



**EUREKA
Digital
12-2006**

Hva slags forståelse behøver en noteleser?

Paper i forbindelse med nasjonal musikkforskerkonferanse i Oslo 2006

**Hilde Blix
Høgskolen i Tromsø
Avdeling for kunsthøgskolen**

EUREKA DIGITAL 12-2006

ISSN 0809-8360

ISBN-13: 978-82-7389-104-4

ISBN-10: 82-7389-104-6

Hva slags forståelse behøver en noteleser?

Av Hilde Synnøve Blix

Innledning

Musikk er lyd som klinger i rommet, men det kan også være den melodien du ”ikke greier å få ut av hodet”. Et notebilde blir musikk fra det øyeblikket det blir klingende lyd i noens hode, til det eventuelt fremføres i konsertsalen og kanskje dermed blir til lyd i noen andres hode.

Noter er blitt brukt (og misbrukt) for å lære seg, huske, videreformidle, distribuere, analysere og øve inn musikk. Min interesse for noteskrift er i hovedsak av praktisk art. Som hørelærelærer på et musikkonservatorium er en av mine oppgaver å jobbe med blivende musikere og musikkpedagoger som skal forholde seg til den informasjonen et notebilde gir om den klingende musikken det representerer. Studentene skal også selv kunne formidle musikk gjennom noteskrift.

Notebilder kan lett oppfattes som en teoretisk informasjon om musikkens innhold. Dette er kanskje fordi det kan være enklere å forholde seg til notebildet enn den klingende musikken. I undervisningssammenheng ser vi ofte at notene vektlegges i større grad enn det klingende når man skal analysere og forstå musikken. Opplæringen i noteskrift er fremdeles preget av at elevene lærer å lese notene som instruksjoner til motorisk utførelse, og i mindre grad som uttrykk for klingende musikk (Blix 2006). Det skaper problemer med lesingen av disse symbolene når man i avkodingen mangler forståelse for hva de betyr i form av musikalsk uttrykk. I denne artikkelen drøftes spørsmål som: Hva slags forståelse behøver en noteleser, og i hvor stor grad bruker vi meningsaspektet som støtte til lesing av musikk?

Om å avkode skriftsymboler

Et skriftsystem er vanligvis skapt for å ta vare på, eller samle på, beskjeder gjennom sammensetninger av visuelle symboler. Et slikt system må for det første være konstruert slik at det er i stand til å ta vare på den verden av uttrykk som den aktuelle kulturen ønsker å ta vare på. For det andre må symbolene må være enkle å produsere, og for det tredje må den skrevne meldingen være tolkbar slik at den symboliserer det samme for leseren som for den som skrev den (Adams 2000:14). Dette innebærer også en intensjonalitet fra senderens side som forventes å bli oppfattet av mottakeren.

Noteskrift skiller seg fra språkskrift spesielt når det gjelder det kommunikative. Vi bruker ikke noter for å gi konkrete beskjeder eller lage huskelapper. Noter er først og fremst nedtegnet lyd uten et direkte semantisk innhold av typen: ”*Verdensnyhet. Kjøp vårt nye og behagelige høreapparat!*”. Vi snakker likevel om musikkens budskap, komponistens intensjoner og lytterens tolkning. Musikk kan således sies å ha en form for semantikk som man også benytter når man leser noter.

Å lese skriftsymboler handler både om å avkode symbolene og å tillegge dem en form for mening. I prinsippet kan man nok lese noter uten å *forstå* musikk, men de fleste musikere vil si at for å lese musikalsk kreves det innsikt i musikken bak notetegnene (Sloboda 1985, McPherson 2005, Wolf 1976).

Jeg har i mine tidligere arbeider presentert en modell for avkoding av musikalske fraser som jeg vil legge til grunn for en diskusjon om hva slags forståelse som kreves av en noteleser. Modellen er basert på en såkalt *ordavkodingsmodell* som beskriver den perseptive og kognitive behandlingen av enkeltord. Modellen har jeg tilpasset musikklesing på flere punkter, men hovedtrekkene er hentet fra språkmodellen (Morton 1979, Høien og Lundberg 2000). Hensikten med fremstillingen er først og fremst å gi noen antakelser om hvordan man avkoder noteskrift, for i neste omgang å kunne si noe om hva som er hensiktsmessige metoder i noteopplæringen (Blix 2004). I dette paperet ønsker jeg altså å utdype og drøfte det som i modellen kalles *semantisk aktivering*.

