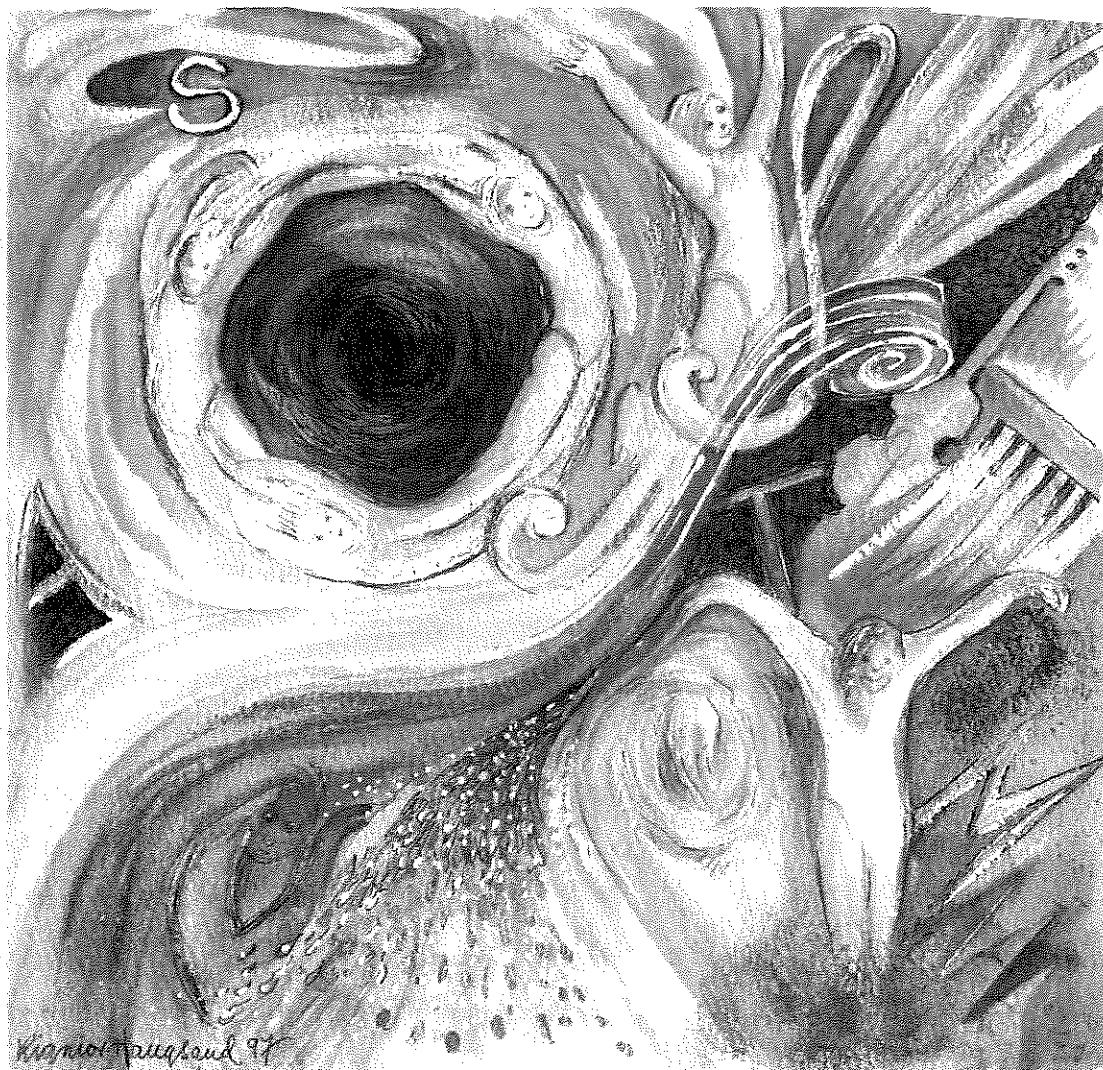


Musikk i norsk

"Bokstaver, musikk og bevegelse"
Læreres erfaringer med et undervisningsopplegg med norsk og



Hovedoppgave i musikkpedagogikk

Norges Musikkhøgskole

Marit Elfström Larsen, høsten 2006

Forord

Fem år er over. Fem år av dobbeltliv, eller kanskje heller trippel-liv: familie, jobb og studier. En hvilken som helst tidsperiode er som en hermeneutisk spiral med undring, økt kunnskap og økt innsikt. Så også mine seneste fem år, som startet med at jeg ble antatt til hovedfagsstudier i musikkpedagogikk. Nesten samtidig ble vårt første barnebarns ankomst annonsert. Slag i slag feiret familien hennes fødsel og dåp og foreldrenes bryllup. Andre barns reiselyst og utenlandsstudier har krevet besøk i ulike verdensdeler. Min trofaste og tålmodige manns kunstinteresse resulterte i europareiser for oss begge.

Min gamle, gode pappa forlot oss også i denne tiden. Han, som sang og leste for og lekte med oss barna og som sammen med mamma gjorde oss glade i musikk, dans og bøker. De preget meg som musikkbruker og musikkpedagog. Viktige har også lærertanter og læreronkel vært. Og min lærermormor, som jeg aldri traff.

At, i alt dette livets viktige, holde fast ved, eller gå ut og inn i, OPPGAVEN, har vært både frustrerende og inspirerende. Ord er blitt lagt til ord, bit til bit, avsnitt til avsnitt i et forsøk på å gi et samlet og reflektert bilde av andres erfaringer. De "andre" var lærere jeg møtt på kurs i en enda lengre periode, nesten ti år. Lærere, som undret seg, var entusiastiske, likegyldige, skeptiske, men mest av alt interesserte kursdeltagere i "Bokstaver, musikk og bevegelse".

Når jeg nå er ved veis ende (velsignet med enda et barnebarn og et på vei), vil jeg derfor takke nærmeste familie, som ikke har mast, men kommet med gode råd, når jeg har spurt. Å ta hovedfag samtidig som to av sine barn har man nytte av. Takk til dere jenter, Josefine og Vibeke! Takk Fredrik og Knut, for hjelp til å forstå filosofene! Størst takk til Gunnar, som til tider har måttet holde ut en mentalt og/eller fysisk fraværende kone! Mange ensomme skogturer, kaffestunder og middager måtte du gjennomleve: "Maten er klar!" - "Kommer. Skal bare lagre!"

Kolleger og ledelse ved Frydenlund skole og ressurscenter har vært interesserte følgesvenner og takkes herved for velvillig innstilling og støtte. Takk også til min veileder, Øyvind Varkøy, som satt seg inn i et annerledes musikkpedagogisk område og gitt viktige tips og råd.

Alle mennesker, i bøkene eller i livet, som jeg har møtt på min vei i disse årene har, hver i sær, vært en del av min hermeneutiske spiral – min vei til økt forståelse for musikk, barn, pedagogikk og musikkpedagogikk. Uten alle dere hadde dette ikke gått. Tusen takk!

Etter den varmeste sommeren på over hundre år, og den følgende regntunge høsten er denne hovedoppgaven blitt ferdig. Kanskje den kan bli til litt nytte i fremtiden.

Strømmen i november 2006, Marit Elfström Larsen, rytmikkpedagog



Magasin
14 FEB 2007

372.87 La

ID: 105628

I

ex2

Musikk i norsk

”Bokstaver, musikk og bevegelse”

Læreres erfaringer med et undervisningsopplegg med norsk og musikk.

Hovedoppgave i musikkpedagogikk ved Norges Musikkhøgskole 2006
av Marit Elfström Larsen

INNHold

INNLEDNING	s. 1
KAPITTEL 1 PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNN	
Innledning	s. 5
1.1. Problemstilling	s. 5
1.2. Annen forskning	s. 7
1.3. Rytmikk	s. 10
1.3.1. Rytmikkens opprinnelse, grekernes musikké, Émile Jaques-Dalcroze	s. 10
1.3.2. Dalcroze-metoden	s. 12
1.3.3. RMO – Rytmisk-musikalsk oppdragelse, en kort innføring	s. 14
1.3.4. Rytmikken i "Bokstaver, musikk og bevegelse"	s. 17
1.4. Beskrivelse av ”Bokstaver, musikk og bevegelse”	s. 17
1.4.1. Fysisk inndeling	s. 17
1.4.2. Inndeling etter øvelseskategorier	s. 17
1.4.3. Musikkens rolle i "Bokstaver, musikk og bevegelse"	s. 20
1.4.4. Den musikalske læringen av i BMB	s. 24
KAPITTEL 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	
Innledning	s. 26
2.1. Språk og musikk	s. 26
2.1.1. Likheter mellom språk og musikk	s. 27
2.1.2. Ulikheter mellom språk og musikk	s. 29
2.1.3. Språk og musikk i BMB	s. 29
2.2. Kroppslighet, egenkroppen og om å lære med kroppen, Maurice Merleau-Pontys filosofi	s. 30
2.3. Howard Gardner og teorien om de syv intelligensene	s. 32
2.4. ”Til eller gjennom musikk”	s. 39
2.5. Dannelsesteorier: material, formal og kategorial	s. 43
2.6. Tverrfaglighet, generelt og spesielt	s. 46
2.7. Tverrfaglig undervisning med ett eller flere kunstfag sammen med andre skolefag	s. 48
Sammenfatning	s. 50
KAPITTEL 3 METODE	
Innledning	s. 51
3.1. Hermeneutikk	s. 52
3.1.1. Hermeneutikkens historie	s. 52
3.1.2. Hermeneutikkens grunnprinsipper	s. 53
3.2. Undersøkelsens utformning	s. 56

KAPITTEL 4 UNDERSØKELSEN

Innledning	s. 59
4.1. Presentasjon av undersøkelsen	s. 59
4.1.1. Valg av undersøkelsesområde	s. 59
4.1.2. Valg av informanter	s. 60
4.1.3. Anonymitet	s. 60
4.1.4. Undersøkelsens utforming	s. 60
4.2. Spørreundersøkelsen	s. 61
4.2.1. Spørreskjemaets utforming	s. 61
4.2.2. Resultater fra spørreundersøkelsen	s. 62
4.2.3. Sammenfatning av spørreundersøkelsen	s. 71
4.2.4. Drøfting av resultatene i spørreundersøkelsen	s. 72
4.3. Intervjuundersøkelsen	s. 75
4.3.1. Intervjuenes utforming	s. 75
4.3.2. Presentasjon og drøfting av resultater fra intervjuene	s. 76
4.3.3. Sammenfatning av intervjuresultatene	s. 89
4.4. Drøfting av undersøkelsen	s. 91
4.4.1. Validitet	s. 91
4.4.2. Reabilitet	s. 92

KAPITTEL 5 SAMMENFATNING OG DISKUSJON

5.1. Sammenfatning og diskusjon	s. 94
5.2. Mulige fremtidige forskningsprosjekt	s. 99

LITTERATURLISTE

s. 101

VEDLEGG

Til Kongsberg kommune, Undervisningstjenesten
Til grunnskolelærere i Kongsberg kommune
Spørreskjema
Intervjuguide
Svarene til Del C og Del D i tabellform

Innledning

Det danske verket "Bokstaver, musikk og bevegelse" av Helle Couppé er blitt brukt i norske grunnskoler i mer enn et tiår. Underrubrikken "Lesing på musisk-kreativt grunnlag" indikerer at elementer av musikk og annen skapende aktivitet er innebygget i verket, som primært er et lese- og skriveinnlæringsverk. I mer enn ti år har jeg holdt kurs i Norge i dette lese- og skriveinnlæringsopplegget. Forfatteren Helle Couppé er grunnskolelærer, logoped, audiopedagog og rytmikklærer i Roskilde, Danmark. Arbeidsmetoden i verket er den musikkpedagogiske metoden rytmikk (se 1.1.). Å undervise i rytmikk i Norge er spennende og krevende på en gang: rytmikk som metode er lite kjent og det er få rytmikkpedagoger i landet. Mitt behov for å få kunnskap om hva som skjer i skolehverdagen etter et en-dags-kurs har hele tiden vokst. For å få vite mer om hva lærere i grunnskolen erfarer i sitt arbeid og hvordan de bruker det tverrfaglige opplegget, har jeg undersøkt dette i Kongsberg kommune og Skedsmo kommune. Hovedoppgaven som foreligger her er et resultat av denne undersøkelsen.

Den danske pedagogen Sten Clod Poulsen skriver i *Utviklingsbetingelser for den alsidige personlighet* (1988, s. 158), at "Med mindre der er tale om rene bestillingsarbejder har forskere altid en personlig baggrund for at gå i gang med en bestemt arbeidsoppgave." Mitt utgangspunkt med den foreliggende hovedfagsoppgaven i musikkpedagogikk er også personlig i den forstand at jeg har arbeidet med den aktuelle musikkpedagogiske metoden rytmikk i hele mitt yrkesliv. I 1993 ble jeg for første gang kjent med "Bokstaver, musikk og bevegelse" (heretter BMB). Siden har jeg på ulike måter vært opptatt av dette verket. Som utdannet rytmikkpedagog så jeg her en gjennomarbeidet metode, hvor forfatteren hadde klart å forene rytmikk/musikk med skolefaget dansk i form av lese- og skriveopplæring.

Rytmikk, eller Dalcroze-metoden for å være presis, er en musikkpedagogisk metode som lar elevene bruke blant annet bevegelse og sanser for å gi dem større forståelse for musikkens elementer. Det holistiske synet på mennesket er tydelig. Mennesket er et hele, ikke bare intellekt *eller* kropp *eller* ånd. Émile Jaques-Dalcroze, utviklet Dalcroze-metoden slik at hver elev skulle få bruke og utvikle flere sider ved sin personlighet for å oppfatte, forstå og kunne uttrykke musikk på en musikalsk måte.

Å lære å lese og skrive betyr å forholde seg til og tyde skrevet språk. Det skrevne språket er i utgangspunktet et talt språk. Barnet har lært å tale og skal i skolen lære å tolke symboler,

bokstaver, for å få tilgang til skrevet språk. I det talte språket er språkmelodien, prosodien, viktig. Det har slått meg at språkmelodien er meget viktig for forståelsen av et talt språk. Jeg har for eksempel opplevd at når jeg snakker tysk, forstår tyskerne tilsynelatende min tysk mest på grunn av språkmelodien min og de overser mine mangler i grammatikk og ordforråd. Omvendt er det for meg slik at det krever mer konsentrasjon for å forstå hva mennesker med monoton språkmelodi mener, selv om de snakker et språk jeg vanligvis forstår godt. En viktig grunn for å skrive oppgaven er derfor også min interesse for språk: mitt eget morsmål – svensk, språkene jeg lærte i skolen – engelsk, tysk, fransk, og det språk som jeg har lært som voksen – norsk. Helle Couppé skriver om prosodien i talespråket og sammenligner den med melodien i en vise eller en barnesang. Hun viser til at språkets melodi og musikkens melodi har mye til felles og at det kan være viktig å være bevisst det, når man arbeider med lese- og skriveopplæringen i skolens laveste klasser (Couppé, 1997, bok 1, s. 8). Etter å ha vært kursholder i opplegget i flere år, fikk jeg anledning å redigere, oversette og utgi det på norsk. BMB har vært etterspurt og kursene er blitt mange over det ganske land. Det er som regel grunnskolelærere som har gått på kurset én eller flere dager. Det er derfor naturlig å la undersøkelsen dreie seg om nettopp hvordan lærere i grunnskolen erfarer å arbeide etter det tverrfaglige opplegget BMB, selv om det er nedfelt i opplegget at også musikk lærere skal medvirke i undervisningen.

I oppgaven brukes noen begreper, som av ulike grunner trenger definisjon. Noen av begrepene er kjent, men kan her ha en annen betydning enn den vanligst forekommende. Definisjoner her er laget for å vise betydningen i denne spesielle sammenheng. Rytmikk er et mye brukt begrep. Det er brukt i de forskjelligste sammenhenger og med de forskjelligste betydninger. Jeg skal her ikke gå inn på alle betydningene, bare nevne at rytmikk blant annet kan være et begrep likestilt med harmonikk og melodikk i musikken. I denne oppgaven har ”rytmikk” betydning som et *musikkpedagogisk* fag. Mange har rundt forrige sekelskifte bidratt til utviklingen av rytmikk som fag. Min utdanning som rytmikk-pedagog, er en utdanning basert på Émile Jaques-Dalcroze’s metode, ”Dalcroze -metoden”. Den er nøye beskrevet i blant annet ”Dalcroze-metoden” av Italo Bertolotto (1995). Dalcroze-metoden består av fire deler: **Rytmikk, plastikk, solfège og improvisasjon**. Dalcroze-metodens rytmikk, som er viktig for BMB og forståelsen av dette verket, beskrives mer utfyllende i kap. 1.3.

RMO står for rytmisk-musikalsk oppdragelse. RMO er i Tyskland utviklet fra Dalcroze-metoden. Det undervises i RMO også i Sverige og Danmark og man har videreutviklet både Dalcroze-metoden og RMO. RMO er beskrevet i Gerda von Bülow's bok "Hvad er rytmik?" (1972), hvor hun formulerer RMO ikke som en metode, men som et "arbeidsprinsipp, der lader seg anvende, hvor bevægelse kan træde til ved indlæring af et stof" (von Bülow, 1972, s. 14). RMO er altså tenkt som et arbeidsprinsipp, som man kan arbeide med, ikke bare i musikkundervisning, men også andre fag i skolen, f.eks. matematikk. I RMO bruker man helt bevisst bevegelse, en helhetlig tilnærming, til det elevene skal lære. Ved å trekke inn samarbeid mellom elevene og begrepene rom, tid, kraft og form "sættes stoffet i personlighetsdannelsens tjeneste", skriver von Bülow. Se videre Kap. 1.3. og 2.2. Til tross for at Bülow bruker "arbeidsprinsipp" i omtale av RMO, kommer jeg til å bruke begrepet "metode" i oppgaven. Grunnen til dette er at Dalcroze brukte begrepet "metode" om sin måte å undervise på (se Dalcroze-metoden s. 12). Dessuten er begrepet "metode" mer kjent for de lærerne jeg har søkt informasjon hos, enn begrepet "arbeidsprinsipp" er. I spørreskjemaer og intervjuer er derfor "metode" brukt i stedet for "arbeidsprinsipp". RMO er den metode Helle Couppé bygger på i "Bokstaver, musikk og bevegelse".

Tverrfaglig defineres i Bokmålsordboka som "**tverrfaglig** som omfatter forskjellige fag, som går på tvers av faggrensene *et t-foredrag / t-samarbeid*". Her er tverrfaglig en betegnelse på et undervisningsopplegg hvor fagene musikk og norsk er like viktige og tilfører like mye til opplegget. Fagene går inn i hverandre og er avhengige av hverandre for at opplegget skal fungere. RMO kan kalles en tverrfaglig undervisningsmetode, siden RMO brukes sammen med andre fag i skolen.

Prosodi kommer fra gresk av *pros* 'til og med' og *ode* 'sang'. I språkvitenskaper er det læren om lyders og stavelsers lengde, hørlighet, tonehøyde og lignende. Med mer hverdagslige ord kan vi si "språkmelodi" eller "musikken i språket". Prosodien er det som vi oppfatter som "russisk" når den russiske ubåtkapteinen Harald Heide-Steen snakker uten å kunne så mange ekte russiske ord. Noen mennesker med autisme eller Aspergers syndrom mangler prosodi i språket sitt og kan være vanskelig å forstå fordi de snakker "entonig".

I oppgaven kommer jeg i Kapittel 1 til å ta opp problemstillingen slik den utviklet seg i begynnelsen av oppgavearbeidet og bakgrunnen for hele oppgaven. Til bakgrunnen hører

relevant forskning innen rytmikk. Videre beskrives Dalcroze-metoden, metodens historie, og slik den fremstår i BMB. Musikkens rolle i BMB behandler jeg også her.

Kapittel 2, de teoretiske perspektivene til denne oppgaven, tar opp sammenhengen mellom språk og musikk og Maurice Merleau-Pontys tanker om hvordan barns forhold til sin kropp påvirker deres måte å oppleve og lære. Howard Gardners teori om multiintelligensene drøftes i forhold til BMB. Her behandles også temaet "Til eller gjennom musikk", det vil si om vi i skolen skal undervise bare i faget musikk eller om skal vi bruke musikk i andre sammenhenger og sammen med andre fag. Det redegjøres for material, formal og kategorial dannelsesteori. Til sist i Kapittel 2 skriver jeg om tverrfaglighet generelt sett og sett i forhold til sideeffekter ("Transfer outcomes") av musikkundervisning i andre fag. I Kapittel 3 redegjør jeg for valg av forskningsmetode, design og planene for undersøkelsen. I Kapittel 4 beskrives gjennomføringen av undersøkelsen og resultatene av den og i Kapittel 5 drøftes funnene mot de teoretiske perspektivene, som jeg mener blir relevante i forhold til funnene.

KAPITTEL 1 PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNN

Innledning

Mange år, mye arbeid og erfaringer som musikkpedagog ligger bak beslutningen å skrive en hovedoppgave i musikkpedagogikk. Bakgrunnen for undersøkelsene er derfor bredt fundert og spenner vidt, fra egne opplevelser så langt tilbake som i ungdomsårene, til studier i forbindelse med oppgavens tilkomst. Innledningsvis redegjør jeg for hvordan problemstillingens formulering er blitt utarbeidet. Noen eksempler på forskning på undervisning i rytmikk og Jaques-Dalcroze's egen litteratur om rytmikk følger deretter i avsnitt 1.2. Rytmikkens historie og rytmikk som fag gis en kortfattet oversikt. BMB som spesiell metode utviklet fra rytmikken, beskrives nokså utførlig for å gi en forståelsesbakgrunn for denne hovedoppgaven.

1.1. Problemstilling

På kurs har jeg hatt deltakere som har reagert ved å være alt fra helt uinteressert til å være overstrømmende interesserte og entusiastiske over BMB. Min interesse har gått i retning av å finne ut hva som egentlig skjer, når hverdagen melder seg etter en kursdag. Lærerne har én, kanskje to, kursdager bak seg, når de skal begynne å arbeide med BMB. En rytmikkpedagog har i dag fire års utdanning før hun eller han går ut i sin gjerning. Det er en stor forskjell på hvilken innføring i metoden disse gruppene kan få. Dette må ha innvirkning på hvordan arbeidet utføres og hva som vektlegges. Samtidig er det slik at lærerne skal undervise i lese- og skiveopplæring, ikke bare i rytmikk/musikk, som en rytmikkpedagog som regel gjør.

Helle Couppé har skrevet verket "Bokstaver, musikk og bevegelse" i Danmark, for danske lærere. I Danmark har man flere rytmikkpedagoger og mindre klasser, i hvert fall var det slik da verket ble skrevet. Tanken med BMB er at det skal være en klasselærer og én musikkklærer eller én rytmikkklærer i undervisningen. Lærerne i Norge har andre rammebetingelser, når de skal bruke metoden. Klassene er større, lærerne færre og mulighetene for å ha musikkklærer som medlærer i timene varierer. Rytmikk som fag er også mindre kjent, for ikke å si helt ukjent blant lærere i Norge. Norske lærere har store utfordringer når de velger BMB som undervisningsopplegg. Det blir derfor interessant å stille en rekke spørsmål i undersøkelsen i forhold til rammebetingelsene, for eksempel hvilke muligheter tidsmessig, materialmessig og

personalmessig det finnes på de ulike skolene. Målet er å samle lærernes erfaringer og presentere noen av de mest typiske i denne oppgaven. Problemstillingen for denne hovedfagsoppgaven i musikkpedagogikk er derfor blitt:

Hvilke erfaringer har lærere i grunnskolen med det tverrfaglige undervisningsopplegget "Bokstaver, musikk og bevegelse"?

BMB er et undervisningsopplegg som kombinerer fagene norsk og musikk. Disse to fagene utgjør nesten like store deler og er i mange øvelser vevet inn i hverandre. Det er likevel slik at noen øvelser tydeligere tilhører norskfaget og andre er typisk musikkfaglige aktiviteter. Spørsmål knyttet til hvilke av disse øvelser lærerne velger, er interessante ut fra musikkfagets side: Hvordan velger lærerne ut øvelser? Hva velger man i materialet: hele eller deler? Hvilke deler? Hvorfor akkurat disse delene? Velger man øvelsene med musikk eller øvelsene uten musikk? Det er to dominerende lærergrupper i norsk skole i dag: grunnskolelærere og førskolelærere. Velger begge disse gruppen likt eller bruker de ulike øvelser? Opplever lærerne at elevene lærer musikkfaglig stoff i undervisningsopplegget? Kan læreren se ikke-faglige "effekter" ved BMB utover norsk og musikk, for eksempel at elevene samarbeider mer eller blir mer kreative? Ut fra disse spørsmålstillingene springer tre underproblemstillinger:

- 1. Har lærerne erfaringer med hele materialet eller bare deler av det?**
- 2. Har grunnskolelærerne og førskolelærerne likartede erfaringer?**
- 3. Hvilke historier kan lærerne fortelle fra sine erfaringer?**

I en oppgave av denne størrelse og art kan selvsagt disse ulike spørsmålene ikke få meget utfyllende svar, men man kan få en idé om hva lærernes erfaringer er på de ulike feltene. Håpet er også at en kan danne seg et helhetlig bilde av erfaringene lærerne har fått. Resultatene bygger på to undersøkelser, en spørreundersøkelse og en intervjuundersøkelse. Den senere er utarbeidet på grunnlag av den forrige.

1.2. Annen forskning

Denne oppgaven beveger seg innenfor mange fagfelt og det er mange forskningsprosjekt det kunne være interessant og givende å gjengi her. Jeg skal imidlertid begrense meg til noen få felt og deri noen få prosjekter. Hovedfokuset mitt er å vise hvordan lærere bruke BMB i undervisningen. Rene skrive- og leseinnlæringsteorier lar jeg ligge på grunn av at teoriene er mange, materialet er stort og på siden av hva en musikkpedagogisk oppgave som denne kan ta opp. Jeg konsentrerer meg i stedet om å gjengi noen forskningsprosjekter som har undersøkt ikke-musikalske resultater i tverrfaglige forskningsprosjekter. Disse er beskrevet i 2.7.

Dalcroze-metoden bygger teoretisk for en stor del på det skriftlige materialet Jaques-Dalcroze selv etterlot seg. Hans skrifter, artikler og beskrivelser av øvelser er mer preget av hans erfaringer og subjektive meninger om fordelene ved metoden enn av objektive forskningsfunn i arbeidet. I den tiden Jaques-Dalcroze arbeidet ble det heller ikke fokusert på forskning innenfor musikkpedagogikk. Metoden er av meget praktisk karakter og det har heller ikke etter Jaques-Dalcroze's død vært tradisjon for forskning i vanlig forstand innen fagmiljøet. Rytmikkpedagoger har hatt vanskelig for å kunne forklare hva som skjer i undervisningen, hvordan de arbeider, hvilke teorier som ligger til grunn og ikke minst å formulere skriftlig det de mener er metodens styrke.

Micheal John Giddens skriver i sin "Freedom through Rhythm - The Eurhythmics of Emile Jaques-Dalcroze" at "In the main, it will be seen that Dalcroze teachers and enthusiasts, rather than attempting to assess critically and clarify Dalcroze's ideas, have their energies to publicizing the contemporary relevance of eurhythmics" (Giddens, 1984, s. 278). Dette er logisk sett i lys av at Dalcroze var kritisk til en intellektuell tilnærming til musikkfaget og musikkutøving. Det var nettopp derfor han begynte å utforske hvordan han kunne gi sine elever en praktisk, helhetlig og erfaringsbasert opplevelse av musikk. Gjennom hele hans store skriftproduksjon kan man følge dette tema, at elevene måtte få fysiske og konkrete opplevelser av musikkens elementer, fremfor å sitte ved pulten å lese seg til musikkens "hemmeligheter". En slik tilnærming til musikken ble i høy grad overført til hans elever og deres elever igjen. At forskning rundt effekter av Dalcroze's undervisningsmåte er forholdsvis liten kan forstås som en konsekvens at dette.

Den forskning som er tilgjengelig kan deles inn i tre hovedgrupper:

- a) Forskning rundt Jaques-Dalcroze's skrifter, brev og korrespondanse.
- b) Forskning i Jaques-Dalcroze's inflytelse på artistisk og estetisk utvikling innen teater og musikkfremførelse
- c) Forskning på rytmikkundervisning på ulike nivåer.

a) I Sverige pågår i skrivende stund et doktorgradsarbeid som tar for seg Jaques-Dalcroze's kontakt med Sverige. På Kungliga Musikhögskolan i Stockholm finnes et arkiv med brev, artikler og andre skrifter fra Jaques-Dalcroze til instituttet som ble grunnlagt der på 1920-tallet. I "New Dalcroze Library in Ohio" arbeider man også med å sikre og katalogisere skrifter, fotografier og bøker av Jaques-Dalcroze og andre. Det foreligger ennå ingen resultater av disse arbeidene.

b) I USA har Ohio State University innrettet en forskerstilling for Dr. R.J. Fredo, som skal holde en serie av månedlige seminarer om "The Artistic Influence of Émile Jaques-Dalcroze in Twentieth Century Music, Dance and Theatre". I Lincoln Center Library for Performing Arts, New York, finnes Dalcroze Research Center med American Dalcroze Collection. Et eksempel på en avhandling sammensatt av estetisk tema og undervisningstema er Hilda Schuster: "The Aesthetic Contributions of Dalcroze Eurhythmics to Modern American Education" fra 1938.

c) I denne oppgaven blir særlig forskning rundt Dalcroze og musikkpedagogikk interessant. En doktoravhandling som tar opp den pedagogiske siden av Dalcroze-metoden er Annabelle Josephs doktoravhandling "A Dalcroze Eurhythmics Approach to Music Learning in Kindergarten through Rhythmic Movement, Ear-training and Improvisation" fra 1982.

På hjemmesidene til F.I.E.R. (Fédération Internationale des Enseignants de Rythmique, <http://fier.com>) finner man ingen opplysninger om noen forskningsprosjekter, bare informasjon om kommende kurs og rapporter fra kurs som har vært holdt. Det samme gjelder Instituttet i Genève og det nylig gjenopprettede Hellerau-instituttet i Dresden (Institut Rhythmic Hellerau e.V. (www.rhythmikwerkstatt-hellerau.de)) Det er et paradoks at de institusjonene som er eldst og har mest erfaring med Dalcroze-metoden ikke er synlig interessert i forskning rundt temaet. Hvis man skal stole på hjemmesider relatert til rytmikk, kan det altså se ut som om den forskning som er gjort for en stor del er foretatt i USA og i Australia. En annen forklaring på at det er få opplysninger på internettsidene, kan også være at man ikke har prioritert å legge ut sine avhandlinger og andre forskningsprosjekter i dette mediet. Med større

fokus på forskning kan dette i fremtiden endres. I Micheal John Giddens masteroppgave "Freedom through Rhythm: The Eurhythmics of Emile Jaques-Dalcroze" siteres mange avhandlinger som har beskrevet Dalcroze's teorier og forsøk. Jeg har valgt å presentere Josephs doktorgradsarbeid som er særlig interessant fordi det viser forskning som ligger nært opp til denne oppgaves tema, nemlig undersøkelse av rytmikkundervisning for barn.

Annabelle Josephs avhandling beskriver et forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i hypotesen at barnehagebarn profiterer på å få musikkundervisning gjennom Dalcroze-metoden. Hypotesen er todelt og formulert slik:

- 1) Barn som får rytmikktrening vil lettere kunne kjenne igjen og respondere på kjente rytmiske mønster i ellers ukjent musikk, enn barn uten denne treningen.
- 2) Barn som får rytmikk med improvisasjon vil kunne forbedre sin evne til å bruke mønster når de improviserer på et sett av klokker, enn barn som ikke får rytmikk i improvisasjonstreningen.

Hun undersøkte tre barnehagegrupper, hvorav to fikk rytmikkundervisning etter Dalcroze-metoden og én var kontrollgruppe med tradisjonell musikkundervisning utført av en utdannet musikkpedagog (ikke Dalcroze-utdannet pedagog). Rytmikkundervisningen besto av rytmisk bevegelse, gehørtrening og improvisasjon i 25-minuttersøkter to ganger i uken. De to gruppene som fikk rytmikkundervisning ble undervist av forskeren. Bare den ene av rytmikkgruppene fikk improvisasjonsundervisning. En pre-post-test på en tilfeldig utvalgt gruppe på ti barn fra hver av de tre barnehagegruppene var ment å skulle måle førskolebarns musikalske evne gjennom musikk og bevegelse før og etter forskningsperioden. Størrelsen på de tre gruppene var 18, 19 og 20 barn, men i undervisningen ble rytmikkgruppene av praktiske grunner (lokalets størrelse) delt i henholdsvis 9 og 10 barn.

Josephs konklusjon er at førskolebarn profiterer på å få rytmikkundervisning og at man bør vurdere rytmikkundervisning for barn i denne aldersgruppen. Hun håper også at Dalcroze's tanker herved vil bli gjenstand for fornyet interesse. Avhandlingen beskriver rytmikkundervisning i tråd med det Jaques-Dalcroze foreslo for denne aldersgruppen. Ved å la tre grupper barn få ulikt musikkundervisningstilbud viser Joseph at det ble forskjell i barnas musikalske utvikling etter hvilken undervisning de fikk i løpet av et år. Ikke bare hadde rytmikkbarna bedre musikalsk utvikling enn de barna som fikk tradisjonell undervisning. Det viste seg også at de som fikk undervisning i improvisasjon hadde utviklet visse improvisatoriske evner. Det er visse mangler ved undersøkelsen, noe Joseph også beskriver.

Hun viser blant annet til barnas alder, ca. fire år og tidspunktet for undervisningen som var på slutten av dagen. Undervisningen hadde korte økter, bare 25 minutter, og noen ganger var øktene enda kortere. Instrumentutvalget for improvisasjon var dårlig og tiden for en ideell improvisasjonsundervisning var for kort. Dessuten var testsituasjonene en kunstig situasjon for barna. Josephs konklusjonen er allikevel at rytmikk er en gunstig form for musikkundervisning for førskolebarn.

Marja-Leena Juntunens doktorgradsoppgave "Embodiment in Dalcroze Eurhythmics" fra 2004 viser hvordan Dalcroze i sin rytmikk tilbyr et grunnlag for utforskning av en helhetsopplevelse av musikk og hvordan man kan opprette en kropp-sinn-forbindelse, "body-mind connection", (Juntunen, 2004) ved kroppslig å forholde seg (begeve seg) til musikk. Dessverre er dette arbeidet ikke blitt kjent for meg før i slutfasen av mitt eget arbeid og kan derfor bare nevnes på denne måten.

1.3. Rytmikk

1.3.1. Rytmikkens opprinnelse, grekernes musikké, Émile Jaques-Dalcroze

Rytmikkens historie starter som all pedagogisk historie i Hellas under antikken. I sin søken etter mening og system i en nokså kaotisk verden så greske filosofer etter hva som kunne være uforanderlig, enhetlig. Pythagoreisk virkelighetsforståelse bygger oppdagelsen av tallens betydning og utmynner i satsen at "alt er tall" (Sundberg, 2002, s. 54). Pythagoras fant følgelig at også musikken, eller rettere tonene, kunne forstås ved hjelp av tall. Den pythagoreiske tallrekke beskriver intervallenes forhold til hverandre. Dette ble et mønster for alle systemer: "Musikken (...) bidrar til å gi de forskjellige fagområder en felles struktur" (Sundberg, 2002, s. 13). Man så på musikken som en ordnende kraft i både kosmos og på jorden, den bidrar til harmoni, sjelelig og verdslig. Grekerne opplevde musikk som både intens og gåtefull, skriver Sundberg. Musikkens kraft var sterk og man mente å kunne se at musikken også kunne kurere ulike lidelser, den hadde en terapeutisk virkning. Musikken i det greske dramaet var en av tre likeverdige deler. Dikt, dans og melodier var én sammenheng, "en udelelig helhet" (Varkøy, 2000, s. 18). Musikken hadde stor betydning på forskjellige områder i det antikke Hellas og ble betraktet som viktig i undervisningen. Platon tenkte seg en stat med ansvar for undervisning av sine borgere, det vil si de frie borgerne. Han mente at det var viktig at borgerne var i harmoni med seg selv og at de dermed kunne fungere i samfunnet til samfunnets beste. Om musikk sier Platon: "Derfor spiller [...] musikken den

største rolle ved oppdragelse, fordi rytme og harmoni trenger dypest inn i sjelen, griper den kraftigst, bringer skjønnhet og gjør det menneske som får høre den skjønne musikk edlet – er musikken heslig, er resultatet det motsatte” (Platon i Varkøy, 2000, s. 23).

