegg til oppøving av gehøret. To av deltakerne (A og D) forteller at de bruker sang aktivt i undervisningen, og en deltaker (C) forteller at vedkommende gjerne vil ha mer sang på timene sine.

C: Der tror jeg vi som musikk lærere har en lang vei å gå. At vi må ha mere sang i timene våre. For det, det er jo det. Altså, jeg har jo vært på masse sånne instrumentkurs oppgjennom, og det er jo det alle de store artistene sier hele tiden. Du må synge det du skal spille. Og der, ja, jeg er helt enig i det. Men så sklir det vekk [...] Hvis man ikke er vokst opp med det så sitter det litt langt inne. Men jeg er absolutt helt sikker på at det er veldig lurt. For det er jo noe med, som du sier, å klare å oppfatte når du ser en tone, at du kan høre den inni deg.

Selv om sang og summing er to forskjellige metoder, er begrunnelsen for å bruke dem ofte like, og begge disse metodene behandles i derfor sammen i avsnitt 4.2.4.

Gehör er også plassert i kategorien instrumentale og musikalske ferdigheter. Gehör er en evne som gjør en i stand til å mestre eller å utvikle musikalske ferdigheter, herunder tonetreff (deltaker A omtaler trombone som et instrument med «høyt skøddepotensiale») og indre forestillingsevne av det klingende notebildet. Utsagn som har med gehørutvikling å gjøre er derfor kategorisert her, selv om de nok også noen ganger kunne ha hørt hjemme under innhold eller metode.

4.1.7 Metode



Figur 12: Metode.

Jeg avslutter presentasjonen av hovedkategoriene med å ta for meg metode, ettersom det er det didaktiske begrepet jeg bruker i problemstillingen. I musikkdidaktikken brukes metode om «en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (Hanken & Johansen, 2013, s. 80). Dette er en vid definisjon som i tillegg til å romme lærings- og undervisningsmetoder også inkluderer og organisering av undervisningen, ettersom den sosiale organiseringen av gruppen (enkeltundervisning, gruppeundervisning, klasseromsundervisning) er et resultat av didaktiske beslutninger (Waagen, 2011, s. 148; Hanken & Johansen, 2013, s. 86). I arbeidet med å analysere intervjutranskripsjonene har jeg systematisert utsagn knyttet til metode som enten måter å forholde seg til elevene på, undervisningsprinsipper, undervisningsform, musikkpedagogiske konsepter, organisering av undervisningen eller arbeidsmåter. Når jeg i det følgende underkapittelet forsøker å vise hvilke undervisningsmetoder som sto fram som sentrale i intervjuene, vil jeg fokusere på organisering av undervisningen og arbeidsmåter.

4.2 Hvilke metoder bruker deltakerne?

Metode er i denne oppgaven brukt på to måter. Det brukes både om *de undervisningsmetoder deltakerne i studien forteller at de bruker* (se s. 2) og om *en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring* (Hanken & Johansen, 2013, s. 80). I definisjonen av metode som en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring ligger også undervisningsform, arbeidsformer og organiseringen av undervisningen.

I denne delen av kapittelet presenterer jeg de organiseringsformene og arbeidsformene som pekte seg ut som sentrale i intervjuene. Dette medfører at jeg ikke tar for alle temaene i hovedkategorien metode. De temaene jeg trekker fram er valgt fordi de gikk igjen hos flere (minst to eller tre) av deltakerne og fordi jeg oppfattet dem som spesielt interessante, enten fordi deltakerne fortalte likt om hvordan de brukte metodene eller fordi begrunnelsene for å bruke en metode var så forskjellige. Det er ikke alltid at deltakerne har hatt et uttalt fagbegrep for de metodene de beskriver. Da er metodene kategorisert ut fra min fortolkning, men i den videre framstillingen skiller jeg ikke på metoder hvor deltakerne har kommet med begrepene selv og metoder hvor jeg har kommet med begrepene i ettertid.

Jeg begynner med å ta for meg hvordan deltakerne organiserer undervisningen sin, før jeg går over til å beskrive noen av arbeidsmåtene deltakerne fortalte om i intervjuene.

4.2.1 Organisering av undervisningen

Den sosiale organiseringen av undervisningen inngår i det metodiske repertoaret til musikkpedagogene (Hanken & Johansen, 2013, s. 86). I intervjuene kommer det fram at flere av deltakerne foretrekker enkeltundervisning framfor gruppeundervisning, men alle informantene underviser også elever i grupper. A og B forteller i intervjuene at de foretrekker enkeltundervisning, C kombinerer enkelt- og gruppe-undervisning på fast basis, og D underviser i grupper i et musikkpedagogisk prosjekt⁵¹ i grunnskolen, men sjelden når det er skolekorps elever.

Når det gjelder varighet på spilletimene var det tre av informantene som kom inn på dette i intervjuene: A, B og C. Informant A fortalte om spilletimer som varte mellom 20 og 22,5 minutter. Etersom jeg ikke fulgte opp dette nærmere er det ikke mulig å si om dette skal forstås bokstavelig, eller om 22,5 minutter er den tildelte tidsressursen og om A omdisponerer arbeidstid eller har andre måter å tilpasse slik at elevene for eksempel får mellom 20 og 25

⁵¹ Se avsnitt 1.3.

minutter undervisning i uken. Deltaker B fortalte at alle elevene hadde 25 minutter spilletime i uken. C har som tidligere omtalt to grupper elever – de som følger et musikkpedagogisk konsept og «vanlige» elever som har en spilletime i uka. Informant C fortalte at problemer med liten tidsressurs til de elevene som ikke fulgte det musikkpedagogiske konseptet ble løst ved å omdisponere arbeidstid, slik at alle elevene fikk minst 25 minutter enkeltundervisning hver uke.⁵²

Person A har praktiserer hovedsakelig enkeltundervisning, selv om enkeltelevne også møtes i grupper i løpet av året.

Mari: Hvordan organiserer du undervisningen?

[...]

A: Det er stort sett enkeltundervisning, men det er noen som kommer på gruppe. Noen de som jeg gir enkeltundervisning kommer på gruppe av og til, så det varierer jeg. Men det er hovedvekt på enkeltundervisning. Det er fordi jeg trives best med det. Det kunne jeg valgt, å ha mere grupper hvis jeg hadde villet, men jeg liker å fokusere på én av gangen. Da får han min fulle oppmerksomhet. Men det er andre som tenker annerledes om dette, det vet jeg.

Utsagnet «det er andre som tenker annerledes om dette, det vet jeg», tyder på at A er bevisst på mulighetene ved gruppeundervisning, men at det er gjort et bevisst didaktisk valg for å sikre at eleven får «min fulle oppmerksomhet». Samtidig kan «fordi jeg trives best med det» forstås som at deltakeren har prioritert egen trivsel eller bekvemmelighet i arbeidssituasjonen.

Deltaker B virker også bevisst i valget om å prioritere enkeltundervisning:

Mari: Har de [elevene] enkelttimer eller har de gruppeundervisning?

B: Da har de enkelttimer. De kan godt, hvis det dukker opp to stykker som er veldig like på en måte, så kan du kanskje kjøre dobbelt og det går fint, men veldig ofte så er de litt på forskjellig nivå, så ... [med tanke på] hva de klarer å ta imot. Så i utgangspunktet så tar jeg en og en.

Her tolker jeg B dithen at vedkommende ønsker at elevene skal være på likest mulig nivå om de skal undervises i gruppe, men at informant foretrekker enkeltundervisning dersom det ikke er mulig å gjennomføre grupper med likt nivå.

Person C skiller seg fra de andre deltakerne ved at C både har elever som har en enkelttime à 25 minutter i uken, og elever som spiller to ganger i uken. De sistnevnte elevene følger et musikkpedagogisk konsept med større undervisningsressurs.⁵³ Av hensyn til deltakerens anonymitet gir jeg ikke noen beskrivelse av innhold eller navn på dette musikkpedagogiske konseptet, ut over beskrivelsene av den sosiale organiseringen av undervisningen.

⁵² C: «Altså, i [kommune] så har vi 19,5 og i [kommune] er der vel 22,5. Men for å være helt ærlig så fikser jeg ikke de korte timene, så jeg gir alle elevene mine 25 minutter [...] Men det betyr at det også er hardere dager for meg. Men så får jeg en uke fri før jul og en uke før sommeren da».

⁵³ Begrepet musikkpedagogisk konsept er definert i avsnitt 1.2.3.

Gruppetimen i dette konseptet varer 45 minutter. Enkelttimene varer i 20-25 minutter, men C legger her opp til at to og to elever deler enkelttimer slik at også enkeltundervisningen varer i 45 minutter. Da jobber en elev med konkrete oppgaver (uten instrument) samtidig som hun eller han lytter til den andre elevens spilletime. Etter ca. 20–25 minutter bytter de rolle. C begrunner denne måten å organisere enkelttimene med at eleven som ikke spiller da kan «få melodiene inn i øret ubevisst» samtidig som eleven arbeider med notelesingsoppgaver, spill eller tegner. Deltaker C understreker at den «passive» eleven får konkrete oppgaver. Denne måten å organisere enkelttimene på, ved to elever har time rett etter hverandre og er inne og hører på den andre, gir muligheter for å jobbe spesifikt med notelesing og teori på spilletimer som ellers ville vært for korte til det.

C forteller at vedkommende foretrekker å drive med det musikkpedagogiske konseptet: «Det [musikkpedagogisk konsept] er det morsomste. For da føler jeg at jeg virkelig får gjort noe ordentlig arbeid». Slik jeg tolker dette, er det tydelig at tidsressursen og muligheten til å møte elevene flere ganger i uken representerer en viktig motivasjonsfaktor i arbeidet. Dette er temaer jeg kommer tilbake til i diskusjonen (5.1.1). Den ideelle gruppestørrelsen er ifølge C fire til seks elever. Da er det mange nok til at gruppen ikke er sårbar ved fravær: «Blir det færre enn fire, hvis du er nede i tre så er det sårbart. Hvis en er borte så er vi plutselig nede i duo, ikke sant. Så det bør være fire til seks elever».

I likhet med C praktiserer også informant D praktiserer både gruppeundervisning og individuell undervisning. Som nevnt i 1.3 er D tilknyttet et musikkpedagogisk prosjekt i grunn-skolen. Dette prosjektet foregår i skoletiden, og elevene går på andretrinn i barneskolen. Der skjer all undervisningen i grupper. Prosjektet skjer i samarbeid med en strykelærer, så elevene tester flere instrumenter i løpet av prosjektperioden. D forteller at de aller fleste gruppene lærer seg tre toner, og at vedkommende ofte rekker å gå gjennom musikkteoretiske begreper og fenomener som forskjellen på todelt og tredelt takt, og trinnvise bevegelser: «Vi går gjennom litt rytmeting og for så vidt egentlig sånn enkelt lærer oss forskjellen på todelt og tredelt takt [...] Men de fleste gruppene får lært seg tre forskjellige toner, sånn at [utydelig] ja, setter de sammen og kaller det for «opp en trapp» og «ned en trapp» sånn at de får en viss følelse av tonehøyde».

Elevene som går i skolekorps har først og fremst enkelttimer, men D forteller at vedkommende også anvender gruppeundervisning, og da spesielt i starten. Det er både av hensyn til det sosiale samholdet blant elevene, og fordi elevene starter med et likt utgangspunkt når de er nye. Etter

hvert som elevene skiller seg fra hverandre med tanke på kunnskaper og ferdigheter, går D over til å gi dem enkeltundervisning:

Mari: Når du har spilletimer for de som går i korpset, hvordan organiserer du undervisningen da? Jeg tenker på grupper eller enetimer.

D: Først og fremst enetimer. Helt i starten så kan jeg godt kjøre noen grupper med altså de aller nyeste, altså aspirantene. Fordi vi skal gjennom såpass grunnleggende ting at det kan være greit at de også får sosialt samhold og at de ikke er alene med å måtte igjennom alle disse nye tingene samtidig. Men så er det jo fort at de, ja, viser seg forskjellige styrker og ting å jobbe med [utydelig], så det blir jo, litt varierende hvor lang tid det tar da, men at det blir en oppsplitting etter hvert. At de har enkelttimer. Men så er det ofte at de i hovedkorpset trenger gruppespilltrening. Så jeg har gjort det noen ganger. At de slår sammen timer og jobber da først og fremst korpsstoff, men har også gjort ensembleting.

Her tolker jeg «viser seg forskjellige styrker og ting å jobbe med» til å bety at D mener det er en fordel at det er et jevnt nivå innad i gruppene når D praktiserer gruppeundervisning. Her har jeg inntrykk av at deltakerne B og D er av samme oppfatning.

Oppsummering

Som man kan se av sitatene over har deltakerne noe ulikt syn på gruppeundervisning. A forteller at vedkommende kunne valgt å ha mer gruppeundervisning, men foretrekker enkeltundervisning for å gi eleven sin fulle oppmerksomhet. B ønsker at elevene er på likest mulig nivå dersom de skal ha gruppeundervisning, men har enkeltundervisning som utgangspunkt. C praktiserer både enkeltundervisning og gruppeundervisning, og lar også to og to elever delta på samme enkelttime, noe som kan tolkes som en form for gruppeundervisning, selv om deltakeren ikke selv bruker det begrepet. D har kun gruppeundervisning når vedkommende underviser i grunnskolen, og har først og fremst enkelttimer når deltakeren underviser i skolekorps.

4.2.2 Lek – både en generell tilnæringsmåte og en konkret arbeidsform

Det er mange måter å forholde seg til lek som metode i undervisningen. Deltakerne har mange relevante refleksjoner, og jeg velger å løfte fram noen utsagn fra deltakerne for å vise dette. Informant D var den eneste som ikke eksplisitt nevnte lek i intervjuet, og jeg har heller ikke kodet noen av utsagnene i intervjuet til D som lek. Dette kan være et utslag av svakhet ved forskningsdesignet. Ettersom det ikke ble gjennomført noen oppfølgingsintervjuer er det ikke mulig å si noe om hvorvidt D kan ha vært opptatt av lek, ut over at vedkommende ikke bragte dette på banen i det ene intervjuet som ble gjennomført. De følgende resultatene er følgelig basert på deltakerne A, B og C, og deres refleksjoner og beskrivelser av lek som undervisningsmetode.

A forteller at de «leker inn» noteverdier på timene, leker med stemmen for å vise mørke og lyse toner og gjør rytmediktater på en «leken måte». I intervjuet gir A uttrykk for at lek også er viktig for vedkommendes egen trivsel i arbeidssituasjonen:

A: Jeg må liksom leke litt skal jeg få til å undervise, kjenner jeg.

Mari: Det høres kjent ut. Det gjør det altså.

A: En sjelden gang er det de barna som bare sier: «Hm?» hvis jeg prøver å leke. Men de fleste blir jo med på det.

Den lekende innstillingen til informant A var tydelig i hele intervjuet. Deltakeren gestikulerte, sang og demonstrerte, og latteren satt løst. A kom ikke med konkrete eksempler på leker vedkommende bruker i undervisningen, men det var allikevel tydelig fram at lek er en viktig tilnæringsmåte når A underviser. Avslutningsvis i intervjuet spurte jeg om A har et bestemt pedagogisk grunnsyn. Da svarte A: «Punkt én: eleven skal ha det bra på time. Punkt to: så får vi leke det inn så godt vi kan. Ikke leke uten å lære, mye læring i lek». A ser altså ikke noen motsetning mellom lek og læring. Slik jeg tolker deltaker A handler lek i undervisningen mye om å ha en leken tilnærming til læringsaktivitetene, også for deltakerens egen del.

I likhet med A, snakker også deltaker B om lek i nybegynnerundervisningen. B forteller om munntykkeleker, innpustleker og lydleker. Den følgende beskrivelsen av munnstykkelek viser hvordan læringsaspektet er tydelig tilstede i aktiviteten, og da spesielt overføringsverdien fra munnstykkespill til notelesing:

Mari: Kan du forklare noen munnstykkeleker for meg?

B: Veldig ofte så starter jeg med det også stå riktig og det å puste riktig. Og da har vi måte å, at vi kan puste inn på forskjellig, alt av slag [knipser puls]. Og vi har den at vi bruker fingeren foran munnen også [demonstrerer innpust med finger foran munn]. Får til den store åpning-pusten. Og så bytter de ut fingeren med munnstykket og prøver å få samme, få til lyd. [...] Også pleier jeg da å etterlikne dyrelyder eller ambulanse eller politibiler eller, ja. Og de kan til og med prøve å lage sin egen sang. Så har jeg ganske fort sånn grafisk vinkling på hvordan lyden går opp og ned da. Så jeg kan tegne på tavla: tegne en bølgende strek, så kan han [eleven] lese, og prøve å følge den. Så kan jeg spille når eleven peker langs, eller etter linja da. Og så kan jeg gjøre det for henne eller han, også kan de prøve å følge da. [...] Også kan du tegne liksom et insekt som flyr, flybanen til insektet. Også kan de da spille, prøve å få til det samme på munnstykket [...] Og så kan vi da etterhvert begynne å lage disse insektveiene over til streker og rette streker og i forskjellige tonehøyder da. Bare helt grafisk. [...] En lang strek er å holde tonen lengst mulig, og da, så lenge jeg peker så holder de tonen hele veien. Og når de da, forskjellige tonehøyder og sånn, så kan de da etter hvert koble litt på ansatser og så videre da. Når de da får litt bevisstgjøring i forhold til det de ser da, bare på munnstykket, så kan man lettere overføre de grafiske framstillingene da, på noter etterpå.

Dette er et eksempel på hvordan B bruker lek i nybegynnerundervisningen. Denne konkrete leken har flere hensikter. For det første trener elevene på god pusteteknikk og på å overføre den til instrumentet. For det andre trener elevene på å få kontroll over leppene ved å summe på munnstykket. Summingen skal illustrere forskjellige lyder elevene kjenner fra før. For det

tredje bruker B leken som en inngang til grafisk notasjon ved å tegne lyden elevene skal illustrere med summing på munnstykket. Den grafiske notasjonen brukes både for å vise tonehøyder og til å vise noteverdier. Jeg tolker den siste setningen i sitatet dithen at B poengterer at dette er et ledd i å bevisstgjøre elevene på sammenhengen mellom det de ser og det de utfører på munnstykket, noe som B mener gjør det lettere å gå fra grafisk til konvensjonell notasjon i undervisningen.