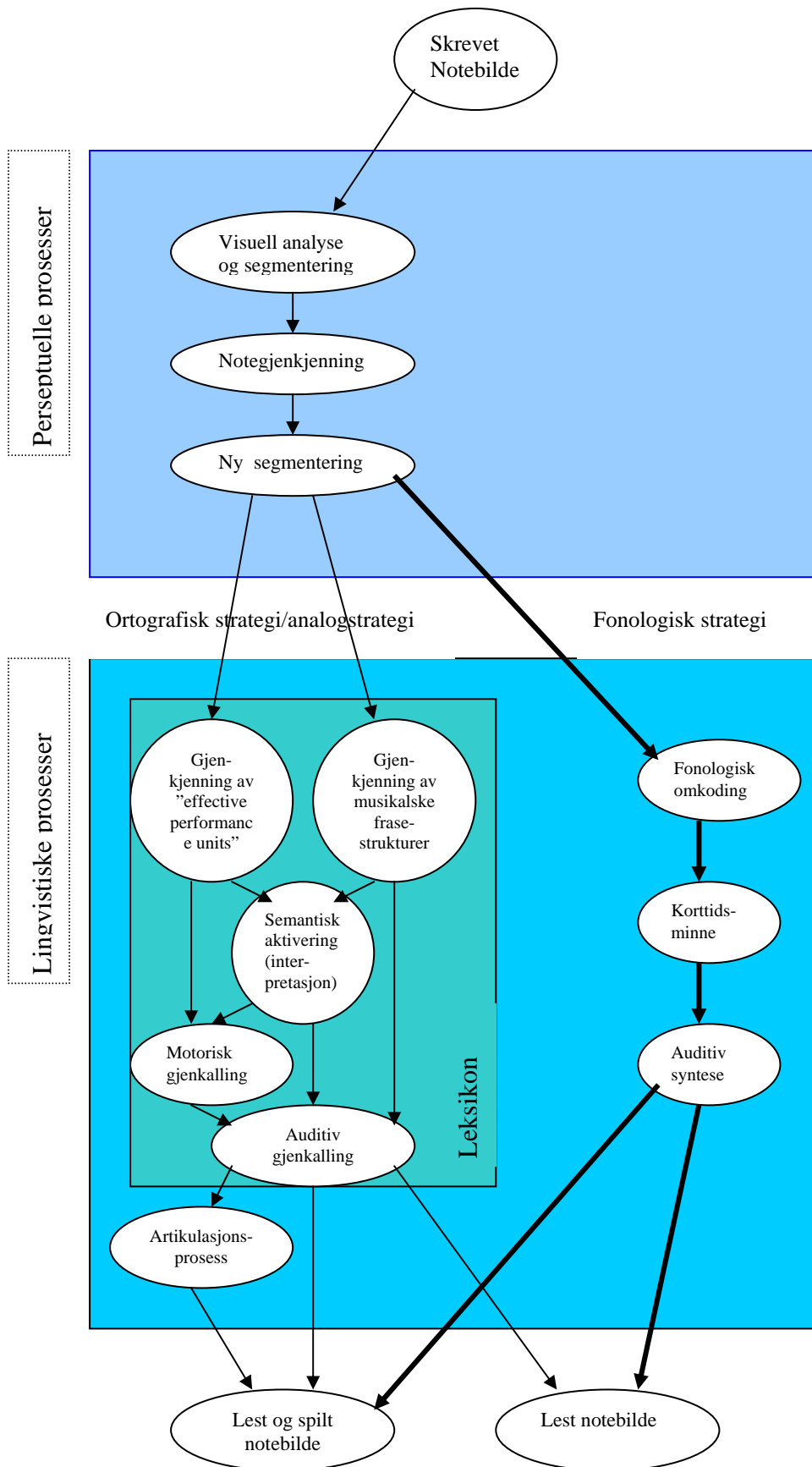


Fig. 1: En modell for avkoding av noter (Blix 2004)