Musikkens opprinnelse forklarte grekerne med at gudene etter skapelsen så at verden manglet en stemme som kunne hylle og lovprise i ord og toner alt det vakre i verden. De ni musene som barn av Zeus og minnets gudinne Mnemosyne fikk den oppgaven og herav fikk vi begrepet det musiske, ”musiké”, tilværelsens stemme. Men det musiske er mer en musikk, nemlig også språk, ”dikting og dans foruten tonekunsten (musikken) Dette område betraktes som en *udelelig enhet*.” (Varkøy, 2000, s. 18) Émile Jaques-Dalcroze var også klar over grekernes rolle i musikkhistorien og den pedagogiske historien. Italo Bertolotto skriver i sin ”Dalcroze-metoden” at ”Musiken var enligt grekernas uppfattning bara en del av en högre konstart, som även innefattade dans och poesi. Och denna konstart var en produkt av hela individen. Det som således förenar Jaques-Dalcroze’s ideer med grekernas är att begreppet konst är ett uttryck för individens enhetlighet och totalitet” (Bertolotti, 1995). Dalcroze selv var en flittig skribent og han henviser også til det antikke Hellas når han argumenterer for sin metode.

Émile Jaques-Dalcroze var født i 1865 i en borgerlig familie i Wien. Han fikk pianoundervisning som det sømmet seg for barn fra borgerskapet og han kom etter hvert inn på konservatoriet i Genève. Han utdannet seg til pianist, komponist og dirigent. Han forteller i sine erindringer at da han kom til Alger som dirigent for et omkringreisende orkester, slo det ham hvordan algerierne brukte og uttrykte musikken med hele kroppen. Musikerne i orkestret hadde riktignok vanskelig for å *spille* i takt med hverandre, men Jaques-Dalcroze øvet dem opp med ulike øvelser. Han pleide blant annet å dirigere dem med meget store og tydelige direksjonsbevegelser, bevegelser som han senere brukte også i rytmikkens metrikkøvelser. I metrikken arbeider man spesielt med å trene på å få rytmer til å passe sammen med taktslagene og deres underdeling i åttedeler, trioler, sekstendeler, kvintoler osv. alt etter hvor langt man er kommet i undervisningen. Det gjør man ved å gå pulsen/takten og klappe rytmen. I en serie bytter man så på å gå rytmen og dirigere takten, gå takten og klappe rytmen igjen. I serien fortsetter man så å underdele takten i åttedeler, trioler, sekstendeler osv. mens man hele tiden bytter på å gå rytmen eller klappe den. Rytmen utføres med klapp hvis man går underdelingen og ved gange hvis man klapper underdelingen.

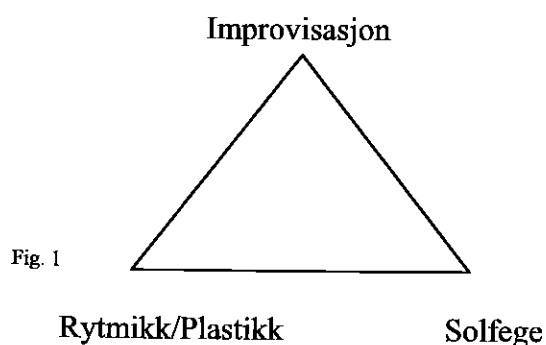
Jaques-Dalcroze kom tilbake til Genève i begynnelsen av 1890-tallet og ble lærer i satslære, solfege og harmonilære på konservatoriet. Da oppdaget han det absurde i at elevene ikke fikk lov å bruke sitt gehør. De fikk ikke lytte til harmoniene på for eksempel et piano da de skulle harmonisere melodier. Bak denne praksis lå den for konservatorielærerne innlysende "sannhet" at musikkstudenter jo hadde sin begavelse og ikke trengte trening i å høre for eksempel klanger. Dessuten mente lærerne at det skulle bli enda en byrde for studentene om de måtte lære teknikk på piano (for elever med andre hovedinstrumenter enn piano, får vi formode) for å studere harmonilære (Jaques-Dalcroze, 1997). Han forteller selv at han begynte å tenke over at det var viktig for musikkelever å oppleve musikken med øret og kroppen. Han mente at det var viktig å få erfaringer av ulike rytmer, klanger og dynamikk, og at de erfaringene også måtte være kroppslige. Øvelsene skulle også trene elevene i følsomhet, å oppfatte og kunne uttrykke finstemte detaljer i musikken. Han laget ulike øvelser som kunne hjelpe studentene til å få et helhetlig forhold til musikken. Heri ligger forbindelsen til det antikke Hellas - synet på helheten i musikken og at man må oppleve en helhet mellom rytme, melodi, ord og bevegelse, for bedre å forstå musikkens uttrykk og hvordan man kan uttrykke seg når man spiller. Disse tankene utviklet Jaques-Dalcroze først i en intens eksperimentperiode 1900 – 1915 og siden gjennom hele sitt liv. Da han døde i 1950 var hans metode, "La Méthode Jaques-Dalcroze", spredd over hele verden. I dag undervises etter Jaques-Dalcroze-metoden i et titalls land ifølge Svenska rytmikpedagogförbundet Dalcroze. (www.rytmik.just.nu) Jaques-Dalcroze ble berømt i sin tid og fikk besøk av store musikk-, dans- og teaterpersonligheter særlig i Hellerau utenfor Dresden i Tyskland før 2. verdenskrig.

1.3.2. Dalcroze-metoden

I denne delen vil jeg gi en oversikt over noen av de ulike utviklingstrinnene Jaques-Dalcroze's pedagogiske ideer har gjennomgått og hvilke navn de forskjellige metodene har fått. Den opprinnelige metoden er den jeg her kaller Dalcroze-metoden. Ut av den har siden RMO utviklet seg. Helle Couppé baserer seg i sin tur på RMO når hun skriver BMB.

Émile Jaques-Dalcroze utarbeidet sin metode med utgangspunkt i begrepene **rytmikk, plastikk, solfege og improvisasjon**. **Rytmikken** er den del hvor elevene kan trene bevegelser på gulvet fritt til musikk eller med spesielle oppgaver som utgangspunkt. Eksempel på en slik oppgave for barn kan være å gå over gulvet som en elg, en katt, en frosk eller et annet dyr. Meningen er at barna trener seg i å finne ulike karakterer og ulike måter å

gå på, altså å utforske kroppens muligheter. En annen oppgave kan være å bevege seg fritt til ulike typer musikk alene eller sammen med en medelev. Treningen legges opp slik at jo eldre elevene er desto vanskeligere blir oppgavene. I rytmikkstudier på høyskolenivå er det naturligvis større krav til utførelse. I denne treningen mener man at man skaper raske veier (nervebaner) mellom hjerne og muskler og man trener musikalsk følsomhet i hele kroppen (se videre s. 30 om Merleau-Pontys syn på barn og kropp). Rytmikk er grunnleggende for videre musikkstudier og gir opplevelse av og forståelse for musikalsk rytme og rytmisk ferdighet. **Plastikk** er også bevegelsestrening men på et kunstnerisk nivå. Man skal her kunne synliggjøre og konkretisere musikken på en tydelig måte. Det undervises i rytmikk både som yrkesstudium, hvor studentene blir pedagoger, men og på for eksempel ballett- og skuespillerutdannelse. **Solfège** gir tonalitetsfølelse og trener opp gehøret. I solfège trener man bestemte håndbevegelser til bestemte intervall og kobler derved ørets opplevelse (intervallet) til en kroppslig opplevelse (håndbevegelsen). I denne treningen øver man opp gehøret samtidig som man får et muskelminne av intervallet. **Improvisasjonen** er resultatet av rytmikk- og solfègeerfaringene. Når man har trent bevegelser, både på gulvet med hele kroppen og med hendene har man fått et sett av "redskaper" som man kan bruke for å improvisere bevegelsesmessig så vel som musikalsk. Improvisasjon trenes ofte i gruppe, slik at en elev beveger seg på gulvet mens en annen forsøker å "spille bevegelsen", det vil si å uttrykke for eksempel karakteren, rytmen og/eller styrken i bevegelsen på et instrument. Dette gjelder mer i musikk/rytmikkundervisning enn i foreliggende arbeid om BMB. I det følgende er det rytmikkdelen som dominerer. Forholdet mellom rytmikk, plastikk, solfège og improvisasjon i Dalcroze-metoden kan uttrykkes grafisk som i fig. 1 (Hellqvist, 1992).



I det praktiske, elementære arbeidet betyr dette at rytmikken arbeider med bevegelse sammen med musikk, for å oppnå større forståelse av musikkens elementer. Spontan bevegelse til musikk inngår i dag som en del av rytmikkundervisning for barn.

1.3.3. RMO – Rytmisk-musikalsk oppdragelse, en kort innføring

Hele metoden bygger på det syn at mennesket er en helhet. Kropp, ånd og sjel kan ikke ses på som atskilte deler. Det man erfarer med kroppen bearbeider man med tanken. RMO er en videreutvikling fra Dalcroze-metoden og det er denne videreutviklede arbeidsmåten som ligger til grunn for BMB. I RMO arbeider vi med tre komponenter, nemlig a) arbeidsmåten, b) rom, tid, kraft og form og c) føre-følge-prinsippet (von Bülow, 1972). Jeg tar opp arbeidsmåten først, siden den springer direkte ut av Jaques-Dalcroze's arbeid.

a) Arbeidsmåten består av tre mottoer.

- "Vis, hva du hører"
- "Ledsag det du ser"
- "Vis, hva du forestiller deg "

Disse mottoene forteller om selvstendige aktiviteter. For å gi et tydeligere bilde av hvordan mottoene kan omsettes i praktiske oppgaver i rytmikktimer gir jeg her eksempler på slike oppgaver på *elementært* nivå i undervisningen.

"Vis, (i bevegelse) hva du hører": Når du hører et stykke musikk, skal du forme ditt inntrykk av musikken med bevegelse. Til marsjmusikk kan bevegelsen bli å gå rundt i rommet, slå på en "lissom"-tromme, klappe i takt eller svinge med armene. Disse bevegelsene kan utføres med ulik styrke (kraft), med ulike store utslag (for eksempel korte eller lange skritt) eller ulik karakter (beslutsomhet, sinne og så videre) ut i fra hvilken styrke eller karakter musikken har.

"Ledsag (i lyd) det du ser": Du ser en person bevege seg på gulvet. Du kan tolke bevegelsen som utslag av glede, fordi bevegelsen i dette tilfelle er rytmisk og rask. Du skal nå forsøke å spille (improvisere) ditt inntrykk av bevegelsen, slik du ser (og tolker) den. Du kan også synge bevegelsen. Ved å spille eller synge til bevegelsen ledsager du den på den måten du tolker den. Et inntrykk (din tolkning av bevegelsen) blir et uttrykk (den improviserte melodien eller sangen). Du må bruke tanken for å finne ut hva du vil uttrykke. Dette gir en helhetlig måte å forholde seg til musikken på.

"Vis hva du forestiller deg": En elev hører på et musikkstykke og forsøker å tenke ut et forløp, en hendelse eller en liten fortelling som passer til musikkstykket. Her kan man høre på musikkstykket flere ganger for så å lage sin lille bevegelseshistorie. Denne typen øvelse inneholder et kreativt element i det eleven får tid til å finne på noe. Her er det ikke samtidigheten som er viktig, men bearbeidningen av musikken til bevegelse med hjelp av tanken. Man kan arbeide med dette mottoet på andre måter: En person har fått i oppgave å

uttrykke et dyr, en person, en følelse eller noe annet som kan uttrykkes med bevegelse, spill eller sang. Personen velger selv hva hun/han vil uttrykke/vise for deg. Du skal med bevegelse vise hva du mener at personen forsøker å fremstille.

b) Rom, tid, kraft, form. Rytmikk er gruppeundervisning. Det betyr at man som lærer og elev må ta hensyn til flere faktorer. Slike faktorer kan være å tilpasse seg rommets størrelse og form, å samarbeide, å ta eget initiativ og å kunne tilpasse seg andres initiativ. I RMO er *rom, tid, kraft og form* medvirkende størrelser i oppgavestillingen. Bevegelsene skjer i *rommet* og vi utnytter hele rommet. Elevene må tilpasse sin bevegelse til hvor stort rommet er eller hvor det er plass å bevege seg. De må hele tiden passe på at det de har tenkt å bevege seg, der er det "ledig". Hvis de er to sammen, er utfordringen større: de må sammen "planlegge" hvilken vei de skal gå eller danse. Hvis en hel gruppe skal bevege seg, blir oppgaven enda vanskeligere. Samarbeidet blir mer krevende men også mer givende. De må også tilpasse seg i *tiden*. Det vil si at de må bevege seg til den frasen i musikken som er grunnlaget for øvelsen. *Kraften* i bevegelsen tilpasses også både rom og musikkens karakter. *Formen* er resultatet av arbeidet med bevegelsene: en ringdans, en pardans eller bevegelser i to rekker mot hverandre. Den musikalske formen er både utgangspunktet for bevegelsen og kan bli resultatet av improvisasjon i spill eller sang.

c) Her kommer enda et prinsipp inn, nemlig *føre-følge-prinsippet*. Elevene blir oppmerksomme på at de må se på hverandre, finne ut hva den/de andre tenker og handle deretter. For at dette skal fungere kreves det at noen *tar initiativ* og at noen andre *kan følge dette initiativet*. Føre-følge-prinsippet virker under hele undervisningen: musikken kan føre og elevene følge, lærerne kan føre (i bevegelse) og elevene følge, eller en elev kan føre og alle andre følge. Denne vekselvirkningen og samhandlingen skjer hele tiden og uten stopp, i mange ulike former og med mange ulike personer som tar initiativ. For å kunne følge noens bevegelse/initiativ, kreves det at bevegelsen er klar og tydelig. Man må uttrykke noe. For å kunne uttrykke noe, må man kunne tenke klart. Bevegelse og tanke påvirker dermed hverandre. Dette bidrar også til økt konsentrasjon i oppgaveløsningen.

Disse tre komponentene: a) arbeidsmåten med de tre mottoene, b) rom, tid, kraft og form og c) føre-følge-prinsippet er hele tiden med i undervisningen. De kan være mer eller mindre tydelige i oppgavene, men er aldri fraværende.

Sansenes betydning. For å løse slike oppgaver brukes sansene. For barn er dette ubevisst, for eldre elever blir det mer og mer bevisst. De må se på (den visuelle sansen) sine medelever. De må høre (den auditive sansen) hva de spiller og de skal omsette sine sanseinntrykk til spontane, naturlige bevegelser (den kinestetiske sansen/ledd- og muskelsansen). (Se også kap. 2.2. om Merleau-Ponty) For å kunne omsette sanseinntrykk til bevegelsesuttrykk må man tenke, trekke tanken inn i det man gjør. Man kan ikke bare løpe (den kinestetiske sansen) eller hoppe formålsløst rundt. Man må forholde seg til musikken, rommet og sine kamerater. På denne måten blir aktiviteten en helhetsopplevelse. Man bruker kroppen men også tanken (ånden), og i samvær med andre kommer også følelsen (sjelen) med. Når man f.eks. har tenkt å vise en klovn og de andre skal gjette det, kan det bli morsomme situasjoner som sprer glede og en god fellesfølelse. Gerda von Bülow skriver at "bevægelsens mål her er ikke en ren fysisk betonet udfoldelse, men må anses for et svar på eller en gengivelse af et indtryk eller en forestilling ved en umiddelbar, naturlig bevægelse" (von Bülow, 1972, s. 10).

Rytmen i musikken er utgangspunktet for alt Émile Jaques-Dalcroze utforsker og eksperimenterer med. Under eller i alle de ovenstående øvelsene ligger rytmen i musikken som grunnlag. Rytmen gir kroppen muligheter å uttrykke musikken på en konkret og tydelig måte. Kroppens uttrykk kan siden overføres til instrumentet når studenten spiller og den blivende musikeren har en større mulighet å uttrykke musikken slik komponisten har tenkt det. På denne måten får studenten også en opptrent muskelsans og rytmene og musikken lagres kinestetisk i muskelminnet. Hjernen husker ikke bare bevegelsene, men også begrepene og rytmebildene, altså notebildet, siden man også trener dette i sammenheng med de kroppslige øvelsene. "He saw clearly that theory always should follow practice, that rules should be introduced only after the facts which give rise to them have been experienced, ..." (Bachmann, 1991, Preface). Denne setningen indikerer ikke bare at teori fulgte fysisk og kroppslig erfaring, men også at Jaques-Dalcroze mente at nettopp dette var viktig: at den kroppslige erfaringen kom *før* den teoretiske forklaringen og kunnskapen. Uten erfaring – dårlig forståelse. "Jag drömmer om en musikundervisning där kroppen spelar den förmedlande rollen mellan ton och tanke och är våra känslors främsta instrument" (Jaques-Dalcroze, 1997, s. 17).

1.3.4. Rytmikken i BMB

Helle Couppé har laget et lese- og skriveinnlæringsopplegg med rytmikk som ledende metode. Hun har utnyttet Jaques-Dalcroze's tanker om at rytmen er det viktigste utgangspunktet i musikkstudier og sammenført denne tanke med kunnskapen om at også i språket er rytmen en viktig komponent. Særlig gjelder dette for elever med lese- og skrivevansker, har det vist seg. "Det er min hypotese, at det er sammenhænge mellom motoriske-artikulatoriske og sproglige færdigheter hvad angår pausering, betoning og timing; og at disse sammenhænge er af betydning for tilegnelse af læse- og stavfærdighed" (Maul, 1995, s. 95). Couppé mener at musikk og språk har mye til felles, slik som rytme, klang, betoning (= prosodi i språket) og fraser (= setninger i språket). Hvis man kan koble disse elementene med bevegelser, kan man gi elevene en helhetlig opplevelse av språket, en opplevelse som dessuten er musisk også i grekernes forstand. Vi er kommet tilbake til utgangspunktet, nemlig grekernes forståelse av musikk, musiké, en helhetlig opplevelse av musikk, språk, og bevegelse. Elevene får i BMB en holistisk undervisning.

1.4. **Beskrivelse av BMB**

1.4.1. Fysisk inndeling

Verket består av tre bøker, to CD'er, og en kopimappe med lesetekster. I *bok 1* gis en teoretisk og praktisk veiledning i både rytmikk som metode og betingelser for lese- og skriveinnlæring. *Bok 2* er den største delen med et undervisningsopplegg (heretter "bokstavopplegg") for hver bokstav i alfabetet unntatt Q, W, X og Z. *Bok 3* inneholder et rim eller en regle for hver av bokstavene i bok 2. Rimet eller reglen bearbejdes med klapp, bevegelse, fantasi og avsluttes med at elevene spiller rimet/reglen på rytmeinstrumenter. På *CD nr. 1* og *Cd nr. 2* er all musikk, alle sanger, rim og regler innspilt. I *kopimappen* kan man finne kopioriginal til alle lesetekster, rim og regler i verket.

1.4.2. Inndeling etter øvelseskategorier

Bok 2, som er en av de to praktiske delene, er inndelt etter bokstavene i planlagte undervisningsopplegg. Men før man begynner med bokstavinnlæringen bør man arbeide med *Forberedende øvelser*. Disse øvelsene trener elevene i å høre, bevege seg til musikk, klappe

rytmer, se hverandre mens man beveger seg på en åpen flate (gulv), herme hverandres bevegelser, lage fysiske former (statuer) sammen i grupper, male rytmer med fingermaling til musikk med mer. Disse forberedende øvelser har alle sin basis i de tre mottoene i rytmikken, som er beskrevet ovenfor. Helle Couppé har vektlagt trening av høresansen, sammenhengen mellom hørsel og syn og trening av skriveretningen. Mottoene i BMB blir formulert for eksempel som følger: "Vis det du hører og tegn det du sier" (Couppé, 1997, Bok 2, s. 16). De nye formuleringene betoner en sammenheng mellom lyden, musikken og det skrevne ordet, den skrevne teksten, som elevene skal tilegne seg. I praksis betyr det at elevene tegner til lyder, rytmer og musikk. For å trene skriveretningen skal de tegne eller lekeskrive fra venstre mot høyre.

Bokstavoppleggene er nokså strukturert, men innenfor hvert opplegg er det frihet og mulighet til at elevene får bruke sin fantasi og kreativitet. Bokstavopplegget består av følgende momenter: **fantasirammen, bokstavveien, leseteksten med rytmisering.**

I en bevegelsestime i gymnastikksalen går man igjennom **fantasirammen og bokstavveien.**

Innenfor fantasirammen "Øyer" leker elevene at de seiler på sjøen, at det blåser opp og at de leker ved en øy mens de går på ulike måter etter hvilket lyd trommen frembringer. Øya er konkretisert som en rockering. Hver elev har fått utlevert en egen ring, som de legger der de vil ha den på gulvet. Øya er "hjemme" i leken, slik at elevene skal finne "hjem" igjen for eksempel når sangen er slutt, når en lek er slutt eller lignende. Etter hvert blir det storm på havet og hver og en må "redde seg" hjem til sin øy. Neste oppgave er å være mange på hver øy. Læreren sier for eksempel "fem" og elevene må finne en ring og passe på at de er fem i den, slik som på bilde 1.

Bilde 1: I land på nærmeste øy



I mye av tiden i timen synger elevene en sang om akkurat det de opplever, *mens de gjør det*. Lekene er ikke fastlagte. Læreren kan spørre på sokratisk vis: "Hvordan kan du også gjøre det?" Neste gang oppgaven gjentas, kan oppgaven bli løst på en ny måte. Mulighetene utvides og fantasien utvikles. Musikken og rytmene styrer både bevegelser og begynnelse og

slutt på bevegelsen. Elevene lærer å forholde seg til musikken som et ordnende element i timene.

Bokstavveien: Etter leken i "Øyer" vises bokstaven Ø på gulvet ved at man legger et langt, tykt tau formet som Ø. Elevene ser læreren gå på bokstaven mens de ordsetter "Bokstavveien" som er det samme som skrivemåten: "Jeg går en stor sirkel. Hopp. Jeg går en skrå rett strek ned". ("Hopp" indikerer at man løfter på blyanten når man siden skal skrive bokstaven.) Elevene prøver deretter selv å gå på samme måte.

(Se bilde 2, som viser bokstaven O.)

Neste moment er **lesetekst**. Til hver bokstav finnes en bestemt lesetekst. Til bokstaven Ø er leseteksten: "En øy". Leseteksten bearbeides i klasserommet en påfølgende dag. Elevene bearbeider de inntrykk de fikk i bevegelsestimen, tegner en tegning som gir inntrykk av hva hver enkelt elev husket best eller likte best.

Leseteksten kopieres etter kopioriginalen og elevene kan velge mellom å skrive av den kopierte teksten, lekeskrive den eller lime teksten på tegningen. Leseteksten bearbeides ikke minst ved at alle klapper rytmen i teksten, går rytmen eller spiller den på rytmeinstrumenter (**rytmisering**). De leser den på tavlen og leker ulike leker med utgangspunkt i teksten. Man overfører også "bokstavveien"/skrivemåten til at elevene trener på å skrive bokstaven i vanlig størrelse på et ark eller i en bok. Alle bokstavoppleggene har på denne måten sin egen fantasiramme, bokstavvei og lesetekst med rytmisering.



Bilde 2: Å gå bokstaven O.

I Bok 3 er rytmebearbeiding (rytmiseringen) enda tydeligere enn i bok 2. Hver bokstav er representert ved en regle eller et rim hvor den aktuelle bokstaven forekommer mange ganger eller er tydelig i teksten. Regla til bokstaven "Ø" heter "Øs pøs plaske løs". I undervisningsopplegget begynner elevene med å bare si regla. Siden går de over til å klappe rytmen i hendene, klappe på en kamerat og finne på et klappemønster sammen med en kamerat. Til slutt spiller alle rytmen på rytmeinstrumenter. Den siste øvelsen er en vanlig oppgave i vanlige musikktimer i skolen.

Her får altså elevene arbeide med språkrytmen og samtidig erfare rytmen på ulike måter: i egne hender (kinestetisk), på kroppen (taktilt), ved samarbeid (klappe på hverandre og finne på noe sammen) og ved å spille på instrumenter samtidig som de sier regla rytmisk.

Andre regler eller rim er lengre og mer kompliserte, men i prinsippet er oppleggene like i forhold til hva elevene opplever av rytmene i språket. Helle Couppé bruker begrepet ”kroppsspråkrytme” i sammenheng med rytmisering av både lesetekstene og rim og regler.

1.4.3. Musikkens rolle i BMB

I et tverrfaglig undervisningsopplegg som BMB skal det ideelt sett være likevekt mellom de, i dette tilfellet, to fagene. Jeg vil i dette avsnittet ta opp musikken og dens rolle i BMB.

Musikken finnes i alle de ulike momentene. Det er *sanger*, *innspilt musikk* og melodier elevene skal *spille* til på rytmeinstrumenter eller enkle melodiinstrumenter.

Sangene

Den største delen består av sanger. Sangene forekommer i både **fantasirammen** og **leseteksten** med **rytmisering**. I **bokstavveien** er sangene ikke utskrevet, men improviserte. Det er mange sanger i BMB, til sammen 71. I noen opplegg er det bare én sang (Ø-opplegget) og i andre er det åtte (B-opplegget). De aller fleste er enkle brukssanger. Musikken og sangene er ofte valgt og brukt på en måte som gjør det lett å leke mens man synger. Teksten er enkel og melodiene er logiske og lette å lære. Samtidig understreker teksten ofte den aktuelle bokstaven. I Ø-opplegget er sangen åtte takter lang. Sangen brukes mange ganger i løpet av timen, men til ulike lekeoppgaver og fysiske aktiviteter. For å utvikle konsentrasjonen hos elevene, spiller eller synger læreren sangen og stopper den midt i forløpet. Elevene har på forhånd fått ulike oppgaver ved sangens stopp, for eksempel å komme sammen i

Bilde 3: Vi skal ut og seile

en liggende rockering to og to eller tre og tre sammen. (Bilde 3)

Noen sanger har en spesiell karakter.

Sanger i moll

(Trollet og spøkelset Uski-Ruski), dur (sprettende melodi om Gunnar, løpemelodi om

Vi skal ut og seile

Tekst og musikk: Helle Couppé

The image shows two staves of musical notation for the song 'Vi skal ut og seile'. The first staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Chords C, G, and C are indicated above the staff. The lyrics 'Vi skal ut og sei - le, sei - le, sei - le. Vi skal ut og sei - le, sei - le til en øy' are written below the staff. The second staff is also in treble clef with a key signature of one sharp and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter notes. Chords F, C, G, C, F, C, G are indicated above the staff. The lyrics 'Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-, Ø-' are written below the staff.

hestene), skummel melodi om flygeøgler er eksempel på dette. Melodiene er laget eller valgt for å passe til teksten, og man kan si at de forsterker ordenes betydning, eller stemningen i teksten. "En veigrøft" (Couppé, 1997, Bok 2, s. 127) er et eksempel på en melodi som "maler". Melodien går opp og ned, slik et barn kan løpe opp og ned i en veigrøft. Intervallet i begynnelsen av denne melodien er en none. Melodien har også i fortsettelsen store sprang, for eksempel fire sekstintervaller, hvor teksten indikerer at elevene skal hoppe i leken. Helle Couppé har brukt mange kjente barnemelodier og folkemelodier i opplegget.

Det er en tydelig progresjon i forhold til melodiene i verket. De blir vanskeligere og mer kompliserte fra begynnelsen til slutt. Den første sangen er som nevnt åtte takter lang og også enkel i melodi og rytme. Den siste sangen i boka er 16 takter og med vanskeligere rytme. Melodien slutter med et oktavglissando. Det er ikke nødvendigvis slik at elevene opplever mer kompliserte notebilder som vanskeligere (de ser jo dessuten ikke notene, de bare synger). Men det er utvilsomt slik at en lengre sang krever større konsentrasjon for å huske både tekst, rytme og melodi. Musikkpedagogisk litteratur har ofte som metode å begynne med enkle sanger og fortsette med mer kompliserte i forhold til intervall og melodiføring. Det er stort sett eldre musikkverk som håndterer den pedagogiske siden på denne måten. I de senere år har det blitt pekt på at barn lett kan lære melodier som lærere tror er vanskelige, hvis bare innlæringen skjer på en riktig måte. Jon-Roar Bjørkvold forteller om barnehagebarn som synger "Den prektigkledde sommerfugl", en sang med en, for barnesanger uvanlig melodi (Bjørkvold, 1979, s. 42 - 43). At Helle Couppé starter med enkle melodier kan komme av at det i denne arbeidsmåten er mye nytt og at det derfor er greit med enkle melodier til å begynne med og så bruke mer kompliserte etter hvert som elever og lærere blir bedre kjent med metoden og arbeidsmåten. Lesetekstene blir også gradvis lengre og vanskeligere og krever lengre og rytmisk mer sammensatte melodier.

Gruppene er: melodi nr 1 – 19 (gruppe 1), 20 – 39 (gruppe 2), 40 – 59 (gruppe 3) og 60 - 79 gruppe 4. Det er 19 melodier i hver gruppe.

Melodienes oppbygging endrer seg en del fra begynnelse til slutt i Bok 2.

Gruppe 1: Av sangene i gruppe 1 er ti oppbygget med tersen som bærende element. Dessuten finnes her tre sanger med trinnvis melodibevegelse. Dette er enkle melodier, som det er lett å lære fort.

Gruppe 2: melodier med tersen som bærende element er bare fire i denne gruppen. Men antall melodier uten noen spesielt utmerkende intervaller er i denne gruppen 13. Her finner vi også

en melodi med et spesielt intervall, nemlig en oktav, som starter én av melodiene. I denne gruppen er største delen av sangene litt mer kompliserte enn i gruppe 1.

Gruppe 3: her forsvinner nesten melodiene med ters som bærende element (bare to slike melodier) til fordel for melodier som kombinerer flere ulike intervaller. Sju melodier har primer og sekunder som fremtredende melodikomponenter og to av melodiene kombinerer kvinter og terser eller treklang, prim og sekund.

Gruppe 4: Ingen av melodiene har tersen som bærende element, men variasjonen av intervaller som melodiskapere er større i denne gruppen.

Lestekstene er grunnlaget for mange sanger i BMB. Lesetekstenes rytme, som vektlegges i rytmisering og spill på instrumenter, har også en viss progresjon. Den første leseteksten har to stavelser, som er like lange. I noter skulle de noteres med to firedeler. Allerede neste lesetekst er åtte takter lang og har melodi:

Seile på åen

Tekst og musikk: Helle Couppé

Sei - te på å - en. sei - te på å - en. å, å, å, å, å, å

(Couppé, 1997, bok 2, s. 35) Rytmen er mer komplisert, men er samtidig en av de rytmer, som elevene lærer fort og enkelt. Taktarten, 4/4-takt, er også enkel for elevene. Rytmen i de to første taktene er den samme som finnes som lesetekstrytme i opplegget om S. Den leseteksten skal elevene spille som en tretonsmelodi. Midt i verket finner man en lesetekst med åttedelsopptakt, noe som kan være vanskelig å utføre riktig rytmisk som klapp og tramp. En av de siste lesetekstene er en hel sang hvor man finner raske rytmer som for eksempel åttedel med etterfølgende to sekstendeler. Den aller siste lesetekstens rytme har åttedelspunktering med sekstendel og firedelspunktering med åttedel og opptakt. Det er en krevende rytme å klappe for elevene. Det er lett å bomme på de korteste tonene. Sangene som har andre tekster (lekesangene) enn lesetekster har en større rytmisk variasjon og progresjon.

De første sangene er enkle rytmisk, men midt i boken finner man sangen "Vi har klær til all slags vær!" I den finnes opptakter, punkterte åttedeler med sekstendel, åttedelspause på første taktlaget og synkoper. Sangen avsluttes med en firedelstriol, som kan være vanskelig også for en ikke-spillende lærer.

Spill på rytmeinstrumenter

I alt 25 bokstavopplegg finnes i verket i bok 2. I alle oppleggene klappes lesetekstens rytme på ulike måter, men noen av øvelsene er rene spilleoppgaver hvor elevene spiller på rytmeinstrumenter. I undervisningsoppleggene for bokstavene Å og I spiller elevene lesetekstens rytme på trommer, triangel og xylofon. Bokstavene A, Æ, R og T har spilleoppgaver for tre grupper med forskjellige instrumenter. Bokstaven D's fantasiramme er "regn" og innen den rammen spiller elevene regnmusikk på trommer. Fire instrumentgrupper spiller i opplegget for bokstaven H og en elev med cymbal får spilleoppgaver i U-opplegget. I opplegget for V er det muligheter for å improvisere på xylofon eller piano idet en veigrøft skal beskrives med glissando. I oppgavene innenfor fantasirammen for K, kan elevene lære å spille en liten melodi på klokkespill eller xylofon. F, som er en av de siste bokstavene, har også en liten melodi, som kan spilles på et stavspill. Samlet blir dette 12 opplegg hvor elevene spiller. Dette er halvparten av oppleggene. Læreren bruker også ulike instrumenter for å gi ulike "signaler" til bevegelse. Denne oppgaven kan også elevene overta i enkelte tilfeller. I bok 3 arbeides det med rytmen i alle reglene. Hvert opplegg med rim eller regler avsluttes med at elevene spiller rytmen. Det er mange muligheter for å spille i opplegget.

Innspilt musikk

Opplegget bruker også noe innspilt musikk, særlig i de forberedende øvelsene. Musikken er fra Bizets "Carmen" og Praetorius musikk og øvelsene her er å lytte til musikken og bevege seg til et tema: elevene kan være for eksempel skøytedansere eller spøkelser. I bokstaven A's opplegg er det også innspilt musikk til apedans, men den musikken kan også spilles på piano hvis man kan og/eller vil.

Øvelser uten musikk

Noen av øvelsene vil man kunne definere som "øvelser uten musikk". Det er de øvelsene som her heter: "Det å forme bokstaven med tau" og "Det å ordsette skrivningen av bokstaven". I disse øvelsene forekommer ikke noen musikk, verken rytme, melodi eller spill til øvelsen. Couppé skriver riktignok at man kan synges ordsettingen, men det finnes ingen utskrevet melodi. Sangen er tenkt å improviseres.

Som en sammenfatning kan vi si at melodier med urmotiv og bare terser finner vi i gruppe 1 i begynnelsen av bok 2. Melodier med større intervaller og større variasjon i intervallbruken

finner vi i slutten av boken. Toneomfang øker tilsvarende intervallvariasjon fra d – g i sang nr. 1 til c – d2 i sang nr. 36 og c1 – c2 i sang nr 71. Omfanget øker med en jevn kurve. Samlet sett kan man si at rytmene blir stadig vanskeligere jo lenger man kommer i undervisningsoppleggene hvis man følger dem fortløpende. Lekesangene har mer kompliserte rytmer enn lesetekstsangene. Spill på rytmeinstrumenter er en betydelig del av metoden i BMB, særlig i Bok 3, hvor rytmen i rimene og reglene skal spilles. Mange av sangene kan elevene også spille på klangstaver, xylofon eller lignende. Det er noe innspilt musikk for lyttøvelser i BMB.

1.4.4. Den musikalske læringen av i BMB

Elevene får i BMB oppleve alle musikkens elementer: klang, dynamikk, puls, rytme, melodier og form. Men det er for en stor del opp til læreren å la barna oppdage og bevisstgjøre musikken i verket. Allerede i de forberedende øvelsene er det trening i *klangoppfattelse*. Når eleven trener på bokstavformene ”rett” og ”buet”, kobles klang fra cymbal til den buete formen og elevene skal lage en buet form av kroppen. Den rette formen symboliseres av et trommeslag og disse to klangene spilles i en uforutsigbar rekkefølge. Når man spiller slik at elevene ikke kan gjette hvilken klang som blir den neste, må de konsentrere seg om å lytte på klangen. Da blir de også mer oppmerksomme på de ulike klangene og lærer lettere forskjellene mellom dem. Konsentrasjon alene trenes også i en slik øvelse.