Ut fra sitatene over virker det som deltakerne A og B bruker lek i nær tilknytning til instrumentet, og kanskje også spontant i undervisningen. Hos informant C virket dette ikke å være tilfelle i like stor grad. C kom med mange eksempler på hvordan vedkommende bruker lek på gruppetimene. Mitt inntrykk er at lekene C bruker er godt planlagt på forhånd, og brukes svært bevisst i den pedagogiske konteksten. Et eksempel er hvordan C forteller at vedkommende bruker eventyr og andre aktiviteter⁵⁴ for å jobbe med notelesing på gruppetimene:

C: [...] i gruppetimene så bruker jeg også veldig mye eventyr. Det har jo ikke noe direkte med notelesing å gjøre, men det hender at i de eventyrene, hvis vi har noe spesielt tema, la oss si at jeg vil at de skal lære den noten da, i dag, så hender det at jeg lager da eventyr hvor jeg putter inn sånne lapper som de skal, koder da, ikke sant. Som de skal finne. Jeg har krøllet sammen noen lapper som de skal finne et eller annet sted i rommet, og så må de løse hva som står der, og da kommer det ut en hemmelig beskjed som er viktig for fortsettelsen eller et eller annet sann. Så det handler om å gjøre ting spennende og gøy da. Så, det motivasjon er jo ekstremt viktig. At de skal liksom finne den nysgjerrigheten for å lese da. Så den kan du jo pirre på mange måter. Og da gjelder det bare å være ekstremt kreativ.

Å «pirre nysgjerrigheten» dreier seg, slik jeg forstår det, om å vekke motivasjon for å lese noter hos elevene. Motivasjon er, som nevnt i avsnitt 2.1.3, en faktor i leseformelen. Behovet for å «pirre nysgjerrigheten» hos elevene kan også ha sammenheng med at elevene som følger det før omtalte musikkpedagogiske konseptet spiller på gehør i begynnelsen. Siden disse elevene som regel ikke går i skolekorps behøver de heller ikke å lære noter tidlig for å «henge med» i korpssspillet.

Dette med å være «ekstremt kreativ» kommer igjen når C tar fram et brettspill og forklarer hvordan det kan brukes for å trene opp elevenes leksikon⁵⁵ av tonehøyder og rytmer:

C: Her lagde jeg for eksempel «Sjørøverspillet» med tre, ja, her er det vel tre forskjellige tonehøyder, sånn at man har en terning, og så skal man flytte en brikke, og så skal man kjenne igjen både rytmer og tonehøyder. Når du er her [viser på brettet] skal du kjenne igjen ... Altså, når jeg har disse små barna så har jeg kallenavn på de forskjellige rytmene. Så denne her kaller

⁵⁴ En del av aktivitetene C forteller om er inspirert av en bok med leseleker for språklesing som C hadde med på intervjuet.

⁵⁵ Leksikon i notelesingssammenheng består av flere prosesser: Gjenkjenning av meningsfulle helheter eller strukturer, gjenkjenning av musikalske frasestrukturer, semantisk aktivering (interpretasjon), motorisk gjenkalling og auditiv gjenkalling (Blix, 2004, s. 49). Se også avsnitt 2.1.1 og vedlegg 8.

vi «attekattenoa» [leser på rytme]. Også har vi «sjørøver sjørøver» [leser på rytme]. Det er derfor dette heter sjørøverspillet. Så da flytter de en brikke oppover på brettet, også må de både si hvilken rytme det er, også må de si notenavnet. [...] Det går jo på akkurat det med memorering og gjenkjennelse.

I forbindelse med at deltakeren forklarte «Sjørøverspillet» spurte jeg om C elevene også skulle spille tonene på spillebrettet, men det gjorde de ikke:

C: Egentlig burde man jo knytte det til spilling også, det hadde jo vært enda lurere. Det har jeg ikke gjort da. Jeg har mest bare gått på at de skal lese og si hva de heter da. Med riktig både oktav og ja sånn. Så det er forskjellige varianter her da. Alle mulige greier. Og her har jeg også [viser fram et annet spill], her har jeg knyttet det mer til instrumentet med forskjellige posisjoner på trombone da. Så her heter spillet «De syv posisjoner». Så, det kan man jo lage alle mulige varianter på da. Så det har jeg drevet mye med, det er på lese-gjenkjenning da.

Nettopp det å kjenne igjen det visuelle og å koble det til instrumentet ble trukket fram av C som viktig for å være en god noteleser. Det kan forklare hvorfor det er leker som går på lese-gjenkjenning C trekker fram når vedkommende snakker om lek som undervisningsmetode.

I intervjuet forteller C at vedkommende først og fremst gjør disse aktivitetene på gruppetimene. Aktivitetene som beskrives i intervjuet er relativt omfattende, så jeg tolker C dithen at denne type aktiviteter gjør seg best på gruppetimer på grunn av tidsmessige hensyn og fordi de fungerer best med flere deltakere. Dessverre fulgte jeg ikke opp med spørsmål om C også brukte lek på enkelttimene.

Oppsummering

Lek blir trukket fram av deltakerne i tre av intervjuene. A forteller at lek er viktig for at vedkommende skal «få til å undervise», og B og C kommer med konkrete eksempler på leker de bruker i noteleseundervisningen. Mitt inntrykk er at A bruker lek som en generell tilnærming til undervisning, mens B knytter lek til instrumentspesifikke områder som pust og munnstykke-summing, og grafisk notasjon. De lekene C presenterer er først og fremst knyttet til lese-gjenkjenning, noe jeg ser i sammenheng med deltakerens syn på at det å kjenne igjen det visuelle og å koble det til instrumentet er viktig for å være en god noteleser.

4.2.3 Tegne og skrive – grafisk og konvensjonell notasjon

I dette underkapittelet tar jeg for meg metoder som innebærer at elevene tegner eller skriver ulike former for musikknotasjon. Grunnen til at jeg bruker begrepene tegne og skrive, og ikke bare skrive, er fordi informantene selv bruker både tegning og skriving om aktiviteter der elevene jobber skriftlig med notasjon. Deltakerne er ikke konsekvente, men det er en viss tendens til at «tegne» blir brukt om ulike former for grafisk notasjon, mens «skrive» blir brukt om konvensjonell notasjon. For eksempel *tegner* deltaker B en bølgende strek som elevene skal spille på munnstykket, mens deltaker C har laget en *noteskrivebok* til elevene sine: «Jeg har også lagd en sånn noteskrivebok til elevene. Særlig til å begynne med da, så tegner de, la oss si «Lisa gikk til skolen», så skal du tegne det med sånn strek, ikke sant, også skal de skrive ordentlige noter etterpå». Elevene til C *tegner* altså først, men så skal de *skrive* den samme sangen med konvensjonell notasjon etterpå.⁵⁶

Alle deltakerne i studien fortalte at de bruker tegning/skriving som en arbeidsmåte når elevene skal lære noter. For å gjøre framstillingen så oversiktlig som mulig har jeg derfor delt tatt utgangspunkt i type notasjon og ikke hvorvidt informantene bruker tegning eller skriving som arbeidsmåte. Jeg begynner med å presentere hvordan to av deltakerne jobber med grafisk notasjon, deretter kommer jeg med eksempler på hvordan deltakerne bruker tegning og skriving sammen med konvensjonell notasjon, og avslutter med å presentere deltakernes holdninger til sekundærnotasjon.

Grafisk notasjon

To av informantene (B og D) fortalte eksplisitt at de bruker grafisk notasjon. I tillegg kan utsagnet C kom med om at elevene tegner «Lisa gikk til skolen» før de skriver sangen med konvensjonell notasjon tolkes dithen at elevene tester ut en form for grafisk notasjon i noteskriveboken. A forteller at de tegner og komponerer, men det kommer ikke fram om elevene bruker grafisk eller konvensjonell notasjon når de komponerer. Jeg vil nå først gå gjennom hvordan informant D bruker grafisk notasjon i nybegynnerundervisningen, før jeg så kommenterer hva informant B fortalte om grafisk notasjon.

⁵⁶ Her er det relevant å trekke en parallell til den tidlige lese- og skriveutviklingen, hvor man snakker om *skribling* og *bokstavutforskning* (Traavik, 2013, s. 45). Da etterlikner barn skrift som de observerer i omgivelsene, og etter hvert begynner barna å bruke bokstaver de har lært seg (oftest bokstavene i eget navn og i navnene på personer og ting de kjenner). Kanskje kan utforskning av grafisk notasjon gjennom tegning før elevene er blitt kjent med konvensjonell notasjon ses på som et slags notenes *skribling* og *bokstavutforskning*.

I forkant av intervjuet hadde D tatt med noen ark vedkommende gir til nye elever før de begynner med lærebøker. Disse arkene deles ut på første spilletime, og utgjør hva informanten kaller et «lite forstudium» før elevene starter med lærebøker. D forteller at intensjonen med arkene er å gi elevene en roligere introduksjon til notelesing enn det som er vanlig i lærebøkene:

Mari: En del spillebøker har sånne faktasider i starten. Er det noe du bruker i din undervisning?
D: Det er det som er greia med å ha gått gjennom disse arkene før vi starter med «Midt i blinken». For da står det en side med all den informasjonen som man egentlig må kunne før at man skal starte å spille på neste side. Og det er det jeg syntes er da så altfor mye informasjon de må egentlig ha lært seg og tilegnet seg før de da kan spille. Men spille kan du jo fra de har fått satt sammen instrumentet eller begynt å bare blåse igjennom. Så det er derfor jeg har laget opplegget [...] Jeg vil mene at de trenger en liten sånn roligere introduksjon til det store universet med notelesing.

Siden denne delen av underkapittelet dreier seg om grafisk notasjon, vil jeg nå ta for meg to av arkene D viste meg under intervjuet.⁵⁷

Det første arket viser tre munnstykkeøvelser. Her bruker D linjer som beveger seg i ulike retninger for å illustrere tonehøyder. Det andre arket har to trapper som illustrerer tonehøyder, og to små områder elevene kan bruke til å notere sine egne melodier. Dette materialet viser at informant D bruker grafisk notasjon på flere måter: Først får elevene se grafisk notasjon i form av streker som skal illustrere noteverdier. Deretter ser elevene streker som stiger eller synker. Disse skal illustrere hvilken vei lyden går (opp eller ned i registeret). D forteller at intensjonen med disse øvelsene er at elevene skal lytte etter hva de gjør og forstå at det er elevene selv som lager lyden, ikke instrumentet.

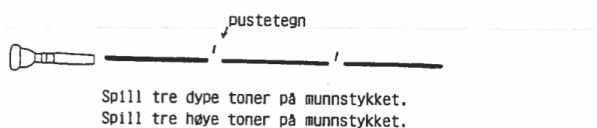
Det neste arket har to områder hvor elevene selv kan tegne melodier. Informanten forteller at vedkommende ikke legger noen føringer for hvilken form notasjonen skal ta, men gir noen eksempler på hvordan oppgaven kan løses.⁵⁸ Den siste formen for grafisk notasjon er to trapper som viser trinnvise bevegelser, samt en oppfordring om å tegne en «trappesang» som læreren skal spille.


⁵⁷ Materialet er gjengitt med tillatelse fra informant D.









⁵⁸ Se sitat på side 84.

MUNNSTYKKESPILLING

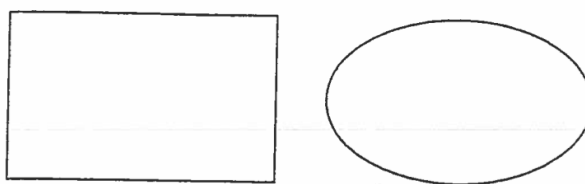
1. Spill lange toner på munnstykket.



2. Spill en lang tone.  _____ /
Del den opp i tre biter. _____ /
Si Ta for hver tone. Ta—Ta—Ta— /

3. Spill toner som
stiger    
synker    

Her kan du tegne noen melodier og så spille de etterpå



Syng *Lisa gikk til skolen*

- hører du at melodien beveger seg i trappetrinn?
- hører du hvor mange trinn den beveger seg opp også?

Kan du tegne en slik trappesang som læreren din må spille for deg?

Figur 13: Eksempler på grafisk notasjon fra informant D.

Nybegynnerelevene til D møter altså grafisk notasjon fra første spilletime, både i form av streker og trappetrinn. De får også noen oppgaver som går ut på å tegne sanger fritt eller med trappetrinn.

Også elevene til B møter grafisk notasjon tidlig: I sitatet på side 58 forteller B at de tegner «insektveier» på tavla, og etter hvert gjør dem om til rette streker i forskjellige tonehøyder. B forteller også at vedkommende gir nybegynnerelevene «litt sånn grafiske ting fra Zumle-bøkene helt i starten» (figur 14).⁵⁹ Når B beskriver hvordan vedkommende jobber med grafisk notasjon, er det tett sammenvevd med grunnleggende teknikk (munnstykkespill) og gehørarbeid (å erfare samsvar mellom registeret elevene spiller i og retningen på strekene på tavla). Notelesingen skjer ikke separat, men i tett sammenheng med musikalske og instrumenttekniske ferdigheter. B begrunner valget av grafisk notasjon som inngang til noter med at noter er for abstrakt:

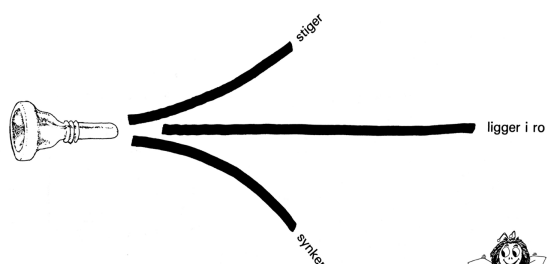
Mari: Så du bruker det [grafisk notasjon] som en sånn inngangsport?

Person B: Ja. Jeg kjører aldri rett på noter. Det er så abstrakt egentlig.

⁵⁹ «Zumle-bøkene» refererer til *Messingblåseren* (1980) av Harry Rishaug. Det er en lærebokserie for messinginstrumenter bestående av tre hefter som er beregnet for gruppeundervisning med tre til fem elever. Bøkene oppmuntrer elevene til å komponere og tegne, og har en humle ved navn Zumle som gjennomgående karakter.

Øving nr. 1

Spill på munnstykket toner som:



8

Lag dine egne Zumle-melodier

Bruk fargeblyant

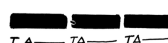
1.	2.
----	----

Øving nr. 2

Spill en lang tone



Del opp tonen med
tungespissen, som
når du sier TA



T A TA TA

9

Figur 14: Grafisk notasjon i Messingblåseren (også kalt «Zumle-bøkene») (Rishaug, *Messingblåseren*, 1980, ss. 8-9).

Figuren over viser hvordan elevene skal spille opp og ned i registeret avhengig av hvilken vei strekene (som representerer retningen på lyden) går. Dette krever viss felles forståelse om at lysere toner er høyere opp på arket, og at mørkere toner er plassert lavere på arket. Denne måten å tenke på korresponderer med femlinjesystemet som brukes i konvensjonell notasjon. Figuren viser også to bokser der elevene kan komponere egne melodier, samt grafisk notasjon hvor lange og korte streker representerer lange og korte toner.

Informant B praktiserer en gradvis overgang fra grafisk notasjon til konvensjonell notasjon. Overgangen fra grafisk til konvensjonell notasjon skjer ved å innføre notelinjer, men å fortsette med buer og streker, før disse også etter hvert byttes ut med konvensjonelle noteverdier.⁶⁰ B forteller at noen av elevene lager egne grafiske framstillinger hjemme som de fremfører på spilletime, noe som blir utgangspunktet for hvordan de lærer noter: «De lager sine egne buer og grafiske framstillinger da, i lekser. Og spiller de for meg neste gang liksom, så det er ofte det de begynner med notelesing da. Så notelesing er mer en sånn grafisk framstilling».

⁶⁰ Hans Andreas Kjølberg (1998) har satt en slik gradvis overgang fra grafisk til konvensjonell notasjon i læreboken *Jeg er musikk*. I boken brukes det først grafisk notasjon i form av lange og korte streker som skal vise lange og korte toner. Etter hvert plasseres strekene inn femlinjesystemet vi kjenner fra konvensjonell notasjon. På sidene 21 til 23 er det skriveoppgaver der elevene skal «oversette» fra grafisk til konvensjonell notasjon, og deretter brukes konvensjonell notasjon i resten av læreboka. Kjølberg (1998, s. 62) begrunner bruken av grafisk notasjon med at den forenkler notebildet slik at elevene lettere kan konsentrere seg om lyden de produserer. Kjølberg hevder også at «Streknottene fungerer også bedre enn vanlige notehoder når det gjelder oppfatning av tid og varighet» (1998, s. 62).

Konvensjonell notasjon

Deltaker B lar også elevene skrive konvensjonelle noter. Elevene får blant annet eksperimentere med å skrive noter på tavla:

Mari: Du har kanskje svart på det, men når introduserer du «standardnoter» for elevene dine?
B: Jeg er vel litt gira på å lære dem i små drypp det med notelesing. De første timene så kanskje jeg bare viser at de ... de synes jo alltid det er veldig gøy å kombinere det å spille og skrive på tavla da. Da får de endelig lov å skrive på tavla. Så det at de kan lære å skrive g-nøkkel. Så kan de skrive en note hvor de vil hen først. Og da ser de hvor stor noten skal være på notelinjene og så videre. Så kan jeg spille de ulike notene, så kan de skjønne at det er et forhold til hvor høyt oppe på notelinjene [notene] står [og] hvor høyt jeg spiller.

Her beskriver B skrivning på tavla som en metode som både gjør elevene kjent med utformingen av symboler fra konvensjonell notasjon (tegne g-nøkkel, finne ut hvor stor notene må være i forhold til notelinjene) og som kobler notasjonen med det auditive (B spiller notene elevene skriver). Informant B forteller ikke om elevene gjør skriveoppgaver med konvensjonell notasjon hjemme, selv om nybegynner elevene kan få komponeringsoppgaver med grafisk notasjon i hjemmelekse.

Informant D gir elevene skriveoppgaver med konvensjonell notasjon i hjemmelekse allerede de første spilletimene. Oppgavene er en del av de tidligere omtalte arkene elevene gjennomgår før de begynner å bruke lærebøker, og er avbildet på neste side.

Mari: Men det arket som står noteverdier på, da spiller eleven rytmen, velger toner selv for eksempel?

D: Ja. Det blir en kombinasjon av progresjonen for å si det sånn.

Mari: Skriver de også på det arket eller?

D: Ja, selv om jeg må nok sette opp det i lekseboka på noen en del uker for at de skal faktisk gjøre det. Men jeg føler at det er mer riktig å gi de lekse enn at de skal sitte på timen og skrive notene.

Noteverdier

Når du har lært tonene C, D og E
kan du lage melodier på disse rytmene!