Det første problemet som dukker opp når man setter musikklesing inn i en ordavkodningsmodell er selvsagt fenomenet *ord*. Den foreliggende musikalske parallellen er små musikalske fraser, og problemet med dem er at de ikke har en definert lengde på samme måte som et ord. Dermed må vi nokså tidlig i en noteleseprosess avgjøre hvor lange fraser det er naturlig å tenke på som helheter, noe som på ingen måte er entydig avgrenset. Denne operasjonen beskrives i modellen som segmenteringer. Forskning som omhandler øyebevegelser i forbindelse med notelesing bekrefter at kvalifiserte notelesere gjør mer strategiske valg når de fikserer blikket i et notebilde enn svake lesere. Dette innebærer sannsynligvis en rask analyse og inndeling av notene slik at lesingen skal bli mest mulig effektiv (Galley og Kopiez 2003). Slike strategier for lesing vil være basert på lang erfaring med musikk, både i form av klingende musikk og noter.

Begrepet "effective performance units" er hentet fra John Sloboda (1985) og er nært knyttet til utøvelse av det leste notebildet. Som man ser av modellen har det vært hensiktsmessig å dele *leksikon* i to strategier. Dette er basert på uttalelser fra mine utøvende kolleger som mener at man i mange tilfeller *leser motorisk*, altså at man utfører lesingen og tolkningen gjennom bevegelsene, som en form for fysisk automatisert lesing. Innøvde fraser, skalaer og akkordbrytninger tar fingrene seg av uten nødvendigvis å involvere klingende lyd i hodet først. Jeg har derfor antatt at det kan være to litt ulike prosesser som foregår avhengig av om man skal lese notebildet med eller uten instrument.

Det mest sentrale i denne modellen er ideen om et *leksikon* av mer eller mindre kjente fraser som er lagret i hukommelsen både visuelt og auditivt. Et slikt leksikon er utgangspunktet for en flytende lesing, og når man må gå utenom dette leksikonet ved å "stave seg frem" (fonologisk strategi), gir dette en langsommere lesing. For en notelesepedagog innebærer dette et bevisst arbeid med å etablere et slikt leksikon, både som visuelt og lydlig uttrykk. En grundigere presentasjon av modellen finner du i *Notelesing – Hva slags lesing er det?* (Blix 2004).

Et viktig element i et slikt leksikon er den semantiske aktiveringen. Denne aktiveringen skjer ved at man gjenkjenner det leste, og deretter tillegger det en form for mening. Det er selvsagt fullt mulig å gå utenom en slik tolkningsprosess i en lesesituasjon, både som språk- og musikkleser. Jeg tror likevel at dyktige notelesere mer eller mindre bevisst tillegger

musikalske fraser et meningsinnhold. Vi jobber automatisk med å gi mening til ting vi *ikke* forstår.

Begrepene forståelse og mening i musikk

Efter mit argument at dømmen ser det derfor ud, som om der er een og kun een mening for hvert musikstykke, hvis vi bare kan finde den. "Mening" er (som alle andre ord) selvfølgelig tvetydigt. Når jeg bruger ordet her, ønsker jeg at tilkendegive "en sand genoplevelse af komponistens ideer, følelser og indstilling, for så vidt vi har mulighed for dette" (Dwyer 1967, oversatt 1970)

Sitatet er hentet fra Terence Dwyers bok *"Om at undervise i musikkforståelse"* (oversatt til dansk av Henning Bro Rasmussen). Han mener at bare gjennom en bredest mulig oversikt over alle kjensgjerninger om et musikkverk kan man til fulle forstå musikken. Han beskriver også musikeren som avisgutten eller telegraftråden; en som overleverer budskapet fra komponisten til lytteren. Et slikt syn på musikkforståelse vil man nok karakterisere som gammelmodig og unyansert i dag. I undervisningssammenheng er det likevel lett å gripe til håndfaste forklaringer på musikkens innhold i den hensikt å gjøre den mer tilgjengelig.

Det norske ordet *forstå* har sin opprinnelse i det norrøne *fyrirstanda* som betyr å stå foran noe for å undersøke det. Det engelske *understand* har noenlunde samme betydning. Ordet *comprehend* betyr å få fullstendig mentalt tak i noe, eller *grasp mentally* som det står i ordbøker. Det å forstå noe innebærer med andre ord en aktiv søken etter mening.