Dynamikken blir tydelig i opplegget om apene, hvor musikken ”viser” om elevene skal være små, mellomstore eller store aper. Her er også toneleiet veiledende: bassen = store aper (pappa-aper), mellomregistret = mellomstore aper (mamma-aper) og diskanten = små aper (apeunger). I arbeidet med rytmeinstrumenter lærer elevene å *spille i puls*. De lærer også ulike *rytmemønstre* og å høre forskjell på instrumentenes ulike *klangfarge* og *klanglengde*. Innlæringen skjer gehørsmessig, men det er ingenting i veien for å innføre noter, når elevene kan sine rytmemønstre. Allerede i opplegg nr. 3 og 4 er det små melodier, som elevene kan spille på xylofon, og i bok 3, ”Rim og regler”, avsluttes hvert opplegg med spill på rytmeinstrumenter.

Musikken i BMB er som vist over overveiende sanger. Elevene lærer *nye sanger* med nye melodier og i sammenheng med bevegelser. Det gir en kroppslig og konkret opplevelse av sangen. De lærer en helhetlig måte å oppleve sangen, rytmen, ulike styrkegrader og karakterer i musikken. I fantasirammene er det muligheter til å bli kjent med sanger med ulike stil og

karakter. Der er trollviser og flygeøglemusikk, hestesanger og eventyrsanger. I dette ligger også trening av evnen til å oppfatte formen på sangen, dvs. begynnelse og slutt i sangene og å forholde seg til fraser. De skal bevege seg rundt øyene i Ø-opplegget og være tilbake på sin øy, når musikken slutter. Det er viktig at de er på plass når musikken slutter, ikke en stund før eller etter. I forhold til den innspilte musikken lærer de å lytte og uttrykke musikken kroppslig: de skal forestille seg at de er skøytedansere og spøkelser.

KAPITTEL 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Innledning

I kapittel 2 kommer jeg til å gi en oversikt over noen teoretiske perspektiver som er aktuelle i oppgaven. Et slikt perspektiv er likheter og ulikheter mellom språk og musikk. Det gis plass til filosofen Maurice Merleau-Pontys syn på kroppslighet, egenkroppen og om å lære med kroppen. Helle Couppé i BMB henviser til teorien om "De syv intelligenser" av Howard Gardner. Hans tanker om hvordan det kan finnes flere måter å tilegne seg kunnskap på, er viktige i denne sammenheng. Den evige diskusjonen "Til eller gjennom musikk?" belyses og ses opp mot BMB. De ulike dannelsesteoriene: material, formal og kategorial dannelse gjennomgås på generelt grunnlag. Videre diskuteres tverrfaglighet, hva tverrfaglighet er eller ikke er og hvordan man kan definere tverrfaglighet i forhold til BMB. Sist i kapitlet gis noen eksempler på ulike tverrfaglige prosjekter, som inneholder musikk og et eller flere andre skolefag.

2.1. Språk og musikk - likheter og ulikheter

Språk og musikk har likhetstrekk og forskjeller. Jeg legger vekt på det jeg kaller "fysiske" likheter og ulikheter. Jeg tar ikke opp mer subtile tanker og teorier om at musikken for eksempel kan være et språk i seg selv. Det var først på 1700-tallet, at den rene instrumentalmusikken ble herskende på språkets og ordenes bekostning. Den nye estetikkens ideer ble formulert som at musikken selv er en slags språk også uten ord.

I affektlæren mente man å kunne systematisere musikkens elementer slik at visse rytmer, visse harmonier og så videre fremkalte spesielle følelser hos tilhørerne. Dette ble til en viss grad videreført av Charles Batteux. Finn Benestad skriver at "Musikkens oppgave er i følge Batteux å etterligne følelser og affekter. I realiteten har tonene i seg selv en evne til å formidle enkle følelser, uten ordets hjelp" (Benestad, 1976, s. 178-179). Dette er blitt kalt "musikkens språk", og er en form for teoretisk abstraksjon av tonene, klangene og rytmene, det vil si musikken. Det er imidlertid ikke dette fokus denne oppgaven har. Det er derimot interessant å se på hvordan rytmene, melodiene, frasene og betoningene i språket kan forsterkes og betones i musikken. Det er dette jeg kaller "fysiske" egenskaper ved musikk og språk.

2.1.1. Likheter mellom språk og musikk

Språk og musikk har mange likhetstrekk. Hermann Koller har i følge Sundberg påvist det nære sammenhengen mellom språk og musikk, så vel begrepsmessig som innholdsmessig. Termer i språklæren føres direkte tilbake til termer for musikalske begreper: "Ordet for bokstav og element (stoicheion) betyr således med opprinnelig tone eller tonetrinn [...] og ordet for stavlese (syllabe) betyr toners sammenfatning i et intervall". Som toner kan sammenføres til melodier, kan stavelser danne meningsbærende språklige utsagn (Sundberg, 2002, s. 11 – 12). J.P. Swain skriver i "Musical language" at språk og musikk er analogier (likheter). Likhetene er ikke vanskelig å oppdage. Særlig lett er det hvis man setter opp en parvis sammenligning av de fysiske likhetene:

SPRÅK	MUSIKK
rytme	rytme
klang	klang
puls (særlig i rim og regler)	puls
prosodi (språkmelodi, betonte og ubetonte stavelser, lange og korte stavelser)	melodi
språklyder (fonemer)	toner
ord	kort rytmemønster
setninger	fraser (langt rytmemønster)
form (dikt, versføtter etc.)	form (ABA-form, viseform osv.)

Eller som Swain formulerer det: "Music and language are sequences made up of discrete, ordered parts, hierarchies of sounds: syllables, words, phrases, and sentences or notes, chords, measures, phrases, tunes, and so on up" (Swain, 1997, s. 6).

Allerede hos spedbarnet kan man se at språk- og musikkutviklingen er sammenvevet. "Redan efter några dagar reagerar barnet rytmisk på moderns tal" skriver Bertil Sundin (1995, s. 53). Sundin fortsetter: "Snart innfinder sig också egenrörelser hos barnet när det hör musik, de upprepas, inte synkront med musiken men de är rytmiska i sig i betydelsen att de är periodiska" (Sundin, 1995, s. 53). Spedbarnet opplever pulsen i hjerteslagene og pusten, rytmen i bevegelsene sine og talen, sangene og bevegelsene til mor. Dette er de første små trinnene til den språklige, men *også* den musikalske utviklingen. Klangen i stemmen til mor

skilles fra stemmen til tante og bestemor. Barnet hører også etter hvert om mor er langt borte, når hun svarer eller om hun er i nærheten.

Spedbarn lærer fort å høre forskjell på tale og sang/musikk, men det er det musikalske de reagerer på, ikke meningen i språket, ordene eller talen. I følge Sundin "reagerer de även på det som ett 'musikalskt system', dvs på variationer i tonhöjd, tonfall, rytm, klang, intensitet, intonation osv." (Sundin, 1995, s. 55). Det er ikke bare de små barna som bruker musikken i språket for å få en klarere forståelse av innholdet i det de voksne formidler. Denne måten å forholde seg til språket på, er tydelig langt opp i barndommen, kanskje den ikke blir forlatt i det hele tatt. Det er mulig at det er slik at vi er mer eller mindre avhengige av de musikalske kodene i språket hele livet. Estrid Heerup skriver: "Dette at opfatte meningen med det sagte snarere gjennom tonefald og stemmeklang end gennem ordenes betydning holder sig gennem hele barndommen og spiller også en afgørende rolle for voksne, selvom man måske ikke altid er sig det bevidst" (Heerup, 1980, s. 26). Som voksen opplever man det til stadighet, når man hører for eksempel politikere uttale seg på TV. Politikere, som må bruke et annet språk enn sitt eget og som ikke har klart å tilegne seg det fremmede språkets melodi, er vanskeligere å forstå enn de som har riktig språkmelodi i talespråket. Det motsatte kan man også oppleve. Hvis man, når man snakker et fremmed språk, legger vekt på språkmelodien kan man oppleve at lytterne forstår godt, selv om man gjør grammatikalske feil og ordfeil.

Språkmelodien ser ut å være en større betydningsbærer enn vi vanligvis tenker over. Heerup skriver videre: "Det er min overbevisning, at tale og sang et meget langt stykke er to sider af én og samme sag, ikke kun hos børn, men i virkeligheden også hos voksne, [...]" (Heerup, 1980, s. 61). Når barnet begynner å herme talen er det først språkmelodien (prosodien) det oppfatter og forstår. Natalie Waterson har vist at rim og regler har en betydning for små barns språkutvikling (Waterson, 1991). Etter at barnet klarer å bruke prosodien kan det ta fatt på ordenes lyder og konsentrere seg om å snakke "rent". Så kommer setningsoppbygningen og barnet kan klare å uttrykke egne tanker ut i fra de ord og språkkomponenter det har lært de første tre – fire årene av sitt liv. I denne tiden er musikken like viktig som det rene språket, det vil si at barnet synger like gjerne og ofte som det snakker i sin utforskning av lyder og rytmer. Det synger ikke ofte kjente sanger, men lager improviserte brokker av ord med sin egen melodi til. I denne utviklingen er det slik at barnet kan klare å huske mange flere ord, hvis de oppbygget som rim. Rim har tydelige betoning og fraser. Tekstene slutter ofte med like språklyder (= rim) (Waterson, 1991).

2.1.2. Ulikheter mellom språk og musikk

Når man ser på likheter mellom musikk og språk er det også viktig å se på ulikhetene. En av disse ulikhetene er at musikk ikke så lett kan være meningsbærende og helt utvetydig bety noe, slik som ord og språk kan. Musikk kan derfor heller ikke oversettes, slik en tekst eller et talt språk kan. En melodi er den samme, men kan endre karakter om man for eksempel spiller en durmelodi i moll, men dermed er melodien allerede forandret og er ikke den samme melodien lenger. Melodiens budskap blir mer forandret enn en tekst blir ved en oversettelse.

I "Musical languages" skriver Swain om komponering som enda et eksempel på forskjellen mellom språk og musikk. I komponering arbeider komponisten med abstrakt tone- og lydmateriale. Det materialet er uavhengig av språkets konvensjon og de konkrete betydninger vi legger i ordene. Toner og klanger kan settes inn i nye sammenhenger. Vi opplever musikken i stunden og har ikke språklig forankrede forutfattede meninger om den (Swain, 1997, s. 4). Vi kan oppleve at musikken nettopp kan uttrykke noe som språket ikke kan uttrykke, vi spiller fordi ordene ikke strekker til for det vi vil "si".

2.1.3. Språk og musikk i BMB

I BMB kombinerer man språket med musikken og utnytter derved nettopp de sterke båndene mellom musikk og språk for å øke den språklige forståelsen hos elevene i lese- og skriveinnlæringsprosessen. Ved å trekke inn musikken og dermed forsterke språkets melodi, kan man tydeliggjøre tekstenes sammenheng med talespråk. Det kan være nettopp denne sammenheng de elevene som strever med lese- og skriveinnlæring kan ha vanskeligheter med. Særlig viktig ser det ut å være at man legger vekt på betonte og ubetonte stavelser og lange og korte stavelser. Vektlegging ved hjelp av og forsterking med musikalske elementer kan gjøre det lettere å forstå hvordan stavelsene henger sammen og danner ordene.

Vi har sett at språkmelodi, rim og regler og andre musikalske trekk i språket er viktige for forståelsen i det talte språket. I prosessen med å forstå de symboler bokstavene er og å lære å lese er det enda viktigere å legge vekt på det musikalske i språket, for å hjelpe elevene til leseferdigheter. Det å oppdage stavelsernes funksjon og deres nære slektskap med rytmen i musikken gjør at man opplever musikken i teksten. Når elevene gjennom lek, sang og

rytmeøvelser er forberedt på teksten, er det lettere for dem å tilegne seg lesingens ferdigheter når de til slutt ser bokstavene i teksten. Elevene har en helhetlig og multisensorisk (mange sanser) opplevelse av teksten. De har opplevd både den "fysiske" siden, i dette tilfellet den rytmiske og dynamiske siden og den innholdsmessige siden, hva teksten faktisk betyr. Det er dette som er koblingen mellom språk og musikk rent konkret i BMB.

2.2. Kroppslighet, egenkroppen og om å lære med kroppen

I BMB trekker man helt bevisst inn spontan bevegelse og sanseopplevelser. Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty har skrevet om hvordan han oppfatter kroppens "deltakelse" i opplevelser vi har. Han tar utgangspunkt i hvordan barn, sanser omverdenen og hvordan de ikke bare *har* en kropp men faktisk *er* en kropp. "Bevægelse og sansning henger umiddelbart sammen [...]" (Straus i Hangaard Rasmussen, 1996, s. 77). Merleau-Ponty kritiserer Decartes' teori om oppdeling av mennesket i kropp og sjel og mener i stedet at det han kaller "egenkroppen", utgjør en helhet i både seg selv og sine opplevelser. Dette begrepet gjør det tydelig at for barnet kan ikke sansemessige og bevegelsesmessige opplevelser skilles fra kroppen. Barnet *er* opplevelsene i sin (egen) kropp. "Den levende barnekropp er en helhet og som sådan et samlende middel til å komme i nærkontakt med genstandene (blikket inspicerer f.eks. tingene)" (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 117).

Det Merleau-Ponty skriver om barnets måte å oppdage og oppfatte verden på, gjelder i teksten mest små barn, som ikke har begynt på skolen. Ingenting tyder imidlertid på at denne væremåten, denne læremåten, brått skulle slutte fordi barna ved 6 -7-års alderen begynner på skolen. Altså kan vi gå ut fra at elever i skolen også, i hvert fall til en viss grad og i de laveste klassetrinnene, er avhengige av denne forståelsesformen for å lære. Merleau-Ponty kritiserer også Piaget og hans undersøkelsesmetoder. Merleau-Ponty mener at Piaget i alt for stor grad gikk ut fra en voksens ståsted og forståelse, når han observerte barn og intervjuet dem. Piaget trekker derfor også feil konklusjoner i følge Merleau-Ponty. Merleau-Pontys fenomenologiske utgangspunkt er at barndommen er en selvstendig periode med spesielle kvaliteter. Et barn er ingen "ufullstendig og utviklet" voksen. Et barn lever sitt liv på sine egne premisser og forstår verden på sin egen måte. I den måten inngår at barnet tar i bruk alle sine sanser, sin kropp, sine bevegelser og sin intuisjon for å skape sin egen orden og sin egen forståelse. Barnet sanser sine kameraters bevegelser og vet hva de andre gjør, hva som forventes av

ham/henne selv og går inn i leken ut fra sin forståelse. ”Den kroppslige forståelsesakt er i forgrunden” skriver Hangaard Rasmussen (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 119).

I BMB får elevene oppgaver å løse, for eksempel ”nå er vi apekatter som leker”. Barna beveger seg slik de tenker seg at apekatter beveger seg. Egentlig er det nok slik at de fleste barna *ikke* tenker forut for bevegelsen, fordi de ”vet” intuitivt hvordan bevegelsen er. Dette er den spontane bevegelsen. Noen barn kan nok være motorisk usikre eller de vet ikke hva læreren forventer. De kan bli stående for å danne seg et bilde av hvordan oppgavene kan løses: de ser på de andre og hermer. Barn har en ”parathet”, de er rede, til å herme andre barn.

Gruppeundervisningens styrke er, sammen med barns evne til å lese andres bevegelser og kroppsbruk, at den tilbyr usikre barn løsninger gratis. De kan herme de andre og det kan de gjøre *uten* å

- vise at de ikke vet
- måtte spørre
- mislykkes i det å løse oppgaven.

I leken brukes også språket og ”Barnet griber uden videre meningen i det andet barns sproglige ytringer og legehandlinger, fordi det kroppsligt selv er i stand til å bevege sig ind i en lignende sproglig udtrykszone og sætte meningsfulde handlinger i værk. Her er det, at *egenkroppen* bliver afgørende med sin stil, sin egen førbevidste forståelses- og refleksjonsmåde” (min kursivering) (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 119).

Kort uttrykt kan man si at barns måte å lære på, er helhetlig, sanselig og preget av intuisjon, snarere enn av overveide analyser av ulike situasjoner. Barn er ikke bevisst sin egen kropp, men de opplever verden gjennom kroppen og dermed også gjennom bevegelsene og sanseintrykkene. Også voksne kan i visse læringssituasjoner ”ta i bruk” en helhetssansning. Når en voksen tilbringer en tid i et fremmed land i den hensikt å lære landets språk, lærer han/hun ikke bare språkets lyder og ordenes betydning, men også fakter, mimikk, toneleie og kroppsholdningen til de innfødte. Det kan faktisk være slik at man ved besøk i et fremmed land *først* hermer kroppspråket og *deretter* forsøke å herme språklydene. ”Sproget og de enkelte ords betydning viser sig i den talendes kroblige fremtoning. [...] Ordene er blevet krob” (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 115). Språkets uttrykksfullhet er avhengig av kroppens uttrykksfullhet.

Merleau-Pontys sterke betoning av barnets måte å være på og å lære på er preget av den helhetstenking, som BMB også vektlegger. Barnets ubevisste oppfattelse av seg selv og sin

sansing av verden legger premissene for hvordan det kan oppleve undervisningen, legge erfaringer til grunn for tilegnede kunnskaper og etter hvert reflektere, det vil si huske og lære. I BMB er det nettopp denne prosessen, som er lagt til grunn for hele metoden. Barnet opplever mange ulike innfallsvinkler til bokstavenes verden og kan så velge hvilke strategier som er lettest for seg selv for å huske mest og best. Det er viktig å legge merke til at dette ikke nødvendigvis er en helt bevisst prosess for barnet. Barnets oppfattelse av sin egen kropp og "helhetsværen" er grunnen til at man i BMB lager øvelser, hvor barnet får mulighet til å bevege seg spontant og få ta imot inntrykk på sin særegne måte, gjennom sansene og bevegelsene.

2.3. Howard Gardner og teorien om de syv intelligensene

I det følgende skal jeg se nærmere på "Ideen om teorien om de syv intelligensene" av Howard Gardners og drøfte denne i forhold til BMB. Utviklingspsykologen Howard Gardners teori om de syv intelligensene ("Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences", 1983) er blitt gjenstand for livlige diskusjoner blant pedagoger rundt om i verden. Da den kom på 1980-tallet ble den raskt populær blant de lærere og pedagogiske tenkere som var opptatt av å få større teoretisk grunnlag for differensierte undervisningsmetoder i skolen. I en oppsummering av "Multiple Intelligences After Twenty Years" (www.pz.harvard.edu/Pis/HG_MI_after_20_years.pdf) har Howard Gardner antydnet at det kan komme til å bli flere intelligenser. Han mener selv å ha nok beviser for "naturalist intelligence; and suggestive evidence as well for a possible existential intelligence ('the intelligence of big questions')". Også andre forskere forsøker å finne nye intelligenser. Howard Gardner sammenfatter dette i 8 ½ intelligenser, men ser at begrepet MI (Multiple Intelligences) nå lever et "eget liv", som han på ingen måte kan kontrollere og at mange andre tar opp tråden han har lagt ut i temaet om hva som kan kalles intelligens. Han advarer mot tendenser til å blande sammen begrepene MI og læringsstiler (ibid). I det følgende blir de syv opprinnelige intelligensene diskutert.

Gardners teori ble utviklet i et prosjekt, kalt Project Zero (ved Harvard Universitet) som ble initiert av en organisasjon som hadde som mål å forske på hvordan man kan hjelpe barn med spesielle behov og/eller hjerneskader å finne nye måter å lære på. De var opptatt av å forske på muligheten av å bruke hjernens kapasitet maksimalt. Sentralt sto spørsmålet om hvorvidt hele begrepet *intelligens* burde forandres. Prosjektet ble ledet av mange forskere fra ulike

fagkretser: en pedagog, en psykolog, en filosof, en sosialantropolog og en sosiolog. Forskerne hadde erfaring fra forskningsprosjekter rundt om i verden og kunne derfor se på begrepene intelligens og kreativitet fra mange synsvinkler. Man hadde for eksempel en hypotese om at kreativitet hadde med intelligens å gjøre.

Gardner viser at det i ulike kulturer er ulike evner som tas i bruk, når barn skal lære det som er viktig i den spesifikke kulturen. Det er for eksempel viktig for en gutt i Stillehavet å lære å navigere mellom øyene i sin verden ved hjelp av solen, stjernene, vindene og strømmene. I den opprinnelige kulturen finnes det ikke kart og kompass og gutten må lære av andre voksne ved en slags mesterlæring i praktisk trening. Men hvis man setter gutten til å gjennomføre en hos oss vanlig intelligens-test er det ikke sikkert at han kan klare å vise det han kan, fordi testen ikke er tilpasset hans kunnskaper. Det er dette som er kjernen i Gardners teori – hva mener vi med intelligens og hva er intelligens i ulike kulturer? Hvordan kan vi finne frem til en måte å måle intelligens på, som tar hensyn til alle de ulike kunnskaper mennesker i samfunn og kulturer rundt om i verden mener er viktige for sine liv?

Howard Gardner kom i sin forskning frem til at det finnes syv ulike intelligenser, som mennesker bruker for å tilegne seg kunnskap. Han problematiserer begrepet intelligens og setter opp et antall punkter, som han mener er karakteristiske for en intelligens. Det fører for langt i denne oppgaven å gå inn på disse punktene, men i den svenske oversettelsen ”De sju intelligenserna” (1994) er intelligensene: Lingvistisk intelligens, musikalsk intelligens, logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens, kroppslig-kinestetisk intelligens og de to personlige intelligensene. De to siste er den intra-personale og den inter-personale intelligensen, det vil si det å forstå seg selv og å forstå andre (sosial intelligens).

Når Howard Gardner beskriver sine funn, er hans hovedhensikt å vise at intelligensene er spesielle og genuine. Allikevel er han meget klar i sine standpunkter om at intelligensene ikke ”opererer” uavhengig av hverandre, men i samspill. Intelligensene er ”relativt oberoende av varandra” og kan ”formas och kombineras på en mängd funktionella sätt hos individer och inom olika kulturer” (Gardner, 1994, s. 8). Hans forskning har gått ut på å sammenligne forskningsresultater fra mange prosjekter om mennesker med spesifikke talenter, ”’underbarn’, hjärnskadade, så kallade *idiot savants* [...] normala barn, normala vuxna, experter inom bestämda områden och människor från olika kulturer” (Gardner, 1994, s. 8).

Han argumenterer for at mennesker har ulike sterke sider, noen husker best ting de hører og andre ting de ser. Disse to måtene å tilegne seg kunnskap på har lenge og i mange skoler vært lagt til grunn i skolens undervisning. Elevene har sittet ved sine pulter og sett og hørt på hva læreren har fortalt om. Dette betyr at de elevene som har hatt andre sterke sider ikke er blitt tatt like mye hensyn til i den allmenne skolen. Howard Gardner har i kjølvannet av "Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences" skrevet enda en bok om hvilke resultater denne kunnskapen burde få for skolens organisering, "Multiple Intelligence – the theory in practice". Jeg vil her legge frem noen hovedpunkter fra grunnboken "Frames of mind" og diskutere teorien der i forhold til BMB.

- *Den lingvistiske intelligensen* er den som har med språk, talespråk så vel som skriftspråk, å gjøre. Gardner skriver om språkutviklingen hos barn, talekunst, forfatterskap, skriftspråk og oversetterens dilemma i sitt arbeid. Ulike skriftsystem vies et avsnitt, hvor han poengterer at barn med lese- og skrivevansker ofte har lettere for å tilegne seg ideografisk skriftsystem, det vil si et skriftsystem som baserer seg på bilder. Kinesisk og japansk skriftspråk er eksempler på ideografiske skriftsystem. Lese- og skrivevansker er ikke så utbredt i disse landene.

Å stimulere og utvikle den språklige intelligensen er et av hovedmålene i BMB. Selve det å lære bokstavene og å sette dem sammen til ord og setninger er sentralt i opplegget. Vi utvikler og bevisstgjør sammenhengen mellom ordets form (hvordan det skrives) og ordets innhold. Det å lære å lese og skrive er essensen av BMB og innføringen i den skriftligspråklige verdenen for elevene. Utvikling av talespråket er også viktig i BMB. Eksempel på dette er da elevene i forkant av arbeid med lesetekstene (se pkt. 1.4.2 Bokstavoppleggene) får *fortelle* hva de husker fra fantasiopplegget med bevegelse, sang og lek. Å lære rim og regler er også en del av talespråkutviklingen. Elevene utvider sitt ordforråd, lærer uttrykksformer og språklige mønster, som de i neste omgang kan leke og eksperimentere med på egen hånd.

- *Den musikalske intelligensen* er kanskje den som først vises i barnets liv: "Av alla talanger som en individ kan ha finns det ingen som gör sig bemärkt så tidig i livet som musikalitet" (Gardner, 1994, s. 91). Som tidligere påpekt (se "Språk og musikk" over) er det nyfødte barnet særlig innstilt på å besvare stimuli (småsnakk og/eller pludring fra foreldre) med "musikalske" bevegelser eller lyder. Gardner skriver videre om komponisters måte å se

på sitt virke og hva musikken eventuelt kan uttrykke av menneskelige følelser. Han mener at ”Musikalitet påminner på flere sätt om språksinnet og dess funksjoner. Liksom vi kan urskilja olika nivåer i språket [...] har vi människor på musikens område en känslighet för enskilda toner och fraser och likaså för mer omfattande strukturer och organisatoriska regler” (Gardner, 1994, s. 99). Musikalitet er på langt nær godt nok utforsket. Særlig har man strevet med å finne svar på hvorfor mennesker blir følelsemessig påvirket av musikk. Musikkens rolle i BMB er beskrevet i pkt 1.4.3 i denne oppgaven og kommenteres ikke ytterligere her.

- *Den logisk-matematiske intelligensen* er den intelligensen som håndterer tall, mengder, kategorier, logikk og mønster. Det er den abstrakte tenkningens intelligens. Barn opplever i følge Piaget sin omverden fysisk ved at de føler på, smaker på, ser på og beveger gjenstander i sin nærhet. De lærer etter hvert å se at ting med ulikt utseende, for eksempel forskjellige klosser hører til samme kategori. De lærer å telle en rekke klosser og i den prosessen lærer de først tallrekken utenat (”som egentligen är en aspekt på språklig intelligens”) uten å forstå begrepene i denne tallrekken (Gardner, 1994, s. 119). Det gjør de, når de forstår at det siste tallet i en rekke er det tallet som står for antallet ting de har talt. Da kan de forstå abstraksjoner i følge Piagets kognitive teori. Neste nivå er at barnet kan telle uten å se på objektene og det kan gjøre sluttledninger, dvs. å regne i hodet. Dette er Piagets beskrivelse av menneskets utvikling fra det sensomotoriske over det konkrete og til det operasjonelle stadiet. ”För Piaget var det logisk-matematiska tänkandet både kognitionens fundament och dess förenande länk.” (Gardner, 1994, s.122) Den logisk-matematiske intelligensen blir også stimulert i BMB. Igjen tjener eksemplet fra bokstaven Ø, hvor barna skal leke at de seiler på havet og ved et lydsignal skal de bevege seg til en øy (i form av en rockering). Neste gang skal de være to på samme øy og neste igjen tre og så videre. Abstraksjonen av øvelsen er gangetabellen.

- *Den spatiale intelligensen* er evnen til å se og sammenligne mønster, kunne orientere seg i fysiske miljøer og å ha overblikk over romlige forhold. I intelligenstester er det ofte noen oppgaver med ulike geometriske figurer. Oppgaven kan være å se hvilke figurer som er like når de er fremstilt i nye vinkler. Spatial intelligens eller evne kan forstås som ”förmågan att korrekt uppfatta den visuella världen, utföra omvandlingar och modifiera objekt som man varseblir och återskapa vissa element i visuella upplevelser, även när man inte får adekvata stimuli” (Gardner, 1994, s. 159). I den praktiske verden er den spatiale intelligensen den som hjelper oss å finne frem i lukkede rom eller på åpne oseaner. Med den spatiale evnen kjenner

vi igjen objekter og miljøer, både i opprinnelig form og i forandret form. Vi må bruke vår spatiale evne for å kunne lese kart. Den har betydning for vår opplevelse av billedkunst og skulpturer. Den hjelper oss å tenke abstrakt i den forstand at vi danner konkrete bilder i hodet av abstrakte begreper. I fotball, annen sport og fysisk lek må man kunne beregne sine bevegelser i rommet, det vil si den plassen man har til rådighet i spillet eller leken. I BMB har den spatiale evnen en helt sentral plass, idet alle leker og all bevegelse må foregå i forhold til rommet barna er i og i barnas forhold til hverandre. Elevene trenes i å forholde seg til rommet, den åpne flaten der, til hverandre og til sine egne bevegelsers utstrekning. De må planlegge hvor de kan forflytte seg og med hvilken hastighet (hvor fort eller sakte) de kan bevege seg uten å komme bort i noe eller noen andre.

Innlæringen av bokstavenes form er også i høy grad anhengig av at den spatiale evnen brukes. Bokstavenes form bygger på geometriens grunnformer og evnen til å se forskjeller og likheter i formene er avgjørende for at man skal kunne lære de ulike bokstavene å kjenne.

I BMB arbeider eleven også med å fremstille bokstavene med sine egne kropper, for å få enda en dimensjon lagt til forståelsen av formen på bokstavene. For å kunne bruke kroppen sin til disse øvelsene må elevene ha et bevisst forhold til sin egen kropp, kroppens bevegelsesmuligheter og kroppens stilling (liggende, stående, sittende eller i en eller annen positur). Dette fører oss videre til neste intelligens, nemlig den kroppslig-kinestetiske.

- *Den kroppslig-kinestetiske intelligensen.* Norman Mailer, den amerikanske forfatteren, skrev en gang: "Det finns långt flera språk än ordens, symbolernas och naturens. Det finns också ett kroppens språk" (Gardner, 1994, s. 191). For å kunne uttrykke noe med kroppens språk må man trene kroppen, slik som for eksempel mimeskuespiller, skuespillere, dansere eller idrettsutøvere gjør. Kunsthåndverkere og oppfinnere er andre mennesker som er spesielt godt trent i å bruke den kroppslig-kinestetiske evnen. I det antikke Hellas ble kroppens utseende dyrket og kropp og sjel (her: fornuft – tanke) måtte utvikles i samspill med hverandre. I den vesterlandske kulturens tenking er i tidens løp kroppen blitt atskilt fra sjelen, men i de senere år har psykologenes forskning vist at det finnes en sterk sammenheng mellom kroppskontroll og utvikling av kognitive evner (Gardner 1994, s.191). Sir Frederic Bartlett hevder at "det mesta av det som vi rutinemässigt kallar tänkande – både det mer vardagliga och det verkligt nyskapande – styrs av exakt samma principer som skickliga fysiska prestationer" (Gardner, 1994, s.192). I BMB er det den kroppslig-kinestetiske evnen som er den viktigste medspilleren i forhold til andre lese- og skriveopplegg. Det at elevene får lov til å bevege seg

på gulvet, kan eksperimentere med ulike kroppstillinger, leke ulike dyr, forestille seg hvordan ulike slags mennesker går, gå i rytmer, og ulike tempi, alt som en integrert del av opplegget, er uvanlig i et lese- og skriveopplæringsopplegg. Merlau-Pontys tanker om at barn på naturlig vis mer *er* sin kropp enn *har* sin kropp, er tydelig konkretisert i lekene i BMB.

Undervisningsopplegget tar vare på barns måte å håndtere opplevelser på ved å la dem nettopp bruke sin kropp, la kroppen få den opplevelse barnet trenger for helt og holdent å forstå. Barnet må gripe, i betydningen "oppleve konkret", for å begripe. Det er den holistiske tanken om at kropp og sjel/fornuft er en helhet, som ligger til grunn for både rytmikken, som før beskrevet, og for BMB.

- *Den intrapersonale og den interpersonale intelligensen.*

Howard Gardner beskriver det han kaller de to personlige intelligensene i samme kapittel. Han skiller mellom evnen til å oppleve sitt eget jeg, egoet, og evnen til å oppleve seg selv i samspill med andre, det man ofte kaller den sosiale intelligensen. Howard Gardner kaller disse intelligensene den intra-personale og den inter-personale intelligensen. Et menneske med stor intrapersonal intelligens kjenner seg selv og kan analysere sine følelser. Den interpersonale intelligensen kjennetegnes av at mennesket kan leve seg inn i et annet menneskes følelsesliv og forstå det. Et barns utvikling mot en bevissthet om seg selv går samtidig som, og er avhengig av, utviklingen av bevisstheten om de andre, det vil si menneskene i den nære omgivelse. "I normala fall kan den ena av de två personliga intelligenserna aldrig utvecklas utan stöd av den andra" (Gardner, 1994, s. 221). Man kan ikke bli noen, hvis ikke man ser seg selv i forhold til andre. Følgelig har en människa "lika många sociala jag som det finns andra som ser henne och har föreställningar om henne" (William James i Gardner, 1994, s. 219). Øvelsene i BMB er, slik alle gruppeøvelser er det, viktige for utvikling av elevenes selverkjennelse og erkjennelse av sine "nærpersoner", i dette tilfelle klassekameratene. Når man leker sirkus og sirkusdomptøren skal "styre" sine sirkusdyr (= klassekamerater) med håndbevegelser, får denne trene på å stå på egne ben. Han får trene på å vise sin personlighet og sin vilje. De som følger håndbevegelsene trener samtidig på å gå inn i en sammenheng, være seg selv sammen med andre og finne sin plass i gruppen, både fysisk og mentalt.

Kjeld Fredens i Danmark har videreutviklet Howard Gardners teori om intelligensene, men kaller dem *kompetanser*. Fredens beskriver kompetansene i følgende rekkefølge: Kroppslig-kinestetisk, spatial, musikalsk, språklig, logisk-matematisk. Fredens argumenterer også for at

de personlige intelligensene må inngå i de fem andre, fordi de "allerede er rettet både mod ens indre og ytre verden. Vi vil derfor kalde dem *kompetencer* – ikke intelligenser: Det drejer sig om fem forskellige måder å tænke på. Tænkning betyder her en måde at stå i forhold til en omverden. Kompetencerne er på samme tid rettet mod én selv og ens omverden. Intelligens er i denne betydning et udtryk for fem forskellige kognitive systemers vekselvirkning med omgivelsene. Systemer som alle har både en bevidst og en ubevidst dimension" (Fredens, 1991, s. 11). Fredens viser hvordan sansene samvirker for å gi forståelse av et objekt, i dette tilfelle en kopp. Hånden løfter (kroppsk-kinestetisk) koppen fra dets plassering (spatial) på bordet. Klangen (musikalsk) fra koppens materiale kommer frem hvis vi slår på den med en skje og vi benevner koppen med (det språklige) begrepet KOPP, når vi snakker om den. Omkrets og innhold kan vi regne ut med vår logisk-matematiske kompetanse.

Howard Gardner forsøker å vise at vi har syv selvstendige intelligenser, som "arbeider" sammen i det vi foretar oss i våre liv. Han beskriver intelligensene hver for seg, men mener at de samvirker i menneskers "erfaringsinnsamling". Gardner kan ikke helt bevise at intelligensene er selvstendige. I slutten av kap. 1, "*Idén om de sju intelligenserna*" skriver Gardner at "genom att använda ordet 'idé' vill jag betona att teorin om de sju intelligenserna inte är ett bevisat vetenskapligt faktum" (Gardner, 1994, s. 10). Gardner har arbeidet hypotetisk og ikke gjennomført psykometriske målinger, som har vært det vanlige i slike forskningsprosjekter. Hans argumenter for valg av forskningsmetode er at det særlig innen humanistiske fagområder er vanskelig å måle fenomener kvantitativt, slik som for eksempel en IQ-test (et eksempel på en psykometrisk måling) er utformet. Han baserer seg derfor på "the result of 'subjective factor analysis'..." (Haig, 1990, s.2) i sin analyse av hva en intelligens er. Gardner innrømmer at hans utvalg for kriterier for hva som er en intelligens kan minne mer om "konstnärlig bedömning än en vetenskaplig analys" (Gardner, 1994, s. 56). Men han sier at gjennom åpent å vise sine metoder kan andre forskere bedømme hans resultater og trekke egne slutninger. Denne forskningsmetoden kan, mener hans kritikere, i beste fall gi en teori, som er en startfase av sin utvikling (Haig, 1990). Det har også kommet kritikk mot at han ikke tar hensyn til positivt mangfold – det faktum at det finnes klare sammenhenger mellom alle typer intelligenser og alle typer intelligenstester (Ibid.). Charles Spearman måler denne sammenheng med faktor g (general intelligence factor). Denne allmenne intelligensfaktoren g anses å vise hva som er felles for resultatene i alle intelligenstester. Det kan sies å være en overordnet faktor, som viser at et menneske har en generell intelligens, som kan brukes på ulike områder

(http://en.wikipedia.org/wiki/General_intelligence_factor). Hvis Gardner hadde slått fast at hans "multiple intelligences" bare er "*relativly autonomous human competencies*" og regnet med faktor g, så hadde hans teori hatt et bedre empirisk grunnlag, hvis han samtidig kunne anse at g har en integrerende funksjon i hans teori (Haig, 1990). Haig er likevel enig i at Gardner og hans gruppe har hatt rett i sin oppfatning av at fokus på g i vurdering av skolelevers evner og prestasjoner har hatt skadelige sosiale konsekvenser på grunn av undervurdering av de mennesker som har hatt andre spesielle evner enn intellektuelle. Den fremste fordelen med Gardners måte å tenke intelligens på er at man kan forbedre tester slik at også andre enn intellektuelle evner kan vises hos elevene (Haig, 1990).