De tre første tonene

Hører du at disse 3 tonene låter som *Opp en trapp* og *Ned en trapp*?
Med noter ser det slik ut:

Og siden det er så lurt å øve flere ganger, lærer du samtidig om repetisjonstegn.

Notene mellom repetisjonstegnene skal spilles 2 ganger.

For å "låse" opp notesystemet, trenger vi en nøkkel.

G – nøkkelen slynger seg rundt G – linjen.

Tren deg på å tegne noen G – nøkler:

Kjenner du sangen *Spania*?

Når du har øvd litt på de 3 første tonene, kan læreren din sikkert lære deg sangen. Da lærer du sangen "på øret", uten noter. Dette kaller vi gehørspill. På timen kan dere lage mye musikk uten noter. Kanskje læreren din kan lære deg flere sanger på gehør? Så må du lære deg de utenat slik at du husker sangene til neste time.

Figur 15: Skriveoppgaver med konvensjonell notasjon (deltaker D).

Når elevene har fullført arkene bruker de læreboken *Midt i blinken* (Vannebo & Mortensen, 2002). I denne læreboken er det enkelte skriveoppgaver, og D forteller at vedkommende bruker disse i undervisningen. Når jeg spør om vedkommende gir skriveoppgaver utover de som står i læreboka, forteller D at noen elever har komponert litt på eget initiativ, men ikke at det er noe vedkommende gjør med alle elever: «Noen har komponert litt selv på de bakerste sidene eller sånt. Det har det vært et par som har gjort. Det er, ja, det er vel fort at man føler de oppgavene blir for de man merker kanskje har litt ekstra interesse for det». Informanten sier også at det føles «mer riktig å gi de [skriveoppgaver i] lekse enn at de skal sitte på timen og skrive notene».



Kjenner du en sang som begynner slik?:

Skriv begynnelsen av sangen her:

Figur 16: Skriveoppgave fra *Midt i blinken* (Vannebo & Mortensen, 2002, s. 29).

I likhet med D, har også informant A elever som eksperimenterer med å komponere med konvensjonelle noter hjemme:

A: Noe noen synes er gøy er å komponere selv, med å skrive selv. Nå i disse datatider og skoleforskning og sånn så viser man jo det at med å kunne skrive for hånd selv så lærer man litt bedre det man skal lære seg, så det har jeg gjort litt. Da skriver vi og komponerer litt. Små, veldig, veldig korte sanger. Så da må de skrive noter selv da, og finne ut av det, så spiller vi de etterpå.

Komponering og noteskriving for hånd blir her først og fremst presentert som en metode for å gjøre elevene notekyndige, ikke som en måte å arbeide med kreativt uttrykk. Dette være resultat av konteksteffekten som er omtalt i 3.3.2. Deltakeren var forespurt å delta på et intervju om notelesing og nybegynnerundervisning, noe som kan ha virket styrende på hvilke aspekter ved de ulike metodene deltakeren trakk fram.

Jeg avslutter denne delen med å presentere hva deltaker C fortalte om skriving i intervjuet. Informant C forteller at det er å trene på å skrive noter er viktig for å bli en god noteleser. C ser på skriving som en nøkkel til notelesingen, og forteller av vedkommende egentlig ønsker å ha skriveaktiviteter hver uke. Informanten sammenlikner det å lære å skrive noter med det å lære å skrive bokstaver. C forteller også at vedkommende har laget en noteskrivebok til elevene hvor elevene både tegner og skriver, men at vedkommende tenker på å utarbeide et mer omfattende materiale for noteskriving, siden det som er tilgjengelig for salg ikke er tilrettelagt for trombone.

C: Men så drømmer jo jeg også om at, jeg vil egentlig at de skal ha noe sånne typer ting hver uke, selv om de også går bare en gang i uka. At de må gjøre noe skriftlig. For jeg tror at hvis du skal bli en god noteleser så er du også veldig avhengig av at du må skrive. Og det, det er jo en grunn til at man må skrive på skolen. [...] Altså, det er jo der, det er det fysiske med å forme den bokstaven, som gjør at du lærer det i hjernen din. Og det er akkurat, jeg tror at det er akkurat det samme med noter. At du må skrive alle disse notene. Der føler jeg at jeg har enda en vei å gå. Så det er liksom det neste prosjektet mitt, å få lagd noe fornuftig. Det finnes jo en del sånne teoribøker og skrivebøker og sånn, men veldig ofte så passer ikke det sammen med det instrumentet man spiller. Så jeg vil gjerne knytte de skriveoppgavene til det som har med instrumentet å gjøre [...] Også vil jeg da knytte de skriveoppgavene sånn at de når de har skrevet en C også kan skrive at det er sjetteposisjon for eksempel. Og det får jeg jo ikke i noen butikk, så det må jeg lage selv. Og det drømmer jeg om å gjøre. Men ja, man får ta en oppgave av gangen.

Her ser vi at C og A virker å være på linje når det gjelder begrunnelse for hvorfor elevene skal skrive noter. Begge trekker paralleller til lese- og skriveopplæringen i skolen og understreker at håndskrift er viktig for å beherske notelesingen. Informant C understreker også at skriveoppgavene må være tilpasset til den enkelte eleven, og at det er viktig at skriveoppgavene ikke tar for mye av tiden på enkelttimene, men kan følges opp på en kjapp måte: «det må være

et system som er parallelt som du ikke trenger å bruke mye tid av spilletimen til. Det må være noe som er på siden der hele tiden. Og da må det være noe som er lagd for de det gjelder».

Sekundærnotasjon

Den siste formen for skriving jeg tar for meg i dette underkapittelet er sekundærnotasjon. Dette er en form for notasjon jeg i min egen praksis som messingpedagog og dirigent opplever at det er mange, og til dels sterke, meninger om.⁶¹ Disse erfaringene er en del av min forforståelse, og noe jeg var bevisst på da jeg utformet intervjuguiden.

Alle deltakerne i studien forteller at de ønsker å unngå å skrive grep/posisjoner eller notenavn i notene til elevene, men at det hender de gjør det dersom de opplever at sekundærnotasjon er nødvendig for elevenes mestring. A sier: «Jeg vil helst unngå det, men det hender. For de som sliter masse og skal finne ut av korpsnotene sine, og som ikke får det til ellers [...] Hvis de må tenke et halvt minutt på korpset, så har de andre spilt ferdig sangen». B forteller at vedkommende «er veldig motstander av det. Veldig. Men det hender at jeg gjør det hvis det er en ... Det kan hende at jeg må gi litt etter for presset for å si det sånn. Og da får de lov til å skrive en eller to ganger i løpet av en låt, eller på en side for eksempel, eller på en samspillnote som det kanskje er vanskelig å huske». Informant D forteller dersom elevene har fått hjelp til å skrive notenavn hjemme kan det hende vedkommende «overser det en uke, men så ber jeg dem nok finne fram viskelæret».

C sier i intervjuet at vedkommende tror det er å gjøre elevene en bjørnetjeneste å skrive notenavn, men at vedkommende allikevel gjør det på grunn av tidspress i undervisnings-situasjonen:

C: Jeg tror det er bjørnetjeneste å gjøre det, for det har jeg sett. Fordi at vi er sånn i tidspress og sånn så bare finner du fram blyanten også skriver du i vei. Det er bjørnetjeneste. Så jeg vil helst, jeg har sagt til meg selv: «nå må du slutte med det der, for det er bjørnetjeneste». Så jeg er ikke for det, men jeg vet at jeg gjør det. Innimellom. Ja. Men det er ikke bra».

Deltaker B forteller at vedkommende mener at sekundærnotasjonen gjør at det blir for mye informasjon for elevene å ta inn på en gang dersom de både skal lese konvensjonell notasjon og bokstaver eller tall i tillegg. Deltaker A forteller at vedkommende foretrekker å tegne en «posisjonsguide» øverst på notemarket framfor å skrive notenavn. Da kan elevene selv finne ut

⁶¹ Jeg har diskutert fenomenet med flere kollegaer på bakgrunn av opplevelser med nybegynnerelver som iblant selv skriver inn notenavn eller grep, og som korpsdirigent har jeg brukt noter der notenavnene står inne i notehodene som et pedagogisk verktøy i situasjoner hvor elever har slitt med notelesing (se vedlegg 10 for eksempel på slik notasjon).

av posisjonene uten å måtte skrive inn tall i notebildet. A understreker også at vedkommende helst skriver bokstaver og ikke tall dersom sekundærnotasjon er nødvendig:

A: Noen ganger så må man jo bare gjøre det fordi det er gøyere å få det til enn at absolutt alle notene sitter fram til konserten som er om en uke. Og da er jo hensikten alltid at de skal få det med seg. Men jeg skriver heller notenavn enn posisjon. Hvis jeg kan unngå det så setter jeg heller en sånn «posisjonsguide» med noen få toner ved siden av.

Mari: Er det fordi du vil de skal lære seg notenavnene og ikke koble det til at det [posisjonen] ligger på den linja?

A: At den tonen heter 1 og 2? Ja, fordi da forsvinner notehøydefølelsen. Altså hvor notehøyden er. Den skjønner du ikke helt når den bare heter 1 og 2. Det er en del korps i [kommune] [...] Som går først i aspirantopplæring i grupper før de kommer i kulturskolen til meg. Og da har de lært seg en del feil ting. De har lært seg ting for tidlig, for fort, uten å lære det ordentlig. Da har de kun hatt gruppeundervisning, og da har de lært seg at den noten heter 1 og 2 og kun det. Og de er veldig glad i den noten som heter 1 og 2, og det er de vant med. Så da blir det å jobbe med å få det inn på ordentlig vis.

De samme argumentene for å bruke tonenavn (og ikke tall) blir gjentatt av informant C: «da tenker jeg at hvis vi skal skrive noe under så skal det ikke være posisjoner, fordi at det er mange toner som har samme posisjon. Så skal vi skrive noe så skal det være korrekte notenavn. Ikke posisjoner og grep».

Som nevnt i avsnitt 1.4.4 fant Austad (2011, s. 65) at bruk av fingersetting i Suzukio pplæring er problematisk, blant annet fordi elever som er vant til å spille noter med fingersetting ofte ikke ønsker å spille noter der det mangler fingersetting. I sitatet over forteller A at vedkommende har opplevd å få elever som har spilt etter sekundærnotasjon med grep eller posisjoner hele det første spilleåret. Senere i intervjuet forteller A at noen av disse elevene kan være «litt uvillige» til å lære seg konvensjonell notasjon, men at andre mestrer overgangen godt.

Mari: Tror du, du har på en måte svart på det da, men tror du at det påvirker hvordan de lærer seg notelesing? Om de blir ...

A: Åh, det kommer helt an på barnet. Men selvfølgelig. For noen så er det mest komfortabelt med den å bare se det de skal trykke. Og blir veldig komfortable med det. Og da blir de litt uvillige til å ha det vanskeligere en stund igjen. For det må, sånn blir det jo nødvendigvis hvis de har vent seg til et system og ... Da er det jo mere motstand å lære seg en annen metode. Det skjønner vi jo. Nå har vi lært noe på en måte, så skal vi plutselig lære noe på en annen måte. Da er det noen som ikke er så glad for det. Men som andre så går det helt fint.

Til tross for at deltakerne er skeptiske til å bruke sekundærnotasjon, er det også en deltaker som forteller at vedkommende kan bruke denne formen for notasjon som en metode for å lære elevene å gjenkjenne notenavn og grep. D sier at: «noen [elever] har på en måte fått et ark som ligger under notene for å skrive på notenavnene selv. Men da er det egentlig bare å ta bort den, men da holde det under for at de skal se koblingen i notesystemet og notenavnet og ta det bort etterpå».

Oppsummering

Alle informantene bruker tegning og skriving i større eller mindre grad. Det synes å være en tendens til at informantene bruker tegning om grafisk notasjon og skriving om konvensjonell notasjon. To informanter (B og D) bruker grafisk notasjon med nybegynnerlevnene sine. B lar elevene tegne bølger og streker på tavla som så utføres på munnstykket, og noen elever lager grafiske framstillinger hjemme som de så fremfører på time. B praktiserer en glidende overgang fra grafisk til konvensjonell notasjon ved å innføre notelinjer og streknoter. Streknotene erstattes etterhvert med konvensjonelle noter. D bruker to former for grafisk notasjon: streker og trappetrinn. D gir også elevene hjemmeoppgaver med grafisk notasjon.

Når det gjelder skriveoppgaver med konvensjonell notasjon er informantene C og D er opptatt av at oppgavene ikke tar for mye tid av spilletimene. C vil ha et system der elevene jobber med skriveoppgaver hjemme og vedkommende sjekker resultatene på timen, og D sier rett ut at «jeg føler at det er mer riktig å gi de lekse enn at de skal sitte på timen og skrive notene».

Alle deltakerne er skeptiske til sekundærnotasjon, men bruker det allikevel noen ganger dersom det er nødvendig for elevenes mestring. Informant D bruker sekundærnotasjon som en læringsaktivitet med noen elever. Elevene skriver da notenavnene på et ark som så fjernes etterpå.

4.2.4 Sang og munnstykkessumming – å koble det noterte med det auditive

De to siste metodene jeg presenterer i dette kapittelet er sang og munnstykkessumming. Deltakerne forteller at de bruker disse metodene for å arbeide med tekniske og musikalske ferdigheter som tonetreff og frasering, men jeg fokuserer på hvordan deltakerne bruker disse arbeidsmåtene for å koble notebildet med et klingende resultat, enten på instrumentet eller i form av en indre forestilling.

Sang

To av deltakerne (A og D) bruker sang som metode i undervisningen. C forteller at vedkommende er oppmerksom på sang som metode og gjerne skulle brukt mer av det i undervisningen sin⁶², og B nevner ikke sang i det hele tatt i intervjuet.

⁶² Mari: «Det er jo lett at elevene oppfatter notene som rene trykke- eller posisjonsinstruksjoner, at de ikke tenker på at det er lyd».

C: «Ja, nemlig. Det er en stor utfordring. Ja. Og der er, der tror jeg også vi som musikk lærere har en lang vei å gå. At vi må ha mere sang i timene våre. Jeg har jo vært på masse instrumentalkurs oppgjennom, og det er jo det alle de store artistene sier hele tiden. Du må synge det du skal spille. Og der, ja, jeg er helt enig i det. Men så sklir det vekk da. Fort. Veldig fort vekk. Og særlig hvis man ikke er så vant til å gjøre det selv heller. Hvis man ikke er vokst opp med det, så sitter det litt langt inne. Men jeg er absolutt helt sikker på at det er veldig lurt. For det er jo noe med, som du sier, å klare å oppfatte når du ser en tone, at du kan høre den inni deg».

A bruker sang på tonenavn som et virkemiddel for å bli kjent med melodiene elevene spiller og å knytte det noterte til det auditive: «Når det er en ukjent melodi så er jo det spesielt relevant. Og det blir jo veldig mange nydelige tekster ut av det. Men da er det de fleste lærer seg det etterhvert da. De synger på tonenavn og teller i vei». A kan også la elevene synge tonene samtidig som de tar posisjonene slik at de «liksom kjenner i armene og fingrene hvor den tonen er hen». Det å knytte det noterte til det auditive er både viktig for noteleseferdighetene og treffsikkerheten på instrumentet.

Mari: Er du opptatt av at elevene dine skal ha en sånn auditiv forestilling av hvordan musikken høres, hvis de ser notene, at de på en måte skal kunne høre lyden inni seg?

A: Det er jo en kjempefordel for dem, hvis de skal bli gode notelesere. Det øker jo treffsikkerheten noe veldig på messinginstrumenter. Der er det jo visse skøddemuligheter i etasjene. Som vi alle har vært borti.

Om tonene ikke er forberedt er det lett å treffe en annen tone som har samme grep eller posisjon (å «skødde»). Denne forberedelsen kan ha ulike former. Det kan være å høre tonen inne i seg før den skal spilles, å forsøke å kjenne den i leppene og fingrene eller andre steder i kroppen. Informant D forteller at vedkommende bruker mye tid på nettopp «sanglig forberedelse» allerede fra start:

D: Jeg snakket om forberedelse, det med syngingen og kanskje da vokalbruken. Om man er, skal si, riktig register.⁶³ Så med de øvelsene som er i *Midt i blinken* som går på, skal jeg si, veldig enkle fleksibilitetsøvelser, men som også da kan få de til å lage egne signaler, fanfarer og ganske mye vektlegging av, skal jeg si, egentlig den sanglige forberedelsen til hva de skal spille. Og det jobber jeg med fra første tonen de gjør på instrumentet. Sånn at de skal ta med seg det videre. Og det gjør vi selvfølgelig også på munnstykket. Også kan det være at jeg spiller naturtonerekkja for dem. At som demonstrasjon på at de må beherske, og de må vite hva de skal spille. Før de spiller det. Så er det slik at de har forberedt seg godt nok og tonene ikke kommer ut som de egentlig ønsker så kan det være at de ikke har riktig grep på tonen.

D forteller at vedkommende synger mye i undervisningen. Alle nybegynnerene D har i skolekorps bruker en lærebok⁶⁴ som har sangtekster til en stor del av melodiene. Dette trekker informanten fram som et positivt aspekt ved læreboken. At D trekker fram sangtekster som et positivt aspekt med en lærebok tolker jeg som en bekreftelse på at informanten mener det er en tett kobling mellom sang og trompetspill: «det går jo også på hva jeg ellers har som ren trompetmetodikk, med koblingen mellom synging og spilling. Som egentlig er såpass tett [...] På den måten så er det ikke så mye jeg nødvendigvis synger på «lalala». Det kan godt være tonenavn, men det kan også være på vokalbruk i forhold til register».

⁶³ Det er en viss tradisjon innenfor messingundervisning for å knytte vokaler til registeret man spiller i, og da spesielt knyttet til øvelser hvor man spiller legato mellom naturtoner (fleksibilitetsøvelser). Ofte brukes A i det dype registeret, E i mellomregisteret og I i det lyse registeret.

⁶⁴ *Midt i blinken* (Vannebo & Mortensen, 2002).

Både A og D bruker sang for å koble notebildet med en auditiv forestilling. A lar elevene synge tonenavn, og kan også koble på posisjoner. D bruker sangtekstene i læreboka, men også «lalala» og forskjellige vokaler knyttet til register på instrumentet.

Munnstykkessumming

Alle deltakerne bruker munnstykkessumming i undervisningen sin. I intervjuene fremstår metoden som betydningsfull å utvikle instrumentale og musikalske ferdigheter, men også indirekte betydningsfull for notelesingen fordi munnstykkessumming trener gehøret og bevisstgjør elevene på sammenhengen mellom de trykte notene og lyden elevene produserer.