Mennesket har et grunnleggende behov for å forstå fenomener rundt seg, og dermed tillegge de mening. Den amerikanske psykologen Jerome Bruner mener at menneskets hjerne er meningsskapende av natur, og at det å skape mening gjennom å kategorisere verden rundt oss er en grunnleggende menneskelig aktivitet. I motsetning til, eller tillegg til, språkfilosofen som Noam Chomskys teorier om at mennesket har en medfødt, universell lingvistikk, mener Bruner at vår hjerne sorterer fenomenene rundt seg gjennom narrativer som gir mening for hvert enkelt individ, men som også er sosialt og kulturelt skapt og betinget. Bruner sier i sin bok *"Acts of Meaning"*:

I think the case for how we "enter language" must rest upon a selective set of prelinguistic "readinesses for meaning"(...) "In a word, we come initially equipped, if

not with a "theory" of mind, then surely with a set of predispositions to construe the social world in a particular way and to act upon our construals" (Bruner 1990:72-73).

Gjennom narrativer skaper vi system i den opplevde virkeligheten. Disse narrative, eller historiene, erverver vi oss gjennom å være, og å gjøre, i en sosial og kulturell kontekst. Dette innebærer at vi tidlig i livet kategoriserer det vi ser, hører og opplever. Et av Bruners eksempler er hentet fra en undersøkelse hvor fireåringer ble presentert for historier med logiske brudd, for eksempel at bursdagsbarnet slukker lysene på kaka med vann i stedet for å blåse dem ut. Dette medførte at barna startet å konstruere forklaringer rundt det uventede i historien, altså hvorfor noen slukker kakelys med vann, mens nesten ingen av dem hadde behov for å dikte videre på de delene av historien som fulgte normen. Forståelsen for fenomener er basert på erfaringer og forventninger skapt gjennom å delta i et samfunn (ibid.).

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

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

Bernstein deler musikalske metaforer i tre typer:

- *Indre* musikalske metaforer. Dette er en type metafor hvor man i språklig sammenheng ville sagt: Julie er solen. I musikalsk sammenheng refererer Bernstein til eksempler som: transformasjoner av melodisk, rytmisk og harmonisk materiale som bringer det fra et sted til det neste.
- *Ytre* musikalske metaforer. Med dette mener Bernstein musikalsk mening som refererer til ikke-musikalske meninger gjennom å skape assosiasjoner til utenommusikalske fenomener.
- *Analoge* musikalske metaforer. Når man sammenligner indre musikalske metaforer med sine verbale motstykker gjennom et språklig uttrykk, bedriver vi også en metaforisk aktivitet. Dette er nokså vanlig i undervisningssammenheng, hvor vi ofte bruker

sammenligninger for å utdype forståelsen for musikalsk uttrykk: ”dette partiet er et bilde på et opprørt hav” (ibid).

Disse forelesningene inspirerte blant annet Jackendoff og Lerdahl som i 1983 skrev en ”generativ teori for tonal musikk”. Generative lingvistiske teorier har som mål å forklare hva slags kognitive prosesser som gjør oss i stand til å snakke og forstå et språk, og på samme måte er Jackendoff og Lerdahls mål: *an understanding of musical cognition* (Jackendoff & Lerdahl 1983:6). De søker å vise hvordan vi hører musikk i organiserte mønstre, og at tonal musikk har en form for musikalsk grammatikk som gjør oss i stand til å ”forstå” musikken. Gjennom reduksjonsanalyser viser de til en iboende grammatikk i tonal musikk. Analysene er basert på hierarkiske modeller (tre-strukturer) som ofte brukes i språkanalyser på setningsnivå. De kognitive prosessene involvert i avkodning av enkle musikalske elementer som for eksempel rytmiske strukturer, involverer komplekse mentale operasjoner som inkluderer ”*the establishment of a kind of metric hierarchy, breaking a phrase into smaller and smaller chunks or groups, and identifying the middle level of that hierarchy that provides the basis for a piece’s metric organisation*” (Smith i Bordwell og Carroll (red.) 1996:239-240).