Teorien om de syv intelligensene kan være til hjelp i vår måte å se på elevers ulike sterke og svake sider i deres læring. Gardner er interessant fordi han viser nye vinklinger, gir oss nye begreper, når vi skal gi elever tilpasset opplæring i skolen. Man må allikevel være varsom med å bruke enkeltstående teorier eller ideer. Utviklingen hos et barn kan ta uventede retninger og hvis man da har "bestemt seg" for at barnet er for eksempel visuelt sterk, kan man risikere å ikke se om barnet begynner å bruke nye strategier. Å se et barns hele personlighet og å være åpen for forandringer er essensielt.

Kjeld Fredens viderefører Gardners teori, men han kaller Gardners intelligenser for kompetanser. Han skriver i forordet til BMB: "All god læring er levende, men det forutsetter at kroppen med sine sanser er et levende instrument."..."Barnet skal ikke lære regler før det selv har opplevd grunnlaget for selve reglene"..."Jorden bearbeides før du sår: Kjenn din kropp før du leser" (Couppé, 1997, Bok 1, s. 5). Han viser herved at sansene er viktige i læringsprosesser og at BMB er en metode som gir elevene mulighet for å bruke sansene sine.

2.4. Til eller gjennom musikk?

Skal vi undervise til musikk eller gjennom musikk? Skal musikkundervisningen i skolen være innrettet på å gi elevene bare den estetiske dimensjonen i musikken, opplevelsene og forståelsen av musikk? Eller skal vi "bruke" musikken som et middel for å lære andre ting, f.eks. selvinnsikt, o-fag, matematikk og/eller norsk? I musikkpedagogisk historie har det i århundrer foregått en debatt, som vi i dag oppsummerer som "Til eller gjennom – musikk" - debatten. Bennett Reimer i USA er en av de som i dag argumenterer for at musikken "i seg" er det viktige. Han vil gi elevene større musikkestetisk forståelse. Han skriver at "... music education should be primarily *music* education, that is, education for the essentially aesthetic or

musical qualities and values of music as an art" (Reimer, 1989, s. 122). Reimer mener at elevene skal lære det genuint musikalske og derved også isolere musikkopplevelsen fra andre erfaringer og annen kunnskap. Han skiller mellom ikke-musikalske og musikalske erfaringer og mener da at man må se bort fra eventuelle koblinger til for eksempel politiske, religiøse og kommersielle hensikter med musikken man hører. Man må også være oppmerksom på og se bort ifra sine egne "utenformusikalske" assosiasjoner i opplevelsen av musikk. I følge Reimer må man sette seg utenfor sitt eget liv for å kunne få den rene musikalske opplevelsen. Hans tanker er rettet inn på at musikken som produkt er viktig, ikke musikken som prosess.

I kritikken av Reimers teori er det nettopp dette som belyses. De tenkerne som har andre innfallsvinkler mener at det er prosessen som gir elevene læring i musikk. Det å oppleve å arbeide med sang, med klanger og å utforske musikkens materialer er det viktige i musikkopplæringen. En av de argeste kritikerne av Reimers teori har vært Reimers egen elev, David Elliott. For Elliott er det viktig at elevene skal få spille, utforske og bli kjent med musikkens elementer for å lære musikk. Det går ikke å isolere en "ren" musikkopplevelse hos en person, mener han. Musikken må få være en integrert del av personligheten og kan ikke skilles ut som et frittstående element i opplevelsen. Blant annet diskuterer han forskjellen mellom musikalsk verk og musikk. Han sier at musikken "i seg" fantes lenge før noen kom på tanken å kalle den et musikkverk, noe en komponist hadde laget: "Its narrow concentration on musical works causes it to underthink and, therefore, to undervalue the process dimension of music: the actions of artistic and creative music making." (Elliott, 1995, s. 30) Elliott utvikler i *Music Matters* en ny pedagogisk filosofi, som han mener tar hensyn til at elevene skal få oppleve musikken ved hjelp av egenaktivitet. "This praxial philosophy will argue that *all forms of music making involve a multidimensional form of thinking that is also a unique source of one of the most important kinds of knowledge human beings can gain*" (Elliott, 1995, s. 33). Elliotts syn på musikk og undervisning i musikk er at musikk som prosess er viktig. Musikk er i bunn og grunn en menneskelig aktivitet, sier han. I mange kulturer er musikk ikke knyttet til et musikkverk, som i vestlig tankegang, men musikken er et spørsmål om at man synger og spiller.

Reimers utgangspunkt er å vise at musikk er *mer enn* et band, som spiller på fotballkamper (slik det er på mange amerikanske skoler). Han vil gi elevene estetiske opplevelser og det mener han at elevene ikke kan få ved selv å spille, siden skoleelever ikke klarer å spille musikalske verk slik en profesjonell musiker kan. Elliotts utgangspunkt er at for å lære

musikk må man oppleve den, spille den og eksperimentere med den. Begge synspunktene er viktige. Poenget er at i musikkundervisning kan man ikke velge det ene eller det andre. Både/og er et mer realistisk utgangspunkt. Even Ruud er inne på dette i *Musikk og verdier*, der han skriver om material og formal dannelse. "Det vil alltid være snakk om oppdragelse til og gjennom musikk" (Ruud, 1996, s. 33). (Se mer om material og formal dannelse nedenfor.) I Norge har også Øyvind Varkøy arbeidet med disse spørsmålene i sin doktorgradsavhandling *MUSIKK FOR ALT (OG ALLE) om musikkens syn i norsk grunnskole* (2001). Også Varkøy mener at det er en kunstig og teoretisk diskusjon å skille mellom undervisning til eller gjennom musikk. "Skillet mellom oppdragelse 'til' og 'gjennom' musikk fremstår [...] som slagordpreget og falskt" (Varkøy, 2001, s. 227). Grunnen til at mennesker beskjeftiger seg med musikk, er i følge Varkøy at det gir dem en god livskvalitet. De trives med å høre på og/eller spille musikk. Musikken kan beskrives som en del av deres "lykkeprosjekt", noe som gir livet en større mening. Man ønsker å gi livet innhold ved å "bruke" musikk på forskjellige måter. "All beskjeftigelse med og opplevelse av musikk må, etter min mening, slik vurderes i sammenheng med det totale livet, [...]" (Varkøy, 2001, s. 227). Det blir en kunstig debatt å hevde at musikken kan "leve et eget liv", uavhengig av de personer som lytter til, spiller, diskuterer eller skriver om musikk. Men er viktig at man som musikkpedagog er bevisst hvorfor man bruker musikken på den ene eller andre måten. I så måte kan debatten om "til eller gjennom" musikk være til hjelp i en bevissthetsprosess. Musikkklæreren tenker mer over hvordan musikkundervisningen har ulike tyngdepunkter i ulike undervisningsformer. Elevene kan oppdage musikkens estetikk i lytteøvelser eller spille for å oppnå større motoriske ferdigheter. Samtidig kan en elevs lytting gi ham eller henne innsikt i musikkens estetikk og videre gi ønske om og kraft til å oppnå økede motoriske ferdigheter i en stadig pågående spiral i den musikalske erkjennelsesprosessen. Musikkklærerens bevisste rolle blir å gi elevene både estetiske opplevelser og mulighet for økede spilleferdigheter.

Når man arbeider med barn er det helt grunnleggende å gi dem opplevelser. Barn er avhengige av konkrete opplevelser for å forstå og etter hvert reflektere over sine erfaringer. De må erfare noe *gjennom* musikk for å komme *til* musikken. Da jeg gikk på ungdomsskolen skrev jeg en oppgave om mine yrkesplaner. Jeg ønsket å bli musikkklærer" for om mulig å kunne formidle den glede musikken har gitt meg, til andre mennesker". Det slår meg i arbeidet med denne oppgaven at dette er et "til musikken"-standpunkt. Allikevel er mitt mål nå å vise erfaringer i hvordan man "gjennom musikken" kan lære barn å lese og skrive.

Kanskje dette viser forskjellen mellom pedagoger og musikere i synet på hva som er viktig i musikkundervisningen. Musikkpedagoger har også vært opptatt av bruksverdien i musikk, det vil si hvordan man kan bruke musikken i skolen. "Særlig når musikken ikke dyrkes som ren lytteopplevelse, men som praktisk samhandling, utvides lærefeltet" skriver Even Ruud i *Musikk og verdier* i forhold til hvordan musikkpedagogikken vektlegger musikkens "pragmatiske funksjoner" (Ruud, 1996, s. 26 og 25). Samtidig har komponister og musikere argumentert for at musikkopplevelsen er det viktigste å formidle til elevene. Dette mente jeg var viktig, før jeg ble utdannet musikkpedagog, men etter utdannelsen var mitt fokus et annet. I løpet av utdannelsen oppdaget jeg flere muligheter i musikkundervisningen. Jeg så at det var mulig å musisere og å la elevene musisere, bevege seg til musikk, få opplevelser og dermed komme "til musikken". Yrkesutdannelsen til rytmikkpedagog preget meg i retning av et bredere syn på musikkfagets innhold og styrke.

Å lytte til musikk og spille musikk, gir elevene erfaringer i at musikk kan være en "hjelper" i gode eller dårlige faser av livet. Stige skriver i "Samspill og relasjon" at "Å utvikle relasjon til musikk inneber" [...] også å utvikle relasjon til seg sjølv, til andre menneske og til samfunn" (Stige, 1995, s. 75). Stiges standpunkt i "Til eller gjennom – musikkdebatten" er nok et "gjennom-musikk-standpunkt" mer enn et "til-musikk-standpunkt". Å bruke musikk i et undervisningsopplegg utelukker ikke at man i skolen arbeider med å lytte til musikk av ulike karakter, gir elevene musikkopplevelser og lærer dem å høre på musikk i ulike former og fra ulike utgangspunkter. Det kan være programmusikk, folkemusikk, musikk fra andre kulturer, symfonier, viser, elektronisk musikk, popmusikk eller andre stiler man presenterer. Men å bruke musikk som i BMB kan også gi elevene en virkelig dyp opplevelse av at musikken kan "gjøre noe med deg".

Kroppen kan forstå musikkens elementer og sansene tar i mot musikken på en dypere måte, hvis man kan få bevege seg samtidig som man hører musikken. Å danse 5/8-takt eller 7/8 – takt fremfor å bare telle og/eller klappe kan gi en avgjørende innsikt, som man siden kan bruke når man skal spille den samme taktarten. I begynneropplæringen i musikk er det på liknende måte en elementær øvelse at elevene først går pulsen, for siden enklere å kunne spille den. Omveien om "å forstå" (bevisstgjøring) er ikke nødvendig for at barn skal tilegne seg kunnskapen om hvordan de skal spille pulsen. Det kan være nok at kroppen blir kjent med bevegelsen. Bevisstgjøringen kommer som et resultat av mange små opplevelser og erfaringer. (Jf. Den hermeneutiske spiral pkt. 3.1.) Ved at de gjennom bevegelse, og uten

tanke, har opplevd pulsen, har de kunnskapen så å si i kroppen og kan bruke den nesten ubevisst. Kroppen husker for dem.

For å trekke trådene tilbake til Merleau-Ponty: han mener at barn "fungerer" i sin tilegnelse av verden og det den har å by på i form av opplevelser koblet med taus kunnskap.

Merleau-Pontys tanke om at barn *er* sin kropp mer enn at de *har* en kropp, er derfor interessant også i denne sammenheng. Han skriver at barnet sanser og *er* kroppen og seg selv. Også et barns kropps uttrykksfullhet er tydelig. Man kan fort se om et barn er ulykkelig, trist, glad eller usikkert. "Adferd er umiddelbart afleselig, således at f.eks. vrede eller glæde kommer direkte til syne i kroppens uttrykk." (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 81)

Barn som *bare lytter* til musikk viser et annet uttrykk enn et barn som *beveger seg når det lytter* til musikk. Bevegelse kan fremkalle glede. Motsatt kan et barn, som *må* sette seg, bli mindre glad, kanskje til og med trist. Det dansende, hoppende barnet beveger seg, men viser samtidig også glede. Gleden blir en del av barnet helt automatisk og uten noen utregnende, intellektuell bearbeiding fordi for barnet er sansningen total. Glede setter spor. Fordi kroppen og sansningen i Merleau-Pontys filosofi er en del av erkjennelsen, kan man trekke konklusjonen at det å bevege seg til musikk også innebærer at barnet erfarer større forståelse for musikken. Men forståelsen er ikke bevisst, slik som vi intellektuelt er vant til å tenke. "I barndommens sansemæssige erfaringer kommer den kropsligt formidlede tilegnelse af udtryk før den sproglige og begrebsmæssige forståelse af tingene" (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 71). Sanseintrykk er ikke, i følge Merleau-Ponty, en isolert opplevelse. Sanseintrykk oppleves sammen med og i vekselvirkning med persepsjonen og erkjennelsen. "Momentant er det ikke muligt både at fortape sig i perceptionen og reflektere over den" (Hangaard Rasmussen, 1996, s. 64). Prosessen, hvis man kan kalle det for det, er en sammensatt og uoversiktlig hendelse, men en helt naturlig måte å lære om verden for et barn.

2.5. Dannelsesteorier: material, formal og kategorial dannelse.

Ved å diskutere om musikk på ovenstående måte beveger vi oss inn i dannelsesteoriens sfærer. Teorien om dannelse har sin opprinnelse i antikken og er senere blitt videreutviklet. Dannelsesteoretiske tanker er også tydelige i musikkpedagogikkens historie. Frede V. Nielsen skriver i "Almen Musikdidaktik" at musikken som skolefag er viktig som "et middel i opdragelsens og dannelsens tjeneste" (Nielsen, 1998, s. 53). Med "dannelse" mener Nielsen her at alle mennesker dannes i sin utvikling. De formes av sine omgivelser, av egen kraft og

av sine medmennesker. Skolen er et viktig sted i denne dannelsesprosessen, i den forstand at elevene her formes, eller dannes, til de samfunnsborgere de en gang blir. I ulike tider og under ulike statsstyresystemer har det vært ulike ideal om hva som er viktig for det enkelte mennesket og/eller for samfunnet å danne enkeltindividet til. Slike idealer har blitt utdypet til ulike teorier. En dannelsesteori er, i følge Nielsen, ” en *oppfattelse af, en forestilling om, et sammenhengende syn på* opplæringens, opdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler og har som grundlag en menneske- og samfundsoppfattelse” (Nielsen, 1998, s. 54). Siden musikk er et allment og obligatorisk skolefag er også musikken underlagt oppgaven å danne elevene, det vil si å bidra til elevenes utvikling og dannelse, i skoletiden.

Det er ulike meninger om hva man mener er hovedoppgaven i undervisningen, dannelsesteoretisk sett. I **material dannelse** er det innholdet i faget som er i sentrum av undervisningen. En *til-musikk*-holdning er tydelig i material dannelse. Det er viktig å lære elevene om, i dette tilfellet, musikkens elementer, musikkens estetikk, å lytte og å forholde seg til musikk som objekt. I praksis kan det bety at elevene skal lære spesielt utvalgte sanger, høre på spesielt utvalgte musikkstykker eller lære om musikkhistoriens ”store komponister”. I dette tilfellet tenker man seg også at det er viktig å overføre kulturen til den oppvoksende slekt. Hva som er ”kultur” er definert av læreplanforfatterne og ikke av den enkelte lærer i skolen. Denne tenkemåten benevner 1900-tallets dannelsesteoretiker W. Klafki ”dannelsesteoretisk objektivisme” (i Nielsen, 1998, s. 56), siden objektet musikk er tydelig. Problemet her blir å *velge ut* hva som er viktig musikk, hva som er ”det klassiske”, fordi man ikke kan undervise i all musikk. ”Det klassiske” er i følge Nielsen (og Klafki) det stoff som uttrykker ”en kulturs enheds, fx et folks ideale selvforståelse” (Nielsen, 1998, s. 61). Man mener da at et folks kulturuttrykk er et uttrykk for dette folkets mentalitet eller kvalitet. Noen kunstverk oppnår å bli ”klassiske” i den forstand at de er typiske for et folk. De er verdifulle for dette folkets kultur, fordi de sier noe om folkets særpreg.

Mot den materiale dannelsesteorien står den formale. I den **formale dannelsen** står de menneskelige egenskaper og deres utviklingspotensial i sentrum og ikke fagets innhold. Det er barnet som dannes ut fra sine evner. Det er ikke viktig at barnet skal lære spesielle sanger, men at de skal bruke sangene og musikken til å utvikle seg musikalsk og menneskelig. I historiske tider, hvor mennesket og menneskets evner og forutsetninger har vært i sentrum, er det den formale dannelsen, som har vært den aktuelle teorien. Slik var det for eksempel mot

slutten av 1700-tallet og også på slutten av 1800-tallet. En av 1700-tallets tenkere, J.C. Herder, skrev "Er kniven engang hvæsset, kan man skære alt mulig med den [...]" Med det mente han, at når man hadde trent seg i tenkning, hadde man skjerpet og økt sin tenkeevne og kunne dermed bruke tanken i en hvilken som helst sammenheng. Ved 1800-tallets slutt ble "barnets århundre" proklamert av Ellen Key. I hennes tenkning ble barnet satt i sentrum og det ble i pedagogikken viktig å gi barnet undervisning med utgangspunkt i barnets egne forutsetninger. I forbindelse med den formale dannelsesteorien ble det igjen naturlig å tenke i retning av å utdanne gjennom musikk. Ved å bruke musikken, lærte man musikk, men man lærte også å trene, noe man hadde nytte av i andre fag og andre sammenhenger senere i livet. Selve det å dannes og formes "smittet" på en måte, slik at de dannede elevene var rustet til livet ved bare det å være dannet. "Hva det unge menneske har opnået af kraft på et område, det vil det i overensstemmelse hermed 'overføre' på et andet indhold og andre situationer [...]" sier Klafki (i Nielsen, 1998, s. 67). Den formale dannelsen er i litteraturen oppdelt i underbegreper, noe som blir for omfattende å gå inn på her. Vi skal derimot å se på neste begrep, det Klafki skapte.

Klafki nøyer seg nemlig ikke med å beskrive de aksepterte begrepene i dannelsesteorien. Han skaper også et eget begrep, den **kategoriale dannelsen**. Med dette begrepet mener Klafki å vise at det sjelden er *enten* en formal *eller* en material dannelsesprosess, men en vekselvirkning mellom disse to. Klafki trekker inn den hermeneutiske spiralen i denne diskusjonen. Den hermeneutiske spiralen er et bilde på at man i en opplevelse av noe nytt, et objekt eller foreteelse, ser på vekselvis delen og helheten ved tingen/objektet og derved får en alt større innsikt i objektet, som man studerer eller opplever. Han argumenterer for at dannelsen alltid er en helhet, aldri selvstendige deler eller en sum av ulike deler. Slik er det også i musikkundervisningen skriver Nielsen. Man kan sjelden arbeide med *til-musikk-* eller *gjennom-musikk-*metoder alene. Det er i praksis et både-og-forhold. Når en elev får høre et stykke musikk, blir han påvirket av musikken. Neste gang han hører samme stykke musikk, eller et annet, har han et annet utgangspunkt og kan gå videre i sin utvikling, bevisst eller ubevisst om den underliggende prosessen. For at eleven skal kunne oppleve noe spesielt ved musikken, kan musikk eksemplet ikke være helt fremmed for den eleven. Musikken må velges slik at den er gjenkjennelig, samtidig som det ligger en slags utfordring i å lytte til den. Eleven må pirres ved å lytte og han må oppleve nye ting. Helt konkret kan det være å få mulighet til å høre for eksempel nye klanger, nye rytmer eller nye måter å fremføre gamle, kjente melodier på. Det samme gjelder naturligvis også hvis eleven selv spiller et stykke musikk.

Klafki mener med dette at dannelsen er en slags forståelsesprosess. Ved økt forståelse danner vi kategorier. Vi trekker nye erfaringer inn i våre allerede etablerte begreper og sorterer de nye erfaringene ut fra hva vi allerede vet, kan og forstår. Dermed kan vi kalle dette en kategoriserende prosess, en kategorial dannelsen. Det er dette som etter min mening også skjer i BMB. Der går vi ut fra det elevene har opplevd, når de tilegnet seg språkforståelse og det talte språket, nemlig rytmen og melodien i språket. Vi bruker de begrepene, de kategoriene, som barna har fra før. Vi bygger videre på dem i arbeidet med å forstå de nye symbolene, bokstavene, og ikke minst *teksten*.

Materialet i BMB er lagt til rette med tanke på at barna skal ha en forutsetning for å forstå innholdet i leken og i leseteksten, som følger etter fantasirammeleken. Temaene er valgt fra barnas forestillingsverden, deres lek og deres førskoleverden. De har ved skolestart allerede stiftet bekjentskap med fysisk lek, dyr, eventyr, fantasilek, biler, hekser og troll. Leseteksten er en utledning av leken og gir barna er mulighet til å forstå innholdet i den samme teksten. Lesetekstens bearbeiding med rytmisk tale, klapp, tramp og lek betyr at også de barna som ikke kan lese, "vet" hva det står på tavlen, når teksten til slutt skrives der. Den kategoriale dannelsen består nettopp i en vekselvirkning mellom de ulike opplevelsesmåtene barna har. Leseteksten blir opplevd fra innholdssiden i form av lek, fra formsiden i rytme og spill og fra lydsiden ved lesing og sammentrekking av bokstavene. Elevenes forståelse av teksten i dens ulike former øker for hver slik tilnærming. Det blir en spiralformet prosess, slik som Klafki beskriver det.

2.6. Tverrfaglighet, generelt og spesielt

BMB er et tverrfaglig undervisningsopplegg. Begrepet tverrfaglighet har mange betydninger, slik som alle ord, som brukes mye og av mange i ulike sammenhenger. I denne oppgaven betyr "tverrfaglig" at de to spesifikke skolefagene musikk og norsk er integrert som to likeverdige fag i opplegget BMB. Mange har argumentert for å integrere flere fag til en helhetlig undervisning. Grunnene til at man mener det er bra, kan være ulike. Karsten Schnak mener i en artikkel (Knudsen og Larsen, red. 1997) at man kan se fem slike grunner:

Motivasjon: Man tenker seg at tverrfaglig organisering av skoledagen bidrar til lengre undervisningsøkter, slik at man slipper å bryte av en interessant time for å bytte fag.

Stofftrenghet: Skolen har fått flere og flere oppgaver fordi samfunnet er blitt mer komplisert.

Rammene blir allikevel ikke større, undervisningstimene blir ikke flere. En måte å løse dette dilemmaet på er å "slå sammen fag" og å vise til naturlige sammenhenger mellom ulike fag. *Sammenheng og helhet*: Det er kommet kritikk for atomisert undervisning, dvs. at det stoffet elevene skal lære, blir oppsplittet til små detaljer. På en slik måte blir fagenes sammenheng usynlig. Men "Vitenskapelige teorier og modeller utvikles med henblikk på at forstå sammenhænge, der ikke er umiddelbart indlysende. Og meget faglighet består i strukturer, der skaber helhed og overblikk" (Schank i Knudsen og Larsen, red. 1997, s. 9). Det er mange som mener at helheten ofte svekkes i undervisningen av skolefaget musikk. Bjørkvold argumenterer for at musikk må inneholde så vel sang, som dans og spill uten at man utøver eller presenterer disse "komponentene" hver for seg. Han mener at barna, elevene, tilegner seg musikk på en helhetlig måte og at det er helt avgjørende at de får oppleve musikkfaget som en helhet, for å forstå og lære musikk. De siste grunnene til tverrfaglighet er *metarefleksjon og kritisk tenkning* og *politisk dannelse og handlekompetanse*. Disse momentene er lite relevante i denne sammenheng og blir derfor ikke kommentert videre.

Jeg vil peke på "sammenheng og helhet" slik det brukes i BMB. Det er sammenheng mellom språk og musikk og mellom musikk og bevegelse. Slik som jeg har beskrevet i 2.1.1 kan man oppleve språk og musikk som to sider av samme sak. For lettere å lære en tekst utenat tar man ofte i bruk skandering, det vil si rytmisering av teksten. Da ordnes ordene i et system som er lettere å huske enn en rekke ord. Ved å bevege seg, gå eller klappe (de enkleste bevegelsene), kan man også få hjelp til å huske en tekst. Kanskje det kommer av at man da konsentrerer seg bedre eller at man bruker flere sider ved seg selv i hukommelsesprosessen? Små barn som "trener" på et nytt ord, gjentar det mens de hopper, svinger eller beveger seg på andre måter. De er kroppen med språk, rytme, bevegelse, sansning, opplevelse og hukommelse. Alt henger sammen, slik som også språk, musikk og bevegelse kan henge sammen i fagene norsk og musikk og bli en helhet, en sammenheng.

Hans Jørgen Kristensen skriver i "*Skolen i fremtiden*" (1987) at i tverrfaglighet ligger en forståelse av at skolefagene ikke kan stå alene, siden de alle er en del av helheten elevene skal lære å forstå og forholde seg til. Kristensen argumenterer for en "handlingskompetanse", som skolen må gi elevene (Kristensen, 1987, s. 75 – 77). I denne handlingskompetansen ligger alle skolefagene, men ikke slik vi kjenner dem. I denne oppgaven viser det seg ved at norsk, det vil si lese- og skriveinnlæringsdelen av faget, kan få en betydelig hjelp av faget musikk. Derved kan man si at et nytt fag oppstår, uten at dette nye faget har fått noe navn. Vi kjenner

ikke lenger igjen det gamle norsk- eller musikkfaget. I et tverrfaglig opplegg skal fagene ha like stor plass og bety like mye. I dette tilfellet skal elevene også lære like mye i norsk som i musikk for at det med rette skal kunne kalles tverrfaglig. Vi får, hvis dette fungerer, en vinn-vinn-situasjon.

Med et kritisk blikk kan begrepet "tverrfaglig" her vike for begrepet "hjelpesfag". Målet i BMB er uten tvil lese- og skriveopplæring og slik sett kan det argumenteres for at musikk kun er et hjelpesfag og at det altså er et misforhold mellom norsk og musikk i dette opplegget. Ser man derimot på fordelingen mellom musikkfaget og norskfaget i opplegget, er det ikke like tydelig at det er mer norsk enn musikk. Hva er norsk (språk) og hva er musikk? Kan man for eksempel lage en sang uten språk? Kan man definere hva komponenten musikk er i en sang? Det er nettopp fordi norsken og musikken veves inn i hverandre og er avhengige av hverandre at ingen av fagene står alene her. Helle Couppé trekker frem musikken i språket og hun utnytter at språk og musikk kan være to sider av samme sak. Etter min mening er dette et argument for at BMB nettopp er et tverrfaglig opplegg. Et annet argument er at musikkdelen akkurat som norskdelen er formål for en progresjon slik opplegget er lagt opp (se også pkt. 1.4.3). I begynnelsen er sangene korte og enkle og mot slutten lengre og vanskeligere både melodisk, rytmisk og formmessig. Lesetekstene blir også lengre etter hvert som elevene lærer flere og flere bokstaver og kan sette dem sammen til vanskeligere og vanskeligere ord. BMB kan derfor brukes som et tverrfaglig verk. I resultatene av undersøkelsene kan vi senere se hvordan lærerne utnytter dette i sin undervisning.

2.7. Tverrfaglig undervisning med ett eller flere kunstfag sammen med andre skolefag

Musikk og andre kunstfag har de siste desenniene ført en ujevn kamp for sin berettigelse i skolens økte fagtrengsel. Lærere og andre musikk- og kunstinteresserte har derfor forsøkt å vise at kunstfag har verdi også for andre fag. Mange opplegg er blitt gjennomført og siden evaluert, og/eller forskingsmessig undersøkt, for å bevise kunstens fordeler for elevenes økte kompetanse og læring.

I den musikkpedagogiske historien er musikk som ren estetisk opplevelse ikke gammel. Helt fra Platon og hans idealstat har musikken hatt en rolle utenfor det rent estetiske og opplevelsessentrerte. Det er ikke før midt på 1900-tallet at undervisning i musikken i skolen

har vært undervisning for musikkens egen skyld. Da ble det argumentert for at musikk hadde en egenverdi i undervisningen i den allmenne skolen. Kritikken har blant annet kommet fra komponister, men også teoretikere som Theodor Adorno har sterkt kritisert den tverrfaglige tenkingen i musikkundervisningen. Han mener at det er umulig å undervise i musikk, når det musiske blir brukt som et middel til å oppnå andre mål enn de rent musikalske. Da blir det musiske umiddelbart a-musisk. "Musikken redusert til et middel mister sin spesifikt musikalsk-kunstneriske verdi" (Varkøy, 2000, s. 72). Dette var tanker som ikke var nye i den musikkpedagogiske diskusjonen, men det var vanskelig å nå frem med dem, når de tverrfaglige tankene hadde sterke røtter i skolens verden. Det kreves et helt bevisst og sterkt engasjement av for eksempel politikere og utdannelseinstitusjoner for å innføre en ny og "rent musisk musikkundervisning". Parallelt med denne tids diskusjon ble det derfor også utviklet pedagogiske opplegg som skulle vise at musikk sammen med andre fag var viktig for elevene.

Når man har lagt opp til undervisning i to eller flere fag samtidig som musikk, er det ut fra en tro på at elevene lærer mer og opplever mer på den måten enn om man underviste de samme fagene hver for seg. En annen grunn til at musikk er blitt koblet opp til andre skolefag, kan være at musikken som skolefag til tider er blitt truet. Musikkklærere har da argumentert for at elevene i musikkundervisningen har nytte av musikk på andre måter, for eksempel at det styrker matematikkinnlæringen og språkutvikling. Musikkundervisning kan også virke positivt på generell basis og styrke utviklingen av hele mennesket. Elevene kan få økt konsentrasjon, økt hukommelse og samarbeidsevne. Det er også blitt hevdet at musikkundervisningen kan gi økt fantasi, kreativitet og språklig og motorisk utvikling. Det er blitt gjort mange forsøk for å bevise at dette er tilfelle. F.V. Nielsen gir eksempler i "Almen Musikdidaktik" (Nielsen, 1998, s. 73) fra forsøk i Danmark. Disse forsøkene kunne ikke bevise at musikken hadde noen styrkende effekt i undervisningen. Det man har kunnet vise er at det å øke musikkundervisningen og samtidig minske dansk- og matematikktimenes antall ikke ga *dårligere* resultater i dansk og matematikk. Det er viktig å peke på at timetallet i dansk og matematikk var lavere i forsøket enn i vanlig organisering av skoledagen. Man kunne da forvente at resultatene i disse fagene ble *dårligere*, men slik var det altså ikke. I så måte kan man hevde at musikkundervisning er viktig, men altså ikke bevise at økt musikkundervisning selvstendig sett gir bedre resultater i andre fag.

Sammenfatning

Kapittel 2 har vist at språk og musikk har flere likheter enn ulikheter og at barns språklige og musikalske utvikling starter fra fødselen. Maurice Merleau-Pontys filosofi behandler også hvordan barns utvikling er et sammensatt fenomen og at sansing og helhetlig kroppsopplevelse er barns måte å møte verden på. At mennesket har mange måter å lære på forsøker Howard Gardner å vise ved å argumentere for det han mener er syv forskjellige, men samarbeidende intelligenser. Gardner er ofte sitert av rytmikkpedagoger og slik sett er han en som kanskje har levert teoribakgrunn for rytmik som undervisningsmetode. BMB er som "bruker" av musikk i undervisning av et annet fag, et "gjennom-musikk"- opplegg. Men *til- eller-gjennom-musikk* blir mer et *til-og-gjennom-musikk-opplegg*, fordi BMB kan gi elevene musikkopplevelser på ulike måter. Det dannelsesteoretiske grunnlaget i BMB blir Klafkis kategoriale dannelse, hvor det foregår en vekselvirkning mellom økt innsikt i faget musikk og en heving av elevenes evner og kunnskap. BMB er eksempel på et tverrfaglig opplegg, hvor fagene har lik tyngde og viktighet, om ikke like mye stoff. Lese-og skriveferdighetene læres til dels gjennom musikk og musikken og rytmikken gir norsken i tekstene en ny dimensjon, eleven får en utvidet forståelse av tekstens innhold. Det finnes flere forsøk på samarbeid mellom kunst- og andre fag i skolen, men det er vanskelig å påvise fordeler for skolefagene (transfer outcomes). Fordelene ligger som regel i økt kreativitet og økt trivsel for elever og lærere.

KAPITTEL 3 METODE

Innledning

Målet med denne oppgaven er, som tidligere nevnt, å undersøke hvilke erfaringer et utvalg lærere har fra arbeid med BMB. For å forstå lærernes hverdag og ta del i deres erfaringer vil jeg forsøke å tilegne meg deres innsikt og viten om den.

Det er flere måter å samle inn informasjon på. Informantene kan skrive dagbok om sin hverdag. Man kan ha kontakt per e-post eller telefon over en viss tid, noe som gir mulighet for å se utvikling i informantenes erfaringer i sin læringjærning, spesielt i forhold til BMB. Ytterligere en metode er å lage en longitudinell undersøkelse, hvor man følger noen få lærere i et eller flere år, i den hensikt å belyse et begrenset, men konsentrert område av undervisning i BMB. Min hensikt har imidlertid vært å samle så mange som mulige erfaringer og innspill fra et utvalgt sted. Dessuten var det ikke uviktig at tids- og annen belastning for informantene skulle være minst mulig. Å be dem om å skrive dagbok eller være med i en undersøkelse, som skulle vare i lang tid, var derfor ikke noe jeg vurderte som hensiktsmessig.

En spørreundersøkelse med etterfølgende intervjuer ble derfor vurdert som den beste formen for datainnsamling. Dette skulle gi en undersøkelse som var konsentrert i tid, men som samtidig, i form av intervjuer, kunne gi rom for fordypning i det først innsamlede materialet. Spørreundersøkelse og intervjuer krever noe ulike metoder i etterarbeidet. Mens skriftlige, fritt formulerte svar og svar i en intervjusammenheng kan bearbeides ut fra tolkningslære, hermeneutikk, må avkryssingssvar behandles som kvantitative data. De kan settes inn i tabeller og leses av som tallstørrelser. Avkryssings spørsmål er valgt fordi det skulle gi et tydelig bilde av for eksempel hvilke og hvor mange øvelser lærerne hadde valgt i opplegget. Slike frekvenstabeller gir grunnlag for hvilke spørsmål det blir interessant å stille i intervjuene. Språklig fundert materiale kan belyse problemstillingen, men det kreves at man setter seg inn i dette på en systematisk og bevisst måte.

Å undersøke noens livserfaringer, i dette fall arbeidserfaringer, betyr å sette seg inn i en annen persons livsverden. For å utlede materialets innhold må det tolkes. Hermeneutikk er læren om "fortolkning, meningsutlegning, forståelsesutlegning" (Wormnæs, 1993, s. 126). Ved å bruke en hermeneutisk, kvalitativ tilnæringsmåte håper jeg å få økt forståelse for hva lærerne opplever og hvilke erfaringer de har fått. Per-Johan Ödman argumenterer for å bruke nettopp

hermeneutikk i musikkpedagogisk forskning. Han skriver at når man kan få økt innsikt og forståelse av en musikkpedagogisk verden, kan man også "formulera hur människor fungerar i musikpedagogiska och andra sammanhang, hur de tänker om och upplever sin värld i det meningssammanhang de är en del av" (Ödman, 1995, s. 59 – 60).