Jeg har behandlet generelle begrunnelser for å summe i 2.3.2. I det følgende har jeg forsøkt å fokusere på deltakernes bruk av munnstykkessumming knyttet til notelesing, selv om deltakerne var vel så opptatte av de instrumentale og musikalske begrunnelsene for å bruke denne arbeidsmåten.

I avsnittet om lek (4.2.2) har deltaker B beskrevet en munnstykkelek. Denne leken et eksempel på hvordan munnstykkessumming kan brukes for å jobbe med notelesing. Aktiviteten gjør elevene bevisste på et viktig prinsipp ved konvensjonell notasjon: at det er samsvar mellom notenes plassering i linjesystemet og tonehøyden. I tillegg handler det tidligere omtalte arbeidet med grafisk notasjon og munnstykkespill indirekte også om å utvikle gehør hos elevene. Bevisstgjøring av register og tonehøyder på munnstykket er en form for gehørarbeid. Når elevene lager egne sanger med grafisk notasjon og oversetter dem til munnstykkespill, krever det aktiv lytting av elevene for å være sikre på at deres munnstykkelyster tilsvarer det de egentlig ville formidle.

Også C bruker munnstykkessumming for å trene opp tonetreff.⁶⁵

C: Også spiller vi mye på munnstykket. Det er jo også en fin måte å trene tonetreff på da. At de kanskje etter hvert, altså, hvis vi får til at de kan synge de sangene inni seg så burde de også egentlig evne å spille det på munnstykket da, før de tar det på instrumentet. Men ja, det er krevende den biten der.

Jeg tolker dette utsagnet til å bety at deltaker C har en målsetting om at elevene ha en auditiv forestilling av notene («synge de sangene inni seg») og som også skal være med når elevene spiller på munnstykket fordi C ser at det finnes en overføringsverdi fra indre sang via munnstykket til å utføre på instrumentet.

⁶⁵ Sammenhengen mellom tonetreff, gehør og kontroll over leppevibrasjonene er beskrevet i 2.3.

Munnstykkessumming som gehørarbeid

Tidligere i dette kapitlet (4.1.4) ga jeg en kort presentasjon av hva deltakerne la i å være en god noteleser. Kort oppsummert mente deltakerne at en god noteleser blant annet kobler posisjon og note (A), oversetter notene til et musikalsk uttrykk (B), overfører fra det visuelle notebildet til instrumentet (C) og har en auditiv forestilling av notebildet (D). Det disse stikkordene har til felles er at en god noteleser må oversette det noterte til noe klingende. For å få til dette er det nødvendig med et presist gehør, og munnstykkessumming er en metode som kan bidra til utviklingen av dette.

Oppsummering

Tre av deltakerne (A, C og D) i studien nevner sang om undervisningsmetode. Av disse er det informant D som bruker sang mest aktivt. Alle deltakerne bruker munnstykkessumming til å arbeide med tekniske og musikalske ferdigheter. Deltaker B er den som har knyttet munnstykkessumming og notelesing tettest, gjennom munnstykkeleker og grafisk notasjon.

4.3 Oppsummering av resultatene

Jeg innledet dette kapitlet med å presentere kategorisystemet jeg utarbeidet for å analysere datamaterialet. Dette ble gjort for å vise at jeg har undersøkt et komplekst felt, og at temaene som ble diskutert i intervjuene ofte gikk i hverandre. Hovedkategoriene som ble brukt i analysen var lærerforutsetninger, elevforutsetninger, rammefaktorer, notelesing og notelesedyndighet, innhold, instrumentale og musikalske ferdigheter, og metode. Hovedkategoriene griper i hverandre og beskriver et komplekst felt. Jeg avsluttet underkapittel 4.1 med å presentere hovedkategorien metode, fordi det er den som besvarer problemstillingen. I 4.2 presenterte jeg metodene som pekte seg ut i intervjuene. Det var organiseringsformer, lek, bruk av tegning og skriving knyttet til grafisk og konvensjonell notasjon, samt sang og munnstykkessumming.

En deltaker (C) kombinerer enkelt- og gruppeundervisning, ellers praktiserer deltakerne stort sett enkeltundervisning. Tre av deltakerne (A, C og D) forteller at de bruker lek som metode for å jobbe med notelesing. Informant C er inspirert av leseopplæring og har utarbeidet flere leker på bakgrunn av dette.

Alle deltakerne bruker tegning eller skriving i undervisningen. Skriveoppgavene synes å være mest formalisert hos informantene C og D, som begge forteller at de vil at elevene skal gjøre skriveoppgaver hjemme. Deltakerne A og B forteller at noen elever komponerer og

eksperimenterer med å skrive noter (enten konvensjonelle eller grafiske) hjemme, men det fremstår ikke som systematisert i like stor grad som hos C og D.

Tre av deltakerne forteller at de synger (A og D), eller skulle ønske at de bruke mer sang (C), i undervisningen. Både informant A og informant D synger på notenavn, men D trekker også fram at man kan lage egne tekster eller bruke sangtekstene som står i læreboka elevene bruker.

Munnstykkessumming blir brukt av alle deltakerne som en metode for å arbeide med instrumentale og musikalske ferdigheter. Deltaker B knytter munnstykkessumming til notelesing gjennom munnstykkeleker som innebærer grafisk notasjon på tavla.

Fordi dette er en oppgave med et begrenset omfang har jeg vært nødt til å utelate mye av deltakernes refleksjoner omkring notelesing og nybegynnerundervisning på messinginstrumenter som ligger på siden av problemstillingen. Noen av disse temaene tar jeg opp i forslag til videre forskning (6.3).

5 Diskusjon

Så det er jo samtidig noe med at, noe som de for så vidt kan overføre til det å lese, at har de knekt den koden, så er det en utrolig stor verden som åpner seg.

– Deltaker D

Å beherske notelesing gir en musiker tilgang til en stor verden av musikk som ellers ville vært vanskelig tilgjengelig. I dette kapittelet drøfter jeg metodene som ble presentert i kapittel 4.2 og forsøker å si noe om hvordan de kan bidra til å lære elevene å beherske notelesing slik at de nettopp får mulighet til å ta del i den store verden informant D beskriver. Jeg presenterer metodene i samme rekkefølge som i foregående kapittel, og avslutter diskusjonen med å peke tilbake til figuren med hovedkategorier og tilhørende koder som ble presentert på side 45.

5.1 Organiseringsformer

I forrige kapittel (4.2.1) beskrev jeg hvordan de fire informantene organiserte undervisningen sin. I dette underkapittelet vil jeg diskutere hvordan de ulike organiseringsformene kan fungere som rammer for noteleseundervisning og læring.

5.1.1 Individuell undervisning

Individuell undervisning gir instrumentalpedagogen mulighet til å bli godt kjent med de enkelte elevenes styrker og svakheter. Dette er en styrke ved metoden, ettersom den da gir pedagogen gode muligheter til å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger og læringsstrategier (Hanken & Johansen, 2013, s. 86).

Informantene i studien gir flere eksempler på hvordan de tilpasser undervisningen etter elevenes behov. Deltaker A forteller at dersom elever sliter med å få til notelesingen, så er det opp til vedkommende som lærer å finne metoder som passer bedre for den enkelte eleven:

Mari: Hvordan synes du som lærer det er å lære bort noter til de små nybegynnerne?

A: For det meste helt uproblematisk. For noen så blir det et slit og en bøyg, og da synes jeg det litt leit å måtte pugge på det. Men det setter jo krav til meg som lærer å finne andre metoder inn da. Til å finne en vei sånn at de føler at de får litt mer oversikt, sånn at de slipper å tenke i et halvt minutt før de har telt seg fram til riktig tone. For da blir de jo lei. Og det er så slitsomt for dem.

Mari: Har du noen eksempler på de alternative veiene?

A: Alternative veiene? Synge notenavn, ta posisjoner, lese, komponere, dette er nevnt tidligere. [Begge ler]

Informant B forteller at vedkommende ofte lager individuelle opplegg til hver elev: «Men veldig ofte i starten så er det jo at må lage et lite opplegg individuelt for de så de er, har en

mappe og en, skriver noter etter hvert til dem. Sånn som de kan mestre ...». B forteller også at vedkommende kan bruke markeringstusj på toner vedkommende vet elever har problemer med å huske eller la elevene tegne symboler i notene så de lettere kjenner igjen. Det hender også at deltakeren forstørrer notene slik at notebildet blir lettere å tyde for elevene.

Med individuell undervisning ligger forholdene godt til rette for slike former for tilpassing som informantene beskriver. Individuell undervisning gjør også at pedagog og elev kan bli godt kjent med hverandre og forhåpentligvis utvikle en god relasjon. En god relasjon mellom lærer og elev vil kunne bidra til et godt læringsmiljø, og i en en-til-en-situasjon som individuell instrumentalundervisning er vil forholdene ligge til rette for utviklingen av en slik relasjon. Når informant A forteller at vedkommende «liker å fokusere på én av gangen» fordi eleven da får As «fulle oppmerksomhet», kan det tolkes som et uttrykk for at deltakeren verdsetter disse mulighetene og prioriterer dem framfor eventuelle ulemper enkeltundervisning medfører.⁶⁶

Noen slike ulemper kan være at elevene opplever en form for ensomhet fordi de ikke har medelever til å bearbeide inntrykk sammen med og måle seg mot, og at elevene går glipp av den ekstra læringseffekten som kan ligge i et samarbeid (Hanken & Johansen, 2013, s. 86). Ettersom størstedelen enkeltelevne som omtales av informantene i denne studien også spiller i skolekorps eller i andre grupper gjennom året i tillegg, vil jeg påstå at faren for at elevene opplever ensomhet i form av å ikke ha medelever å bearbeide inntrykk sammen med og måle seg mot som mindre enn for elever som kun får individuell undervisning. Samtidig er dette et aspekt som er viktig å ha med seg når man som pedagog gjør didaktiske valg omkring den sosiale organiseringen av undervisningen.

En annen potensiell ulempe ved individuell undervisning dreier seg om tidsrammen. I resultatkapittelet (4.2.1) kom det fram at flere av deltakerne (A, B og C) fortalte om relativt korte undervisningstimer, med varighet på mellom 20 og 25 minutter. Dersom instrumentalpedagogen skal rekke å vektlegge utvikling av en god grunnleggende teknikk og musikalsk uttrykk og forståelse innenfor en slik ramme, er det ikke sikkert at det blir mye tid til overs til å fokusere på noteleseferdigheter som forståelse av musikalske konvensjoner eller tonale og strukturelle forbindelser. I tillegg krever tilegnelse av motoriske ferdigheter (som å spille et instrument) mye oppmerksomhet og kognitive ressurser.⁶⁷ Her er det relevant å påpeke at to

⁶⁶ Se sitat s. 55.

⁶⁷ Som beskrevet i avsnitt 2.3, er det å spille et messinginstrument en kompleks affære som krever at utøveren har presis kontroll luftstrøm, leppenes vibrasjoner og feedback fra instrumentet. Disse ferdighetene tar det tid å automatisere, og for en nybegynner vil det kreve mye kognitiv kapasitet å samordne dette med fingre som skal finne riktig grep eller posisjon. Hvor godt en ferdighet er lært har betydning for hvor mye av barnets kognitive

av informantene (B og C) fortalte at de prioriterte vekk konvensjonell noteundervisning i begynnelsen av undervisningsløpet til nybegynnerelevne, ettersom det etter deres mening blir for mye på en gang å både lære seg å beherske instrumentet og å avkode og forstå et notebilde.

Den begrensede tidsrammen kan også ha påvirkning på mengdetreningen som kreves for å bli en dyktig noteleser. I kapittel 2.1.3 presenterte jeg leseformelen (lesing = avkoding x innholdsforståelse x motivasjon). Traavik (2013, s. 40) trekker spesielt fram motivasjon som en viktig faktor i lesekoden, fordi det er nødvendig at barn leser mye slik at avkodingen blir automatisert og innholdsforståelsen utviklet. Mengdetrening er altså sentralt for å bli en god leser. Det samme må kunne sies å gjelde for å bli en dyktig noteleser. Notelesing innebærer ferdigheter i å lese, fremføre og skrive ned musikalske tekster med utgangspunkt i gjenkjenning av meningsbærende helheter, og dette er ferdigheter som krever mye trening.⁶⁸ Spørsmålet er om en spilletime på mellom 20 og 25 minutter en gang i uka er nok til å gi denne mengdetreningen dersom den også skal ha plass til utvikling av instrumentaltekniske og musikalske ferdigheter.

For å øke mengdetreningen uten at det går på bekostning av andre aspekter ved instrumentalundervisningen kan det legges opp til at elevene gjør noteskriveoppgaver hjemme i tillegg til å øve på instrumentet. I metodeverket Leikvoll (2017, s. 322) utviklet for den eksperimentelle delen av studien sin hadde elevene en todelt bok som besto av spillebok og oppgavebok, og noteskriving var tilrettelagt som hjemmelekse elevene skulle jobbe litt med hver dag. I avsnitt 4.2.3 nevnte jeg at informant C ønsket å utvikle en arbeidsbok med noteskriving som kunne være «et system som er parallelt som du ikke trenger å bruke mye tid av spilletimen til», og at informant D «føler at det er mer riktig å gi de lekse enn at de skal sitte på timen og skrive notene». Slike utsagn kan det stå som eksempler på dilemmaet instrumentalpedagogene står i hvor de må velge mellom å prioritere mengdetrening og tid.

Notert musikk er en viktig del av den vestlige, klassiske musikktradisjonen. Kjennskap til og ferdigheter i å avkode konvensjonell notasjon er derfor ikke bare en nyttig ferdighet for en utøver, men er til en viss grad også nødvendig for å delta som fullverdig medlem i det musikalske fellesskapet (Sloboda, 2005, s. 5). Det finnes neppe noen instrumentalpedagoger som er uenige i at mengdetrening er nødvendig for å bli en kompetent muskant, og ut fra de

ressurser som kreves for å utføre handlingen, og dermed også hvor mye ressurser det blir igjen til andre prosesser. Etter hvert reduseres den bevisste reguleringen, og ferdigheten blir automatisert som et resultat av gjentatte utførelser. (von Tetzchner, 2013, s. 195)

⁶⁸ Se avsnittene 1.2.3 og 2.1.1 for nærmere gjennomgang av notelesing som fenomen, samt avsnitt 4.1.4 for hva deltakerne legger i å være en god noteleser.

korte tidsrammene for individuell undervisning som beskrives av deltakerne i denne studien er det åpenbart at spilletimene kun kan bidra til denne mengdetreningen dersom den suppleres med hjemmeøving. På samme måte bør noteleseundervisningen som skjer på spilletimene suppleres med hjemmeøving der elevene jobber med skriveaktiviteter der elevene får trening i både å identifisere enkelttoner og gjenkjenne meningsfulle helheter. Disse helhetene kan være rytmiske, melodiske og harmoniske. En rytmisk meningsbærende helhet kan være å lese den rytmiske figuren «sjørøver» (♩♩) som en enhet i stedet for som enkeltnotene ♩ ♩ ♩. Melodiske meningsbærende helheter kan være å gjenkjenne trinnvise bevegelser som «opp en trapp» og «ned en trapp» (C D E – E D C i figur 15). Å gjenkjenne harmonisk meningsbærende helheter i en individuell stemme kan innebære å gjenkjenne treklangsbevegelser eller andre intervaller.

5.1.2 Gruppeundervisning

Gruppeundervisning kan fungere som et alternativ til individuell undervisning dersom tidsrammen oppleves som for snever av pedagogen, og dette er slik jeg ser det den største fordelene med gruppeundervisning. Samtidig gir gruppeundervisning også muligheter for kommunikasjon elevene i mellom og for kreative arbeidsformer som komposisjon og improvisasjon i gruppe, i tillegg til andre former for læringsutbytte enn om elevene kun diskuterer faglige problemstillinger med læreren (Hanken & Johansen, 2013, s. 87). Eksempler på andre arbeidsformer kan være noteleseaktivitetene som beskrives av deltaker C i avsnitt 4.2.2. Disse blir slik jeg forstår det først og fremst gjennomført på gruppetimene, både av hensyn til aktivitetenes omfang og at de egner seg best med flere personer:

C: Men så har jeg jo erfart da at jeg må passe på at jeg ikke lager de spillene for lange. At det tar for lang tid å komme igjennom, for da har jo hele timen gått. Så jeg må lage disse spillene litt på nytt igjen for å finne, altså, at de er litt kortere da. For det kan ta for lang tid, og da er jo tiden bare forsvunnet fullstendig. Så det er derfor så genialt å ha de gruppetimene, for da kan du putte inn så mye sånne ting da.

Informant D trekker fram de sosiale fordelene ved gruppeundervisning, men forteller også at vedkommende går over til individuell undervisning hvis nivåforskjellen blir for stor. Det samme argumentet gjentas av informant B, som sier: «hvis det dukker opp to stykker som er veldig like på en måte, så kan du kanskje kjøre dobbelt og det går fint, men veldig ofte så er de litt på forskjellig nivå, så ... hva de klarer å ta imot. Så i utgangspunktet så tar jeg en og en». Slik jeg tolker disse to informantene kan det synes som at hensynet til individuell tilrettelegging veier tyngre enn potensielle fordelene. At det kan være vanskeligere å ta individuelle hensyn trekkes også fram av Hanken og Johansen (2013, s. 87) som en potensiell ulempe ved gruppeundervisning.

Ettersom en del av informantenes elever også spiller i skolekorps, kan det hende at informantene anser at elevenes behov for samspill og læring i sosialt fellesskap med andre dekkes i skolekorpsene. Dette ble ikke diskutert i intervjuene, og en slik antakelse er bare spekulasjon fra min side. Et korpssamspill for en nybegynner elev vil arte seg forskjellig fra en gruppetime med elever som spiller samme instrument, fordi en instrumentallærer ikke behøver å ta hensyn til at det er instrumenter med ulike stemninger og omfang. I en gruppetime med like instrumenter er det heller ikke behov for å ta hensyn til at elevene leser ulike nøkler. Dette gjør det enklere å knytte notelesingen til det som utføres på instrumentet, men da er det samtidig viktig at den indre lydforestillingen notene ikke forsvinner i et overdrevent fokus på grep og posisjoner.