Kritikken mot denne typen transformasjonsgrammatikk brukt på musikk, er først og fremst at den har begrensninger når det gjelder hvilke typer musikk den kan si noe om, på samme måte som for eksempel Schenkers reduksjonsanalyse. I tillegg ligger det noen problemer knyttet til forståelse i denne overføringen fra Chomskys generative teori, i og med at Chomsky mener at man først må avklare en setnings mening før man kan analysere den. Etersom musikk ikke kan tolkes som uttrykk for noe entydig, må man nødvendigvis snakke om et flertydig meningsinnhold, eller meningspotensial.

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

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

Leseforståelse

I språkfagene har meningsaspektet et annet fokus enn i kunstfagene. Selv om språk kan være tvetydig og metaforisk, brukes det først og fremst for å kommunisere noe konkret og direkte. Leseforståelse er derfor et tema helt fra man starter å bruke skriftspråk. Gjennom meningsfokustert begynnerlesing blir leseren motivert til å tilegne seg det skriftlige.

Forståelse er på denne måten et eksplisitt mål med leseopplæringen. Uten forståelse, ingen lesing. Definisjonen av forståelse er også enklere å gripe i forbindelse med språklesing, fordi den kan være knyttet til en mer direkte semantisk betydning enn musikk. Det er likevel en utfordring for språkpedagoger å undervise leseforståelse fordi språk, i likhet med musikk, er tvetydig, både på det konkrete og det følelsesmessige plan. Rommetveit (1972) sier at ord er flertydige og dermed må sies å ha *meningspotensial*, ikke en fast definert mening uten hensyn til for eksempel kontekst. Men et ord har også en følelsesmessig komponent som kan være knyttet til ordets betydning da du lærte det, eller det miljøet det opptrer i (fra Hagtvatn 2004).

Den amerikanske språkpedagogen Marilyn Adams vektlegger også det kontekstuelle i den meningsskapende delen av leseprosessen. Hun viser til at en persons forståelse av ordet *hund* vil være en assosiert, helhetlig representasjon som inkluderer personens totale erfaring med hunder. Et lest ords mening vil være avhengig av den setningen, og teksten, den opptrer i. Erfarne lesere har også noen forventninger til hva som kommer i neste del av en setning, og dette påvirker også tolkningen av de leste ordene (Adams 2000).

De fleste vil være enige i at leseforståelse er et mål også når vi leser musikk. I hørelærefaget opplever vi at denne forståelsen er svak hos noen studenter. Det kan være at de har vansker med å forestille seg, eller huske, musikk for sitt indre øre. Eller de kan ha problemer med å se at de avkodede tegnene har en sammenheng med hverandre, og dermed representerer en musikalsk helhet. Mange av disse studentene leser noter helt greit på sitt eget instrument, men kan ikke si så mye om hva de har lest i forhold til tonalitet, form eller harmonikk. Noen har problemer med å huske stykker de har spilt i mange år hvis de blir bedt om å spille eller synges de uten noter. I en undersøkelse gjort på Musikkonservatoriet i Tromsø i 2006 rapporterte de

fleste av de 17 forespurte studentene at de var misfornøyd med den begynnernoteopplæring de har hatt, selv om instrumentaldelen av undervisningen var bra. Svært mange sier at de har forholdt seg til noter som tegn på hva de skulle ”trykke ned” og ikke som symboler på musikalsk lyd. Først når de har startet på musikklinjer eller konservatoriet er de blitt oppfordret til å jobbe med notenes musikalske innhold og mening. Interpretasjon knyttes vanligvis ikke til avkoding av noter, fordi prima vista lesing er en annen disiplin hvor tolkning kommer i andre rekke.

Hvis målet er å lese noter så godt, effektivt og musikalsk som mulig, hva slags forståelse er da nødvendig og tilstrekkelig? Hvis vi følger Bruners tankegang om en naturgitt vilje og evne til å sortere inntrykk rundt oss, er det naturlig å tenke seg at vi sorterer og forklarer notebilder også. Som kvalifiserte noteselere ser vi notebildet i eksemplet i form av en melodi, rytmiske mønstre, skalaer og treklanger. Når vi for eksempel ser løse fortegn i tonale satser forstår vi at det er tonal bevegelse på gang, og det blir kanskje litt vanskeligere å forestille seg hvordan det høres ut.