Jeg vil i det følgende redegjøre for hermeneutikkens historie og grunnelementer, og drøfte disse i forhold til oppgavens mål.

3.1 Hermeneutikk

3.1.1 Hermeneutikkens historie

Hermeneutikkens historie starter i det antikke Hellas, hvor oraklet, prestinnen Pythia i Delfi, utsa sine spådommer med en slik uklarhet, at menneskene trengte hjelp til å tolke utsagnene. Delfi ble senter for en kult hvor prestene, som "eiere" av tolkningsmakten, fikk viktige roller i både det verdslige og det religiøse livet til menneskene i Hellas. Prestene ble kalt "hermeios" etter guden Hermes som var det antikke Hellas budbringer mellom mennesker og guder. Han var "samtidig gudarnas tolk, deras interpret" (Ödman, 1994, s. 7). Ordet "hermeneutikk" kommer fra guden Hermes' navn og betyr i dag tolkningslære. Det greske ordet "hermeneuion" oversettes ofte med "å tolke", men hadde allerede i det antikke Hellas mange betydninger. "Hermeneutik byggde på tecken, tydning, råd och maning. Den avsåg att gripa djupt in i människors liv. Den refererade till deras praxis. Förståelsen skulle ge mottagarna ett nytt perspektiv på tillvaron, så genomgripande att de skulle vilja förändra sina liv" (Ödman, 1994, s. 8). Hermeneutikken vil gi oss muligheter til å tolke og forstå andres utsagn, i dette tilfellet læreres skriftlige og muntlige svar. I tolkningsarbeidet her kan det sies å være forskeren som eier tolkningsmakten. Det er derfor maktpåliggende å være seg denne makten bevisst og å bruke den med ydmykhet og forstand. Forståelsen av informantenes svar kan ikke sies å gripe dypt inn i menneskers liv, men den vil kunne gi kunnskap om hvilke erfaringer man kan få i arbeid med musikk i lese- og skriveopplæringen. Den vil kanskje også gi et nytt perspektiv på hva det kan bety å bruke musikk i et tverrfaglig opplegg i grunnskolen.

Første gangen ordet hermeneutikk gjengis i vitenskaplige tekster er på 1600-tallet, og det brukes da i arbeidet med å tolke bibelske tekster og lovttekster. Hermeneutikken er blitt utviklet gjennom århundrer og er i dag en vitenskaplig teori eller forståelsesramme, som man bruker fremfor alt innenfor human-, kultur- og samfunnsvitenskap. Disse vitenskapene

”studerer, tolker og forsøker forstå grunnbetingelsene for den menneskelige eksistens” (Patel og Davidson, 1994, s. 25). I kraft av å være mennesker med menneskelige erfaringer kan vi også forstå andre menneskers liv og erfaringer. Vi bruker våre egen erfaringer for å sette oss inn i andres. Med økt kunnskap om grunnskolen, lærernes arbeidssituasjon og mer kunnskap om BMB og rytme kan jeg stille relevante spørsmål om deres erfaringer fra og innstilling til BMB.

3.1.2. Hermeneutikkens grunnprinsipper

Patel og Davidson (2001, s. 25 – 27) har gjort en beskrivelse som her er valgt som grunnlag, fordi den tydeliggjør arbeidet med tekstmaterialet i denne oppgaven.

- *Forskerrollen er åpen*
- *Språket er grunnen*
- *Forskeren vil forstå ved å tolke, ikke forklare*
- *Forskerens ståsted er et aktivum*
- *Forskeren tolker en tekst/et intervju og ser/tolker helheten og deler.*

- *Forskerrollen er åpen*

Å være åpen betyr også å være ”subjektiv og engasjert” (Patel og Davidsson, 2001, s. 25). Når man spør, er det fordi man vil vite. ”För att fråga måste man vilja veta, dvs. veta att man inte vet.” sier Gadamer (Ödman, 1994, s. 84). Å være åpen og kunnskapløs i en sammenheng hvor man har kunnskap, kan være utfordrende. Gadamer mener at det er viktig å se hvilke spørsmål materialet stiller til oss. De spørsmål man starter med, kan være unøyaktige og uegnede, men de kan gi en retning ”för sökandet”, som siden kan forandre kurs fordi nye aspekter ved undersøkelsesobjektet trer frem. Det er helt avgjørende at man er åpen for å kunne se og gå videre mot den nye retningen.

Som forsker i dette prosjekt er jeg subjektiv i den forstand at det er mitt eget vitebegjær, som styrer prosjektet. Det er, som tidligere beskrevet, mine erfaringer som kursholder av BMB, som har vekket et behov for å undersøke kursdeltagernes/lærernes hverdag etter kursene. Ved flere kurstilfeller har jeg spurt erfarne lærere om hva de har opplevd og hvordan de ser på BMB i forhold til sine elever. Slik informasjon blir fragmentarisk og uoversiktlig, men har inspirert meg til å gå videre og lage et mer grundig og vitenskapelig arbeid. I forhold til

prosjektet er jeg også subjektiv, fordi jeg har kunnskap om BMB og rytmikk. Mitt mål er å få del av lærernes kunnskap om hvordan de opplever å arbeide med BMB med elever i grunnskolen, noe jeg i liten grad har erfaring med. Mitt engasjement ligger på flere plan: Jeg vil gi mulighet for lærere å bli kjent med BMB og rytmikk. Jeg vil også gi elevene en mulighet å få bruke flere sider ved sin personlighet i læringsprosessen. Derfor innebærer også mitt engasjement å undersøke hvorvidt kursvirksomheten har hatt betydning og hvis så er tilfelle, hva slags betydning.

- *Språket er grunnen*

I hermeneutikk er språket grunnen. Menneskelige erfaringer formuleres i språket. ”I og gjennom språket kan man skaffe seg kunnskap om det genuint menneskelige” (Patel og Davidsson, 2001, s. 25 – 26). Vi bruker språket for å vise hverandre hvem vi er, dele erfaringer med hverandre og for å formulere egne tanker om oss selv. I samkvem med andre opplever vi ikke sjelden at vi tenker: ”Hva mente hun/han med det?” Vi må tolke utsagn når vi snakker et fremmed språk, men også når vi snakker samme språk. Grunnen for all tolkning er at det finnes en slags tekst å tolke. Teksten kan være muntlig eller skriftlig.

Teksten kan også være både muntlig og skriftlig, slik som når muntlige intervjuer blir oversatt til skrift. I slike tilfeller blir tolkningsprosessen flerdelt. Svarene på spørreskjemaet tolkes og videreføres til intervjuene. Disse formuleres skriftlig, og siden muntlig i intervjusituasjonen. Under intervjuet foregår også en tolkning, nesten simultant, da intervjuer skal tolke utsagn og stille oppfølgingsspørsmål umiddelbart. Intervjuet transkriberes og teksten bearbeides for at erfaringer skal utledes av det sagte og siden skrevne. Til slutt lages en sannsynlig konklusjon av de ulike tolkningene. I denne prosessen er det mange ulike ”språk”, som skal tolkes.

På tross av at intervjuer og intervjupersoner her har samme fokus, samme yrkesbakgrunn og nesten samme utdanning er alle ulike personer med ulik personlig bakgrunn og dermed også ulikt språk. Språket er ulikt i den forstand at man for eksempel legger ulik betydning i samme ord og har ulik forståelse av samme uttrykk i språket. Ulike personer har også ulike forutsetninger for å formulere seg konsist. En intervjusituasjon er dessuten en uvanlig situasjon for de fleste og kan påvirke språket og hvilke formuleringer man velger. Det gjelder for intervjueren å prøve å se hvilke meninger, hvilket innhold, som ligger bak formuleringene.

- *Forskeren vil forstå ved å tolke, ikke forklare*

Forskjellen mellom naturvitenskapelige og humanistiske studier er at i de første kan man forklare, men i de senere kan man forstå studieobjektet. Forståelsesprosessen er møysommelig og karakteriseres ved at den aldri tar slutt. Man kan bare beskrive et punkt på en lang linje av ny kunnskap og dermed ny forståelse. Å fullt ut forklare et annet menneskes opplevelser er dømt til å misslykkes, fordi man aldri kan få all kunnskap om dette menneskets *hele* opplevelse. Men man kan, ved å få innsikt, danne seg en forståelse av *noe* ved opplevelsen og erfaringen. Gjennom diskusjon og argumentasjon kan man sannsynliggjøre en konklusjon. I forståelsen ligger også et moment av forforståelse, sier Gadamer. Vi er innstilt på, har en "rettethet" mot å forstå andre mennesker. Det at vi har opplevet noe, gjør at vi også kan sette oss inn i hva andre har opplevet. I opplevelsen danner vi "for-dommer" (i betydningen erfaring, kunnskap om en livsverden), som så hjelper oss å få innsikt i andres erfaringer. For dommene "er forutinntattheter som danner vår åpenhet mot verden, og dermed er de rett og slett betingelser for at vi erfarer noe, for at det som møter oss sier oss noe" (i Wormnæs, 1993, s. 129). I denne oppgaven har jeg som forsker en forforståelse om at lærerne har erfart noe av det jeg selv har opplevd i min egen erfaring av BMB med elever. Mitt arbeid som rytmikkpedagog er også del av min forforståelse idet jeg vet hvordan elever kan reagere i rytmikkundervisningen. Min forforståelse har også elementer fra kursarbeid og samtaler med kursdeltagere. Under forberedelsen til undersøkelsen var min forforståelse styrende for mange av spørsmålene i spørreundersøkelsen og intervjuguiden. Det viktige for meg er å være klar over at jeg *ikke* er upåvirket og objektiv, men tvert imot har en slik innsikt, en forforståelse av undersøkelsesobjektet. Bare da kan jeg se på materialet fra ulike synsvinkler.

- *Forskerens ståsted er et aktivum*

En forsker som er kjent med og har et forhold til forskningsobjektet kan på en grundig måte også undersøke objektet. Man kan da stille relevante spørsmål om dette og sette fokus på viktige delmomenter. Det at jeg er kjent med BMBs innhold, arbeidsmåter og teori gjør at jeg har en unik mulighet til å utmeisle sider ved BMB som kan være vanskelige å se for en utenforstående. "Forskeren står i en indre relasjon til forskningsobjektet, forskeren er en del av den samme virkelighet som studeres" (Patel og Davidson, 2001, s. 27). Ved å vite noe om gruppemetodikken i BMB, kan jeg for eksempel spørre om hvordan elevene fungerer i gruppe og hvordan dette oppleves av læreren. Dette har jeg gjort i forhold til bruk av rytmeinstrumenter. Bruker lærerne rytmeinstrumenter? Hvis ikke, hvorfor? Min erfaring tilsier at bruken av rytmeinstrumenter kan være problematisk og mitt mål er å få vite om det

er slik også for mine informanter. Mitt aktivum er min erfaring. Selv om jeg ikke er en del av skole-”virkeligheten” har jeg en kunnskap om den virkeligheten som er rytmikkundervisningens. Bruk av rytmeinstrumenter er også viktig for å oppnå BMBs mål om rytmisering av tekster. Som rytmikkpedagog ser jeg det tydelig – ser lærerne det? Hadde bruken av rytmeinstrumenter blitt annerledes hvis de hadde hatt denne kunnskapen? Slike spørsmål ser en rytmikkpedagog på en annen måte enn en uten denne bakgrunnen.

- *Forskeren tolker en tekst/et intervju og ser/tolker helheten og deler.*

En tolkningsprosess er en spiralformet prosess, hvor forståelsen hele tiden blir tilført nye ”fakta”, og dermed økes. Den økte helhetsforståelsen stiller nye delspørsmål, som i sin tur gir ny viten, som øker forståelsen for helhet, del og dermed sammenheng. ”Den hermeneutiske spiral” er et bilde på at ny viten i del og helhet gir økt kunnskap og innsikt og dermed forståelse. I teksttolkningsprosessen starter denne prosessen ved første gjennomlesing og fortsetter helt til resultatet er nedskrevet i en rapport eller slutført oppgave. Forståelsesprosessen slutter aldri helt, tolkningen fortsetter også hos leseren, som legger sine deler til helheten.

3.2. Undersøkelsens utformning

Undersøkelsen er gjennomført med det for øye å samle noen utvalgte læreres erfaringer i et spesielt undervisningsopplegg. En utvalgsstudie, gjør dette mulig. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming til problemstillingen for å få et spekter av erfaringer fra informantene. I en kvalitativ undersøkelse er det mulig å gå dypere inn i få undersøkelsesobjekter og forsøke å forstå og beskrive det særegne, det unike ved hver av disse personenes erfaringer. Samtidig ville jeg finne ut om det var noen erfaringer som var felles for flere eller alle informantene. Et spørreskjema skulle kunne gi noen overordnede tendenser og avdekke spesielt interessante synspunkter og opplevelser. Intervjuer ville kunne gi presiseringer og belyse disse. Undersøkelsen er derfor todelt: spørreskjema og intervjuer ble brukt i materialinnsamlingen.

Spørreskjemaet er delt inn i fem kategorier eller områder og det er halvstrukturert i formen med avkryssings spørsmål og spørsmål med fritt formulerte svar. Besvarelsene fra spørreskjemaet ble samlet inn ved ett tidspunkt, og intervjuene ble et halvår senere. Materialet beskriver hva lærerne husket ved tidspunktet for besvarelsen og intervjuet og undersøkelsen

er dermed en statusundersøkelse. Svarene er blitt bearbeidet og en intervjuguide ble utarbeidet på grunnlag av disse.

Intervjuet er, som spørreskjemaet, halvstrukturert. Intervjuguiden er utformet med temaer eller kategorier, som intervjuer og intervjuperson samtaler om. Kategoriene er de samme som på spørreskjemaet. Hvert tema blir presentert på omtrent samme måte til hver av intervjupersonene med innledende formuleringer eller spørsmål fra intervjuer. Formen blir noe ulik fra intervju til intervju, men samtidig er rammen lik, slik at det blir mer oversiktlig å bearbeide materialet etter innsamlingen enn ved et ustrukturert intervju. Intervjupersonene er få, åtte personer, en tredel av de 25 som svarte på spørreundersøkelsen. De blir intervjuet i omtrent én time hver. Den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen blir nærmere beskrevet i under 4.1.4.

Intervjuene er blitt analysert etter ad hoc meningsgenerering, som Steinar Kvale beskriver i *"Det kvalitative forskningsintervju"* (2001). Man kan da bruke et sett av analyseredskaper fremfor en enkelt metode. Det blir et samspill mellom ulike teknikker som benyttes i ulike stadier av tekstanalysen. "Miles og Huberman (1994) viser til tretten ulike taktikker i meningsgenerering i kvalitative tekster" skriver Kvale (i Kvale, 2001, s. 135).

Av disse har jeg brukt følgende utvalg: Jeg har lagt merke til *mønstre og temaer*, forsøkt å se *plausabilitet og klyngedannelse ("cluster")*. *Sammenligning* har hjulpet meg til å se sammenhenger mellom de ulike personenes svar og *oppdeling i variabler* har vært med på å gjøre forskjeller tydelige. "Vi trenger også metoder for å se ting og forholdet mellom disse tingene på en mer abstrakt måte. Disse omfatter å *underordne detaljer under det generelle, faktorene*, noe som er underlagt den kvalitative metode, *finne relasjoner mellom variabler*, og å *finne mellomliggende variabler"* (Kvale, 2001, s. 135 - 136). For å kunne systematisere funnene er taktikker som å *bygge en logisk beviskjede* og å *skape en begrepsmessig/teoretisk sammenheng* vanlige. Jeg vil, ved å trekke linjer mellom de teoretiske perspektivene og mine funn, forsøke å vise denne sammenhengen.

Det første trinnet i analysen var transkribering av de innspilte båndene. De muntlige svarene og fortellingene ble skrevet ned så nøye som mulig. Direkte gjentakelser ble strøket. Pauser, tvilrådighet og latter er forsøkt gjengitt i form av opphold, parenteser og av meg fortellende tekst som beskriver hendelsesforløp i intervjusituasjonen. Dette er gjort for å beholde en så autentisk situasjon som mulig og for å gjøre det lettere å gjenkalle intervjusituasjonen ved den

videre tolkingen og analysen. Videre er utskriftene satt opp slik at svar fra alle intervjupersoner på ett spørsmål kom ved siden av hverandre. Dette ble gjort med alle spørsmålene. Det ble da lettere å sammenligne og se variabler i svarene. Ord som forekom ofte i alle svar, ble streket under og tolket som likeartede synspunkter fra intervjupersonene. I neste bearbeiding ble svarene skrevet ned som en narrativ tekst, for å utlede meninger som ikke så lett kom til syne i den foregående analysen. Sitater, som var typiske for de utledete svarene, ble spart for bruk i den senere tekstproduksjonen. Å beskrive detaljerte og personlige erfaringer krever en fremstillingsform som kan belyse detaljer og mangfold, men også sammenhenger. En tekstbasert form, til dels med ordrette sitater, som kan vise karakteristiske situasjoner og opplevelser er foretrukket her.

KAPITTEL 4 UNDERSØKELSEN

Innledning

I det følgende beskriver jeg valg av undersøkelsesområde, planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. Undersøkelsen som består av to deler. Presentasjonen av resultatene fra de to delene blitt noe ulikt utformet. Spørreundersøkelsen presenteres først med resultater og deretter drøftinger av hele resultatet. Intervjuundersøkelsen presenteres med resultatene fra hvert tema og drøftinger til disse fortløpende. Dette ble vurdert som tekstmessig mest oversiktlig.

4.1 Presentasjon av undersøkelsen

4.1.1 Valg av undersøkelsesområde.

Målet med undersøkelsen var å få kunnskap om hvilke erfaringer lærerne har hatt i sitt arbeid med BMB. For å samle inn slik kunnskap måtte informantene velges blant de lærere som hadde kjennskap til dette verket. Undersøkelsesområde er i dette tilfelle et geografisk definert begrep, nemlig Kongsberg og Skedsmo kommuner. I disse to kommunene har et forholdvis stort antall lærere gått på kurs og også brukt opplegget i sitt arbeid. Undersøkelsen i denne oppgaven ble utført blant lærere ansatt i grunnskolen i Kongsberg kommune våren 2004. To av informantene var ansatt i Skedsmo kommune.

Kongsberg kommune har hatt en langsiktig plan om å gi sine lærere som arbeider på begynnerstadiet samme kurs over flere år. Det ble startet i 1997, da Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen var ny (heretter L97). Kommunene i landet fikk i denne forbindelse statsstøtte til etterutdanning og kurs for de ansatte i forhold til det de nye retningslinjene og undervisningsmetodene i læreplanen la opp til. Denne støtten varte i tre år. Støtten var utformet slik at lærere på klassetrinn 1, 2, 5 og 8 fikk kurs det første året, skoleåret 1997/98. Lærere på klassetrinn 3, 6 og 9 fikk støtte det andre året og lærere på klassetrinn 4, 7 og 10 det tredje året etter at reformen ble satt i verk. I forhold til dette systemet ville det være naturlig at Kongsberg, som mange andre kommuner, holdt kurs for 1.- og 2.-klasselærerne bare det første året etter at reformen ble satt ut i livet. Men kurset BMB ble holdt fem ganger i løpet av seks år, altså også etter at støtten fra staten var borte. Kommunen var dermed den

kommunen som hadde flest lærere med bakgrunn i kurset BMB. Lærere i Skedsmo kommune hadde allerede før L97 brukt BMB i sine seksårsgrupper i et prøveprosjekt med 10-årig skolegang og lærere i denne kommunen er de som har lengst erfaring med BMB i hele landet.

4.1.2. Valg av informanter

Informantene er valgt fra kursenes deltagerlister. Det er grunnskolelærere og førskolelærere med elever i de laveste klassetrinnene som er målgruppen for undersøkelsen.

På de opprinnelige listene over deltagerne finnes sammenlagt 143 personer fra Kongsberg kommune og åtte nabokommuner til Kongsberg. Av deltagerne var ca. halvparten, 70 personer, fra Kongsberg. Ved fortsatt gjennomgang av listene ble bortfallet større, slik at det sto igjen 43 lærer fra Kongsberg, da jeg startet undersøkelsen. Bortfallet forklares ved at mange av kursdeltagerne var studenter på studiebesøk i kommunen. Noen lærere var oppført flere ganger fordi de hadde gått kurset flere ganger. På listen sto også oppført de lærerne som ikke hadde kommet til kurset. Listen med de gjenværende navnene (43 st.) sendte jeg til en kontaktperson jeg hadde i kommunen, Ann-Elin Urdal. Hun gikk gjennom listene og krysset ut de personene som hadde sluttet å jobbe i Kongsberg eller som hun visste ikke hadde erfaringer med BMB. 32 lærere i Kongsberg kommune fikk spørreskjemaet tilsendt. I tillegg er to lærere i Skedsmo kommune blant informantene (se. 4.3. s. 59).

4.1.3. Anonymitet

Alle informantene svarte i full anonymitet. Det skjedde rent teknisk ved at min kontaktperson i Kongsberg kommune nummererte alle personer på navnelisten og spørreskjemaene. På den måten kunne hun purre på de som ikke hadde svart innen fristen. Jeg fikk ikke vite hvem som hadde svart hva på skjemaet. Svarene er også i bearbeidingen behandlet anonymt. I forhold til intervjuene er anonymitet selvsagt umulig. Intervjupersonenes svar i spørreundersøkelsen er identifisert før intervjuene, slik at jeg kunne se hva intervjupersonene hadde svart på de ulike spørsmålene og jobbe videre med dette som utgangspunkt for intervjuet.

4.1.4. Undersøkelsens utforming

Ved utarbeidingen av spørreskjemaet er erfarne lærere trukket med i vurderingen av spørsmålene. Den første vurderingen ble i samarbeid med meg gjort av en lærer, som har

arbeidet med BMB i mange klasser og over flere år. Spørsmålene ble mer presise i formuleringene og vurderende spørsmål ble omformulert eller tatt vekk. Spørreskjemaet ble også ytterligere bearbeidet etter en pilotundersøkelse på to skoler i Skedsmo kommune. Spørreskjemaet danner grunnlaget for intervjuguiden, som ble utarbeidet etter analyse av spørreskjemaet. Også intervjuguiden er underlagt en pilottest før endelig utforming.

4.2. Spørreundersøkelsen

4.2.1. Spørreskjemaets utforming

Spørreskjemaet er halvstrukturert i formen. Det er delt inn i fem deler, A, B, C, D og E, hvorav tre deler inneholder spørsmål med svaralternativ som deltagerne kunne krysse av (se vedlegg). Del A behandler lærernes bakgrunn som utdanning og eventuell videreutdanning i musikk eller andre fag. Jeg var interessert i å vite om lærerne hadde grunnskolelærerutdanning eller førskolelærerutdanning som utgangspunkt for sitt arbeid i grunnskolen. Det var også relevant hvorvidt de hadde tilleggsutdanning i musikkfaget eller andre relevante fag slik som drama og/eller kroppsøving. I denne delen er det også et spørsmål om hvorvidt de er aktive musikere i det frivillige musikkliv eller amatørmusikere i andre fora. Et punkt i spørreskjemaet tar opp hvorvidt informantene har generell, spesiell eller ingen musikkinteresse. I begrepet musikkinteresse legger jeg en betydning at informanten *selv mener* at hun/han er interessert i musikk. Musikkinteresse kan for eksempel være at læreren synger med elevene, lytter på musikk på skolen og/eller hjemme. Hva musikkinteresse er, er ikke nærmere definert i spørreskjemaet. Det blir i denne sammenheng opp til informantene selv å definere sin egen interesse for musikk.

Del B tar opp praktiske erfaringer fra klasseromsarbeidet med BMB. Informantene skulle svare på spørsmål om de hadde brukt hele eller deler av opplegget og hvilke deler de hadde brukt. Øvelsene i bok 2 og 3 delte jeg inn i ni kategorier. De ni kategoriene var: Forberedende øvelser, Sangene, Lekene, Det å rytmisere teksten, Det å spille rytmen i teksten på rytmeinstrumenter, Det å forme bokstavene med tau, Lydsammentrekningsangene, Det å ordsette skrivningen av bokstavene, Rim og regler. For at det skulle være lettere å svare på hvor mange av hver øvelse man hadde brukt skrev jeg også hvor mange øvelser det finnes totalt i hver kategori i opplegget. Det varierer mellom 7 og 170 øvelser i de ulike kategoriene.

Svaralternativene var "Ingen", "Mindre enn halvparten", "Ca. halvparten", "Mer enn halvparten" og "Alle". Sist i del B var det mulighet for å skrive en god historie i egne ord.

Del C har rubrikken "Erfaringer/tanker du har gjort deg i arbeidet med BMB". Det ble satt opp ni påstander som informantene kunne si seg mer eller mindre enige i. Jeg spurte om elevene hadde vist økt interesse for ulike elementer jeg mener kan finnes i opplegget. Med "elevene" mener jeg mer enn 50 % av klassen, noe som også står i spørreskjemaet.

Informantene kunne si seg mer eller mindre enige i de ulike spørsmålene, i en skala fra 1 – 5. Som et siste punkt under del C kunne informantene med egne ord skrive noe om andre erfaringer/tanker de hadde hatt.

Del D er et punkt hvor jeg kunne få vite hva lærerne mente om musikkfagets rolle i skolen i dag. Tre påstander kunne graderes som i del C fra 1 – 5. Også her var det et siste punkt til egen formulering. Det var viktig for meg at informantene kunne formulere egne tanker om de ulike punktene. Når man lager et spørreskjema er det vanskelig å forutse alle erfaringer og all kunnskap informantene sitter inne med og lage spørsmål til det. For å få noe av denne informasjonen lages ofte et punkt i et spørreskjema hvor informantene kan formulere seg fritt. Dette punktet var også et viktig verktøy for å velge intervjupersoner. Her kunne jeg se om det var noen interessante synspunkter som det kunne bli viktig å utforske dypere i et eventuelt intervju.

Del E: Sist på spørreskjemaet hadde informantene mulighet til å formulere eventuelle andre tanker enn de som var angitt tidligere i spørreskjemaet. (Se ev. videre Spørreskjemaet i Vedlegg)

4.2.2. Resultater fra spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen har, som nevnt, vært et grunnlag for intervjuene og det var derfor viktig først å se på hvilke resultater den ga, for å forstå hvorfor intervjuene ble gjennomført slik de ble. De tydeligste tendensene i svarene i spørreundersøkelsen blir her beskrevet og drøftet. Spørreundersøkelsen var en del av en tilfellestudie (se Kap. 3.2.), og svarene gir ikke et helt og fullstendig bilde av alle erfaringer alle grunnskolelærere har gjort i arbeidet med BMB. Derimot gir de et bilde av hvilke erfaringer *disse* lærerne har fått i arbeidet med BMB. I materialet har jeg laget et skille mellom lærere som er utdannet som grunnskolelærere og de som er utdannet førskolelærere. Jeg mener at det er interessant å se på eventuelle forskjeller i

de ulike yrkesgruppenes erfaringer med BMB. Kanskje man også kan se en forskjell mellom lærernes tilnæringsmåter til stoffet i BMB?

Det ble sendt ut spørreskjemaer til 32 lærere i Kongsberg kommune. Det kom inn 23 svar (svarprosent = ca 70 %), 16 fra grunnskolelærere og 7 fra førskolelærere. To av disse ønsket å bli intervjuet. Da dette ble et altfor lite antall intervjupersoner, ble det foretatt enda et forsøk å få flere til å stille til intervju. Min kontaktperson spurte lærere, som hun visste hadde svart på spørreundersøkelsen, om de ville la seg intervjuet. På den måten tilkom fire personer, slik at antall intervjupersoner fra Kongsberg kommune var seks. I tillegg ble lærere med erfaring fra undervisning i BMB i Skedsmo kommune spurt om de ville bli intervjuet. Det var to personer som sa seg villige til det. Disse to har også svart på spørreskjemaet før intervjuet, slik at alle skulle ha samme utgangspunkt for intervjuet. Det var også viktig at jeg, som skulle stille spørsmålene, hadde intervjupersonenes spørreskjema til grunn for intervjuet. Materialets grunnlag i spørreundersøkelsen er dermed 17 grunnskolelærere og 8 førskolelærere. Resultatene presenteres med bakgrunn i spørreskjemaets inndeling i del A – E. I det følgende presenteres og drøftes dataene i skriftlig form. Dataene fra Del C og Del D finnes i tabellform som vedlegg.

- *Spørreskjemaets del A. Bakgrunn/utdannelse*

Av de grunnskole- og førskolelærerne som inngår i mitt materiale har alle grunnutdannelse. Av disse har fire grunnskolelærere og to førskolelærere tilleggsutdannelse i musikk. (Med tilleggsutdannelse menes her utdannelse utover den som inngår i grunnutdannelsen, det vil si 10 eller flere vekttall. En ½ - årsenhet tolkes her som 10 vekttall, som den enhet informantene bruker i materialet). Alle informanter sett under ett har betydelig mer tilleggsutdannelse i andre fag enn i musikk. Andre fag kommenteres ikke her.

21 personer har svart at de har "generell interesse for musikk". 18 av disse er aktive amatørmusikere. Eksempel på musikkerfaring er korsang, strykeorkester, korpsmusisering, visesang og pianospill. Noen oppgir at de ikke har noen erfaring som utøvere av musikk. Generell musikkinteresse viser seg i undersøkelsen å ha stort spenn i utøvelsesformer. Bare én informant i hver lærergruppe mener seg å ha "spesiell" interesse for musikk. Den ene av disse informantene har ikke brukt opplegget. Den andre informant er med i intervjuundersøkelsen. To personer i materialet har "ingen musikkinteresse". Den ene av disse har allikevel svart at hun/han spiller i korps. I bakgrunns materialet finnes også fakta om hvor

lenge informantene har arbeidet som førskolelærer eller grunnskolelærere i skolen. I resultatene ser jeg en tendens til at førskolelærerne har jobbet kortere tid i grunnskolen enn grunnskolelærerne.

- *Spørreskjemaets Del B. Praktiske erfaringer med BMB*

I denne delen presenteres og drøftes resultater om hvilke deler av BMB lærerne har valgt å arbeide med. Kun en førskolelærer har brukt hele opplegget. De andre har brukt deler av BMB. Spørsmål om de har brukt deler av BMB som en styrking eller fornyelse av lese- og skriveopplæringen var besvarelsene vanskelige å tyde. Derfor ble dette spørsmålet tatt med videre til intervjuundersøkelsen. Jeg har videre delt inn verket i ni kategorier av øvelser etter innholdet i de ulike øvelsene. Alle øvelsene inngår i de 25 bokstavoppleggene, som finnes beskrevet i Bok 2 i BMB. Når jeg heretter nevner "bokstavopplegg", henviser jeg til disse. Hver øvelse blir her betegnet som på spørreskjemaet, nemlig 2a) *Forberedende øvelser*, 2b) *Sangene* osv.

I teksten illustreres resultatene med tabeller. Tabellen er laget på basis av spørreskjemaet. Rad 1 viser antall lærere i hver kategori og hvor stor andel av øvelsene de har brukt: ingen, mindre enn halvparten, ca. halvparten, mer enn halvparten eller alle øvelser i opplegget. Når man leser tabellene er det viktig å huske at øvelsene forekommer i ulikt antall, dvs. antall *forberedende øvelser* er 34, mens *lekene* er 170. Hvor mange f.eks. "Ca. halvparten" er, varierer altså fra øvelse til øvelse. Kolonnen lengst til venstre viser antall lærere og hvilken øvelse tabellen gjelder. (Tallenes oppsett, for eksempel "10/2" leses: 10 grunnskolelærere og 2 førskolelærere.)

Radene 2 – 9 i tabellen viser hver øvelse slik den er definert på spørreskjemaet.

17 Grunnskolelærere/ 8 Førskolelærere	Ubesvart	Ingen	Mindre enn halv- parten	Ca halv- parten	Mer enn halv- parten	Alle
Øvelse 2a	2/0	1/1	10/2	1/4	3/1	0/0
Øvelse 2b	1/0	4/1	6/2	2/2	4/3	0/0
Øvelse 2c	1/0	1/1	9/1	2/2	4/4	0/0
Øvelse 2d	1/0	1/1	10/1	3/4	2/2	0/0
Øvelse 2e	1/0	6/1	8/4	2/2	0/1	0/0
Øvelse 2f	1/0	1/1	5/2	2/0	5/2	3/3
Øvelse 2g	2/1	4/1	8/3	1/2	2/1	0/0
Øvelse 2h	1/0	3/1	5/2	1/0	4/2	3/3
Øvelse 2i	1/0	2/1	6/2	7/2	1/3	0/0

Tabell 1 Øvelseskategorier

ØVELSENS BETEGNELSE

ØVELSENS HENSIKT

2a Forberedende øvelser	Lære elevene å lytte til musikk, bevege seg til musikk og å forestille seg hva musikken kan "si".
2b Sangene	Bruke og lære sanger sammen med bevegelse
2c Lekene	Lekes som en del av fantasirammen rundt hver bokstav
2d Det å rytmisere leseteksten	Bevisstgjøre og trene rytmen i språket
2e Det å spille tekstens rytme på rytmeinstrumenter	Bevisstgjøre og trene rytmen i språket
2f Det å forme bokstavene med tau	Bevisstgjøre formen på bokstavene
2g Lydsammentrekningssanger	Trene to lyders sammentrekning
2h Det å ordsette skrivingen	Bevisstgjøre skriveretningen og formulere den i ord
2i Rim og regler	Bevisstgjøre og trene rytmen i språket

Det tydeligste resultatet er a) at øvelse 2f Det å forme bokstavene med tau og 2h Det å ordsette skrivingen er de vanligst brukte øvelsene. Av 25 informanter er det seks, som oppgir å ha brukt disse øvelsene til *alle bokstavoppleggene*. Det er *like mange* grunnskolelærere som førskolelærere, noe som betyr en *lavere andel* grunnskolelærere. Det er disse øvelsene jeg har betegnet som "Øvelser uten musikk" (se 1.4.3). b) Øvelse 2i, Rim og regler er også mye brukt. Fem av åtte førskolelærere, men bare åtte av 17 grunnskolelærere har jobbet med rim og regler. Sangene, Lekene og Det å rytmisere leseteksten er noe mindre brukt. Igjen er det en større andel førskolelærere, som har valgt disse øvelsene. c) relativt få har brukt Forberedende øvelser, men de som har valgt dem er stort sett førskolelærere. Den øvelsen som er minst brukt er "Det å spille rytmen i leseteksten på rytmeinstrumenter". 5 av 25 lærere har brukt ca. halvparten eller flere av den til bokstavoppleggene. d) I en sammenligning mellom "ca. halvparten eller flere" og "mindre enn halvparten" ser vi at grunnskolelærerne er i overvekt av dem som har brukt øvelser til *færrest* antall bokstavopplegg. Unntaket er at førskolelærerne i liten grad har spilt lesetekstens rytme på rytmeinstrumenter (øvelse 2e).

I del B er det tre grunnskolelærere som har skrevet en historie. Et av svarene her er en konkret beretning om hva elevene fant på en dag de gikk til svømmehallen. De gikk ved siden av en veigrøft og begynte spontant å løpe opp og ned grøften mens de sang en sang fra V-opplegget. Sangen beskriver en veigrøft både i ord og melodi. Elevene hadde da lekt og på andre måter opplevet begrepet "Veigrøft" i timen og assosierte det med den reelle veigrøften

på vei til svømmehallen. Dette er et eksempel på at elevene virkelig hadde opplevet noe som de også senere kunne huske og videreføre på en relevant måte. De hadde hatt en helhetlig opplevelse av hva bokstaven V kan stå for.

I forhold til praktiske erfaringer med BMB er det noen hovedtendenser i undersøkelsen. For den samlede lærergruppen er det slik at øvelsene som trener hvordan bokstaven ser ut, (2f), og hvordan den skrives, (2h), er mest brukt av alle øvelser. Førskolelærerne skiller seg ut som de som, prosentvis sett, har brukt flest øvelser til flest bokstavopplegg. Dette gjelder alle kategorier øvelser. Førskolelærerne har brukt sju av de ni øvelsene (2a – 2i) til mer enn halvparten av de 25 bokstavoppleggene. Grunnskolelærerne har bare brukt én øvelse med samme frekvens. Det kan tyde på at dette er et opplegg som passer førskolelæreres måte å arbeide på. Det kan også være slik, at når førskolelærerne kom inn i grunnskolen hadde de ikke noen erfaring med lese- og skriveopplæring. Mens grunnskolelærere har hatt metoder for denne opplæringen har førskolelærere i utgangspunktet vært "blanke" og måttet finne litteratur som de kjente seg bekvemme med å formidle. Intervjuundersøkelsen kommer mer inn på dette spørsmålet, siden resultatet viser en tydelig forskjell mellom yrkesgruppene.