Gruppeundervisning gir også mulighet for samspill, noe som gjør at man lettere kan arbeide med harmoniske aspekter ved notelesing. Et eksempel på dette omtales i avsnitt 4.2.1, hvor informant C forteller at ideell gruppestørrelse for vedkommendes del består av fra fire til seks elever, og begrunner det med ensemblestørrelse. Ved samspill kan elevene for eksempel øve på å gjenkjenne harmoniske enheter som intervaller mellom stemmene, ledetone og grunntone. Elever kan også lage andrestemmer med grunntone og septim, og slik koble sammen harmonisk tenkning med melodisk lesing.

5.1.3 Alternative organiseringsformer

Det finnes alternativer til å organisere undervisningen i rene grupper eller individuell undervisning. Når informant C har to og to elever sammen i klasserommet, men lar en elevene ha individuelle spilletimer hvor den eleven som ikke spiller gjør konkrete oppgaver, er det en måte å finne handlingsrom innenfor den begrensede tidsressursen som er diskutert i avsnitt 5.1.1. Denne organiseringsformen gir både mulighetene for individuell tilpassing som trekkes fram som en fordel ved individuell undervisning og muligheter for et annet læringsutbytte gjennom diskusjoner elevene i mellom.

Uansett hvilken organiseringsform som velges antyder forskning at instrumentallæreren kan være en viktig støttespiller for utviklingen av notelesing som kognitiv prosess (Leikvoll, 2017, s. 280).⁶⁹

⁶⁹ Leikvoll (2017, s. 280) fant at antall timer elevene hadde med sin faste spillelærer viste seg å henge sammen med antall stykker som ble gjennomgått i løpet av skoleåret, elevenes kunnskap om elementer i et notebilde, elevenes ferdigheter i primavistaspill og elevenes arbeidsinnsats hjemme, og skriver at disse funnene tyder på at læreren kan være en viktig støttespiller for utvikling av notelesing og pianospill som kognitive prosesser, samt for motivasjon og tilrettelegging av lærestoffet.

5.1.4 Oppsummering

Denne delen av kapittelet har tatt for seg den sosiale organiseringen av undervisningen, ettersom valg av organiseringsform inngår i det metodiske repertoaret til musikkpedagogene (Hanken & Johansen, 2013, s. 86) og valgene av organiseringsform påvirker hvordan resten av undervisningen foregår. Jeg kommenterte fordeler og ulemper ved enkeltundervisning og gruppeundervisning, og avsluttet med å presentere den organiseringsformen C har valgt for en del av elevene, hvor to og to enkeltelever deler en undervisningstime. Fordeler ved enkeltundervisning er blant annet at det gir store muligheter for individuell tilpasning av undervisningen og mulighet for å bli godt kjent med de enkelte elevene, noe som kan bidra til å danne en god relasjon mellom lærer og elev og bidra til et godt læringsmiljø. Negative sider ved enkeltundervisning kan være at elevene opplever en form for ensomhet siden de ikke har medelever å dele opplevelser med, og at tidsrammen kan oppleves som kort, noe som kan være en utfordring for mengdetreningen knytte til notelesing.

Gruppeundervisning gir muligheter for større tidsramme, og dermed mer tid til å fokusere på noteleseaktiviteter. Notelesespillene C fortalte om ble trukket fram som et eksempel på aktiviteter som krever mye tid og dermed fungerer best på en gruppetime. En annen fordel med gruppeundervisning er at man kan gjennomføre ensemblespill, noe som gjør det lettere å jobbe med de harmoniske aspektene ved notelesingen. En potensiell ulempe med gruppeundervisning er at det gir mindre rom for individuell tilpasning av undervisningen.

Måten informant C har organisert en del av enkeltundervisningen, ved å la to og to elever dele en lengre spilletime, ble presentert som en mellomting mellom individuell- og gruppeundervisning. Fordeler med denne måten å organisere undervisningen på er at den lille gruppestørrelsen gir muligheter for individuell tilpasning og ulike lese- og skriveaktiviteter ettersom tidsrammen blir større.

I neste underkapittel drøfter jeg hvordan lek som undervisningsmetode kan fungere i de ulike organiseringsformene, men også hvorvidt man egentlig kan leke i instrumentalundervisningen.

5.2 Lek

I avsnitt 4.2.2 presenterte jeg hvordan informantene fortalte at de bruke lek i undervisningen. I dette avsnittet tar jeg utgangspunkt i to av eksemplene derfra, og sammenlikner dem. Deretter drøfter jeg hvorvidt man kan bruke begrepet lek på noe som foregår i en formell undervisnings-situasjon.

5.2.1 Lek i individuell- og gruppeundervisning

Jeg vil nå diskutere to eksempler på fra intervjuene, ett fra individuell undervisning og ett fra gruppeundervisning. Informant B gir i sitatet på side 58 eksempler på munnstykkelek i individuell undervisning, og informant C forteller i sitatet på side 59 om «Sjørøverspillet», en lek vedkommende bruker i gruppeundervisning. Slik jeg ser det er den sentrale forskjellen mellom disse beskrivelsene av lek hvor omfattende de er og hvor stor grad av styring læreren har. Munnstykkeleken som B forteller om igangsettes av læreren og slik den er beskrevet styrer også læreren lekens retning (fra pust til munnstykket til dyrelyder til insektveier).⁷⁰ Leken har ingen formelle regler ut over at læreren bestemmer når leken er over og man går videre til neste aktivitet. Den krever ingen opprydding etterpå, og kan dermed gjennomføres på kort tid.

Informant C forteller om et brettspill. Dette er en aktivitet som tar lenger tid, og et brettspill vil ha egne regler for leken, selv om læreren har den overordnede kontrollen i form av å være lærer (og i dette tilfellet også den som har utformet spillet). Elevene har antakeligvis tidligere erfaringer med brettspill og forventninger til hvordan leken skal gå med tanke på å vente på tur, kaste terninger, flytte brikker og så videre. Leken er ikke over før en vinner er kåret ved at noen har gått i mål, og etter at leken er over må spillet ryddes tilbake i esken. Dermed krever aktiviteten at det er en viss tid til rådighet. I tillegg krever et brettspill ofte flere enn to spillere.

Når det skal lekes i instrumentalundervisningen må det altså gjøres avveininger omkring lekens omfang før den igangsettes. Noen aktiviteter passer bedre til enkeltundervisning og andre gjør seg best i grupper. Dersom leken er inspirert av andre leker eller spill vil elevene kunne ta forventninger til hvordan leken skal arte seg, og hvilke regler den skal følge. I tillegg må man som pedagog ha et bevisst forhold til graden av lærerstyring. Dette er et viktig poeng når jeg nå skal diskutere hvorvidt de aktivitetene informantene har fortalt om egentlig kan kalles *lek*.

⁷⁰ Se sitat s. 58.

5.2.2 Kan man leke i en undervisningssituasjon?

Som nevnt fortalte tre av informantene (A, B og C) at de bruker lek i undervisningen. Leken som omtales i intervjumaterialet er i stor grad lærerstyrt, og det kan derfor diskuteres hvorvidt aktivitetene informantene beskriver er lek i *egentlig* forstand, ettersom de foregår i en undervisningssituasjon hvor læreren når som helst har mulighet til å gripe inn eller avslutte leken. Instrumentalpedagogen kan bryte inn og si at «nå avslutter vi leken», eller styre retningen leken går i, for eksempel ved å si «nå flyr insektet oppover, hvordan høres det ut?» for å få elevene til å trene på glissando på munnstykket. Dersom man forholder seg til Lillemyrs (2011, ss. 235-236) krav⁷¹ til hva en kaller lek, vil de aktivitetene informantene beskriver falle utenfor denne, fordi det ikke er barnet selv, men læreren som har kontroll. Samtidig rommer lekeaktivitetene deltaker B og C beskriver muligheter for andre kjennetegn ved lek.

I munnstykkeleken til informant B er det et tydelig late-som-om-perspektiv ved at informanten og elevene imiterer lyder fra omgivelsene («etterlikne dyrelyder eller ambulanse eller politibiler») og at de imiterer flybanen til et insekt. Og informant C forteller om at lek i undervisningen «handler om å gjøre ting spennende og gøy» for å motivere elevene og pirre nysgjerrigheten for å lese. Dette er også poengtert av Øye (2016, s. 210), som skriver at konkurranser, lek og spill med innlagt gehørtrening kan gjøre gehørarbeidet ekstra lystbetont.

C forteller også om hvordan tiden ofte flyr av gårde når de leker i gruppetimene: «Men så har jeg jo erfart da at jeg må passe på at jeg ikke lager de spillene for lange. At det tar for lang tid å komme igjennom, for da har jo hele timen gått. Så jeg må lage disse spillene litt på nytt igjen for å finne, altså, at de er litt kortere da. For det kan ta for lang tid, og da er jo tiden bare forsvunnet fullstendig». At tiden «forsvinner fullstendig» kan bety at elever (og lærer!) har blitt opptatt av spillet og satt virkeligheten til side, men kan og tolkes som at informanten gir uttrykk for at å bruke for lang tid på spill tar opp tid som ellers ville blitt brukt på andre læringsaktiviteter.

Her ser vi at lekeaktivitetene informantene beskriver kan oppfylle i det minste *noen* av Lillemyrs krav for hva som kan kalles en lek, i form av at aktivitetene kan være en belønning i seg selv (indre motivasjon), de har et late-som-om-perspektivet og virkeligheten kan settes til side. Dessverre fremgår det ikke av intervjuene om noen av informantene bruker lek som en motivasjonsfaktor i undervisningen.

⁷¹ Se avsnitt 2.4.1.

Leken representerer også *noe annet* enn den vanlige undervisningssituasjonen, og kan således gi andre tilnærminger til læringsstoffet. Aalberg og Olsen (2009, s. 73) sier det slik: «Et lekbasert utgangspunkt tillater elev og lærer å «late som om» – noe som åpner dører, og ufarliggjør det å prøve. Har man først turt å prøve én gang, er det lettere å prøve én gang til og gjøre umulige ting mulige, både håndverksmessig, kognitivt og i forhold til å utvikle kunstneriske uttrykk».

Så kan man egentlig leke i instrumentalundervisningen? Mitt svar vil være ja og nei. Vi kan ikke leke i ordets *egentlige* forstand, dersom man skal oppfylle alle Lillemyrs krav. Men i praksis kan man ha et lekende utgangspunkt, slik Aalberg og Olsen forteller om, og da leker man enten man leser et eventyr med hemmelige lapper som elevene må tolke, spiller brettspill med rytmekort og posisjoner eller tegner på tavla hvordan insektet flyr rundt og prøver å spille det. Hvis man setter spilletimevirkeligheten til side en liten stund og læreren trer vekk fra sin rolle som mester, men heller møter eleven i leken og lar seg spille med i den spontane hit og dit-bevegelsen gir det muligheter for ny forståelse og innsikt – både hos lærer og elev.

5.2.3 Oppsummering

I dette underkapittelet har jeg sammenliknet to lekaktiviteter som ble beskrevet av deltakerne B og C. Munnstykkeleken B fortalte om foregår i en individuell undervisningssituasjon, har en stor grad av lærerstyring og krever lite tid. Brettspillet informant C fortalte om foregår i en gruppeundervisningssituasjon, har egne regler, noe som gjør at læreren kan ta en mer tilbake-trukket rolle, selv om læreren hele tiden står i posisjon til å endre på reglene eller avslutte spillet. Et brettspill krever og mer tid, ettersom et brettspill ikke er «ferdig» før noen har flyttet brikken sin til målfeltet og krever opprydding i etterkant.

Jeg diskuterte også hvorvidt man kan kalle slike aktiviteter som lek dersom man følger Lillemyrs definisjon på lek, fordi barnet ikke selv har kontroll over leken. Jeg konkluderte med at et lekende utgangspunkt og perspektiv på undervisningen kan gi andre tilnærminger til lærestoffet, ufarliggjøre det å prøve nye ting for eleven og gi muligheter for ny forståelse og innsikt hos både elev og lærer.

5.3 Tegne og skrive

I avsnitt 4.2.3 beskrev jeg hvordan deltakerne brukte tegning og skriving som metoder for å arbeide skriftlig med musikknotasjon. I dette avsnittet drøfter jeg hvordan disse metodene kan bidra til å lære elevene notelesing slik det er definert i denne oppgaven.⁷²

5.3.1 Skriveoppgaver med grafisk notasjon

Som beskrevet på side 62 møter nybegynnerlevnene til informant D grafisk notasjon allerede første spilletime. Notasjonen består både av streker og trappetrinn, og elevene får også to områder der de kan tegne melodier som de skal spille etterpå, samt spørsmål om de kan «tegne en slik trappesang som læreren din må spille for deg?» (se figur 13). «Trappesang» henviser her til en måte å notere melodienes trinnvise bevegelse i form av trappetrinn. Trappetrinnene gir en visuell oversikt av hvordan tonene beveger seg opp og nedover i notesystemet, men sier ikke noe om varigheten på de forskjellige tonene. Skriveøvelser trekkes frem av Øye (2016, s. 209) som bevisstgjørende, og i dette tilfellet vil bevisstgjøringen kunne dreie seg om kjennskap til tonetrinn. Dersom trappenotasjonen videreutvikles kan for eksempel korte trappetrinn representere halve tonetrinn og lengre trappetrinn representere hele tonetrinn. Når lysere toner representeres av høyere trappetrinn og mørkere toner av lave trappetrinn, gir denne formen for notasjon også en overføringsverdi til konvensjonell notasjon, hvor forståelsen av at høyere toner befinner seg høyere opp i notesystemet er et viktig prinsipp. Slik kan grafisk notasjon være et godt redskap på veien mot en mer eksakt notasjon (Øye, 2016, s. 209).

De to andre skriveoppgavene nybegynnerlevnene får er en firkant og en sirkel hvor elevene kan «tegne noen melodier og så spille de etterpå». Her står elevene friere til å utforme egen notasjon enn i trappe-oppgaven:

D: Og så, for at de ikke nødvendigvis skal låse seg fast i at notesystemet er den eneste måten å notere musikk på, så har jeg for så vidt en firkant her og sirkel hvor de kan, ja, om de vil tegne et eller annet inni. Om det er en sau for «Bæ bæ lille lam» eller bare en farge eller streker med forskjellig notehøyde eller et eller annet så ... Noen har gjort det, men det er kanskje ikke en av de oppgavene jeg ser at de må gjøre.

Intensjonen med disse oppgavene er å vise at det finnes andre måter å notere musikk enn den konvensjonelle. I dette konkrete eksempelet er det rom for både figurative og metriske representasjoner av melodier. Slike former for frie oppgaver i begynnelsen av elevenes undervisningsløp kan bidra til å gi en forståelse av at noter er et kommunikasjonsmiddel.

⁷² «å kunne lese, fremføre og skrive ned musikalske tekster med utgangspunkt i meningsbærende helheter» (Leikvoll, 2017, s. 7).

Gjennom å skrive, notere, synge (eller uttrykke notene på annet vis) og skape ved hjelp av noteskrift utvikles innsikt i sammenhengen mellom det skriftlige og det lydlige i musikken (Blix, 2012, s. 302). Med utgangspunkt i grafisk notasjon kan nybegynnerelver uttrykke ting som går ut over det de kan beherske instrumentteknisk eller med konvensjonell notasjon. Pedagogen kan også ta utgangspunkt i elevenes egne notasjonsformer og koble dem konvensjoner i femlinjesystemet. Den frie grafiske notasjonen kan ses på som en form for notenes skribling (med parallell til den tidlige skriveutviklingen), og etter hvert som den grafiske notasjonen tar opp i momenter fra konvensjonell notasjon (som at lange streker kan være lange toner, eller at oppadgående bevegelse viser at tonehøydene stiger) kan det nærme seg bokstavutforskning. Informant B beskriver en slik glidende overgang fra grafisk til konvensjonell notasjon.⁷³ B forteller at vedkommende kan gi elevene lekser der de «lager sine egne buer og grafiske framstillinger» og at dette er en inngang til den konvensjonelle notasjonen.

5.3.2 Skriveoppgaver med konvensjonell notasjon

Informant C sier i intervjuet at vedkommende ser på noteskriving som en nøkkel for å bli en god noteleser, og at vedkommende vil at elevene skal gjøre noteskriveoppgaver hjemme hver uke.⁷⁴ Slike hjemmeoppgaver ble også brukt av Leikvoll (2017, s. 171), som i sin studie la opp til at elevene skulle arbeide med noteskriving litt hver dag som hjemmelekse for å bidra til ferdighetsutviklingen, i tillegg til at det skulle gjøres skriveaktiviteter på undervisningstimene. Mengdetrening er som nevnt viktig for automatisering av ferdigheter, og skriveoppgaver i lekse vil kunne være et viktig supplement til den skrive- og lesetreningen elevene får i løpet av en kort undervisningstime.

Noteskriving er bevisstgjørende for lesing, noe som trekkes fram i sitatet fra deltaker C på side 67, og skriveoppgaver kan gi læreren god informasjon til læreren om hva eleven har forstått. Den første skriveoppgaven i figur 15 kan for eksempel fortelle om elevene har forstått hvor mange slag som går i en 4/4-takt og sammenhengen mellom de ulike noteverdiene. Skriveoppgaven i figur 16 kan vise om eleven har forstått sammenhengen mellom trinnvise bevegelser i melodi og noter.⁷⁵

⁷³ Se s. 64.

⁷⁴ Se sitat side 67.

⁷⁵ Denne oppgaven er flertydig, ettersom det er flere melodier som begynner på samme måte (f.eks. «Deck the halls»), men min personlige erfaring er at de fleste elever tolker melodien til å være «Ja, vi elsker». Det er også denne tolkningen informant D forteller om i intervjuet: «Eller så er og da oppgaven som står litt lenger ut i boka, hvor det er oppgitt rytmen på de to første taktene og notene på den første takta av «Ja, vi elsker», altså de fire

Leikvoll (2017, s. 234) fant i sitt eksperiment at elevene som jobbet hyppig med noteskriving oppnådde bedre resultater i notegjenkjenning, og som konsekvens bedre resultater i primavistaspill/notelesing enn elevene som ikke øvde på å skrive noter. Hyppig bruk av skriveoppgaver, for eksempel i form av daglige skriveøvelser, vil ifølge denne forskningen kunne virke positivt på elevenes notelesing. Samtidig må det fremheves at Leikvoll (2017, s. 227) i sin avhandling fant at noteskriving på spilletime ble brukt ganske likt av både eksperimentgruppen og kontrollgruppen, men at elevene i eksperimentgruppen ble utsatt for mer noteskriving fordi de hadde noteskriveoppgaver i hjemmelekse. Hun poengterer at «det ikke ble tydeliggjort på en tilstrekkelig måte hvordan noteskriving var ment å bli brukt i undervisningen i eksperimentgruppen» (Leikvoll, 2017, s. 228).