Eksempel 1.

For å gjøre en slik sortering trengs det lang erfaring med notebilder, men enda viktigere er erfaringen med musikalsk lyd i samme stil som det vi skal lese. Jeg var nylig sensor i hørelære og en av oppgavene var å lytte til, huske og deretter synge en avspilt melodi. Melodien modulerte og sluttet i en annen toneart enn den startet i. Et par av studentene konstruerte dermed en egen avslutning på melodien som førte dem tilbake til hovedtonearten. Det faktum at ”vårt vestlige gehør” ofte har problemer med å akseptere en melodi som virker ufullstendig tonalt sett, sier oss noe om en form for innholdsmessig forståelse av hvordan denne musikken er konstruert. En av mine tidligere hornelever syntes ikke at melodiene

”rimte” når de ikke sluttet på grunntonen. John Sloboda har lignende eksempler som viser at erfarne musikere har større vanskeligheter med å huske et notebilde som ikke er musikalsk ”logiske” (Sloboda 1985:72).

Det kan kanskje være fruktbart å snakke om nivåer av forståelse når vi leser noter. På et grunnleggende nivå er det viktig at vi forstår at notetegnene representerer lyd, altså musikk. Deretter må man vite noe om at notenes plassering på notelinjer sier noe om tonehøyder, og at varigheten på tonene vises gjennom enkeltnotenes utseende. Forståelse innebærer videre at man vet noe om *hva slags* lydlig uttrykk disse symbolene representerer, gjennom at man kan høre en notert melodi, rytme eller harmoni inni seg, eller spille det på et instrument. I tillegg må man forstå notesymbolenes implisitte guide til ekspressivitet, uttrykk og meningspotensial.

Når jeg forsøker å dele i nivåer mener jeg ikke å si at det første skal undervises først, og at man skal spare det interpretative til slutt. Tvert imot mener jeg at når man skal lære noter må den helhetlige forståelsen av symbolene være med fra starten av. Det innebærer at man først og fremst jobber med musikk, og at noteskrift fungerer som en ok måte å skrive dette ned på. Rostvall og West viser i sine undersøkelser av musikkskoleundervisning i Sverige at det er en tendens til å undervise som om notene er et slags manus som skal følges, og at undervisningen går ut på å sjekke om man følger manus eller ikke (Rostvall og West (2001).

Edwin E. Gordon kaller evnen til å tenke i musikk for *audiation*:

As we listen, we hear familiar and unfamiliar tonal patterns and rhythm patterns, and it is by sequencing, recalling, anticipating, and predicting the patterns through audiation that we give meaning to what we hear (Gordon 1997:13)

Selv om man kan diskutere hvorvidt Gordons metodiske innfallsvinkel kan tilpasses alle forhold i musikkundervisningen, er utgangspunktet for hans tenkning i stor grad basert på idealer som mange musikkpedagoger kan si seg enige i. Begrepet *audiation* som utgangspunkt for notelesing er et av dem. Gordon vektlegger at tonale og rytmiske *mønstre* (ikke noteverdier og tonehøyder) som grunnlaget for sin ”music learning theory”. Han sier at det å lære gjennom forståelse ikke er det samme som å imitere, fordi *audiation* er en aktiv respons. *The better you audiate, the more you can understand and make generalizations about even a piece of unfamiliar music each time you hear it”* (ibid s.12).

På samme måte som man kan avslutte hverandres setninger i sitt eget språk, har man også forventninger til fortsettelsen av en musikalsk frase. Dette er basert på lang erfaring med hvordan musikalske fraser er bygd opp innenfor forskjellige stilarter. Våre erfaringer med musikk utvider forståelsen for den musikken som notene representerer. Mange har et nokså ubevisst forhold til sin egen forståelse. Det kan man se hvis man ber en student om å reflektere over hvorfor hun kan høre det ovenstående eksemplet inni seg. Hvorfor er det lett å høre treklangene inni seg? Hvorfor svinger det ganske lett rytmisk, og hvorfor ville du pustet før siste 8-del på andre linje?