- *Spørreskjemaets del C. Erfaringer/tanker du har gjort deg i arbeidet med BMB*

I denne delen var jeg interessert i å finne ut om lærerne merket noen forandringer i klassen under og etter undervisningen i BMB. I noen av de ni punktene er funnene mer interessante enn i de andre. Det tydeligste funnet er at mange lærer, ni av 25 er *helt enige* i at metoden i BMB gir alle elever i en klasse mulighet til å forstå og tilegne seg undervisningen på sin måte. (Påstand C7) Åtte lærere er *nesten helt enige* i samme påstand. Erfaringene lærerne har, ser ut til å være at de mener at BMB i stor grad gir elevene mulighet til å lære seg å lese og skrive på sin egen måte. Som bakgrunn for metoden ligger tanken/teorien om at elevene har ulike sterke sider og læringsstrategier (jf. Gardner). I så måte har lærerne erfaringer som sammenfaller med intensjonene i BMB.

Interessant er også at så mange som ti lærere er enige i at elevene har vist økt interesse for å bevege seg. Fire av de omkring 20 lærerne, som har svart på del C, er *helt enige* i dette. Det kan tyde på at undervisningen har bidratt til å øke elevenes ønske om å bevege seg. Det kan også være slik at lærerne har hatt oppmerksomheten rettet mot dette fenomenet. Den offentlige skoledebatten er nokså opptatt av barns tendens til å bevege seg mindre nå enn før. Da er det naturlig at lærerne er opptatt av og ser tegn til at elevene beveger seg mer.

Elleve lærer (tre ev helt enige) mener at eleven har vist økt lese- og skriveinteresse (påstand C2) i undervisning av BMB. Lærerens inntrykk av at elevene har fått denne økte interesse kan ses på to måter. Den klassen læreren har hatt har fått økt interesse, noe som er det normale i en læreprosess. Det kan også være slik at læreren sammenligner med andre klasser hun/han har hatt og mener at BMB gir større interesse enn andre opplegg. Det ligger ikke noe grunnlag for en slik sammenligning i denne undersøkelsen. Her tolkes resultatet som at lærerne har et positivt inntrykk av metoden i BMB og at elevene faktisk får økt lese- og skriveinteresse.

Påstand C1 og C4 om ulike sider ved musikkfaget er det naturlig å se på under ett. De lærerne som er enige i påstand C1 (at eleven har vist økt interesse for musikkfaget) har utdannelse i musikk. I påstand C4 blir det spurt om hvorvidt lærerne mener at elevene har lært musikkfaglige ting. 12 av 16 er helt eller delvis enige i dette, men tre er helt uenige. Disse tre er blant de som har musikkfaglig bakgrunn. Personer med musikkfaglig bakgrunn mener altså her at elevene på den ene siden har fått økt musikkinteresse men på den annen side ikke lært noe i musikkfaget. Man må kunne anta at personer med musikkpedagogisk utdannelse av en viss dybde har større mulighet for å se og vurdere disse spørsmålene. Disse personene kan også være mer oppmerksomme på hvorvidt elevene utvikles i musikkfaglig retning, selv om det ikke er hovedformålet i BMB. Denne påstanden blir ikke videreført i intervjuundersøkelsen. Jeg kan se at det kunne har vært interessant. Jeg har i utarbeidingen av spørreskjemaet tatt med de ulike sidene ved elevene, lærerne og fagene som jeg har tenkt kan være naturlige og viktige. Musikkfaget står helt sentralt i BMB, men det gjør også norskfagets lese- og skriveinnlæring. I Dalcroze-metoden er musikkundervisningen i fokus. I BMB er lese- og skriveinnlæringen sentral *ved hjelp* av rytmikken i Dalcroze-metoden. Dalcroze-metoden, og også RMO, forfekter at det skjer en personlighetsutvikling hos elevene i undervisningen. Von Bülow skriver til og med at det finnes et terapeutisk moment i metoden (von Bülow, 1972, s. 30). I arbeidet med spørreskjemaet har tyngdepunktet forskjøvet seg til hvordan lærerne så på *sammenhengen mellom* musikk og norsk mer enn bare musikk. Resultatet av dette er blitt at intervju spørsmålene handler mer om lærernes valg av øvelser, opplevelser i undervisningen og syn på musikk generelt enn om elevens eventuelle musikkfaglige utvikling. Et spesifikt spørsmål som hadde fulgt opp påstand 4 ville vært interessant, spesielt i en musikkpedagogisk hovedoppgave, men temaet er her lærernes erfaring av tverrfaglighet og musikk sammen med et annet fag.

Økt samarbeid som følge av undervisning i BMB er temaet i påstand C 5. Her er det mer spredt uenighet, men med tyngdepunkt på enighet med utsagnet. 14 av 20 er enige eller delvis enige med utsagnet. I rytmikken er samarbeid en viktig del. Jeg lar allikevel dette punkt ligge, siden fokus for denne oppgaven er et annet.

19 av 20 svar stadfester at økt fantasi i løsning av oppgaver er et "resultat" av BMB, slik lærerne erfarer det. Metoden bygger på at elevene skal finne egne, kreative løsninger på oppgavene. Lærernes erfaringer er at dette har skjedd og at elevene har vist økt fantasi i løpet av undervisningen. Da oppgaven ikke fokuserer på kreativitet kommenteres dette ikke videre.

Elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker ser ut til å bli flere i dagens skole. Elleve lærer er helt eller nesten helt enige i at BMB er bra for elever med konsentrasjonsvansker. Å finne undervisningsformer som gir disse elevene større muligheter til å tilegne seg kunnskap er en utfordring for den enkelte lærer og for skolen. Et undervisningsopplegg som BMB kan "slå begge veier", slik jeg ser det: Urolige elever kan bli mer urolige av at faste fysiske rammer løses opp, slik de gjør i et stort rom med åpne flater. Det blir rett og slett fristende å løpe formålsløst omkring. På den andre siden kan muligheten til å få bevege seg gi disse elevene utløp for en overskuddsenergi, slik at de lettere kan konsentrere seg når det kreves. Det ser ut til at det er akkurat det som skjer: lærerne mener at disse elevene profiterer på å få bevege seg – "BMB er bra" for denne gruppen elever. Man kan heller ikke se bort fra at musikken "styrer" til en viss grad. Å leke seilskip og å seile rundt til sangen "Vi skal ut og seile" er fint, men det er også lett å høre når sangen er slutt – da slutter man å seile og setter seg ned (jf. utsagn fra Lærer T, s. 69). Musikkens form øker konsentrasjonen. Denne påstanden er så interessant at den videreføres til et av temaene for intervjuene.

Resultatene fra påstand C9 er at lærerne opplever det som uproblematisk å arbeide med BMB. I de foregående ni påstandene er det én person, som har vært "helt uenig" i tre av påstandene. Jeg har ikke lagt ned tid i å undersøke om denne personen er den samme under alle de tre påstandene. Det eneste jeg har merket meg er at den læreren, som under påstand C1 mente at elevene *ikke* hadde vist økt sang – og musikkinteresse er en av mine intervjupersoner.

Under påstand 10 kunne informantene fritt formulere egne tanker om temaet uavhengig av om de var tema i intervjuguiden eller ikke. Tre grunnskolelærere og fire førskolelærere har brukt denne muligheten. Lærernes tanker og erfaringer her kan, slik jeg ser det, deles inn i tre kategorier: *Egne og skolens rammer*, *Opplevelser* og *Faglighet – utvikling*.

a) *Egne og skolens rammer.*

Lærer P: "Det er så mye vi skal rekke, ..."

Ovenstående sitat får stå som eksempel for dem, som gir uttrykk for at opplegget tar tid å sette seg inn i og at den tiden de ønsker, kanskje ikke alltid er der. Noen er opptatt av at musikkfaglig bakgrunn har betydning for hvordan arbeidet blir utført. Å ha kolleger som bruker samme opplegg har også betydning for lærerne.

b) *Opplevelser:*

Noen av utsagnene kan tolkes som opplevelser mer enn erfaringer:

Lærer T: "Ble fascinert over hvor "barnslige" elevene kunne være, f.eks. løpe rundt i klassen til musikken og sette seg på plass når refrenget kom. Elevene viste *stor iver og glede* under denne leiken."
(Min kursivering)

Læreren bak dette utsagnet har festet seg ved elevenes opplevelser og ville formidle det. Det kan bety at opplevelsene også var viktige for læreren selv.

c) *Faglighet – utvikling:*

Lærer H: "Det er lett å tilpasse og integrere i flere fagområder..."

Lærer W: "Mye bra stoff å plukke og velge fra!"

Man ser på opplegget som et materiale som kan brukes også i andre fag enn norsk. Dette viser at lærerne ser på BMB som et tverrfaglig materiale med utviklingspotensial.

Den noe lave svarprosenten kan komme av tidspress – det tar lengre tid å tenke over og å formulere egne svar enn å krysse av på et skjema med alternativer. En annen forklaring kan være at informantene ikke hadde behov for å uttrykke seg fritt – de kan ha tenkt at spørsmålene var dekkende for hva de mente om BMB.

- *Spørreskjemaets del D. Hva mener du om musikkens rolle i skolen i dag?*

Det er interessant å se hvilke meninger lærerne har om dette, siden de i BMB bruker musikk i en tverrfaglig sammenheng. Musikk er først og fremst et kunst-estetisk fag for lærerne i denne undersøkelsen. De aller fleste sier seg enige i det. Samtidig er nesten like mange enige i at

musikk er et sosialt forsterkende fag og et "hjelpesfag". Herav kan man trekke den konklusjonen at musikk blir betraktet som et vidtfavnende fag, som er "nyttig" i skolens fagkrets. Fire førskolelærere har formulert egne meninger om hvorfor musikk er viktig. Svarene kan deles inn i to av de samme kategoriene som gjelder for svarene i Del C, nemlig "Faglig utvikling" og "Opplevelser". Eksempler på utsagn i kategorien "Faglig utvikling":

Lærer H: "Musikk er nyttig i forhold til både lese- og skriveopplæringen og i forhold til matematikk"

Lærer C: "Rytme, rim, regler, sanger er viktig for leseopplæringen, og å knytte musikk/bevegelse til leseopplæringen gir erfaringer som gjør at de husker bokstavene lettere."

Lærerne ser også andre muligheter for å bruke BMB i undervisningen, Man nevner matematikk og betoner viktigheten av rim og regler i leseopplæringen.

Eksempler på utsagn i kategorien "Opplevelser"

Lærer P: "Musikk er viktig fordi en blir glad når det spilles og synges!"

Lærer I: "Musikk kan være med på å skape samhold i en gruppe. Musikk gir glede."

Lærer Y: "Skaper hygge og glede"

Her ser vi utsagn som man kan kalle personlige og verdiladede. Ord som "glad", "hygge" og "glede" er tegn på positive opplevelser. Dem kan man ikke uten videre sette inn i noen kategorier slik som "estetisk/kunstfag", "sosialt forsterkende fag" eller "hjelpesfag". Formuleringene er for vide og upresise til det. Disse utsagnene tolker jeg som opplevelsesrelaterte.

Spørreskjemaets del E. Er det andre sider ved BMB som du kan tenke deg å si/skrive noe om?

Tre grunnskolelærere og fire førskolelærer har hatt synspunkter på det siste punktet.

Grunnskolelærere:

Lærer D: "Elevene husker bedre når de har fått det inn med musikk og bevegelse. De skriver bokstavene lettere etterpå."

Lærer O: "Opplegget passer best for en lærer med musikkbakgrunn på grunn av faktakunnskap. [...]"

Lærer T: "Jeg likte opplegget svært godt. Jeg var på kurs på forhånd, noe jeg ser på som en stor fordel. I opplegget var det utrolig mye forskjellig/mange ulike aktiviteter å velge mellom, ~ t.o.m. for hver bokstav. Det var umulig å gå tom for gode ideer."

Førskolelærere:

Lærer I: "Jeg opplever BMB som et godt opplegg, [...] Den fungerer godt i en forberedende fase av lese- og skriveopplæringen eller som et rent musikk/bevegelsesopplegg."

Lærer H: "Jeg liker godt å jobbe med BMB og bruker ofte det som et utgangspunkt for videre arbeid i klassen innenfor andre fagområder. Det går fint an å bruke BMB, selv med dårlige musikkferdigheter."

De aller fleste av lærerne, som har hatt meninger de fritt ville formulere, har hatt et "jeg"- ståsted. "Jeg liker godt..." , "Jeg tror det er viktig..." , "Jeg opplever at..." er formuleringer som viser det. De formulerer sin egen innstilling til opplegget eller de ønsker kurs (tydeligvis har ikke alle informanter vært på kurs, men har brukt BMB allikevel). Noen "unnskylder" seg: "... best for en lærer med musikkbakgrunn på grunn av faktakunnskap", mens andre ikke ser manglende musikkunnskaper som en hindring for å bruke BMB.

Noen få har hatt elevenes opplevelser og læring i fokus. At elevene husker bokstavene bedre etter å ha lært dem ved hjelp av bevegelse og musikk er et eksempel på det, også at BMB kan brukes som en del av annen undervisning. Disse lærerne har ikke kommentert sin egen rolle, men kun vist til hvilke erfaringer de ser elevene og de selv har hatt. I intervjuene har imidlertid noen lærere også eksempler på en del ulemper for enkelte elever.

Dette punktet fungerer slik det var tenkt, at informantene kunne komme med utfyllende meninger som det ikke var rom for i spørreskjemaet. Her kommer det også ideer om at BMB faktisk kan brukes som et rent musikkinnlæringsopplegg. Det er det bare én informant som har uttrykt synspunkter om. Vedkommende har 10 vekttall fordypning i musikk og spiller gitar på fritiden. Hun/han har, slik jeg ser det, grunnlag for å ha meninger om dette.

4.2.3. Sammenfatning av spørreundersøkelsen

Alle lærerne i undersøkelsen, 25 personer, har grunnutdannelse og mange har tilleggsutdannelse, fem har det i musikk. De aller fleste har "generell interesse" for musikk og nesten alle av dem er aktive amatørmusikere. De er korsangere, korpsmusikere, dirigenter for kor eller andre musikkgrupper. Noen spiller "gitar for venner og kjente".

Når det gjelder praktiske erfaringer med BMB er det noen hovedtendenser i undersøkelsen. Førskolelærerne skiller seg ut som de som, prosentvis sett, har brukt flest øvelser til flest

bokstavopplegg. Dette gjelder alle kategorier øvelser. Førskolelærerne har brukt sju av de ni øvelsene (2a – 2i) til mer enn halvparten av bokstavoppleggene (25 stykker).

Grunnskolelærerne har bare brukt én øvelse med samme frekvens. Det kan tyde på at dette er et opplegg som passer førskolelæreres måte å arbeide på. Det kan også være slik, at når førskolelærerne kom inn i grunnskolen hadde de ikke noen erfaring med lese- og skriveopplæring. Mens grunnskolelærere har hatt metoder for denne opplæringen, har førskolelærere i utgangspunktet vært "blanke" og måttet finne litteratur som de kjente seg bekvemme med å formidle. Intervjuundersøkelsen kommer mer inn på dette spørsmålet, siden resultatet viser en tydelig forskjell mellom yrkesgruppene. For den samlede lærergruppen er det slik at øvelsene som trener hvordan bokstaven ser ut, 2f), og hvordan den skrives, 2h), er mest brukt av alle øvelser. Det er sammenlagt 6 lærere som har brukt "alle" øvelser av 2f) og 2h). Det er flere som har rytmisert (klappet, trampet) leseteksten enn det er lærere som har spilt rytmen. Det er også forholdsvis mange som har jobbet med rim og regler.

Når informantene svarer på spørsmål om erfaringer/tanker om arbeidet, har svarene nesten entydig positivt tilsnitt på alle punkter. Her er det imidlertid en forholdsvis stor gruppe som ikke har svart i det hele tatt. Her er det, slik jeg ser det, to mulige tolkninger: Enten har de "ikke-svarende" ikke tenkt over spørsmålene og dermed ikke tatt seg tid til å tenke over svarene eller så har det vært for vanskelige spørsmål å ta stilling til. Bare en av påstandene her har blitt videreført til intervjuundersøkelsen, nemlig den om konsentrasjonsproblemer. Musikkens rolle i skolen i dag, er alle enige om, at er viktig. Musikk som kunstfag/estetisk fag, som sosialt forsterkende fag eller som "hjelpesfag" i undervisning av andre fag er viktig for alle informanter. Det er ingen som har krysset av for at de er "helt eller delvis uenig" i det. Alle har svart på dette spørsmålet. Litt spesielt er det at det er én informant som har svart på *bare* denne delen av spørreundersøkelsen. De fritt formulerte synspunktene går alle ut på at informantene mener at BMB er et godt opplegg og at det er givende å jobbe med det. Lærernes erfaringer er stort sett positive i følge spørreundersøkelsen. Intervjuundersøkelsen viser, som vi snart skal se, et litt mer nyansert bilde.

4.2.4. Drøfting av resultatene i spørreundersøkelsen.

Alle lærerne har god utdanning og det er et godt grunnlag for god undervisning. I denne sammenhengen betyr lærerens eventuelle musikkutdanning bedre forståelse og utførelse av opplegget BMB. Det er her vist at flere av lærerne har musikkutdanning enn av ulik

lengde og fordykning. Også musikkinteressen er sterk blant informantene. Kan man da se at dette medfører at musikkøvelsene blir *prioritert*, når man velger blant oppleggets mange muligheter? Svaret er "nei". Man har i liten grad brukt de forberedende øvelsene for å trene elevene i å lytte til musikk, bevege seg til musikk eller forestille seg hva musikken kan bety eller formidle. Det fører etter min mening også med seg at arbeidet med øvelsene i bokstavoppleggene kan bli lidende, da elevene på en måte møter uforberedt til dette arbeidet. Sangene, lekene og rytmisering av tekstene er heller ikke brukt i *stor* grad. I enda mindre grad har det vært vanlig å spille rytmen til tekstene på rytmeinstrumenter. Grunnen kan være at det er vanskelig å "administrere" rytmeinstrumenter i en stor klasse og følgene kan bli at elevene mister rytmetreningen. Det er en ulempe både i forhold til lese- og skriveopplæringen og i forhold til musikkinnlæring. Det å klappe rytmen er én ting, men å spille gir enda en dimensjon til språktreningen og det er ikke minst en fordel for trening i og forståelse for musikkfaget. Den sterke sammenhengen mellom språk og musikk, som er BMB's metode, blir heller ikke bevisstgjort i så stor grad, som opplegget gir mulighet for.

De eneste øvelsene som noen har brukt til "alle" bokstavoppleggene er de øvelsene hvor elevene skal forme bokstavene med tau og siden si skrivemåten (ordsette skriveveien). Øvelsene henger for så vidt sammen - når man gjør den ene er det veldig enkelt også å gjøre den andre. Det vil si at når man går på tauet som er formet som en bokstav, er det lett å sette ord på skriveveien samtidig. Disse øvelsene er en konkretisering av en viktig del av selve faginnholdet, nemlig å lære bokstavens form, lyd og navn. *Dette viser at norskinnlæringen ved lese- og skriveinnlæringen er det viktigste for lærerne, både grunnskolelærerne og førskolelærerne.* Undervisningsopplegget er, som nevnt, tenkt brukt av en klasselærer og en musikk lærer i samarbeid. Kanskje hadde resultatet blitt et annet hvis dette hadde vært tilfelle ved de skolene mine informanter arbeider? Musikken kan komme tydeligere med i undervisningen hvis to lærere har hvert sitt faglige ansvarsområde. Selv om læreren har musikkutdannelse har hun/han allikevel alene ansvar for lese- og skriveopplæringen.

Det skal allikevel påpekes at førskolelærerne har brukt leker, sanger og rytmisering mer enn grunnskolelærerne. Det kan virke som om førskolelærerne er vant til å arbeide på denne måten og ser hvordan det kan gjøres. Resultatene kan også bety at førskolelærerne mener at det er viktig å konkretisere (klappe) rytmen i rim og regler. Når førskolelærerne begynte å jobbe i skolen i Norge var det med den tanken at de skulle føre med seg leken inn i skolen. Resultatene viser at førskolelærerne faktisk bruker flere leker enn grunnskolelærerne.

Førskolelærerne velger praktiske øvelser (f.eks. å synge, å klappe rytmer og å leke) fremfor kanskje mer teoretiske øvelser eller arbeidsmåter. Dette tolker jeg som at førskolelærerne som er vant til å jobbe med lek, har lettere for å starte opp med den type metode som BMB bygger på. Det er mye bevegelse, dans, sang og fantasilek i opplegget. Man kan også tenke seg at førskolelærerne, som er forholdsvis nye som lærere i grunnskolen, ikke er vant til å undervise i lesing og skriving. Når de blir presentert for et opplegg, hvor arbeidsmetoden føles kjent, er det lett å prøve denne metoden fremfor skolens tradisjonelle arbeidsmetoder.

Det er også en forskjell i hvordan de to lærerkategoriene velger i stoffet. Grunnskolelærernes valg viser at de er mer opptatt av at elevene skal lære faget: lesing og skriving. De velger øvelser som forsterker dette arbeidet. Ingen av grunnskolelærerne har brukt hele opplegget, men det er det én førskolelærer som har gjort. I svarene er det også noen som gir uttrykk for at musikkens rolle i BMB er en vesentlig grunn til at de liker å arbeide med det. De mener også at musikken og sangene hjelper elevene til å huske bokstavenes form og navn lettere.

Man kan kanskje også konkludere med at musikkens betydning i opplegget ikke er oppdaget av lærerne. Det tverrfaglige blir borte og det handler mer om norsk enn musikk. Det blir i praksis ikke like deler av hvert fag.

I del C ville jeg vite om lærerne hadde noen formening om hvordan elevene hadde opplevd undervisningen. Ingen av lærerne er "helt enige" i at elevene har vist økt interesse for sang og musikk. Men de andre punktene er de enige i, i større eller mindre grad. Det mest interessante punktet her mener jeg er at to lærere mener at elevene har lært musikkfaglige ting. Dette stemmer dårlig med at lærerne mente at de samme elevene ikke ble mer interessert i musikk. Hvordan jeg skal tolke dette resultatet er jeg usikker på.

Del D tar opp musikkens rolle i skolen i dag. Alle er enige i større eller mindre grad i de påstandene som er satt opp. Det viser seg at lærerne mener at musikk er viktig i skolen, mest som kunstfag/estetisk fag, men også som sosialt forsterkende og som "hjelpesfag".

Når lærerne fikk til muligheten selv å formulere hvorfor de mente at musikk er viktig, er formuleringene ulike. Utsagnene spenner fra "musikk gir glede" til at musikken har en viktig rolle i tverrfaglige opplegg, og da ikke bare i norskfaget, men også f.eks. i matematikk.

Også i del E kunne informantene formulere sine synspunkter, men nå på helt fritt grunnlag. Utgangspunktet var: "Er det andre sider ved BMB som du kan tenke deg å si/skrive noe om?"

Meninger om at det er greit å jobbe med opplegget selv om man ikke kan så mye musikk, blandes med det helt motsatte standpunktet, nemlig at det er vanskelig, når man ikke kan musikk. Noen mener at man kan bruke mye av øvelsene i andre fag og andre sammenhenger.

I denne delen av oppgaven har jeg beskrevet hvilke resultater jeg mener kommer ut av svarene i spørreundersøkelsen. Jeg har drøftet resultatene ut fra de tydeligste tendensene og forsøkt å tolke disse. I intervjuundersøkelsen kommer jeg tilbake til noen av de samme spørsmålene, som jeg ville se nærmere på.

De temaer som videreføres til intervjuene har i intervjuguiden følgende formuleringer:

- *Tema 1: Grunner til valg av BMB*
- *Tema 2: Beskrivelse av arbeidet: a) fysiske rammer b) tidsrammer c) personalressurser*
- *Tema 3: Utdyping av spørsmål fra spørreskjemaet*
- *Tema 4: Historier fra undervisningen*
- *Tema 5: Musikkens rolle*
- *Tema 6: Musikkutdanning/-erfaring*
- *Tema 7: Musikk og språk*
- *Tema 8: Egne meninger*

4.3 Intervjuundersøkelsen

4.3.1. Intervjuenes utforming

Informantene var anonyme i spørreundersøkelsen. Det var derfor ikke mulig å velge for eksempel personer med interessante svar til intervjuene. Løsningen ble å la informantene selv si seg villige til å la seg intervju ved å krysse av for dette på spørreskjemaet. De skrev også navn og telefonnummer, slik at jeg kunne ta kontakt. Den enkeltes svar på spørreskjemaets ble da kjent for meg, og det var også viktig for at jeg skulle kunne gå ut fra hver enkelts svar i det følgende intervjuet. Siden dette er en undersøkelse som skal undersøke informantenes livsverden, er det viktig å ikke ha et for strukturert intervju. Intervjupersonene må få komme med sine erfaringer og erindringer fra klasseromsituasjoner i en fri form og uten styring fra intervjuen. Intervjuene ble utført i en samtalesituasjon, hvor ulike temaer ble tatt opp. Det var i spørreundersøkelsen noen uklare svar, som det vil være viktig å få oppklart. Undersøkelsen er utarbeidet på bakgrunn av hermeneutisk teori og vil forsøke å bringe forståelse av hva som

skjer i klasserommet ved undervisningen av BMB. Utvalget av sitater bygger dels på sterke funn og dels på hva som er spesielt interessant ut fra oppgavens teoretisk grunnlag og musikkpedagogisk synsvinkel. Funnene drøftes fortløpende.

4.3.2. Presentasjon og drøfting av resultater fra intervjuene

Intervjuresultatene presenteres ved at hvert tema først vises i form av den intervjuguiden jeg brukte ved selve intervjuet. Temaet er rubrikk i den venstre kolonnen og under står spørsmålene, formulert omtrent slik de ble stilt i intervjuene. Formuleringene kunne variere noe ut fra hvordan samtalen forløp under intervjuet. (Hele intervjuguiden finnes som vedlegg)

- *Tema 1: Grunner til valg av BMB*

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
<p>I. Grunner til valg av "Bokstaver, musikk og bevegelse"</p> <p>- Var det pålagt fra skolens/kommunens ledelse å bruke "Bmb?"</p> <p>- Hvis ikke: Hvorfor valgte du å bruke "Bokstaver, musikk og bevegelse"</p> <p>- Hadde du forventninger til opplegget?</p> <p>- Har dine forventninger blitt innfridd?</p> <p>- Hvordan?</p> <p>- Ev. Hva er grunnen til at de ikke er blitt innfridd?</p> <p>- Er det skjedd noe uventet i undervisningen i forhold til dine forventninger?</p> <p>- Kan du si noe om grunnen til det?</p>	<p>Få greie på om læreren hatt et valg eller det var pålagt å bruke BMB.</p>	

Alle informanter unntatt én oppgir å ha valgt BMB selv. Konklusjonen er at de som på en eller annen måte ble kjent med BMB ville jobbe med det. De oppgir følgende grunner:

"Jeg driver veldig mye med musikk. Jeg synes det var veldig interessant å jobbe med noe som musikk til bokstavinnlæring ..."

”Jeg er veldig opptatt av bevegelse og samspillet mellom motorikk og bokstavinnlæring. Så det musiske er vel ikke min sterke side, men jeg så den mulighetene at her kan man få den biten gratis”.

Andre formuleringer er:

”Det jeg synes var spesielt all right, det var det med tauene, å gå opp bokstavveien. Jeg tenkte at det å fornemme bokstavene med kroppen sin var en fin læringsvei for de små.”

Man kan se at informantene har ulike mål for valg av BMB. Men det er bare én informant som uttrykker eksplisitt at elementet av *musikk* var det som var viktig for henne. Hun er også av den meningen at

”I musikk, i vanlig musikk, synes jeg ofte det er et problem at de må sitte for lenge stille ... veldig behov for å bevege seg, så den kombinasjonen med at ... noen leker med masse bevegelse og andre med lytting og instrumentalt, det er en veldig fin kombinasjon.”

Denne informanten har et bevisst forhold til undervisning i musikk og har etter min mening også sett rytmikken i BMB. Hun er den av informantene som velger ”... det som hadde med musikk og bevegelse å gjøre” (jf. sitat s. 80), når hun ikke har tid til alle øvelser.

De to andre sitatene er representative for de fleste intervjupersonene. De mener at BMB tilbyr en *helhetlig måte å arbeide med lese- og skriveinnlæring på*.

Informantenes forventninger til undervisningsopplegget er at elevene skulle få lære bokstavene på en måte som ville bli morsom for dem. ”Det ble aldri kjedelig”, er et av utsagnene. Viktigere her er at de også mente at *elevene skulle få mulighet å lære på en ny måte, med sansene og via de læringsveier de, som ulike personligheter, har*. Én av informantene ”var på søken etter et eller annet som kunne passe” for henne. Hun var utdannet førskolelærer, hadde aldri hatt lese- og skriveinnlæring før. Denne situasjonen gjaldt flere informanter. I avsnitt 4.2. s. 72 antyder jeg at førskolelærerne har sett etter et undervisningsopplegg som passer for deres måte å undervise på. Her ser vi at det er tilfelle. De har følt at de har liten erfaring med lese- og skriveopplæring og så på BMB som et verk som passet deres undervisningsideal. Informantene mente at deres forventninger ble innfridd. Også her kommer noen inn på det tverrfaglige potensialet i BMB. Siden det ikke er noen opplagte temaer fra andre fag i selve BMB, må man tenke seg at selve arbeidsmetoden er det som lærerne overfører i andre fag, slik som de her nevnte.

” Veldig glad i opplegget.”.....”..vi prøver å integrere det i andre fagområder også, og ikke bare i musikk og bevegelse og norsk.”...”KRL”....”naturfag”...”svømming”.
(Min kursivering)

En annen lærer svarer at forventningene er innfridd, men hun fortsetter med å snakke om noen negative sider, som hun ser. Hun opplevde at det kunne ta lang tid når alle elevene skulle gå bokstavveien etter hverandre. De måtte vente og det ble uryddige situasjoner. Det hun hadde hatt størst forventninger til ble vanskelig å gjennomføre. Det kan virke som om hun var skuffet over det. Men hun utdypet også om hvordan slike situasjoner kunne løses og hun mente at det trass i alt var en god idé å gå bokstavveien.

- Tema 2: Beskrivelse av arbeidet.

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
<p>2. Beskrivelse av arbeidet:</p> <p>Innledningssp.m. Bruker du opplegget nå? Hvor lenge er det ev. siden du brukte det?</p> <p>a) fysiske rammer - Kan dere bruke et rom med stor plass til gruppeøvelsene? Eller er dere på kl.r.? Er hele klassen med samtidig?</p> <p>b) Tidsrammer Hvor lang tid (antall skoletimer) bruker dere i uken på Bmb?</p> <p>c) Personalressurser - Har du musikk lærer med på timene? - Er det en annen lærer med på timene, slik at dere er to eller flere?</p>	<p>Å gi et bilde av de fysiske og tidsmessige rammene og personalressurser ved skolen.</p> <p>Å oppklare sp.m. i spørreskjemaet.</p>	<p>Hvordan legger du opp øvelsene i gymsalen/kl.r.?</p> <p>I ”rene” timer. Bruker du bare Bmb?</p> <p>Bruker du Bmb og annet opplegg hver time? Eller blir bruken av Bmb ”ren”?</p>

For å få et godt bilde av hvilke forutsetninger lærerne hadde for sin undervisning, var jeg opptatt av å se på hvilke rammebetingelser de hadde til rådighet. Her tas det opp tre ulike typer rammer som er spesielt viktige for at BMB skal kunne få optimale betingelser, nemlig de fysiske, personalmessige og tidsmessige rammene.

a) Med *fysiske rammer* menes her de lokaler, klasserom, gymnastikksal eller andre rom på skolene, hvor undervisningen foregikk. Også utstyr kan inngå i fysiske rammer, men det er ikke vektlagt i intervjuene. Alle informantene hadde store, gode lokaler mens de underviste i BMB. De fleste var i skolens gymnastikksal. Noen lærere hadde delt opp klassen når de måtte være i klasserommene, som var for små for god og fri bevegelse. "Så tar vi noe i gymsalen i gymtimene og det som vi ikke trenger så stor plass til i klasserommet." Dette utsagnet tolker jeg som at de øvelsene som ikke trenger stor plass, tar man i klasserommet. Lærerne har en løsningsorientert holdning til praktiske utfordringer. De løser eventuelle plassproblemer ved å tilpasse øvelsene til lokalene fremfor å utelate øvelser som krever plass.

Ingen lærere uttrykte misnøye med de fysiske rammene.

b) *Tidsmessige rammer* tar opp hvor mange timer per uke lærerne har brukt på BMB. Det viser seg at det er vanskelig å beregne helt korrekt. Siden alle informantene ofte har brukt BMB sammen med ett eller flere andre lese- og skriveopplæringsverker har disse i hverdagen gått inn i hverandre. Tiden til BMB har variert fra uke til uke. Svarene varierer fra "en skoletime" til "minst tre timer". En informant forandrer sågar svaret, mens hun svarer: Jeg kan ikke si "akkurat hvor mange timer vi brukte. Vi brukte flere timer. Vi brukte hele mandagen, (...) Hele uken jobbet vi jo med det." Informanten tenkte mens hun svarte og oppdaget flere og flere skoletimer der arbeidet hadde tilknytning til BMB. Dette kan tyde på en gjennomført helhetstenkning i lese- og skriveopplæringen. Opplegget gjennomsyrrer mye av undervisningen. Man hadde BMB i musikktimer, gymtimer og norsktimer og det blir vanskelig for læreren å vite det presise antallet timer med bare BMB. Dette kan også sees som et eksempel på at BMB kan fungere som et fagoverskridende undervisningsopplegg.

c) *Personalmessige rammer* defineres her som de rammer, som berører antall lærere eller andre voksne, som er med i timer med BMB. Gjennomgående i materialet er at det er minst to lærere til stede hvis man underviser en hel klasse. Tilsvarende er det slik, at en halv klasse har én lærer. En av informantene hadde 1/3 av to klasser (38 elever), hvilket blir 12 – 13 elever i hver gruppe. Hennes skole organiserte begynneropplæringen som "en slags stasjonstrening" med bokstavsinnlæring (BMB), skrivetrening og matematikk som de tre "stasjonene". Min informant hadde BMB i gymsalen alene med de ulike gruppene.

Under dette punktet ble det i intervjuet naturlig å snakke om hvorvidt det var musikk lærer til stede i timene. Bare én av informantene hadde musikkutdannelse i tillegg til sin

grunnutdannelse som grunnskolelærer. Hun sier: "... vi brukte jo alltid stavspill." Videre sier hun at musikken i opplegget var en viktig grunn til at hun valgte å jobbe med BMB. Av alle øvelsene valgte hun "...det som hadde med musikk og bevegelse å gjøre", og lot andre øvelser ligge: "...man rekker jo ikke alt." To andre lærere hadde musikklerer fra den kommunale musikk- og kulturskolen. De var selv med i musikktime, men hadde ingen samarbeidstid med musikklereren, noe de savnet. En av informantene jobbet med BMB sammen med en kollega og de spilte og sang mye sammen både i jobben og på fritiden. De andre informantene brukte CD-en aktivt og mente at den var til god hjelp både i undervisningssituasjonen og for å lære sangene. Informantene fikk direkte spørsmål om hvorvidt lærers eventuelle musikkutdannelse kunne tenkes å påvirke undervisningen. Alle mente at det måtte bli en annen undervisning hvis læreren hadde musikkunnskaper. En av dem som ikke kunne spille, sa det slik: "Der nede står et piano. Det har jeg ønsket VELDIG, at jeg kunne spille piano." De fleste hadde tanker om at egne musikkunnskaper var eller ville vært en fordel. De mente også at CD-en kompenserte for manglende kunnskaper og at det var enkelt å bruke den. *Alle ser musikkens og også en eventuell musikklerers rolle som viktig i BMB, til tross for at de ikke har brukt alle sangene og alle musikkstykkene i undervisningen. Samtidig bruker de BMB uten å ha den kompetansen, og de mener at det går bra. Jeg mener at lærerne er ubevisste om musikkens faktiske rolle i opplegget. Musikken tillegges her mer en opplevelsesstyrkende rolle enn en tverrfaglig rolle i undervisningen. Det er et tankekors at de ikke nevner hva mer vektlegging av musikken i opplegget kunne gjort med selve lese- og skriveopplæringen og språkforståelsen.* Ingen er inne på slike tanker i denne delen av intervjuet.