Jevnlig noteskriving vil gi elevene mengdetrening i å skrive ned musikalske tekster, og denne evnen har overføringsverdi til notegjenkjenning og primavistaspill (Leikvoll, 2017, s. 234). Samtidig vil skriving også gi elevene et verktøy til å uttrykke og formidle et musikalsk budskap gjennom noteskrift. Slik kan arbeid med kreativ skaping og uttrykk kombineres med notelesing og skriving, og gi rom for mestring og musikalske opplevelser.

5.3.3 Sekundærnotasjon

Å lese sekundærnotasjon er beskrevet som en vanlig støttestrategi når man lærer seg å forstå konvensjonell noteskrift (Blix, 2012, s. 137). Messingpedagogene jeg intervjuet fortalte at de ønsket å unngå å bruke slik notasjon, men at det hender de gjør det dersom det er nødvendig for elevenes mestring. A fortalte at bruk av sekundærnotasjon for mestring var spesielt relevant dersom elevene gikk i skolekorps og hadde problemer med notelesingen.⁷⁶ A sier i intervjuet at vedkommende ikke ønsker å notere posisjoner eller grep, ettersom det da er en fare for at elevene mister følelsen av hvilken tonehøyde de spiller. Deltaker A fortalte også at å gå over til å lese tonehøyder fra notehodene og ikke ut fra tall kan være vanskelig for enkelte elever.

Blix (2012, s. 206) fant i sin forskning at en av elevene hun observerte leste sekundærnotasjon fordi tallene i notebildet var mer direkte knyttet til trombonespillet enn notene. Når man leser tall som viser hva man skal gjøre (hvilken posisjon man skal ta eller hvilke ventiler som skal trykkes ned) er det ikke like nødvendig å ha en auditiv forestilling av hvordan notene klinger, og slik jeg ser det derfor en fare ved sekundærnotasjon at den fonologiske avkodingen og den auditive gjenkallingen blir for svak. Samtidig må det understrekes at sekundærnotasjon i form

første taktene der. Det er også en veldig sann fin oppgave som de aller fleste tar forholdsvis fort. Noen blir det litt ekstra lenge da, men det, ja, man kunne nok funnet enda flere sanner som de kunne fått oppgaver på å løse».
⁷⁶ Se sitat s. 68.

av grep og notenavn brukes i lærebøker (se f.eks. figur 2) og av pedagoger og elever. Derfor er det en støttestrategi som må tas på alvor.

En måte å gjøre det på er å gi elevene skriveoppgaver der de bruker sekundærnotasjon. For eksempel kan elevene få i oppgave å finne alle G-ene i en melodi og skrive bokstaven dersom de sliter med å gjenkjenne denne tonen, for så å viske ut bokstavene igjen etter hvert som de spiller tonen rett. Sekundærnotasjonen kan også flyttes inn i den konvensjonelle notasjonen ved at læreren skriver melodier der notehodene også har notenavn inni seg. Da må elevene flytte blikket fra bokstavene over eller under linja og inn på notehodenes plassering i linjesystemet. Dette er en funksjon som er tilgjengelig i flere noteskriveprogrammer, og kan benyttes som en overgang for elever som sliter med å huske tonenes plassering i systemet (se vedlegg 10 for eksempel på slik notasjon).

Om en elev har «bestemt seg» for at enstrøken E heter 1-2, kan elev og lærer i fellesskap teste ut hvilke andre toner som også har det samme grepet og skrive dem ned i et notesystem. Dersom noen sliter med å få med seg et fast fortegn, kan man diskutere hvilke andre alternativer som finnes til å notere grep eller posisjon under den tonen. Kanskje er det et ekstra kryss over den aktuelle tonen som behøves, eller kanskje finner eleven på sin egen notasjon? Slik kan sekundærnotasjonen åpne for en samtale mellom elev og lærer om notasjonssystemets utforming, en samtale som kanskje også kan gi pedagogen et grunnlag for å vurdere hvilke aspekter ved notasjonssystemet elevene har forstått og hvilke som må forklares nøyere. Mulighetene er mange, og det er bare fantasien som setter grenser for hvordan man kan koble sekundærnotasjonen med den konvensjonelle.

5.3.4 Oppsummering

Jeg har trukket fram noen eksempler på skriveoppgaver fra resultatkapittelet, og drøftet hvordan disse kan bidra til å lære elevene notelesing. Frie skriveoppgaver med grafisk notasjon gir rom for figurative og metriske representasjoner av melodier, og jeg argumenterte for at slike oppgaver i begynnelsen av elevenes undervisningsløp kunne bidra til å gi en forståelse av at noter er et kommunikasjonsmiddel. Grafisk notasjon kan knyttes til konvensjonell notasjon ved at man innfører konvensjoner som at lysere toner er høyere opp på arket, at lange streker representerer lange toner, mens korte lyder representerer korte toner og så videre.

Jeg viste til forskning som har konkludert med at elever som jobber hyppig med noteskriving presterer bedre på notegjenkjenning og primavistaspill, og argumenterte for at skriveoppgaver i hjemmelekse kan bidra til nødvendig mengdetrening for å forbedre denne ferdigheten.

Til slutt presenterte jeg også begrunnelser for hvorfor sekundærnotasjon kan virke negativt på notesingsferdigheter, men understreket også at sekundærnotasjon er en viktig støttestrategi som brukes av mange gryende notesere, og som man som pedagog derfor må forholde seg til. Jeg foreslo avslutningsvis noen måter man som pedagog kan ta utgangspunkt i elevers sekundærnotasjon og bruke den som en inngang til å diskutere notasjonssystemet med elever.

5.4 Sang og munnstykkessumming

I resultatkapittelet (4.2.4) har jeg behandlet sang og munnstykkessumming sammen, ettersom begge metodene er effektive for å knytte sammen noteskriften med det auditive og dermed etablere et sikkert indre gehør. Det er det indre gehøret jeg tar utgangspunkt i når jeg nå diskuterer hvordan metodene knyttes til notesing.

5.4.1 En indre lydforestilling

I resultatkapittelet (s. 73) viste jeg at evnen til å oversette fra det noterte til noe klingende var et fellestrekk ved informantenes definisjoner på en god noteser. Her vil jeg trekke en linje til Øye (2016, s. 208), som beskriver den optimale situasjonen ved notesing er at notebildet skaper lydforestillinger for det indre øret, og at disse kommer til uttrykk ved framførelse av musikken (Øye, 2016, s. 208). Denne indre forestillingen har blitt knyttet til begrepet notational audiation (Gordon, 1999, s. 42). En slik form for audiering kan oppleves som krevende å få til, noe som understrekes av informant C når vedkommende sier: «Men så er det jo det siste som er vanskeligst. Det er det som du sa i sted, det med å klare å høre den tonen inne i seg. Det er jo det vi egentlig må få til, men der har jeg ikke helt skjønt hvordan jeg klare å få det til. Altså, det er vel den sangen da, som vi egentlig må gjøre mye mere av».

Som sitatet fra deltaker C antyder, kan det å høre tonene inni seg når man leser noter være vanskelig å oppnå for mange. Men det vil være mulig å forbedre evne til notesing og lydforestilling for de aller fleste. Øye (2016, s. 208) skriver at det indre øret aktiveres gjennom tidligere hørt musikk som gjenkalles i den indre forestillingen. Dette er det Blix (2016, s. 83) omtaler som *leksikon*. For å trene opp dette anbefaler Øye (2016, s. 208) at elevene synger eller sier høyt det musikalske forløpet de leser, på samme måte som en nybegynner i tekstlesing også trenger å lese høyt for at teksten skal bli forståelig. Da vil elevene etter hvert kunne lese musikk innenat. Informant C er også inne på dette når vedkommende sier «det er vel den sangen da».

Blix (2016, s. 83) gir det hun kaller «noen hint» om hva som er viktig å vektlegge i undervisningen av noter: Det er vesentlig at elevene er i stand til å avkode notesymbolene riktig på en hurtig og effektiv måte. Det er viktig å gi elevene mulighet til å opparbeide seg et solid leksikon av kjente, vanlige musikalske fraser som lagres i langtidshukommelsen, noe som krever at elevene blir utsatt for mønstrene gjentatte ganger, både auditivt og visuelt, og at elevene blir bevisste på hva slags logikk som ligger til grunn for mønstrene. Til slutt, og viktigst ifølge Blix, er det viktig å være nøye med at mønstrene i leksikon skal gjenkjennes som lyd i hodet. Hun skriver at et solid indre gehør sannsynligvis er basert på et stort lydlig leksikon, noe som krever at man også jobber bevisst med klangen av symbolene i noteopplæringen.

5.4.2 Sang, summing og indre gehør

Sang og munnstykkessumming er metoder som kan brukes for å jobbe bevisst med klangen av symbolene i noteopplæringen. Informant B kobler munnstykkessummingen til grafisk notasjon gjennom den tidligere omtalte munnstykkeleken, det samme gjør informant D med arket med munnstykkeøvelser.⁷⁷ Summing på munnstykket er også omtalt som positivt for elevenes evne til å lytte av Johnson (2002, s. 22), en evne som inngår i gehøret.

Informant A fortalte i intervjuet at vedkommende brukte sang på tonenavn for å skape en sammenheng hos elevene mellom det noterte og det klingende, ettersom en indre forestilling av den noterte musikken er viktig for treffsikkerheten på instrumentet og for å være en god noteleser.⁷⁸ Noen av de samme argumentene for å synge blir gjentatt av informant D, som snakker om «sanglig forberedelse»⁷⁹ og at det er en tett kobling mellom sang og trompetspill. D trekker også fram evnen til å lese noter innenat som et godt mål for «hele prosessen med å lære seg å lese noter».⁸⁰ Bruk av sang i noteleseundervisning er viktig for å opparbeide en slik evne til å lese noter innenat. Blix (2016, s. 85) sammenlikner det indre gehøret med den indre lesestemmen: «Med en gang man utsettes for noteskrift, bør man synge fraser for å etablere et sikkert indre gehør. Dette er helt i tråd med alle metoder for språkopplæring. Elever leser høyt for å etablere en indre lesestemme, og denne stemmen følger dem vanligvis hele livet» (Blix, 2016, s. 85).

Blix (2016, s. 85) argumenterer videre for at generelle pedagogiske prinsipper, som å lære gjennom å gjøre, å *oppleve* fenomenet slik at skriftsymbolene får en indre mening, å lære og

⁷⁷ Figur 13.

⁷⁸ Se sitat s. 71.

⁷⁹ Se sitat s. 71.

⁸⁰ Se sitat s. 50.

forstå noteskrift gjennom å synge notene, å jobbe med sansemotorikk og indre gehør, å gå fra det kjente til det nye, å vektlegge det estetiske og kvaliteten på det musikalske materialet, og å *skrive* noter for å styrke forståelsen og fremme kreativiteten, kan og bør ligge til grunn for å lære seg å lese og skrive noter.

Når A ber elevene synge notene samtidig som de tar posisjoner på instrumentet er dette en måte å jobbe med sansemotorikk og indre gehør. Min personlige erfaring som messingblåser er at det indre gehøret kan få hjelp av muskelminnet, for eksempel ved at man trykker grepene i luften når man bladsynger, eller at man forsøker å kjenne etter i kroppen «hvor» tonene befinner seg når man skal forberede seg på en innsats i et vanskelig register. Dette er selvsagt subjektive erfaringer, men jeg bringer de på bane for å eksemplifisere hvordan sansemotorikken og det indre gehøret kan henge sammen.

En relatert form for forberedelse som den jeg beskrev over blir trukket fram av deltaker D i sitatet på side 71. Elevene «må vite hva de skal spille. Før de spiller det», og den forberedelsen skjer både ved at elevene former riktig vokal i munnen og at elevene har en klar forestilling om hvordan tonen skal klinge. Denne indre forestillingen kan knyttes til Gordons begrep notational audiation, som er omtalt i avsnitt 2.2.

5.4.3 Oppsummering

I dette underkapittelet har jeg fokusert på hvordan sang kan være en metode for å trene opp en kobling mellom indre gehør og notene som avkodes. Å synge noter høyt sammenliknes av Blix (2016, s. 85) og Øye (2016, s. 208) med høytlesing av tekst, og begge trekker paralleller mellom den indre lesestemmen og det indre gehøret. Munnstykkessumming er ikke like direkte knyttet til det indre gehøret, men bidrar til opptrening av gehøret ved at tonen ved summing, i likhet med sang, produseres av eleven selv uten noen form for «hjelp» fra instrumentet. Summing er et godt verktøy for å få presis kontroll over embouchuren (Thompson, 2001, s. 8), men den prosessen innebærer også at utøveren lærer seg å støtte seg på gehøret når tonene skal produseres (Thompson, 2001, s. 3; Johnson, 2002, s. 41).

Sang og munnstykkessumming er metoder som både kan knyttes til direkte til notelesing, for eksempel gjennom å synge melodier på notenavn og å arbeide med å ha en auditiv forestilling av tonene som kommer gjennom å forestille seg dem før man spiller dem («sanglig forberedelse») og å lage melodier med grafisk notasjon som framføres på munnstykket, og til andre instrumentaltekniske og musikalske ferdigheter, som summing for å oppøve presis

kontroll over embouchuren og å synge det man skal spille først for å overføre fraseringen fra sang til instrument.

5.5 En liten del av et større bilde

Metodene jeg har drøftet i dette kapitlet berører alle temaet notelesing, men de er også del av en større pedagogisk diskusjon. I kapittel 4.1 beskrev jeg hvordan temaene som ble diskutert i intervjuene hang sammen, og at det var vanskelig å snakke om undervisningsmetoder uten å streife innom beslektede temaer. Slik er det også med metodene jeg har diskutert i dette kapitlet.

Selv om den sosiale organiseringen av undervisningen i denne oppgaven behandles som resultater av didaktiske valg, er det ikke mulig å overse at rammefaktorer som pedagogene ikke har kontroll over også vil påvirke dette. De snevre tidsrammene for enkeltundervisning er et eksempel på dette. Bruken av lek kan også sees på i et videre perspektiv enn notelesingsundervisning. Lek passer antakelig bedre inn i en oppdagende undervisning enn i en tradisjonell mesterlæresetting, og hvilke former for lek en pedagog er komfortabel med vil ha sammenheng med pedagogens personlighet og undervisningssyn. Bruken av tegne- og skriveaktiviteter vil i en undervisningssituasjon vurderes opp mot andre læringsaktiviteter. Dersom elevene skal ha konsert med aspirantkorpset om to uker vil kanskje korpsnotene får prioritet over å bruke tid på å skrive eller komponere selv. Munnstykkessumming knyttes oftere til instrumenttekniske ferdigheter som tonetreff enn til notelesing, men tonetreff på munnstykket er også et resultat av lytteferdigheter knyttet til gehøret, og når elever tegner melodier med grafisk notasjon og fremfører dem på munnstykket er dette en måte å koble det auditive med det notasjonen, selv om det ikke alltid er uttalt at det er dette som er målet. Intervjuene jeg gjennomførte tegnet et komplekst bilde av feltet, og i denne oppgaven har jeg kun belyst noen få sider. Figuren med hovedkategoriene og de tematisk tilhørende kodene på side 45 er med sine forgreininger et forsøk på å visualisere nettopp dette.

6 Avslutning

Jo mer vi deltar i en prosess, jo mindre kan vi si om den.

– Peder Chr. Kjerschow (1993, s. 79)

I denne masteroppgaven har jeg intervjuet fire erfarne messingpedagoger om hvilke metoder de bruker når de skal undervise nybegynnere i notelesing. Behandlingen av stoffet er farget av min egen bakgrunn når det gjelder erfaringer med messingundervisning, min utdanningsbakgrunn og mitt pedagogiske ståsted. Arbeidet har hatt preg av en hermeneutisk prosess, hvor mine forforståelser har preget og påvirket fortolkningen av materialet jeg har arbeidet med. I dette avsluttende kapittelet gjør jeg en oppsummering av resultatene og kommer med en forsøksvis konklusjon. Deretter gir jeg noen kommentarer om oppgavens begrensninger og kommer med forslag til videre forskning.

6.1 Oppsummering og konklusjon

Oppgavens problemstilling var *hvilke metoder bruker messingpedagoger som underviser nybegynnere i notelesing*. Men dette utgangspunktet har vist seg å åpne vinduet til et vidt felt med erfaringer og refleksjoner som på mange måter gikk ut over problemstillingen. Noe av dette ble forsøkt vist i resultatkapittelets første del (4.1), hvor jeg presenterte kategorisystemet jeg utarbeidet da jeg analyserte intervjumaterialet. Intervjumaterialet ble kategorisert i sju hovedkategorier: *lærerforutsetninger, elevforutsetninger, rammefaktorer, notelesing og notelesekyndighet, innhold, instrumentale og musikalske ferdigheter, og metode*. Innholdet i disse hovedkategoriene henger tett sammen, noe som ble illustrert i figur 5, hvor enkelte temaer er plassert i flere hovedkategorier, og noen av sammenhengene er beskrevet i tekstbokser. Jeg ga deretter en kort beskrivelse av hver hovedkategori, og trakk frem eksempler på hvordan de var relatert til problemstillingen.

I resultatkapittelets andre del (4.2) valgte jeg ut noen av undervisningsmetodene som sto fram som sentrale i intervjuene. Disse var ulike former for sosial organisering, lek, tegning og skriving med grafisk og konvensjonell notasjon, og munnstykkessumming og sang.

Deltakerne hadde ulikt syn på hvordan undervisningen burde organiseres. En informant (A) fortalte at vedkommende foretrakk individuell undervisning, en informant (B) fortalte at vedkommende stort sett hadde enkeltundervisning, men ville at elevene skulle være på likest mulig nivå dersom de skulle ha gruppeundervisning, og to informanter (C og D) praktiserte

både enkelt- og gruppeundervisning, men i ulike formater. Det kom også fram at en informant (C) omdisponerte arbeidstid for å gi elevene lengre enkeltundervisning.

Tre av informantene (A, B og C) fortalte at de brukte lek i undervisningen. A ga inntrykk av å ha lek som en generell tilnærming til undervisning, mens B kom med et konkret eksempel på en lek som var knyttet til instrumentspesifikke områder som pust og munnstykkessumming, men som også gjorde bruk av grafisk notasjon. Deltaker C viste frem brettspill vedkommende hadde laget og fortalte om leker som var knyttet til lesejenkjenning, noe jeg så i sammenheng med denne deltakerens syn på at det å kjenne igjen det visuelle og å koble det til instrumentet er viktig for å være en god noteleser. Lekene informant C fortalte om i intervjuet er nokså omfattende og deltakeren ga inntrykk av at disse aktivitetene først og fremst ble gjennomført i timer med gruppeundervisning.