• Tema 3: Utdyping av spørsmål fra spørreskjemaet

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
<p>3a) oppklaring av sp.m. - Sp.m. B 1b): Har du brukt "Bokstaver, musikk og bevegelse" som fornyelse/styrking av noe du har brukt før?</p> <p>- Hvor stor del er da Bmb i en slik todelt bruk av Bmb?</p>	<p>Å oppklare sp.m. i spørreskjemaet.</p>	<p>Bruker du bare Bmb eller sammen med et annet opplegg? Svarene i undersøkelsen kan tolkes på ulike måter.</p>
<p>3b) Utdyping av spørsmål om ulike øvelser</p> <p>- "Å legge tau" (2f) er den eneste øvelsen som noen (sammenlagt 5 pers.) har brukt på alle bokstavene. Kan du si noe om den øvelsen?</p> <p>- Like mange har arbeidet med å ordsette skrivingen (2h) av bokstaven. Kan du si noe om den øvelsen?</p> <p>- Få grunnskolelærer men > 50% av førskolelærerne har brukt de forberedende øvelsene. Hva kan grunnen til det være?</p> <p>- Øvelse 2d) Å rytmisere leseteksten. Hva mener du om den øvelsen?</p> <p>- Øvelse 2e) Å spille rytmen</p> <p>- Sammenlign m. øv. 2i) rim og regler Er det lettere å jobbe med rim og regler enn tekster? I så fall, hvorfor?</p> <p>- Hvilke erfaringer har du med å undervise elever med konsentrasjonsvansker i BMB?</p>	<p>Å få mer detaljert informasjon om synspunkter på utvalgte øvelser.</p> <p>La læreren sette flere ord på arbeidet med denne øv. Finne ut hvorfor denne øvelsen er brukt mye.</p> <p>La læreren sette flere ord på arbeidet med denne øv. Finne ut hvorfor denne øvelsen er brukt mye.</p> <p>Finne grunnen til forskjellen mellom lærergruppene.</p> <p>Har læreren noe formening om øvelsen?</p> <p>Har læreren noen kommentar til øvelsen?</p> <p>Få vite hvorfor lærerne velger rim og regler foran å rytmisere tekstene.</p>	<p>Det er 3 grunnskolelærer og 2 førskolelærere som har brukt øvelsen på alle bokstaver.</p> <p>Det er 3 grunnskolelærer og 2 førskolelærere som har brukt øvelsen på alle bokstaver.</p> <p>Dette er øvelser som trener elevene i å oppfatte, bevege seg til og lytte til musikk</p> <p>25% av gr.l. og 50% førskl.l. har brukt 2d) til "ca halvparten eller mer" av bokstavene.</p> <p>25% av begge gruppene har brukt øv. til "ca halvparten eller mer" av bokst.</p> <p>50% av begge gruppene har brukt øv. til "ca halvparten eller mer"</p>

Det første spørsmålet som ble utdypet var om lærerne hadde brukt BMB som en styrking og/eller fornyelse av en metode eller et verk de hadde brukt før. I intervjuene svarer de aller fleste informantene at BMB var en styrking og/eller fornyelse. Felles er også at de fortsatt bruker et eller flere verker ved siden av BMB.

En informant forteller at de brukte et annet verk for å øve på bokstavene på tradisjonelt vis og for å "få en leksebit." Presentasjonen av bokstavene blir gjort innenfor BMB's ramme og metode. "Ja, først det praktiske og så det teoretiske etterpå ..." Her kan vi ane samme innstilling til læring som Dalcroze argumenterte for (se s. 18). Det er viktig å først gi elevene kroppslig erfaring for siden å innføre det teoretiske. Men det ligger en ulempe i at man bruker flere andre lese- og skriveinnlæringsverk ved siden av BMB. Det kan være et tegn på at man ikke helt tør forlate de mer tradisjonelle verkene til tross for at man arbeider utradisjonelt med BMB. Grunnen kan være at man vil være på "den sikre siden" i forhold til forventninger fra foreldre. For å "få en leksebit" velger man tekster fra andre bøker i stedet for å følge BMB's tanke om helheten ved at alle øvelser og aktiviteter munnner ut i den teksten som beskriver nettopp leken i fantasirammen med bevegelse og musikk. Den helheten de har ment var viktig i BMB, torpederes ved at de ikke avslutter med lesetekstene fra BMB.

En annen grunn kan være at det ble for mye nytt å sette seg inn i, hvis man skulle gjøre alle øvelser i BMB. Løsningen ble da at man arbeidet med BMB, slik at eleven fikk mulighet til å leke, bevege seg, synge og spille og at man så det som mer positivt å bruke en del av BMB fremfor å ikke bruke noe. Ved å arbeide tradisjonelt med lesetekstene var man tryggere i selve lese- og skrivetreningen.

Det andre utdypingsspørsmålet dreier seg om ulike øvelser i BMB og hvor mye eller lite de hadde jobbet med dem i undervisningen. En av øvelsene, det å legge tau i bokstavenes form, var den eneste øvelsen som hadde blitt brukt til alle bokstavoppleggene. Dette er en øvelse uten musikk og det var viktig for meg å la informantene på fritt grunnlag si noe om øvelsen. Mine informanternes erfaring med dette var at *de mente det var viktig for elevene å bruke flere sanser i innlæringen av bokstaver*. Når elevene går skriveveien, og samtidig sier hvordan de går, forsterker det innlæringen av bokstavene. At elevene kunne bruke kroppen var viktig for lærerne. Noen reflekterte over hvorvidt overføringsverdien (om erfaringen med bokstavsveien kunne hjelpe elevene å huske hvordan de skulle skrive bokstavveien) var stor, mens andre var overbevist om at denne øvelsen hjalp elevene å huske bokstavenes form. Flere uttrykte at elevene syntes det var gøy. "Det er lystbetont for ungene og selv om jeg trodde det ble kjedelig etter hvert, så ble de aldri lei det. Og det er dét at det er viktig teoretisk samtidig som de får med seg så mye mer." (Min kursivering.) Utsagnene viser en interesse for helhetlig tilnærming, samtidig som man får en fagrettet øvelse. Man er også opptatt av at den praktiske erfaringen av bokstavens form kommer foran det rent teoretiske, nemlig det å skrive bokstaven. At barn får bevege seg, erfare med kroppen og med Merleau-Pontys ord får "være

sin kropp" er sentralt i tenkningen deres. Lærerne ser at elevene trives og her tar jeg det som et tegn på at undervisningsmåten er riktig. Et fåtall av intervjupersonene i materialet syntes at øvelsen ble for uoversiktlig og var vanskelig å jobbe med.

Med hensyn til de forberedende øvelsene er resultatene fra spørreundersøkelsen at det er førskolelærerne som har brukt disse øvelsene mest. I intervjuene er det en *klar tendens at førskolelærerne er mer opptatt av hele mennesket, begrepsinnlæring og at elevene skal få bruke kroppen*. De vil at eleven skal få mulighet til å leke, fantasere og få opplevelser. De bruker mer tid på disse grunnleggende øvelsene. *Grunnskolelærerne er mer "fagretta"* som en av dem uttrykker det. De vil gå mer "rett på sak" og er opptatt av det kognitive. Øvelser som å lytte til lyder, bli oppmerksom på visuelle tegn (for eksempel dirigering), eller å danse til innspilt musikk er ting som de ikke kan "bruke tid på." *Vi har lyst til å komme til skriving, kjernen, det viktigste. (...) Jeg er ikke i tvil om det.*" Svarene er tydelige og informantene er klare på hva de mener om dette. Det kan tyde på at de har tenkt over dette i mange sammenhenger og at problemstillingen er kjent for dem.

Å klappe rytmen i ord er en vanlig øvelse for å trene rytmer i musikkundervisning. Lærere i grunnskolen kan arbeide med dette i forhold til å gi elevene økt språklig oppmerksomhet. I BMB er "å rytmisere leseteksten" en av de sentrale øvelsene. Å rytmisere betyr her å klappe eller trampe rytmen i tekstene, men også å spille rytmen på rytmeinstrumenter. Rytmisering viser sammenhengen mellom musikk og språk og finnes i alle bokstavoppleggene.

I undersøkelsen skiller jeg mellom å rytmisere lesetekster og å rytmisere rim og regler. Grunnen er at i rim og regler kan man spore flere musikalske elementer enn i en lesetekst. Dessuten er det lettere for barn å huske rim enn vers og tekster uten rim (jf. s. 29). Man kan derfor tenke seg at det er lettere å velge å rytmisere rim og regler enn lesetekster. Samlet sett har begge lærergruppene brukt rim og regler mer enn lesetekstene som rytmiseringsøvelser. Det er førskolelærerne, som er mest opptatt av å klappe, trampe og/eller spille rytmer i tekstene, *enten det gjelder lesetekster eller rim og regler*. Bruk av rytmeinstrumenter i rytmiseringen er derimot ikke påfallende stor. Grunnene til dette kan sammenfattes i følgende sitat: "Det jeg erfarte er vel at det blir mye bråk. Det *kan* bli mye bråk. Det blir så mye å bære med seg." De få, som har brukt rytmeinstrumenter mye, mener at det er viktig og at det går veldig bra:

"Nå i år så bruker vi rytmeinstrumenter på alle lesetekster. Vi går igjennom alle rim og regler (...) vi bruker det og det er kjempespennende! Ungene elsker det!"

(...) det er veldig spennende og vi bruker *mye* rytmeinstrumenter på det og de er blitt veldig flinke.”

Hos dem som ikke bruker rytmeinstrumenter, kan man ane en usikkerhet om hvordan de skal legge opp arbeidet. De lærerne som synes at det går bra, viser ingen slik usikkerhet – de vet hvordan de skal organisere spillingen med elevene. De ser også at elevene liker å arbeide med instrumenter og at de lærer å spille.

Informantene fikk spørsmål om hvordan de erfarte at elever med konsentrasjonsvansker tilegnet seg undervisningen i BMB. I intervjuene er de usikre på dette. Bare én av informantene hadde et klart utsagn:

”Det vi gjorde nede i samfunnssalen var veldig fint for de ungene der. Dette var jo *kjempespennende*. Det var jo *så* moro! Å få lov å bruke hele seg og ikke sitte stille å skulle høre på noen som forteller en (...). Men det er litt avhengig av hvor store konsentrasjonsproblemer de har.”

”Jeg opplevde det som veldig all right også for de med vanlige konsentrasjonsvansker.”

Resultatene av intervjuene gir ikke noe grunnlag for å si at lærerne hadde erfaringer med at BMB var en fordel for elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Ét eksempel på økt konsentrasjonsevne følger under neste tema. Det fortelles om en gutt som hadde store konsentrasjonsvansker, men som ble inspirert til å leke alene en lang stund.

• *Tema 4: Historier fra undervisningen.*

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
4. Historier fra undervisningen - Kan du gi eks. på noe som kan skje i kl.r./gymsal? (= historie) - Hvilke tanker har du om slike episoder?	Å samle historier Vurdere hendelser. Reflektere.	Snakke generelt om at det er vanlig å fortelle kolleger om hendelser, ting som skjer i timene. Har du hatt noen slike opplevelser i forbindelse med Bmb?

Lærerne husket mange små historier og situasjonsbeskrivelser om opplevelser, som til dels lå langt tilbake i tid. De gjengis her i omskrevet form og er eksempler på elevenes arbeidslyst, deres personlige vekst og at de i stadig større grad tok initiativ i samarbeid med andre elever. Historiene kan også tjene som illustrasjon til tverrfaglige opplevelser og helhetserfaringer av bokstaver, musikk og bevegelse.

Arbeidslyst. Mange av situasjonene som er beskrevet viser til arbeidslyst hos elevene.

Lærerne forteller om elever som er aktive, som arbeider med oppgavene med lyst og glede. Også de guttene som kunne være det en av lærerne kaller utagerende, har det morsomt i timene. Hun ser også at de har godt av å bevege seg. Samarbeidet elevene imellom er også en kilde til trivsel. De er aktive og de arbeider selvstendig samtidig som de gir hverandre råd og hjelp. Denne læreren beskriver en stemning som er god og inkluderende i klassen. Hun opplever en arbeidsøkt som fungerer som hun mener at den skal. Oppgavene ansporet til positiv aktivitet og god arbeidsinnsats. Det indikerer at oppgavene var tilpasset aldersgruppen og utfordret elevene på en riktig måte. Følgende historier og/eller situasjoner er eksempler på dette.

- Læreren husket en episode fra klassen hun hadde ved intervju tilfellet. Det var en klasse hvor mange av guttene var "veldig utagerende". Plutselig lå de i en haug og sloss, men samtidig så hun at de trengte å bevege seg. "Og de synes det er moro!"
- En informant forteller om "de magiske øyeblikkene" med ordene: "Det var så det sitret!! Jeg kunne hørt en knappenål falle i gulvet der."
- Elevene skulle være Lille Trille, som "ligger på hylle". Læreren forteller: "... det var en glede over det og det boblet nedenfra, ikke sant? ... det har vært veldig gøy ... Og så var det en stille gutt, ... som bare lå oppå der og ... det bare kommer altså ... og den kjempegleden og den gleden å få samarbeide med de andre elevene ..."
- Innen fantasirammen Emil tegnet elevene store E-er. De satt og tegnet på "svære, kjempestore ark og de satt der og malte og malte og malte. Alle jobbet! 'Mer ark!' og de samarbeidet skikkelig (...) så de korrigerste og veiledet hverandre. En fantastisk opplevelse!"

Tverrfaglighet. En lærer husket en episode fra S-opplegget, hvor elevene klarte matematikkoppgavene som er vevd inn i leken. Hun mente at elevene regnet med multiplikasjon og divisjon, mens det øvelsen legger opp til er addisjon. Elevene erfarte matematikken først i praksis og kunne, hvis læreren hadde utnyttet det, fått en bedre forståelse, når samme momenter siden ble gjennomgått i teorien ved pulten. Læreren fortalte ikke noe om hvordan hun fulgte opp episoden i etterkant.

- Elevene leker at de er ute på sjøen, men når det lyder et signal skal de finne en av mange rockinger som ligger på gulvet, løpe til den og stille seg inne i den. De skal være alene i ringen, to i ringen, tre, fire, osv. alt etter hva læreren sier. Denne oppgaven klarte 2. klassinger: "2. klassinger både delte og ganga som bare det."

Personlig vekst. Neste historie er et eksempel på at elever kan føle at de klarer utfordringer og dermed bli trygge. Gjennom å få mulighet til å leke sammen i en fantasibetont trygg situasjon kan elever kjenne på egne evner og egne muligheter. Ved å få en utfordring som de kan klare, kan de også gå videre og oppnå noe nytt. De glemmer at de er beskjedne og forsiktige og de kan ta initiativ til å gjøre noe som er uvanlig for dem. Det kan gi vekst og økt selvinnsikt.

- En forsiktig jente samarbeidet med en gutt, ”som var litt mer fremmelig” om å lage bokstaven O på ulike måter med kroppen. Det at jenta tok initiativ til å vise hva de hadde funnet på, opplevde denne læreren som noe helt spesielt. Læreren sa at jenta ”følte nok at hun hadde lyktes og fått til noe som var bra”.
- En litt spesiell historie handler om en gutt med store konsentrasjonsvansker. Han ble veldig fenget av S-opplegget og sjørøver Sofus. Som regel kunne denne eleven ikke holde på med noe i mer enn tre minutter og han syntes det var skummelt når læreren satte på seg svart øyelapp og spilte sjørøver Sofus for første gang. I timen etter var det leketime og gutten fant frem utstyret til Sofus, satte på seg øyelappen, startet kassettpilleren og lekte alene i 40 minutter. Det var viktig for ham å slå av lyset, slik at det ble skummelt. Han gjentok denne leken i mange dager og uker.

Helhetsopplevelse. Den siste episoden, som beskrives her, er et eksempel på hvordan en elev lærte i helhet mer enn i deler. Denne læreren hadde før intervjuet strevet med å huske tilbake tre år i tid, den tiden det var gått fra hun hadde jobbet med BMB. Dette var en episode som hadde gjort stort inntrykk og kanskje det var en uventet hendelse for denne læreren. Men denne episoden er også et eksempel på at *det som satte elevens hukommelse på rett spor var melodien*, altså musikken i denne spesielle leken. Da læreren nynnet melodien husket eleven ikke bare bokstaven, men også bevegelsen, fordi dette hang sammen for eleven. Elevens erfaring av timen var sanselig og i en helhet. Læreren husket erfaringen fordi eleven uttrykte sin erfaring tydelig og ut fra musikalsk hukommelse.

- Læreren spurte en av elevene om hvilken bokstav de hadde lært den dagen, men eleven husket ikke det. ”Hva har vi sunget, da?” Eleven husket ikke det heller. Læreren hadde da begynt å nynne på melodien til sangen og da husket eleven: ” Åja!!” Vi har lært V!!” Samtidig gjorde eleven en V med armene, slik de hadde gjort det i timen.

Tema 5: Musikkens rolle i BMB

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
5. Musikkens rolle	Hva mener lærerne om musikkens rolle i Bmb?	
- Hva er viktigst i Bmb, musikken eller andre ting?	Er det et gjennomtenkt tema hos læreren i undervisningen?	Øvelser med f.eks. rytmespill på instrumenter er ikke så mye brukt som øvelser uten musikk. (Noen har brukt flere musikkøvelser enn andre)
(- Ev. hvorfor har du brukt mange sanger og leker med musikk i?)		
Har du opplevet at eleven har fortsatt å synge etter at timen er slutt/på vei ut av kl.r.?		
Har du sett at elevene leker lekene i andre sammenhenger enn undervisningstimer?		

"Hva er viktigst i BMB, musikken eller andre ting?" På dette spørsmålet svarer flere av lærerne at rytmen er viktig. Hvis de ikke bruker alle sangene, eller synger så mye, så er det viktig å arbeide med rytmene. Man jobber mye med lesetekstene og rytmen i dem og mener at dette er noe av det viktigste i opplegget. Svarene lærerne gir, kan tyde på at de tenker på musikk som hovedsakelig sanger og at de ser på rytmer som en selvstendig størrelse ved siden av musikk. Noen er opptatt av helheten og kan ikke si noe om hvorvidt musikken er viktigere enn andre elementer i BMB.

"... musikken var veldig viktig den, musikken og ... bevegelsen ... den der fantasirammen ... alt det vi gjorde (...) det følte jeg var det aller viktigste."

Det er tydelig at hun ikke kan se de ulike elementene skilt fra hverandre. Lærerne opplever opplegget som en enhet, hvor alt henger sammen og MÅ henge sammen for å fungere. Sangene er korte og lette å huske. Noen kunne fortelle at elevene sang dem etter BMB-timene og til og med diktet nye ord. En klasse laget en sang om at "Nå vil vi ha arbeidsro", til en av melodiene. Slik ble musikken en naturlig del i skolehverdagen for disse elevene. De improviserte over melodien, laget en sang de trengte og fikk nye musikalske erfaringer.

Flere svar handler om at musikken "krydrer" innlæringen. Lærerne bruker ord som "morsomt", "gøy", "kjempemorsomt", "spennende" om at musikken er innvevd i bokstavinnlæringen. Det kan se ut som om mange av lærerne er blitt inspirert ved å ha hjelp

av musikken i undervisningen. På båndet fra intervjusituasjonen kan man høre at de blir engasjert, når de snakker om musikkens rolle i BMB.

- *Tema 6: Musikkutdannelse og/eller musikkerfaring*

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
6. Musikkutdanning/-erfaring - Hva betyr det for deg at du har/ikke har musikkutdanning/-erfaring , når du jobber med Bmb?	Lettere for en med musikkunnskaper å undervise i Bmb?	

Lærerne er klare på at det er en fordel å ha musikkutdannelse. De som har det, er bevisste på å bruke det og de synes at det blir lettere å undervise i BMB med musikkbakgrunn. Noen har ikke musikkbakgrunn, men savner det. Allikevel hindrer ikke det dem i å synge mye og trekke inn musikk i skolehverdagen. Andre igjen tør ikke synge så mye nettopp fordi de føler sterkt at de ikke kan nok eller er trygge nok. Samlet sett er det slik at de fleste av lærerne mener at det er viktig å bruke musikk i undervisningen og de mener at de gjør det.

- *Tema 7: Musikk og språk*

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
7. Musikk og språk Pleier du å jobbe med rim og regler? Pleier du å la elevene klappe navnene sine eller andres? Hvordan er det å jobbe med tekst som rimer? Hva med tekster som IKKE rimer? - Noen mener at barn med viss type av dysleksi har problemer med rytmen i språket. Har du tenkt over det i din klasse?	Finne ut om det er forskjell på å arbeide med rim og med lesetekster. Forskjell også mellom lærergruppene.	- Det viser seg at øvelser hvor man skal klappe, trampe eller leke med rytmen i leseteksten, er mindre brukt enn rim og regler (av grunnskolelærere). Hva kan grunnen til det være?

I temaet "musikk og språk" var et av områdene rim og regler. Informantene fikk spørsmål om dette var noe man bevisst arbeidet med. Et av spørsmålene informantene fikk, var om det var vanlig at de arbeidet med rim og regler og om de lot elevene klappe rytmen i navnet sitt. Alle svarer at det er en vanlig måte å jobbe på og at det er viktig å gjøre dette. Grunnen er at de opplever at det inspirerer elevene, og at elevene liker det.

"... [N]år du får en rytme på ting (...) så blir det mye enklere." Teksten med rim oppleves også som enklere å lære enn tekster uten rim. "... [N]å har vi hatt et vers som ikke rimet og

det glei ikke så lett på plass som de som rimer. Så de lærer mye fortere. Er min erfaring. (...) Ja, men så fort det er melodi til så synes jeg allikevel at de lærer det fortere enn et vers uten musikk til." En side av sammenhengen mellom musikk og språk ble tatt opp i tema 3 (se s. 83 om rytmisering av tekster). Lærerne hadde ikke mye å tillegge, da spørsmålet under tema 8 ble vinklet litt annerledes.

Det andre området var dysleksi. Informantene fikk uttale seg om en påstand om at en viss type dysleksi (se 1.3.4. s. 17) kan knyttes til dårlig evne til å oppfatte rytmen i ord og setninger. Man ser at noen elever har problemer med å utføre riktige rytmer. Et sitat: "De klappet ett klapp i navnet sitt enda det hadde flere stavelser." Disse elevene var også de som ellers slet med motorikken: "De hadde problemer med å krabbe. De hadde problemer med å løpe i ring." Elevene med denne type problemer fikk på denne skolen ekstraundervisning og i den inngikk også å klappe og trene på rytmen i språket. Lærerne har sett at de elevene som har problemer med å klappe også strever med å lære å lese og skrive. Ingen elever hadde dokumentert dysleksi.

- *Tema 8: Egne meninger*

Intervjuguide

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
8. Egne meninger Er det noe du vil tilføye til det vi har snakket om?		

De få av informantene som har hatt noe å tilføye, har hatt helt generelle utsagn om at opplegget har vært morsomt å jobbe med og at det betyr noe at man selv liker slike opplegg. Man blir motivert, engasjert og det er viktig at man føler seg trygg på det man gjør. Mangelen på utsagn på dette punktet kan ha en praktisk forklaring i at intervjuet nærmet seg slutten og intervjupersonene ville avslutte. Det kan også forklares med at de foregående spørsmålene har fanget opp de erfaringer lærerne mente de hadde og at de derfor ikke hadde noe å tilføye.

4.3.3. Sammenfatning av intervjuresultatene

Nesten alle informanter hadde valgt BMB av eget interesse. Interessen lå i muligheten til å gi elevene kombinasjonen bevegelse og musikk i lese- og skriveinnlæringen. Samspillet mellom motorikk og bokstaver, mellom musiske elementer og sanseopplevelser skulle gi elevene en helhetlig undervisning. Den ene læreren hadde alltid ønsket et opplegg som kombinerte disse

elementene, fordi hun hadde mye erfaring av musikkundervisning. Hun hadde en ide om at musikken skulle inngå i mange andre fag i skolen og ikke være i en "bås for seg".

Forventningene at elevene skulle kunne lære på ulike måter ble innfridd hos lærerne. De forsøkte også å integrere det i andre fagområden. De fysiske rammene ligger i stort sett godt til rette for at intensjonene i BMB skal kunne oppfylles. Hvor mye tid, som brukes til opplegget er vanskelig å få ett godt grep om. Alle lærerne mener også at hvis en musikk lærer hadde vært med i undervisningen, så hadde den blitt annerledes. De har imidlertid ikke noen kommentarer på at en styrking av musikkelementet kunne hatt innvirkning på selve lese- og skriveopplæringen.

De fleste bruker at annet leseverk ved siden av BMB for å få som de sa "en leksebit".

Den kjennsgjerningen at trening av bokstavens form og benevning av skriveveien var mest valgt, kommenterte lærerne med at det var viktig å la elevene bruke flere sanser i opplæringen. Elevene trivdes med øvelsen og lærerne mente at øvelsen var både teoretisk og praktisk.

Det er en forskjell mellom lærergruppene i valg av øvelser. Forskjellen er at førskolelærerne generelt sett velger mer lekbetonte øvelser, mens grunnskolelærerne velger mer fagrettede øvelser. De har som mål å komme til kjernen, at elevene skal lære bokstavene og å lese og skrive. Å rytmisere rim og regler er vanligere enn å rytmisere lesetekst og det er førskolelærerne som oftest velger å rytmisere, å klappe, trampe og spille rytmer. Noen få lar elevene ofte spille rytmene på rytmeinstrumenter og de som gjør det, mener at elevene liker det og er flinke.

Det er flere små historier eller situasjonsbeskrivelser fra undersøkelsen. De viser både læringssituasjoner og andre, positive opplevelser. Musikkens rolle i BMB var viktig mente lærerne, men denne rollen formuleres ofte som kilde til glede, spenning og positive erfaringer og ikke så ofte som den del av BMB, som den etter min mening er.

Underproblemstillingene i kapittel 1 var:

1. Har lærerne erfaringer med hele materialet eller bare deler av det?
2. Har grunnskolelærerne og førskolelærerne likartede erfaringer?
3. Hvilke historier kan lærerne fortelle fra sine erfaringer?

Svaret på spørsmålene mener jeg er at

1. Lærerne har som samlet gruppe kun erfaringer med deler av BMB.
2. Grunnskolelærer og førskolelærere har ulike erfaringer av BMB
3. Lærerne forteller historier om
 - Elevenes arbeidslyst
 - Tverrfaglighet
 - Elevenes personlige vekst
 - Elevenes helhetsopplevelse

4.4. Drøfting av undersøkelsen

Undersøkelsen var ment å finne hvilke erfaringer lærere i grunnskolen hadde med undervisning i BMB. I den hensikt ble det gjort en spørreundersøkelse og deretter en intervjuundersøkelse. Spørreundersøkelsen skulle gi kunnskap om et forholdsvis bredt felt, slik som lærernes utdanning og bakgrunn, grunner til valg av BMB og blandt annet hvilke øvelser de hadde valgt og hvorfor. Spørreundersøkelsen lå til grunn for intervjuene, hvor hensikten var å gå dypere inn i de resultatene som var 1) tydelige tendenser, 2) uklare besvart og 3) ufullstendig besvart.

4.4.1. Validitet

I en undersøkelse med kvalitativ metode må validitetsbegrepet tolkes i en vid forstand. I Kvaales tolkning "har validitet å gjøre med hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke" (Kvale, 1997, s. 165). For å undersøke hvilke erfaringer lærere i grunnskolen har i sin hverdag er kvalitativt intervju en mulig metode. Grunnlaget for intervjuene var et svarene fra et spørreskjema. Spørsmålene spendte over et vidt felt innenfor hva jeg mener at man kan forvente i arbeidet med BMB. Undersøkelsens validitet er etter min mening god.

4.4.2. Rehabiliter

Reabiliteten viser hvorvidt man kan stole på undersøkelsens resultater. Lærerne hadde ulikt ståsted, da undersøkelsen ble gjort. De arbeidet ikke alle med BMB ved undersøkelsestidspunktet. Noen hadde ikke brukt det på flere år. Andre jobber med det for tredje gang og hadde derfor et nærmere forhold til det og, får man anta, husket bedre hva de faktisk hadde gjort. Et usikkerhetsmoment er derfor hvorvidt lærerne har husket hvor mange sanger, leker og andre øvelser de hadde brukt. Et par av informantene har kommentert dette på spørreskjemaet. Noen av spørreskjemaene bærer preg av å være raskt besvart. Kryssene kan synes å være skrevet i full fart. Dette kan tolkes som at svarene kan være lite gjennomtenkt og dermed ikke så verdifulle i undersøkelsen. På noen skjemaer er de spørsmålene som krevde tekst, ikke besvart. Det er alltid en risiko forbundet med slike undersøkelser. Informantene kan være uinteressert i temaet eller i å bruke tid på å fylle ut et spørreskjema. Derfor må man se på resultatet som en del av en sannhet om undersøkelsesobjektet og ikke hele sannheten. Slik er det også i dette tilfellet.

Det er allikevel ikke helt uproblematisk at noen har unnlatt å svare på noen spørsmål. På et svarsskjema var bare del D besvart. Den tar opp generelle utsagn om musikkens rolle i skolen. De ulike spørsmålene i del C, om tanker informantene hadde gjort seg i arbeidet, er ubesvart av i gjennomsnitt fem personer. Et større materiale med større svarsprosent kunne gitt bedre reabilitet. Samtidig kan det ses som en styrke for "sannheten" at disse personene ikke har svart. Hvis man antar at de ikke hadde noe forhold til nettopp disse spørsmålene gir det undersøkelsen en større reabilitet at de ikke svarer enn at de avgir svar som ikke er "sanne". Noen av informantene antydte at de, som lærere i Kongsberg kommune, ofte var målgruppe for ulike undersøkelser. Lærerstudenter fra Notodden har fra tid til annen undersøkelser i Kongsberg og jeg fikk et inntrykk av at lærerne følte at dette kunne være tidkrevende. Allikevel er lærernes erfaringene mange, interessante og viktige. Kunnskapen om hvordan BMB kan oppleves og ses på er større nå enn før undersøkelsen.

Reabiliteten i en intervjuundersøkelse er avhengig av at intervjupersonene husker noe om det blir spurt om, at man har god nok tid, at intervjueren er mest mulig neutral og at intervjuene blir strukturert og nokså lik gjennomført. Et par av intervjupersonene kommenterte at de ikke husket alt like godt. Det hadde gått en del tid siden de sist hadde jobbet med BMB. Samtidig var intervjuet med på å hjelpe dem til å huske mer. I løpet av den timen intervjuet

varte husket de stadig mer fra undervisningen. Noen av lærerne reflekterte også over hendelser og sider ved BMB som de før ikke hadde tenkt over. I intervjuene i denne undersøkelsen er situasjonen slik at intervjueren, jeg, er den samme personen som har holdt de kurs som intervjupersonene har vært på. Det er viktig å vurdere hvorvidt dette kan påvirke svarene som bli gitt. Jeg må tenke på at eventuelle negative erfaringer kanskje ikke er kommet frem i materialet. Med tanke på at nettopp de positive erfaringene synes å være tydeligst, kan det kanskje være slik at noen lærere har hatt flere erfaringer, som ikke er kommet frem i undersøkelsen.

I intervjuer oppstår lett situasjoner, hvor man kan misstenke at intervjupersonen blir påvirket av intervjueren. Dette har vært et særlig faremoment for meg, fordi jeg har hatt spesiell kunnskap om BMB men også fordi jeg har vært kursholder for lærerne. Slike situasjoner i det innspilt materialet er ikke tatt med i den tekstversjon som er brukt i det videre arbeidet. Dette er gjort for å øke reabiliteten av undersøkelsen.

Undersøkelsen har et relativt lite materiale og kan ikke sies å gi generell kunnskap om hvilke erfaringer lærere kan få fra undervisning i BMB. Den kan imidlertid gi et inntrykk av hva disse lærerne har erfart og den kan også gi en forståelse av noe av det BMB kan bidra med i lese- og skriveinnlæring.

KAPITTEL 5 DISKUSJON

5.1. Diskusjon

Denne oppgaven har vist noen av de erfaringer grunnskolelærere har fått når de har undervist i "Bokstaver, musikk og bevegelse". Å legge til rette for at alle elever i en klasse skal kunne tilegne seg lærestoff ved å bruke sine sterke sider, av noen kalt læringsstrategier, er en utfordring. Noen elever har lett for å lære ved å iaktta, andre ved å høre. Andre igjen har et behov for å kunne bevege seg, mens de får inntrykk av omgivelsene og det som er aktuelt i timene. Noen elever er sterke på det musikalske området, mens andre er det på det språklige. BMB er utviklet for også å gi en mer helhetlig undervisning i lese- og skriveopplæringen enn den tradisjonelle. Lærerne forteller om at elevene får mange opplevelser i form av bevegelse, sanger, rytmer, leker, spill, samarbeid og muligheter til å ta eget initiativ. Når en bokstavs form, navn og lyd oppleves på ulike måter og i ulike sammenhenger, blir opplevelsen en helhet, samtidig som hver elev kan bruke sin spesielle sterke side til å lære bokstaven.

Howard Gardner mener at intelligens kan være av ulike karakter og mer enn den man tradisjonelt måler ved IQ-tester. Intelligens kan være av praktisk, sosial eller annen art. Gardner er nøye med å påpeke at ingen har bare én type intelligens (Gardner, 1994, s. 8). Alle har mange måter å lære på, men én måte *kan* være dominerende. Ved at elevene kan bruke flere måter å lære på, kan de også se ulike sider ved lærestoffet og dermed få et mer helhetlig bilde av det som læres. Når Gardner diskuterer sin teori fremholder han viktigheten av at læring fungerer best, om man makter å tilpasse undervisningen slik at elevenes individuelle behov tilgodeses (Gardner, 1994, s. 349). Han er opptatt av at barn skal få lære på sin måte, bruke sine evner på en riktig og god måte. Det er derfor viktig å iaktta et barn, som driver med noe det er interessert i (Gardner, 1994, s. 349). Da er barnet motivert og det trives. I en slik situasjon kan man finne ut hva barnet gjør for å lære og også se hvilke av de intelligensene som Gardner mener vi har, som dominerer barnets være- og læremåte. I BMB kan læreren være den iakttagende og få mange opplysninger om hvordan elevene fungerer i læringssituasjoner. Diskusjonen rundt Gardners teori har ofte dreid seg om hvorvidt det er riktig å fokusere på én så kalt intelligens. Min forståelse av Gardner er, at han har vist at det nettopp er flere faktorer som samspiller i læring. Alle mennesker, enten de er elever eller ikke, har mange måter å lære på, men alle har også sterke og svake sider. "Når barn får lösa

problem med hjelp av ett rikt varierat och intressant material i en stimulerande miljø kan vi lättare se tidiga tecken på deras spesiella begåvningar." (Gardner, 1994, s. 350).

Ved å undervise elevene sine i BMB har lærerne hatt et bevisst mål idet de forventet at elevene skulle få en helhetlig undervisning. De har sett etter et opplegg, som kunne tilfredsstille deres krav om at elevene deres skulle kunne bruke flere sider ved seg selv.

Lærerne ville at elevene skulle få muligheter til å bevege seg, synge, spille, leke og fantasere. Lærernes forventninger til BMB var dermed at det skulle være morsomt og at elevene skulle få ulike muligheter til å lære bokstavene og å lære å lese.