Alle informantene fortalte at de brukte tegning og skriving i undervisningen. To informanter (B og D) kom med eksempler på hvordan de brukte grafisk notasjon, og B fortalte at vedkommende brukte grafisk notasjon bevisst og innførte elementer fra konvensjonell notasjon i den grafiske notasjonen før elevene lærte konvensjonell notasjon. Alle deltakerne fortalte at de var skeptiske til sekundærnotasjon, men det kom fram at de kunne bruke det dersom det var nødvendig for elevenes mestring.

I siste del av resultatkapittelet presenterte jeg to metoder sammen. Sang og munnstykkessumming er ferdigheter som trener gehøret og som kan brukes for å knytte det skriftlige notebildet sammen med en indre forestilling av det klingende resultatet. Både deltaker B og D knyttet munnstykkessumming til notelesing gjennom grafisk notasjon. Deltakerne A og D fortalte også at de brukte sang aktivt i undervisningen, blant annet gjennom sang på tonenavn.

6.1.1 Konklusjon

Resultatene i oppgaven gir et bilde av *noen* metoder som brukes av messinglærere som underviser nybegynnere i notelesing, men de gir ikke grunnlag for generalisering. Ut fra oppgavens design vil det ikke være mulig å fullstendig besvare oppgavens problemstilling. I innledningen (1.2.1) tok jeg derfor forbehold om at messingpedagoger i denne studiens sammenheng må forstås som *pedagogene som deltar i studien*, og metoder som *de undervisningsmetoder deltakerne i studien forteller at de bruker når de skal undervise nybegynnere i notelesing*. I ettertid viste det seg at det ikke ville være mulig å presentere alle metodene som ble omtalt i intervjuene, og de metodene jeg valgte å trekke fram er et resultat av mine fortolkninger av intervjuutsagnene og mine prioriteringer av hva jeg anså som relevant.

Konklusjonen på spørsmålet jeg stilte i problemstillingen vil derfor være at messingpedagogene jeg intervjuet bruker en rekke ulike metoder når de underviser nybegynnere i notelesing, deriblant lek, sang, munnstykkessumming, tegning og skriving av ulike former for notasjon, og at valg av måter å organisere undervisningen på gir rom for forskjellige arbeidsmåter knyttet til noteleseundervisning.

6.2 Kommentarer om begrensninger i oppgaven

Selv om oppgaven har hatt et begrenset omfang, bestående av fire informanter som hver ble intervjuet én gang, resulterte dette i en stor mengde data. I arbeidet med å kategorisere og analysere intervjudataene utarbeidet jeg et kategorisystem som favnet bredere enn oppgavens problemstilling kunne tilsi. Hovedkategoriene i dette systemet (*lærerforutsetninger, elevforutsetninger, rammefaktorer, notelesing og notelesekyndighet, innhold, instrumentale og musikalske ferdigheter, og metode*) er teoretisk forankret, men har kommet fram fra deltakernes egne intervjuutsagn. Derfor er det mulig at hovedkategoriene ville sett annerledes ut dersom studien hadde hatt andre eller flere deltakere. Valget av de sju hovedkategoriene er et resultat av en lang prosess, og jeg har drøftet de ulike mulighetene for organisering av hovedkategorier med veileder, medstudenter og andre fagpersoner.

Jeg har ikke presentert alle metodene som informantene fortalte om, men gjort et utvalg basert på oppgavens begrensede omfang og hva jeg selv mente var mest relevant å trekke fram for å diskutere noteleseundervisning. Hadde oppgaven hatt en større ramme ville jeg inkludert flere av metodene i resultatene. De metodene jeg har lagt fram ble heller ikke omtalt av alle informantene i intervjuene. Utvalget er basert på mine subjektive vurderinger av hvilke metoder som kunne egne seg for drøfting og hva som fremsto som viktig i hvert enkelt intervju. I likhet med kategoriseringen av intervjudata, vil det derfor også her være mulig at en annen person ville trukket fram andre metoder.

6.3 Forslag til videre forskning og avsluttende tanker

I arbeidet med å analysere intervjuene sto den snevre tidsrammen i kulturskolen og forholdet mellom skolekorpene og kulturskolens undervisning fram som aspekter jeg gjerne skulle grepet tak i. Aktuelle temaer for videre forskning kan være tid som rammefaktor i kulturskolens undervisning og samarbeid mellom skolekorps og kulturskole. I tillegg ville det vært interessant å sett på hvordan grafisk notasjon brukes i lærebøker for messingundervisning, og om elever som lærer grafisk notasjon før de introduseres for konvensjonell notasjon blir bedre notelesere enn elever som introduseres for konvensjonell notasjon allerede fra første spilletime.

Disse temaene, samtalene med informantene, og arbeidet med oppgaven generelt, har gitt meg mange tanker og ideer jeg har videreført til egen undervisningspraksis. Arbeidet med oppgaven har foregått over flere år, og den har utviklet seg samtidig som jeg har fått mer erfaring og utviklet meg som instrumentalpedagog. Det viktigste jeg har tatt med meg fra arbeidet er en økt bevissthet om målet med noteleseundervisningen. Notelesing er et verktøy som gir tilgang notert musikk, og er nødvendig for å fungere i mange former for musikalske situasjoner, men i mine øyne må målet med notelesingen, i likhet med all instrumentalundervisning, være å gi elevene mulighet for å utvikle seg og å uttrykke seg musikalsk.

Litteraturliste

- Aalberg, E. A., & Olsen, W. H. (2009). Lek i blåseopplæringen. I B. Isaksen (Red.), *Musikk med lek, lek med musikk* (ss. 59-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arban, J. B. (2017, 20.04). *Complete Celebrated Method*. Hentet 20.04.2017 fra <http://qpress.ca/product/arbans-complete-celebrated-method/>
- Austad, L. (2011). *Suzukimetoden og noteopplæring*. (Masteroppgave, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Fakultet For Samfunnsvitenskap Og Teknologiledelse, Program For Lærerutdanning. L. Austad, Trondheim.
- Bergby, A. K., & Blix, H. S. (2016). Undervisningsfaget hørelære. I H. S. Blix, & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. (ss. 27-53). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Bjerkestrand, N. E. (2012). Gehør. *Store norske leksikon*. Hentet 11.04.2017 fra <https://snl.no/gehør>
- Blix, H. S. (2004). *Notelesing, hva slags lesing er det? : didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget - sett i lys av språkopplæringsteorier*. Tromsø: Eureka.
- Blix, H. S. (2012). *Gryende musikk literacy: unge instrumentalelevers tilegnelse av musikk literacy i lys av sosiokognitiv teori om læring*. (Doktorgradsavhandling), Norges musikkhøgskole, Oslo.
- Blix, H. S. (2016). Om å lese noter. I H. S. Blix, & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. (ss. 75-90). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Brass instruments. (2017). *Grove Music Online*. Hentet 24.03.2017 fra http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/03865?q=brass+instruments&article_section=all&search=article&pos=1&_start=1#firsthit
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (ss. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Child, D., Stanley, P., & Poncia, V. (1979). *I was made for lovin' you [arr. Torskangerpoll, I.]*. Oslo: Norsk Noteservice. Hentet fra <http://notebutikken.no/i-was-made-for-loving-you-flex-4-grade-1-5-kiss-arr-idar-torskangerpoll.html> 18.08.2015
- Fredriksen, B. (1996). *Arnold Jacobs: Song and Wind*. S. I.: Wind Song Press.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.
- Gjerstad, L. (2017). Sakkade. *Store medisinske leksikon*. Hentet 08.04.2017 fra <https://sml.snl.no/sakkade>
- Gordon, E. (1999). All about Audiation and Musiv Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86(2), ss. 41-44.
- Gudmundsdottir, H. R. (2002). *Music Reading Errors of Young Piano Students* (Doktorgradsavhandling), McGill University, Montreal.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk (2. utgave)*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hukkeberg, L. (2000). *Bevisst gehør! – om syn og holdninger til forholdet mellom gehørspill og notespill*. (Hovedoppgave, Norges musikkhøgskole). L. Hukkelberg, Oslo.

- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi (5. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, B. (2009a). *Musikk med leik, leik med musikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaksen, B. (2009b). Leik i instrumentalopplæringa – ei innføring. I B. Isaksen (Red.), *Musikk med leik, leik med musikk* (ss. 12-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utgave)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannesen, N. E. (2006). *Hørelære. Med på notene*. Oslo: Norsk musikkforlag.
- Johannesen, N. E. (2016). Melodi. I H. S. Blix, & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. (ss. 95-110). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johnson, K. (2002). *Brass Performance and Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kjølberg, H. A. (1998). *Jeg er musikk : Skole for kornett - trompet. 1. Norge*: Warner/Chappell.
- Kjerschow, P. C. (1993). *Tenkningen som deltagelse*. Oslo: Solum forlag.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og fortolke. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lehmann, A. C., & Kopiez, R. (2009). Sight-reading. I S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (ss. 344-351).
- Leik. (2017). *Nynorskordboka*. Hentet 24.04.2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+leik&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Leikvoll, K. J. (2009). *Notelesing i pianoundervisning på kulturskolen*. (Masteroppgave, Griegakademiet/Høgskolen i Bergen). K. J. Leikvoll, Bergen.
- Leikvoll, K. J. (2017). *Lytt, skriv, spill. Om notelesingsferdigheter hos pianoelever på nybegynnernivå*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek på alvor (3. utgave)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), ss. 5-35.
- Metode. (2017). *Bokmålsordboka*. Hentet 08.04.2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=metode&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Mills, J., & McPherson, G. E. (2006). Musical literacy. I G. E. McPherson (Red.), *The child as musician. A handbook of musical development* (ss. 155-171). New York: Oxford University Press.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik (2. utgave)*. København: Akademisk Forlag.
- Nilsen, B. A. (2014). *Notelesingsundervisning integrert i amatørkorprøver* (Masteroppgave, Det kunstfaglige fakultet - Musikkonservatoriet/Universitetet i Tromsø). B. A. Nilsen, Tromsø.
- Notasjon. (2016). *Bokmålsordboka*. Hentet 11.11.2016 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=notasjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge
- Nybegynner. (2017). *Bokmålsordboka*. Hentet 08.04.2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=nybegynner&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Pryer, A. (2016a). Graphic notation. *The Oxford Companion to Music*. Hentet 11.11.2016 fra <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e3008>
- Pryer, A. (2016b). Notation. *The Oxford Companion to Music*. Hentet 11.11.2016 fra <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/opr/t114/e4761>

- Rayner, K. (1998). Eye Movement in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124(3), ss. 378-422.
- Rishaug, H. (1980). *Messingblåseren*. Oslo: H. Aschehough & Co. (W. Nygaard) A.s.
- Schaaning, E. (2010). Introduksjon. I H.-G. Gadamer, *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (ss. 9-20). Oslo: Pax forlag.
- Sing the part*. (2017). [Videoklipp]. Hentet 04.05.2017 fra Windsongpress: <http://www.windsongpress.com/jacobs/videos/sing%20the%20part%20NU94.mp4>
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability, function*. Oxford: Oxford University Press.
- Stamp, J. (1981). *Warm-ups + studies : trumpet*. Bulle: Editions Bim .
- St.meld. nr 29. (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Steenstrup, K. (2004). *Messingblæserpedagogik*. Aarhus: Det Jyske Musikkonservatorium.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek? Ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir forlag.
- Stewart, L., Walsh, V., & Frith, U. (2004). Reading music modifies spatial mapping in pianists. *Perception & Psychophysics*, 66(2), ss. 183-195.
- Strobelt, M. (2009). Lek og dannelse – en idéhistorisk skisse. I B. Isaksen (Red.), *Musikk med lek, lek med musikk* (ss. 25-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sveen, U. (2009). Flow-teori. *Store medisinske leksikon*. Hentet 27.04.2017 fra <https://sml.snl.no/flow-teori>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thompson, J. (2001). *The Buzzing Book (Complete Method)*. Vuarmarens: Editions BIM.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik, & B. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1 : norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (ss. 39-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Trombone tips with our Aotearoa Plus conductor Christian Lindberg* (2015). [Videoklipp]. Hentet 04.04.2017 fra New Zealand Symphony Orchestra: <https://www.facebook.com/newzealandsymphonyorchestra/videos/10152993730928591/>
- Vannebo, E. (2012). *Spill: Trompet og kornett*. Oslo: Norsk noteservice.
- Vannebo, E., & Mortensen, S. (2002). *Midt i blinken: Lærebok for trombone Bb. Bok 1*. Oslo: Norsk Musikforlag.
- von Tetzchner, S. (2013). *Utviklingspsykologi (2. utgave)*. Oslo: Gyldendal.
- Waagen, W. (2011). *Kulturskole - profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Winther, F. Ø. (2009). Stemme. *Store medisinske leksikon*. Hentet 04.04.2017 fra <https://sml.snl.no/stemme>
- Øye, I. F. (2016). Gehørarbeid i instrumentalundervisningen. I H. S. Blix, & A. K. Bergby (Red.), *Øre for musikk. Om å undervise i hørelære*. (ss. 203-215). Oslo: Norges musikkhøgskole.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Bekreftelse på status (ny prosjektslutt) NSD

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide og liste med stikkord til briefing før intervjuene

Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i prosjektet

Vedlegg 6: Informasjon til deltakerne om ny prosjektslutt

Vedlegg 7: Spilleark fra informant D

Vedlegg 8: Modell for avkoding av noter (Blix, 2004, s. 49)

Vedlegg 9: Modell over fem faser i barns tidlige skriftspråkutvikling (Traavik, 2013, s. 45)

Vedlegg 10: Eksempel på kombinasjon av konvensjonell notasjon og sekundærnotasjon

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gjertrud Pedersen
Fagseksjon for musikkteori, komposisjon og musikkteknologi Norges musikkhøgskole
Postboks 5190 Majorstua
0302 OSLO

Vår dato: 12.03.2015

Vår ref: 42258 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

42258	<i>Du er i feil etasje. En masteroppgave om notelesing og læring hos nybegynnere på kornett/trompet og trombone</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gjertrud Pedersen</i>
Student	<i>Mari Hauglum Bermingrud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. 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, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 42258

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Prosjektslutt er 01.08.2016, innsamlede opplysninger vil da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak og utskrifter

Vedlegg 2

Inbox – mbermingrud@gmail.com

04.01.2017, 13.43

Prosjektnr: 42258. Du er i feil etasje. En masteroppgave om notelesing og læring hos nybegynnere på kornett/trompet og trombone

Siri Tenden Myklebust til meg, Gjertrud.Pedersen

08:57

BEKREFTELSE PÅ STATUS

Vi viser til statusmelding registrert hos personvernombudet 02.01.2017.

Personvernombudet har nå registrert 15.05.2017 som ny dato for prosjektslutt. Vi har også registrert at utvalget informeres om utsettelsen.

Ved ny prosjektslutt vil personvernombudet rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

...

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Du er i feil etasje” – en masteroppgave om notelesing og læring hos nybegynnere på kornett/trompet og trombone

Bakgrunn og formål

Jeg spør deg om å delta fordi jeg er interessert i dine refleksjoner som erfaren messingpedagog. Studien har bakgrunn i min egen erfaring som musikkpedagog med nybegynnere som skal lære å beherske et messinginstrument samtidig som de må lære seg noter for å delta i samspill i skolekorps. Formålet med studien er å utforske ulike perspektiver på det å undervise nybegynnere på kornett/trompet og trombone i notelesing. Prosjektet er en masteroppgave og blir gjennomført ved Norges Musikkhøgskole i Oslo.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du deltar på to intervjuer med varighet på mellom 30 og 60 minutter hver. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene. Spørsmålene vil omhandle dine perspektiver på og refleksjoner rundt det å undervise nybegynnere i notelesing.

Eksempel på temaer som vil være aktuelle er:

Undervisningserfaring, noter, instrumentet, notasjon, notelesekyndighet, spillebøker

Eksempler på spørsmål vil kunne være:

”Hva legger du i å være en kyndig noteleser?” ”På hvilken måte bruker du spillebøker når du underviser?” ”Hva mener du om grafisk notasjon som pedagogisk verktøy?”

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Opptak av intervjuene lagres kryptert og kan kun åpnes av Mari H. Bermingrud. Personene som intervjues vil i masteroppgaven kun bli omtalt som person A, person B og så videre. Eventuelle personopplysninger anonymiseres. Det betyr at du som deltaker ikke vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2016. Etter at prosjektet er avsluttet vil lydopptakene fra intervjuene bli destruert. Det samme vil transkripsjonene av opptakene.