Erfaringene lærerne fikk var i tråd med forventningene. De forteller om mange episoder, hvor elevene ble ivrige og engasjert. De kom med ideer og forslag. De samarbeidet og var motiverte. Forsiktige elever blomstret, tok initiativ og vokste. Andre tok med seg melodier ut fra klasserommet og sang om veigrøften mens de løp opp og ned av nettopp en veigrøft. En klasse med behov for arbeidsro brukte en annen melodi og satt ny tekst på den: "Nå vil vi ha arbeidsro." Det var mange eksempler på at eleven trivdes med arbeidsmåten i BMB. Det er lett å tenke seg at barn som trives også lærer på måte som er naturlig for dem. Lærerne mener også at alle elever her kan få mulighet til læring på sin måte. Gardner har gjort det tydelig at barn (og voksne) har ulike måter å tilegne seg læring på, og Helle Couppé har gitt lærerne en mulighet til å sette denne kunnskapen om læring ut i livet. I så måte kan BMB sies å være et eksempel på undervisningsopplegg som tar vare på alle elevs ulike innlæringsmåter, og at lærernes erfaringer er at dette fungerer etter intensjonene.

Flere av lærerne snakker om at nettopp helheten er det som er helt spesiell ved BMB – at alt henger sammen. De kan ikke sette opp noe som er viktigere enn noe annet i undervisningsopplegget. Problemet ved å undersøke et fenomen er ofte at man forsøker å se hvilke delemomenter det består av. Man tror at det dermed blir lettere å forklare fenomenet. Fenomener, som involverer menneskelig aktivitet og særlig samhandling, kan miste sitt særpreg ved å dissekteres fremfor å beskrives av de mennesker som er aktive. Det er vanskelig å sette fingeren på kjernen, det ene betydningsfulle punktet i et fenomen eller et hendelsesforløp, som hele tiden utvikler seg. Man kan derimot beskrive helheten, sette ord på opplevelsene og erfaringene til de involverte. På samme måten er det et barn lever og lærer – ved å bruke hele seg. Merleau-Ponty sier at barnet *er* sin kropp. Barns væren er en helhet og et barn fortjener å bli møtt som den hun/han er. I leken, som er barns liv, er det ingen krav om oppdeling av personligheten. En av mine informanter forteller om en elev som bobler av

fryd i lek. Å være egget i "Lille Trille lå på hylle" ga en sterk opplevelse, som samtidig ga barnet innhold i reglens tekst. Teksten ble meningsfull, fordi barnet har forstått den med kroppen. Lesing blir i forlengelsen av opplevelsen spennende og senere inngangsport til andre opplevelser.

En annen informant beskriver at hennes klasse løp opp og ned i en veigrøft mens de sang en sang de hadde lært i gymsalen. Sangen heter "En veigrøft" og har store intervaller i melodien, som starter med en none. Da de lærte sangen hadde de bare fiktive veigrøfter (laget av tau og i form av V) å løpe i. Opplevelsen fra gymsalen satt i kroppen og fikk enda større utfoldelse i en ekte veigrøft. Lærerens opplevelse var også sterk. Hun hadde den voksne pedagogens hele tankeverden som bakteppe og kunne forundres over elevenes glede og assosiasjonsevne. At elevene spontant koblet en tilrettelagt, kanskje man kan si "kunstig", øvelse i en gymsal til den virkelighet de møtte ute og faktisk utfoldet seg i bevegelse, sang og lek kan være et tegn på at Merleau-Ponty har rett: barn *er* sin kropp. Når de så den ekte veigrøften husket kroppen, kanskje mer enn hodet, leken de hadde hatt i gymsalen. På sin ureflekterte måte gjentok de så leken, sangen og bevegelsen og læringen fikk enda en dimensjon og enda en opplevelse. Man kan anta at de også hadde hatt det morsomt i gymsalen, ellers hadde de ikke husket leken i ettertid. Når barn trives lærer de også lettere og kan bruke sin spesielle måte å lære på.

Mange av lærerne kommer inn på det tverrfaglige aspektet i BMB. Noen nevner at de prøver å "utnytte" metoden i BMB også i andre fag. Det å bruke bevegelser og/eller musikk sammen med matematikk, naturfag, KRL og svømming har vært nevnt i både spørreundersøkelsen og intervjuene. I denne sammenhengen blir tverrfagligheten mer fokusert på disse skolefagene enn på musikk. Det er mitt inntrykk at det er lærernes erfaring av BMB som en metode, som er videreført til andre fag. Begrepet tverrfaglig har dermed to betydninger her, nemlig den jeg bruker om lese- og skriveinnlæring sammen med musikk og lærernes, slik jeg tolker det, i deres bruk av BMB i andre fag.

Lærerne arbeidet mye med rytmer i tekster, rim og regler. Erfaringer innen området språk og musikk er mange i følge undersøkelsen. Den vanligste arbeidsformen er å klappe rytmene i elevenes navn og andre ord. Å spille rytmene på rytmeinstrumenter har vært mindre vanlig. Nettopp å spille tekstenes rytmer er kobingen mellom språk og musikk i denne sammenhengen. Å oppleve at ord kan ha noen av de samme elementene som musikk har, kan gi en dypere forståelse av språket og dermed også gjøre det mer spennende å lære å lese og

skrive. Lærerne forteller om at elevene liker å klappe rytmer, men også at det kan være vanskelig for noen elever. Ved å trekke inn spillemomentet kan elevene oppleve språkets rytmer og tekstens stavelser på en tydeligere måte.

En lærer snakker om at særlig de minste elevene har veldig behov for å bevege seg og at i musikkfaget er det et problem at de må sitte for lenge stille. Hun mener at ved å bruke leker med masse bevegelse, lytting og å spille instrumentalt blir en veldig fin kombinasjon". Denne læreren uttrykte også at hun hadde arbeidet mye med musikk før hun startet med BMB og at hun var veldig opptatt av at musikken burde ha en større og bredere plass i skolen. Hennes ideal var at musikken skulle gjennomsyre skoledagen og ikke bare undervises i egne musikktimer. Hennes tilnærming til musikk var i grunnen tverrfaglig og en gjennom-musikkstandpunkt men også i forlengelsen en til-musikkstandpunkt.

Et viktig aspekt av lærernes muligheter til å bruke hele potensialet som ligger i BMB, er hvilken tid de har hatt til å sette seg inn i materialet. Én kursdag er den tid de har hatt for å få innsikt og forståelse. Noen få har hatt to kursdager men det er uansett meget kort tid. Å se alle momenter fra rytmikken til språk – musikktemaet, bevegelsesdelen og helhetsperspektivet i løpet av den tiden er vanskelig. Lærerne må bruke tiden etter kurset og samtidig med skolearbeidet til å se alle muligheter. I en travel hverdag kan noen momenter fort bli borte og det er naturlig om man velger velkjente øvelser som for eksempel å klappe rytmer. En lærer som mener at hun ikke kan så mye musikk kan komme til å velge bort øvelsene med musikkinnhold. Lærernes erfaringer viser at de kanskje ikke har sett sammenhengen mellom musikk og språk. Hvis man i større grad hadde utnyttet musikken hadde opplegget fått en mer tverrfaglig profil i undervisningen. Helle Couppe legger særlig vekt ved rytmiseringen i mange ulike former. Noen elever kan trenge å både klappe, spille rytmen i en tekst og siden lese den rytmisk, fremfor å bare klappe den. Det er etter mitt syn selve koblingen mellom praksis og teori i lese- og skriveinnlæringen i dette opplegget. Ved å arbeide med dette utnytter man i større grad potensialet i BMB. Dette kan være et av de momentene som det er vanskelig å forstå vikten av i løpet av en kort kursdag. Lærernes forutsetninger for å utnytte mulighetene i BMB kan dermed bli avhengig av førkunnskaper i musikk og musikkpedagogikk. Lærernes erfaringer er delt i forhold til hvorvidt de mener at BMB er lett å arbeide med. Noen mener at musikkunnskaper er viktige, mens andre synes at det er mulig å gjennomføre uten spesialkunnskaper.

Opplevelse legges til opplevelse. Innsikt legges til innsikt. At barna lærer ved å oppleve en veigrøft i fantasi og virkelighet innebærer også at de danner det Klafki kaller kategorier. V er en av mange lignende opplevelser i kategorien bokstaver for elevene som undervises i BMB. Elevenes erfaringer i lek, fantasi og andre førskoleopplevelser er elevenes kjente begreper, deres kategorier, som de bygger videre på når de kommer til skolens verden. De har mange opplevelser når de begynner på skolen. Når lærerne legger opp undervisningen slik at disse opplevelsene og erfaringene ligger til grunn, bruker de bevisst elevenes kategorier for å danne nye kategorier. De nye kategoriene er i dette tilfelle bokstaver og orddannelser som gir leseferdigheter. Nye begreper oppleves og dannes hele tiden i en oppadgående spiral av tilegnet kunnskap. Elevenes forståelse øker idet de opplever helhet og deler av teksten i en vekselvirkning, som man kan si danner det som kalles den hermeneutiske spiral. Teksten som elevene leser inneholder for dem også kroppslig forankrede opplevelser og erfaringer, slik at elevene har en flersidig og helhetlig forståelse av tekstens innhold.

Klafkis begrep "kategorial dannelse" er en konstruksjon av formal og material dannelse. I et lese- og skriveinnlæringsopplegg finnes også disse formene av læring. I en material dannelse er faget det viktige, i dette tilfelle lese- og skriveferdigheten. Lese- og skriveferdighet er en absolutt kunnskap. Elevene må kunne bokstavens navn, form og lyd for å kunne sammenføre dem til ord, setninger og tekster. Det spesielle i BMB er veien som fører til denne kunnskap. Men også formal dannelse kan sies å finne sted i BMB-undervisningen. Ved å samarbeide, forholde seg til andre og å få mulighet til å bruke deler av seg selv, kan elevene kanskje utvikle en liten del av det de senere i livet vil kunne kalle sin personlighet. Det er eksempler på at lærere har sett nettopp små brokker av for eksempel økt selvtillit hos noen av elevene. Et slikt eksempel mener jeg er den lille jenta som plutselig ville vise at hun og hennes klassekamerat hadde klart å gjøre en O sammen. Arbeidsøkten, hvor alle elevene lå på gulvet og malte E-er er et annet eksempel på det samme. I begge eksemplene er arbeidsgleden og trivselen tydelige for lærerne som fortalte om episodene.

Det musikkfaglige aspektet i lærernes erfaringer er ikke veldig tydelig. På spørsmål om de mente at elevene hadde lært noe musikkfaglig er svarene sprikende. De musikkutdannede lærerne mente ikke at eleven hadde hatt musikkfaglig utbytte av BMB, mens de andre lærerne mener at elevene hadde hatt utbytte. Min tolkning av dette er at de lærerne som har krav til musikkfaglig læring ser at elevene ikke lærer noe fra musikkfeltet. Å lære for eksempel notenavn innenfor rammen av BMB kan ses på som vanskelig. Fokuset her er, og må være å

lære bokstavene. Derimot er det fullt mulig å arbeide med notenavn i egne musikktimer. Man kan trekke inn sangene fra norsktimene og bruke dem i musikkundervisningen. Dette kan ses som et eksempel på kategorial dannelse idet man bygger på det elevene allerede kan, for å gi dem ny kunnskap og nye erfaringer. Ved å bruke musikk i BMB kan elevene få en formal dannelse i musikkfaget. De må forholde seg til musikkelementene i leken og øvelsene og kan dermed få en ubevisst men allikevel konkret kunnskap og opplevelse av musikk. En material dannelse krever en målbevisst og spesifisert undervisning, som etter mitt syn, ikke kan oppfylles innenfor rammen av BMB. BMB kan derimot gi elevene musikkopplevelser, som kan gi dem inspirasjon til å ønske for eksempel lære å spille et instrument. På den måten ville BMB kunne bidra indirekte til også material dannelse av elevene.

5.2. Mulige fremtidige forskningsprosjekt

Et forskningsprosjekt som har som mål å finne erfaringer i læreres arbeidshverdag kommer i kontakt med mange interessante sidespørsmål. En av informantene hadde erfaringer og tanker om BMB, som viste at hun hadde forstått mye av selve rytmikkens grunnprinsipper. Hun er mye sitert i oppgaven og kunne alene vært kilde til en dypere studie om en grunnskolelærers ideer om musikkens rolle i skolen. Hun har tanker om hva BMB har gitt henne sammenlignet med vanlig musikkundervisning. Hun sier noe om at denne måten er fin å jobbe på fordi "I musikk, i vanlig musikk, synes jeg ofte det er et problem at de må sitte for lenge stille ... veldig behov for å bevege seg, så den kombinasjonen med at ... noen leker med masse bevegelse og andre lytting med og instrumentalt, det er en veldig fin kombinasjon." Jeg mener at hun her faktisk sier at hun (ubevisst) har hatt en slags rytmikkundervisning. Hun ser, etter min mening, rytmikken i BMB og overfører den til musikkundervisningen.

En annen vinkling av samme tema kunne være å studere hva en vektlegging på mer av musikkens rolle i BMB kunne gi for resultater i forhold til læring i musikkfaget. Hvis man i en slik studie går inn for å bevisstgjøre musikkens elementer, spilleferdigheter, sanginnlæring og musikkteori samtidig som man lærer elevene å lese og skrive, ville det vært interessant å se om elevene fikk større musikkunnskaper og hvilke kunnskaper de i så fall fikk.

Et spennende prosjekt ville være å intervjuere elevene selv. Ved å fokusere på deres erfaringer ville man kunne få interessante funn om hva de selv opplever, tenker og mener om det å kunne spille, synge, leke, bevege seg og å fantasere mens de lærer å lese og skrive.

En komparativ studie som sammenligner tradisjonell lese- og skriveinnlæring med lese- og skriveinnlæring slik den er i BMB, ville også vært interessant. Ved å bruke to ulike metoder i to ulike klasser kan man vise fordeler og ulemper ved begge metoder, men man også se hvorvidt musikken og helhetstilnærmingen i det ene undervisningsopplegget har noen betydning for andre forhold i en klasse. En slik studie ville også kunne flytte denne studies fokus fra læreres erfaringer til å faktisk undersøke effekten av BMB i forhold til tradisjonelle metoder i lese- og skriveopplæringen.

LITTERATURLISTE:

- Bachmann, Marie-Laure, *Dalcroze today. An Introduction through and into Music*, Claredon Press, 1991, Oxford.
- Bertolotti, Italo, *Dalcroze-metoden*, KMH Förlaget, 1995, Stockholm
- Bjørkvold, Jon-Roar, *Barnesangen – vårt musikalske morsmål*, J.W.Cappelens Forlag A/S, 1979, Oslo
- von Bülow, Gerda, *Hva er rytmik?*, Wilhelm Hansen, Musikforlag, 1972, København
- Couppé, Helle, *Bokstaver, musikk og bevegelse*, Yrkeslitteratur, 1997, Oslo
- Dalcroze, Jaques-, Emile, *Rytm, musik och utbildning*, KMH Förlaget, 1997, Stockholm
- Elliot, David, *Music Matters*, Oxford University Press, 1995, Oxford m.fl. steder
- Fredens, Kjeld og Kirsten, *Musikalsk odysseé*, 1992, Folkeskolens Musiklærerforening, Herning, DK.
- Gardner, Howard, *De sju intelligenserna*, Brain Books AB, 1994, Jönköping (SE)
- Giddens, Michael J., *Freedom through rhythm: The Eurhythmics of Emile Jaques-Dalcroze*, University of Melbourne, 1984, Melbourne, Australia
- Haig, Brian D., *Theorizing Practical Intelligence: Essay Review of R.J. Sternberg and R.K. Wagner, Eds., Practical Intelligence*, 1990, Educational Philosophy and Theory (22)
- Hangaard Rasmussen, Torben, *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*, Semi-forlaget, 1996, Brøndby, (DK)
- Heerup, Estrid, *Musiken – en del av barnet*, Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1980, København.
- Hellqvist, Ulla, *Kompendium "Dalcroze-metoden"*, 1992, KMH, Stockholm
- Joseph, Annabelle, *"A Dalcroze Eurhythmics Approach to Music Learning in Kindergarten through Rhythmic Movement, Ear-training and Improvisation."*, (D.A. Dissertation. Carnegie - Mellon University, 1982)
- Juntunen, Marja-Leena, *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*, University of Oulu, 2004, Oulu, Finland
- Knudsen og Larsen, red., *Fra Tværfaglighed – nogle didaktiske overvejelser*. Forl.: alinea, 1997, København
- Kristensen, Hans Jørgen, *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*, Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1987, København
- Kvale, Steinar, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag AS, 2001, Oslo

Maul, John, *Studier i mulige sammenhænge mellem læsevanskeligheder og rytmisering – en analyse af et ”rytmisk-sekventielt tema i dyskleksi*, Danmarks lærerhøjskole, 1995, Aalborg,

Nielsen, Frede V., *Almen Musikdidaktik*, Akademisk Forlag, 1998, København

Patel, Runa og Davidson, Bo, *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Gyldendal Akademisk Forlag, 2001, Oslo

Poulsen, Sten Clod, *Udviklingsbetingelser for den alsidige personlighed. En problematisering af musiske fag og musisk virksomhed i skole - og uddannelsesforløb*, Munksgaard, 1980, København

Reimer, Bennett, *A philosophy of Music Education*, Sec. Ed. Prentice Hall, 1989, N.Y.

Richardson, Colwell, red., *The New Handbook of Research on Musical Teaching and Learning*, Oxford University, Press, 2002, Oxford.

Ruud, Even, *Musikk og verdier*, Universitetsforlaget A/S, 1996, Oslo

Stige, Brynjulv, *Samspill og relasjon*, Det Norske Samlaget, 1995, Oslo

Sundberg, Ove. Kr. *Pythagoras og de tonende tall*, Solum, 2002, Oslo

Sundin, Bertil, *Barns musikaliska utveckling*, Liber utbildning AB, 1995, Stockholm

Swain, Joseph P., *Musical Languages*, W.W. Norton & Company, 1997, N.Y., London,

Varkøy, Øivind, *Hvorfor musikk?*, ad Notam Gyldendal, 2000, Oslo

Varkøy, Øivind, *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*, 2000, NMH-publikasjoner 2001: 2

Waterson, Natalie, *NURSERY RHYMES HAVE A ROLE IN LANGUAGE DEVELOPMENT/barnrimmets betydelse för språkutvecklingen*, Paper no 7, Child Language Research Institute, Lund University, department of Linguistics, 1991, Lund

Wormnæs, Odd, *Vitenskapsfilosofi*, Ad Notam Gyldendal, 1993, Oslo

Ödman, Per-Johan, *Hermeneutiken som grund för musikpedagogisk forskning*, i NMH-publikasjoner 1995: 2, NMH, Oslo

Ödman, Per-Johan, *Tolkning Förståelse Vetande – Hermeneutik i teori och praktik*, ePan, Norstedts Förlag, 1994, Stockholm

Internettkilder

www.pz.harvard.edu/Pis/HG_MI_after_20_years.pdf (26.07.06)

Bokmålsordboka Internett (11.10.04)

www.rhythmikwerkstatt-hellerau.de (11.06.05)

<http://fier.com> (11.06.05)

www.rytmik.just.nu (17.10.04).

VEDLEGG

- Til Kongsberg kommune Undervisningstjenesten
- Til Grunnskolelærere i Kongsberg kommune
- Spørreskjema
- Intervjuguide

Til Kongsberg kommune Undervisningstjenesten

Vedr. forespørsel om undersøkelse i et pågående hovedfagsarbeid i musikkpedagogikk

Undertegnede har i en årrekke holdt kurs i Kongsberg kommune . Kurset heter "Bokstaver, musikk og bevegelse", er skrevet av Helle Couppé, og er en tverrfaglig metode som brukes i lese- og skriveopplæring i grunnskolens begynnerklasser (1. og 2. klasse). Dette opplegg bruker en musikkpedagogisk metode, **rytmikk**, som "verktøy" for å fremme lese- og skriveinnlæringen hos skolebegynnere. Da jeg nå er hovedfagsstudent i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole i Oslo er jeg interessert i å undersøke grunnskolelæreres erfaringer med dette tverrfaglige opplegg.

Siden Kongsberg kommune er den kommune som har kurset sine grunnskolelærere over en seksårsperiode går jeg ut ifra at Kongsberg er den kommunen, av de jeg har oversikt over, som har størst erfaringer av dette opplegget.

Jeg ber derfor nå om å få gjøre en undersøkelse i kommunen.

Undersøkelsen består av et spørreskjema og en intervjuundersøkelse. Spørreskjemaet er i fire deler med i alt 30 underspørsmål. De fleste er avkryssingsspørsmål, men det er også fem spørsmål, hvor en kan formulere svaret fritt. (Vedlegg 1. Spørreskjemaet kan bli noe omarbeidet før undersøkelsen.) Etter å ha bearbeidet resultatene fra spørreskjemaet vil jeg intervju ca. 10 lærer for å fordype noe av punktene i spørreskjemaet.

Informantene svarer anonymt, men da jeg er interessert i å komme i kontakt med intervjupersoner, har jeg gjort det mulig for informantene å stille seg til disposisjon for et intervju. Dette har jeg gjort ved å sette opp et punkt, hvor en kan melde sin interesse for intervju. Tidsbruk for intervjuet beregnes i dag til 30 minutter og det kommer å spilles inn på kassettbånd. Alle data kommer selvfølgelig å bli anonymisert i hovedoppgaven.

Spørsmålene er utformet slik at det ikke skal være altfor tidkrevende å besvare disse. For å få inn flest mulig svar vil jeg å lodde ut tre bøker med et musikkopplegg, "**Ene mene...kling klang**" som bygger videre på "Bokstaver, musikk og bevegelse" blant de som svarer.

Jeg har hatt kontakt med Ann-Elin Urdal, Efteløt skole, som har vært så vennlig å stille seg til disposisjon med praktisk bistand, bl.a. å dele ut og samle inn spørreskjemaer til de aktuelle skolene.

Med vennlig hilsen og håp om et positivt og snarlig svar på min forespørsel,

Marit Elfström Larsen, Fjellveien 15b, 2010 Strømmen

(tel.f.nr.: 63 81 82 20, e-post: marit.e.larsen@c2i.net)

Hovedfagstudent ved Norges musikkhøgskole, Oslo

Til grunnskolelærere i Kongsberg kommune

Forespørsel om deltagelse i en undersøkelse i forbindelse med en hovedfagsoppgave i musikkpedagogikk

Undertegnede har i løpet av seks år (1997 – 2002, med unntak av 2001) holdt fem 1-dagskurs i "Bokstaver, musikk og bevegelse" i Kongsberg kommune. I løpet av de seneste ti årene har jeg holdt kurs over hele landet i samme metode. I disse årene er jeg blitt mer og mer interessert i hva det er som gjør at lærere vil lære om dette og hvorfor de velger å arbeide med "Bokstaver, musikk og bevegelse". Derfor har jeg begynt på studier i musikkpedagogikk på hovedfagsnivå ved Norges Musikkhøgskole i Oslo og forbereder nå min hovedfagsoppgave. Oppgaven skal handle om grunnskolelæreres erfaringer med "Bokstaver, musikk og bevegelse" som et tverrfaglig opplegg i lese- og skriveopplæringen.

For å undersøke dette ønsker jeg å få svar på det vedlagte spørreskjemaet. Dessuten ønsker jeg intervju 8 – 10 personer for å få noe mer utfyllende material enn et spørreskjema kan gi. Resultatene fra spørreskjemaet blir behandlet anonymt, men for å at jeg skal kunne intervju noen, må jeg finne noen intervjupersoner. Derfor finnes det et punkt hvor Du kan si Deg villig til å bli intervjuet. I undersøkelsens resultat blir selvfølgelig også materialet fra intervjuene behandlet anonymt.

Jeg håper naturligvis at alle som mottar dette skjema svarer. Det vil gjøre undersøkelsen mest mulig troverdig. For å anspore til raske og mange svar kommer jeg å lodde ut tre sett med musikkverket "Ene mene...kling klang" (en lærerveiledning + en elevarbeidsbok). "Ene mene...kling klang" er en direkte fortsettelse av "Bokstaver, musikk og bevegelse" og jeg har skrevet den sammen med min kollega Kirsten Arnesen.

Med håp om raske og engasjerte svar,

Marit Elfström Larsen, hovedfagsstudent i musikkpedagogikk, NMH, Oslo

Spørreskjema...

...til undersøkelse av erfaringer fra grunnskolelæreres arbeid med Helle Couppés
"Bokstaver, musikk og bevegelse" i Kongsberg kommune.

A. Bakgrunn/ utdanning

1a) Hvilken utdanning har Du? (sett kryss)

I Grunnskolelærer Grunnutdanning

II Grunnskolelærer Tillegg i musikk (Antall vekttall)

III Grunnskolelærer Tillegg i annet/andre fag

- " - Hvilket/hvilke fag?

.....

IV Førskolelærer Grunnutdanning

V Førskolelærer Tillegg i annet/andre fag

- " - Hvilket/hvilke fag?

.....

VI Annen lærerutdanning:

hvilken?.....

VII Annen utdanning –

hvilken?.....

1b) Hvilke musikk-kunnskaper har du?

I) Fagutdanning i musikk, (for eksempel faglærer i musikk)

.....

II) Hva slags erfaringer har du med amatørmusikkliv?

a) Korpsmusiker b) Korsanger

c) Annet Hva?.....

d) Ingen erfaring

III) Hvilken musikkinteresse har du?

- a) Generell interesse for musikk
- b) Spesiell interesse for musikk
- c) Ingen musikkinteresse

Praksis

3a) Hvor lenge har du arbeidet som lærer?

- 1 – 4 år 5 – 9 år 10 – 14 år 15 – 19 år Mer enn 20 år

3b) Oppdeling av praksis som grunnskolelærer og førskolelærer (for dem som har arbeidet som både førskolelærer og grunnskolelærer.)

Førskolelærer iår

Grunnskolelærer iår

B. Praktiske erfaringer med "Bokstaver, musikk og bevegelse" :

1a. Har du brukt opplegget? Hele Deler

1b. Har du brukt deler av opplegget, for eksempel som fornyelse/styrking av et lese- og skriveinnlæringsopplegg som Du har brukt før? Ja Nei

2. Hvilke momenter fra "Bokstaver, musikk og bevegelse" har du i så fall valgt?
(sett kryss)

a. **Forberedende øvelser** (totalt 34):

Ingen Mindre enn halvparten Ca halvparten Mer enn halvparten Alle

b. **Sangene** (totalt 71 sanger), **antall:**

Ingen Mindre enn halvparten Ca halvparten Mer enn halvparten Alle

c) **Lekene** (totalt 170 leker), **antall:**

Ingen Mindre enn halvparten Ca halvparten Mer enn halvparten Alle

**d) Det å rytmisere teksten (totalt 25 tekster) (klappe og/eller gå rytmen i teksten),
antall tekster:**

Ingen	Mindre enn halvparten	Ca halvparten	Mer enn halvparten	Alle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**e) Det å spille rytmen i teksten på rytmeinstrumenter (totalt 25 tekster),
antall tekster:**

Ingen	Mindre enn halvparten	Ca halvparten	Mer enn halvparten	Alle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Det å forme bokstaven med tau (totalt 25 øvelser), antall øvelser:

Ingen	Mindre enn halvparten	Ca halvparten	Mer enn halvparten	Alle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

g) Lydsammentrekningsangene (totalt 7 syntesesanger), antall

Ingen	Mindre enn halvparten	Ca halvparten	Mer enn halvparten	Alle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h) Det å ordsette skrivingen av bokstavene (totalt 25 øvelser), antall øvelser

Eks. "Jeg går en stor sirkel."

Ingen halvparten	Mindre enn halvparten	Ca halvparten	Mer enn halvparten	Alle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

i) Rim og regler (totalt 25 rim og regler i bok 3), antall

Ingen	Mindre enn halvparten	Ca halvparten	Mer enn halvparten	Alle
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

j) Har du eksempel på en "god historie" fra arbeidet med

"Bokstaver, musikk og bevegelse"? Kan du skrive den ned, helt

kort.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

C. Erfaringer/tanker du har gjort deg i arbeidet med "Bokstaver, musikk og bevegelse"

Her følger noen påstander du i ulik grad kan si deg enig i.

Med "elevene" menes her mer enn 50 % av klassen. Altså, hvis du mener at mer enn halvparten av klassens elever kan sies å f.eks. ha vist økt sang- og musikkinteresse, sier du enig (i den graden på skalaen som passer) på spørsmålet.

Sett ring rundt det alternativ som passer best med din erfaring.

1. Elevene har i løpet av undervisningen vist økt sang- og musikkinteresse.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

2. Elevene har i løpet av undervisningen vist økt interesse for lese- og skriveinnlæring.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

3. Elevene har i løpet av undervisningen vist økt motivasjon for å bevege seg i timene.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

4. Elevene har i løpet av undervisningen lært musikkfaglige ting.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

5. Elevene har i løpet av undervisningen vist økt evne til samarbeid.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

6. Elevene har i løpet av undervisningen vist økt fantasi i løsningen av oppgavene.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

7. Metoden i "Bokstaver, musikk og bevegelse" gir alle elever i en klasse mulighet til å forstå og tilegne seg undervisningen på sin måte.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

8. Metoden i "Bokstaver, musikk og bevegelse" er bra for elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblemer.

Helt uenig				Delvis enig				Helt enig
1	2	3	4	5				

9. Det er lett å arbeide med "Bokstaver, musikk og bevegelse".

Helt uenig		Delvis enig		Helt enig
1	2	3	4	5

10. Andre erfaringer/tanker du har gjort deg i arbeidet med "Bokstaver, musikk og bevegelse"

.....

.....

.....

.....

D. Hva mener du om musikkens rolle i skolen i dag?

1. Musikk er viktig som kunstfag/estetisk fag

Helt uenig		Delvis enig		Helt enig
1	2	3	4	5

2. Musikk er viktig som sosialt forsterkende fag

Helt uenig		Delvis enig		Helt enig
1	2	3	4	5

3. Musikk er viktig som "hjulfag" i undervisning av andre fag

Helt uenig		Delvis enig		Helt enig
1	2	3	4	5

4. Musikk er viktig på annen måte, (lag en egen definisjon).

.....

.....

.....

5. Musikk er ikke viktig, fordi at

.....

.....

.....

E. Er det andre sider ved "Bokstaver, musikk og bevegelse" som du kan tenke deg å

si/skrive noe om?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

F. Kan du tenke deg å bli intervjuet om "Bokstaver, musikk og bevegelse" med utgangspunkt i resultatene av spørreundersøkelsen?

Navn:

Skole:

Tlf.nr.:

På forhånd takk for at du ville stille opp og svare på dette spørreskjema!!

Med vennlig hilsen Marit Elfström Larsen, hovedfagsstudent i musikkpedagogikk,
NMH, Oslo

Intervjuguide

NB! Spørsmålene er stilt å nåtids form. Det kan hende at lærernes erfaringer ligger tilbake i tid. Førskolelærer eller grunnskolelærer? (Viktig for hvilke sp.m. JEG stiller i intervjuet.)

Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
<p>1. Grunner til valg av "Bokstaver, musikk og bevegelse"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var det pålagt fra skolens/kommunens ledelse å bruke "Bmb?" - Hvis ikke: Hvorfor valgte du å bruke "Bokstaver, musikk og bevegelse" - Hadde du forventninger til opplegget? - Har dine forventninger blitt innfridd? - Hvordan? - Ev. Hva er grunnen til at de ikke er blitt innfridd? - Er det skjedd noe uventet i undervisningen i forhold til dine forventninger? - Kan du si noe om grunnen til det? 	<p>Få greie på om læreren hatt et valg eller om er Bmb pålagt å bruke.</p>	
<p>2. Beskrivelse av arbeidet:</p> <p>a) rammer</p> <p>Innledningssp.m. Bruker du opplegget nå? Hvor lenge er det ev. siden du brukte det?</p> <p>a) fysiske rammer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan dere bruke et rom med stor plass til gruppeøvelsene? Eller er dere på kl.r.? 	<p>Å gi et bilde av de fysiske og tidsmessige rammene og personalressurser ved skolen.</p>	<p>Hvordan legger du opp øvelsene i gymsalen/kl.r.?</p>

<p>Er hele klassen med samtidig?</p> <p>b) Tidsrammer Hvor lang tid (antall skoletimer) bruker dere i uken på Bmb?</p> <p>c) Personalressurser - Har du musikk lærer med på timene? - Er det en annen lærer med på timene, slik at dere er to eller flere?</p>		<p>I "rene" timer.</p>
Tema/Spørsmål	Hensikt	Stikkord/Hjelpesp.m.
<p>3. Utdyping av spørsmål om ulike øvelser</p> <p>- Sp.m. B 1b): Har du brukt "Bokstaver, musikk og bevegelse" som fornyelse/styrking av noe du har brukt før?</p> <p>- Hvor stor del er da Bmb i en slik todelt bruk av Bmb?</p> <p>- "Å legge tau" (2f) er den eneste øvelsen som noen (sammenlagt 5 pers) har brukt på alle bokstavene. Hva synes du om den øvelsen?</p> <p>- Like mange har arbeidet med å ordsette skrivingen (2h) av bokstaven. Grunnen?</p> <p>- Få grunnskolelærere men > 50 % av førskolelærere har brukt de forberedende øvelsene. Hva kan grunnen til det være?</p>	<p>Å få mer detaljert informasjon om synspunkter på utvalgte øvelser.</p> <p>Å oppklare sp.m. i spørreskjemaet.</p> <p>La læreren sette flere ord på arbeidet med denne øv. Finne ut hvorfor denne øvelsen er brukt mye.</p> <p>La læreren sette flere ord på arbeidet med denne øv. Finne ut hvorfor denne øvelsen er brukt mye.</p> <p>Finne grunnen til forskj. mellom lærergruppene.</p>	<p>Bruker du bare Bmb?</p> <p>Bruker du Bmb og annet opplegg hver time? Eller blir bruken av Bmb "ren"?</p> <p>Det er 3 grunnskolelærere og 2 førskolelærere som har brukt øvelsen på alle bokstavene.</p> <p>Det er 3 grunnskolelærere og 2 førskolelærere som har brukt øvelsen på alle bokstavene.</p> <p>Dette er øvelser som trener elevene i å oppfatte, bevege seg til og lytte til musikk</p>

<p>4. Historier fra undervisningen</p> <p>a) Eks. på hendelser - Kan du gi eks. på noe som kan skje i kl.r./gymsal? (= historie) - Hvilke tanker har du om slike episoder?</p>	<p>Å samle historier</p> <p>Vurdere hendelser. Reflektere.</p>	<p>Snakke generelt om at det er vanlig å fortelle kolleger om hendelser, ting som skjer i timene. Har du hatt noen slike opplevelser i forbindelse med Bmb?</p>
<p>Tema/Spørsmål</p>	<p>Hensikt</p>	<p>Stikkord/Hjelpesp.m.</p>
<p>5. Musikkens rolle</p> <p>- Hva er viktigst i Bmb, musikken eller andre ting?</p> <p>(- Ev. hvorfor har du brukt mange sanger og leker med musikk i?)</p> <p>Har du opplevet at eleven har fortsatt å synge etter at timen er slutt/på vei ut av kl.r.?</p> <p>Har du sett at elevene leker lekene i andre sammenhenger enn undervisningstimer?</p>	<p>Hva mener lærerne om musikkens rolle i Bmb?</p> <p>Er det et gjennomtenkt tema hos læreren i undervisningen?</p>	<p>Øvelser med f.eks. rytmespill på instrumenter er ikke så mye brukt som øvelser uten musikk. (Noen har brukt flere musikkøvelser enn andre)</p>
<p>6. Musikkutdanning/-erfaring</p> <p>- Hva betyr det for deg at du har/ikke har musikkutdanning/-erfaring, når du jobber med Bmb?</p>	<p>Lettere for en med musikkunnskaper å undervise i Bmb?</p>	
<p>7. Musikk og språk</p> <p>Pleier du å jobbe med rim og regler? Pleier du å la elevene klappe navnene sine eller andres? Hvordan er det å jobbe med tekst som rimer? Hva med tekster som IKKE rimer? - Noen mener at barn med viss type av dysleksi har problemer med rytmen i</p>	<p>Forskjell på rim og lesetekster?</p> <p>Forskjell også mellom lærergruppene?</p>	<p>- Det viser seg at øvelser hvor man skal klappe, trampe eller leke med rytmen i leseteksten, er mindre brukt enn rim og regler (av grunnskolelærere). Hva kan grunnen til det være?</p>

språket. Har du tenkt over det i din klasse?		
8. Egne meninger Er det noe du vil tilføye til det vi har snakket om?		

- Takk for at du stilte opp. Du kan se på den transkriberte teksten hvis du vil.
- Du kan også få hovedoppgaven, når den er ferdig.
 - Ev. Navn + adresse.