Informasjonen du gir i forbindelse med studien vil kun bli brukt i den aktuelle masteroppgaven. Dersom det blir aktuelt med en oppfølgingsstudie vil dine intervjuer ikke bli brukt som datakilde.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mari H. Bermingrud på telefon 45278641 eller epost mari.h.bermingrud@student.nmh.no eller veileder Gjertrud Pedersen på epost gjertrud.pedersen@nmh.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

TEMA	Spørsmål	Eksempler
Om informantene	<p>Undervisningserfaring - hvor lenge</p> <p>Erfaring med nybegynnere - hvor mange - per år? - totalt? - hvor lenge?</p>	<p>Kan du fortelle litt om bakgrunnen din som musikkpedagog?</p> <p>Hvor mye erfaring har du med å undervise nybegynnere på ditt instrument? Jeg tenker da på hvor lenge du har holdt på, hvor mange du har nå og så videre.</p> <p>Hva slags erfaring har du med å undervise nybegynnere på instrumentet ditt?</p>
Eleven	<p>Hvem er eleven? - <i>min</i> elev - korpsmusikant - skriftlig kultur - nybegynner - 2.-3.klasse - <i>deres</i> elev - alder - kjønn - musikalsk erfaring</p>	<p>Jeg forteller litt om <i>min</i> elev og bakgrunn for prosjektet</p> <p>Kan du beskrive din typiske elev? - nybegynnereleven - den "vanlige" eleven din</p> <p>Kan du beskrive din typiske nybegynnerelev?</p>
Spilletimen	<p>Hvordan?</p> <p>Organisering - enkelttimer? - gruppeundervisning?</p>	<p>Kan du fortelle litt om hvordan de første timene du har med en nybegynner er?</p> <p>Hvordan foregår de første timene til en nybegynnerelev hos deg?</p>
Noter	<p>Når introduseres noter?</p> <p>Hva skjer når man leser noter?</p> <p>Hvordan lærer informantene bort noter til nybegynnere? - hva gjør de på timene?</p> <p>Likheter med språk</p>	<p>Når introduserer du noter for elevene dine?</p> <p>Hvor langt har elevene dine kommet før du introduserer dem for noter?</p> <p>Hordan jobber dere med noter på spilletimene? Hvordan jobber dere med notelesing på spilletimene?</p> <p>På hvilke måter jobber dere med noter på spilletimene?</p> <p>Noen hevder notelesing kan sammenliknes med å lese tekst. Mener du dette kan sammenliknes?</p>

Refleksjon	<p>Informantenes refleksjoner rundt å lære bort noter til nybegynnere</p> <p>Rammefaktorer</p> <ul style="list-style-type: none"> - varighet på spilletimer - skal elevene raskt inn i samspill? - skal elevene inn i korps? 	<p>Hvordan er det å lære bort noter til nybegynnere?</p> <p>Hvordan påvirker rammefaktorer du ikke har herredømme over din undervisning?</p> <p>Hvordan påvirker utenforliggende rammefaktorer måten du underviser nybegynnere i notelesing?</p>
Musikkliteracy	<p>Hva er en god noteleser?</p> <ul style="list-style-type: none"> - må man kunne synge innenat? - holder det å gjenkjenne notenavn? <p>Hva er en kyndig noteleser?</p> <ul style="list-style-type: none"> - definisjon av <i>kyndig</i>: å ha kunnskap, være dyktig (bokmålsordboka) <p>Hva innebærer notekyndighet for den som skal beherske det?</p> <p>Hvordan undervise i musikkliteracy?</p>	<p>Hva mener du er nødvendig for å kalles en kyndig noteleser?</p> <p>Hva legger du i å være en kyndig eller kompetent noteleser?</p> <p>Hva gjør du for at elevene dine skal beherske notelesing?</p> <p>Når bør elevene beherske notelesing?</p> <p>Hvor lenge har elevene spilt før de er kompetente notelesere?</p> <p>Hvor lenge har elevene dine spilt før de er kyndige notelesere?</p>
Sekundærnotasjon	<p>Bruker de?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvorfor? - hvorfor ikke? <p>Tanker rundt fenomenet</p> <p>Påvirker det noteleselæringen?</p>	<p>Hender det du skriver notenavn eller grep/posisjoner i notene til elevene dine?</p> <p>Jeg vil gjerne vite hva du tenker om sekundærnotasjon</p> <p>Tror du sekundærnotasjon påvirker notelesingen?</p> <p>Hva tror du sekundærnotasjon har å si for elevenes forståelse av notesystemet?</p> <p>Hvordan påvirker sekundærnotasjon elevenes læring?</p>

Spilleboka	<p>Bruker de spillebøker?</p> <p>Hvilke</p> <p>Begrunnelse av hvilke</p> <p>“Faktasidene”</p>	<p>Bruker du spillebøker i undervisningen din?</p> <ul style="list-style-type: none"> - hvorfor - hvorfor ikke <p>Hvilke spillebøker bruker du?</p> <p>Hvorfor bruker du den/de bøkene?</p> <p>En del bøker har “faktasider” der det grunnleggende ved notasjonssystemet vårt blir forklart. Bruker du disse i din undervisning?</p> <p>Har du tenkt over hvordan spilleboka/bøkene du bruker forklarer notasjonssystemet for elevene?</p> <p>Hva mener du om forholdet mellom tekst og noter i spillebøkene?</p>
Instrumentet	<p>Hva betyr det at vi ikke kan se tonene?</p> <p>Tonetreff - tett mellom naturtonene</p>	<p>Tror du det har noe å si for hvordan elevene lærer å beherske notesystemet at man ikke kan “se” hvor tonene er plassert på instrumentet?</p> <p>Det hender at elever har rett grep men spiller feil tone. Hvordan forklarer du for eleven hva som skal til for å få riktig tone i en slik situasjon?</p> <p>Tror du at instrumentet har noe å si for notelesingen?</p>
Lærevansker (inkl dysleksi)		<p>Har du hatt elever som hadde problemer med notelesing på grunn av lærevansker?</p>
Læring	<p>Hvilke tilnærming har informanten?</p> <ul style="list-style-type: none"> - humanistisk? - behavioristisk? - kognitiv? - sosialkonstruksjonistisk? 	<p>Har du et bestemt pedagogisk grunnsyn som påvirker måten du underviser?</p>

Brifing

- definere situasjonen
- samtykkeskjema
- fortelle om formålet med intervjuet
 - masteroppgave
 - oppgaven handler om hvordan det undervises i notelæring
 - interessant i lærerperspektivene
 - anonymiseres i publikasjon
- lydopptakten
- at transkripsjonen blir sendt til informanten for gjennomlesing
- at jeg samtidig med å sende ut transkripsjonen vil avtale om det blir et oppfølgingsintervju
- har informanten spørsmål før intervjuet starter?

Innledningsspørsmål

«Kan du fortelle meg om...?»

«Husker du et tilfelle hvor du...?»

«Kan du beskrive så detaljert som mulig en situasjon som innebar læring for deg?»

Jeg forstår ikke

«Hva mener du med det?»

«Det forsto jeg ikke. Kan du utdype det litt?»

Vedlegg 5

E-post til kulturskoler på Østlandet, datert 27.01.2015

Hei.

Jeg er masterstudent i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole og søker informanter til min masterstudie om notelesing hos nybegynnere på kornett/trompet og trombone. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med erfarne musikkpedagoger som underviser på disse instrumentene.

Å delta i studien innebærer at man gjennomfører to intervjuer i løpet av vårsemesteret 2015. Februar/mars og mai/juni. Hvert intervju vil vare mellom 30 og 60 minutter. Jeg ønsker å få lærernes refleksjoner og perspektiver på det å undervise notelesing til nybegynnere. Intervjuene kan gjennomføres ved Norges musikkhøgskole i Oslo eller på informantenes arbeidssted.

Jeg håper dere har mulighet til å sette meg i kontakt med aktuelle kandidater.

Med vennlig hilsen
Mari Hauglum Bermingrud

Vedlegg 6

E-post til deltakere, datert 02.01.2017

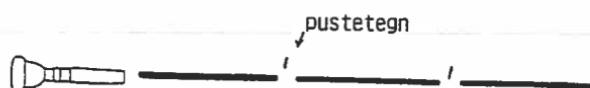
Hei, [deltaker].

Jeg tar kontakt med deg for å informere om at min masteroppgave blir levert 15.mai 2017. Etter at oppgaven er levert vil alt datamateriale (lydopptak, transkripsjoner og epostkorrespondanse) slettes i henhold til samtykkeerklæringen du signerte i forkant av intervjuet.

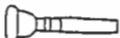
Med vennlig hilsen
Mari Bermingrud

MUNNSTYKKESPILLING

1. Spill lange toner på munnstykket.



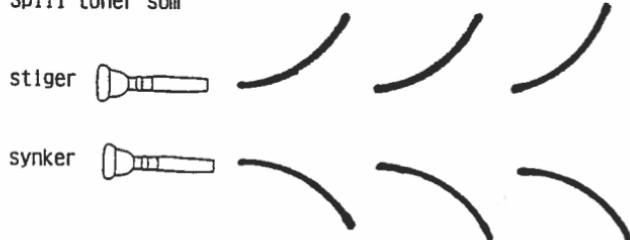
Spill tre dype toner på munnstykket.
Spill tre høye toner på munnstykket.

2. Spill en lang tone.  _____ /

Del den opp i tre biter. _____ /

Si Ta for hver tone. Ta——Ta——Ta—— /

3. Spill toner som

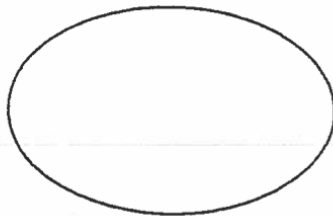
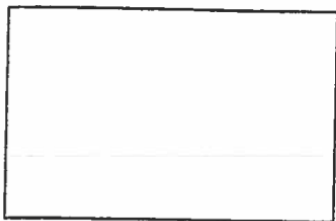


Kanskje du kan spille en sang på munnstykket også?

Syng den først, og syng den inni deg mens du spiller, det hjelper.

Det er lurt å øve disse øvelsene på munnstykket hver dag!

Her kan du tegne noen melodier og så spille de etterpå



Opp en trapp



Ned en trapp

Syng *Lisa gikk til skolen*

- hører du at melodien beveger seg i trappetrinn?
- hører du hvor mange trinn den beveger seg opp også?

Kan du tegne en slik trappesang som læreren din må spille for deg?

Noteverdier

4/4
 Kan du skri - ve 1 2 3 4 fir - en - del - er i en takt ?

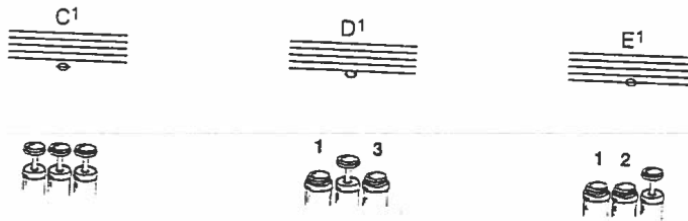
4/4
 Fir - en - del - er åt - tendel - er åt - tendel - er 1 2 3 4 1 og 2 og 3 og 4 og

4/4
 Halv - no - te må hol - des dob - belt så langt!

4/4
 Al - ler lengst er hel - no - te, den er laaaang.

Når du har lært tonene C, D og E
 kan du lage melodier på disse rytmene!

De tre første tonene



Hører du at disse 3 tonene låter som *Opp en trapp* og *Ned en trapp*?

Med noter ser det slik ut:



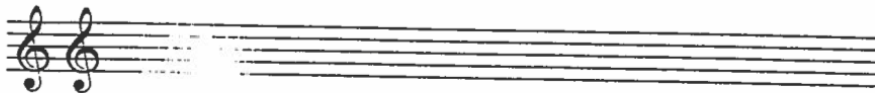
Og siden det er så lurt å øve flere ganger, lærer du samtidig om repetisjonstegn.

Notene mellom repetisjonstegnene skal spilles 2 ganger.

For å "låse" opp notesystemet, trenger vi en nøkkel.

G – nøkkelen slynger seg rundt G – linjen.

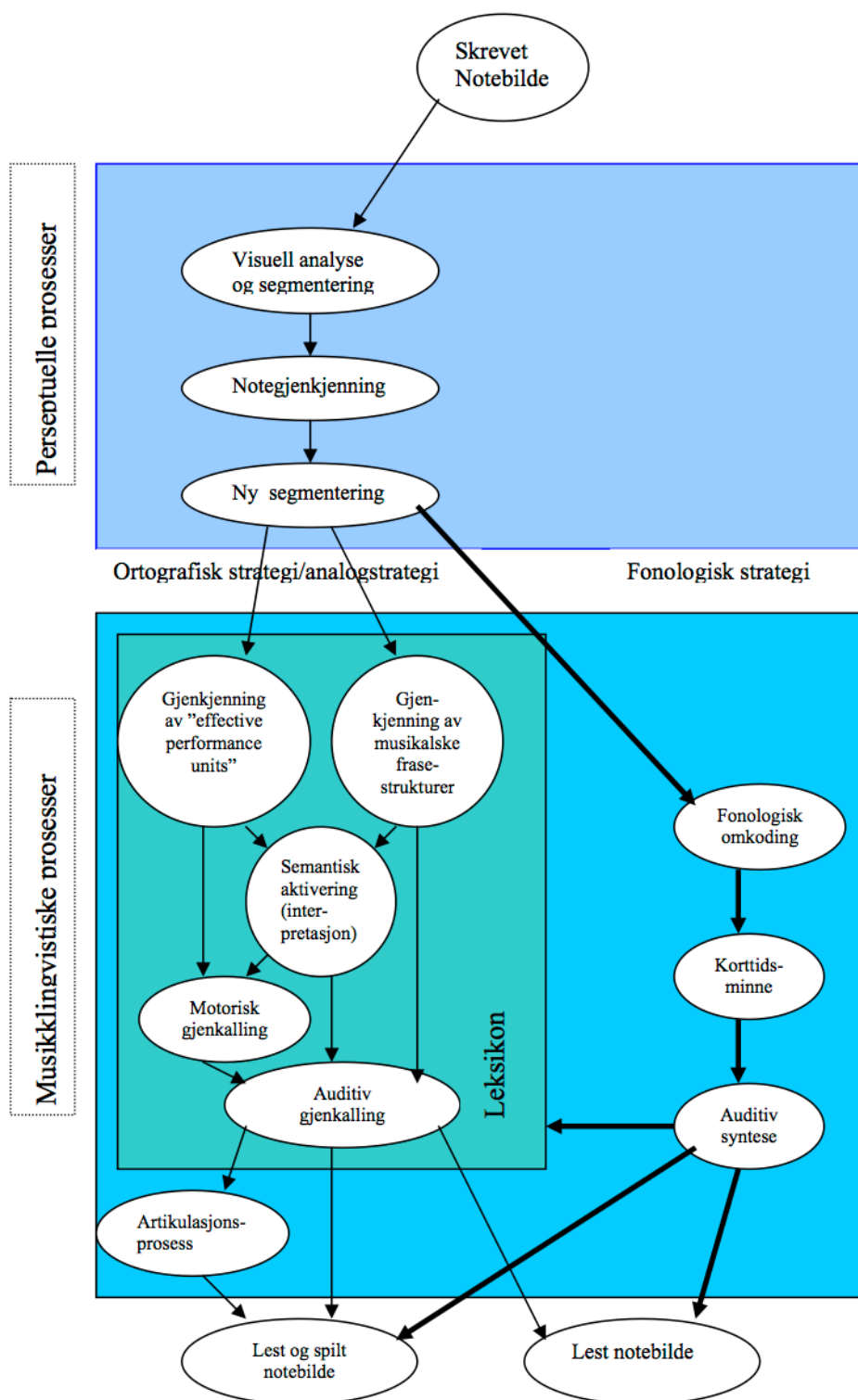
Tren deg på å tegne noen G – nøkler:



Kjenner du sangen *Spania*?

Når du har øvd litt på de 3 første tonene, kan læreren din sikkert lære deg sangen. Da lærer du sangen "på øret", uten noter. Dette kaller vi gehørspill. På timen kan dere lage mye musikk uten noter. Kanskje læreren din kan lære deg flere sanger på gehør? Så må du lære deg de utenat slik at du husker sangene til neste time.

Vedlegg 8



Figur 17: Blix' modell for avkoding av noter (2004, s. 49).

Vedlegg 9

Skriveutvikling	Leseutvikling
<p><i>Skribling</i> Barna etterlikner skrift som de observerer i omgivelsene, for eksempel hjemme eller i barnehage.</p>	<p><i>Liksom-lesing («pseudo-lesing»)</i> Barnet leser «på liksom» og ut fra konteksten, uten særlig kjennskap til bokstavene, og til sammenhengen mellom språklyder og bokstaver.</p>
<p><i>Bokstavutforskning</i> Barna fortsetter å etterlikne skrift de observerer rundt seg, men begynner å bruke bokstaver de har lært seg, oftest bokstavene i eget navn og i navnene på andre kjente og kjære personer og ting.</p>	<p>«Liksom-lesingen» og lesing ut fra konteksten fortsetter, men gradvis kjenner barna igjen noen bokstaver (for eksempel «min» bokstav) og navnene på dem («Min bokstav heter I», sier for eksempel Ida.)</p>
<p><i>Helordskriving</i> Barna kan nå skrive noen ord de har lært seg utenat som ordbilder, uten å ha forstått sammenhengen mellom lyd og bokstav (fonem og grafem).</p>	<p><i>Helordlesing</i> Barna lærer seg gradvis en del ord som ordbilder, for eksempel eget navn og navn på andre viktige personer, dyr og ting, og kjenner igjen logoer sin «TINE» og «LEGO» osv.</p>
<p><i>Fonologisk skriving</i> Barna har forstått sammenhengen mellom lyd og bokstav; de har knekt den alfabetiske koden. Dei skriver ordene slik de uttaler dem og gjengir fonemene med grafem som tilsvarer de lydene de hører, eller kjenner i munnen, når de uttaler ordene. Grafem faller bort i ganske stor grad, fordi evnen til fonemanalyse ikke er fullt utviklet. Først nå er det snakk om «egentlig» skriving: Den tekniske siden ved skrivingen er forstått, og gjennom at elevene skriver mye, er innkodingen automatisert. Mange ord som er lydrette i forhold til elevenes talemål skrives korrekt, mens andre ord blir skrevet slik de selv uttaler dem.</p>	<p><i>Fonologisk lesing</i> Barna har knekt den alfabetiske koden, forstår sammenhengen mellom fonem og grafem og kan trekke de sammen til ord. De bruker det meste av energien på avkodingen, noe som går ut over innholdsforståelsen. Etter hvert blir avkodingen automatisert, og mer energi kan brukes på å forstå innholdet i tekstene. Først nå leser elevene i egentlig forstand, ettersom avkodingen blir mer og mer automatisert og innholdsforståelsen blir bedre.</p>
<p><i>Ortografisk skriving</i> Tidlig i denne fasen tar barna til å skrive en del ikke lydrette ord korrekt, og gradvis mestrer de rett skrivemåte for flere og flere ord.</p>	<p><i>Ortografisk lesing</i> Avkodingsferdighetene er nå automatiserte og varierte, og stadig mer krefter kan brukes på å forstå innholdet i tekstene. Elevene klarer gradvis å lese flere og flere ord som blir stavet annerledes enn de blir uttalt.</p>

Figur 18: Modell over fem faser i barns tidlige skriftspråkutvikling (Traavik, 2013, s. 45).

Vedlegg 10

The image shows two staves of musical notation. The first staff, labeled '61', is in a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It contains ten measures of music. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes from G4 to C5 are beamed together. The notes from G4 to C4 are also beamed together. The final note C4 has a fermata. The dynamic marking 'ff' is placed below the first measure. The second staff, labeled '65', is also in a treble clef with a key signature of two flats. It contains four measures of music. The notes are: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The notes from G4 to C5 are beamed together. The notes from G4 to C4 are also beamed together. The final note C4 has a fermata. The dynamic marking 'ff' is placed below the first measure.

Figur 19: Konvensjonell notasjon med notenavn plassert i notehodene.

Eksempelet viser utdrag fra en fløytestemme på «I was made for lovin' you» (Child, Stanley, & Poncia, 1979) i et arrangement av Idar Torskangerpoll og transkribert av undertegnede.