Dette er spørsmål man kanskje ikke behøver å reflektere så mye over hvis man er en dyktig noteleser, men når man skal undervise noteskrift mener jeg at det er utilstrekkelig å utelukkende ha et intuitivt og ubevisst forhold til slike spørsmål. Hvis noteopplæringen er tilfeldig og ubevisst, altfor detaljstyrt, ikke gjøres på basis av elevens musikalske erfaring, legger for lite vekt på det auditive og inneholder for lite referanser til musikk, tror jeg vi mister mange talentfulle musikere på veien. Målet må være at elevene forstår at noteskrift representerer musikk, ikke omvendt. Deretter må undervisningsmetodene tilpasses denne målsettingen.

Hvordan kan begrepet forståelse være et nyttig redskap i musikklesing?

Når vi ser på modellen på side 3, ser vi at den mest effektive veien til en lest frase går gjennom det vi kaller leksikon. Leksikon er den delen av leseprosessen hvor langtidshukommelsen hjelper oss å gjenkjenne mønstre. Når det gjelder musikk er det sannsynligvis snakk om å gjenkjenne *lignende mønstre*, ettersom musikk tross alt ikke består av et ordforråd på samme måte som språk. I språklesing kalles det for analogstrategier når man kan avkode det ukjente ordet *slatt*, fordi det ligner på ord som *slått* eller *satt*. Når vi leser musikk er det antakelig lignende strategier som tas i bruk. Betydningen av ordet *slatt* må samtidig analyseres i forhold til kontekst, ettersom det ikke gir seg selv hva det refererer til.

Grunnen til at vi kan lese melodien i eksempel 1 uten besvær, er med andre ord at vi har et leksikon med lignende strukturer som vi gjenkjenner både visuelt og auditivt. Det å gjenkjenne noe innebærer en form for forståelse for mønstre, og i musikklesing er disse mønstrene preget av å være dynamiske og fleksible, både når det gjelder klang, tempo, tonalitet og stil. Dette gjør at en lest musikalsk struktur kan høres helt forskjellig ut avhengig av omgivelsene som for eksempel instrumentarium, tempo og stil. Den semantiske

aktiveringen foreslått i modellen henspeiler på at denne strukturforståelsen er helhetlig og innebærer mer enn bare å avkode visuelle strukturer.

En semantisk aktivering krever en rekke kunnskaper og erfaringer. Slike kunnskaper og erfaringer kan være:

- Auditiv erfaringer
- Følelse for puls og tempo
- Forventninger basert på erfaring med musikk
- Musikalsk hukommelse
- Indre gehør
- Strukturering/organisering (visuelt og auditivt)
- Almenmusikkunnskaper og stilforståelse
- Kunnskap om forbindelsen mellom symbol og lyd
- Kunnskaper om avkoding av notesymboler
- Kunnskap om rytmiske og melodiske mønstre

Listen er ikke uttømmende, men viser noen av de elementene som gjør notelesing til en kompleks og krevende prosess hvor helhetsforståelse står sentralt. Når notelesingen etter hvert blir mer automatisert blir det frigjort større kognitiv kapasitet for interpretasjon.

Automatisering er en avgjørende del av en leseprosess, fordi det å skaffe seg en oversikt og dermed en form for mening avhenger av hvor automatisert lesing er. Hvis selve avkodingen tar all oppmerksomhet, blir det lite kapasitet igjen til forståelse og tolkningssiden av lesingen.

Å tilrettelegge for automatisering av leseprosesser skjer gjennom gjentakelser av kjente mønstre, både auditivt og visuelt. I tillegg vil det være fruktbart å stimulere evnen til analysere egen forståelse. Evnen til å tenke og analysere sin egen tenkning om fenomener kalles metakognisjon, og er de siste årene fremhevet som en av de viktigste evnene i for eksempel språkopplæringen. Å være bevisst sin egen musikalske forståelse bidrar til å legge grunnen for all musikkteoretisk læring. Kvalifisert notelesing krever en slik forståelse. Det er ikke dermed sikkert at en god noteleser kan si *med ord* hva hun forstår, men bevisstgjøring behøver ikke å innebære at man kan sette ord på noe, kanskje holder det at man ”setter musikk” på det.

I modellens leksikon brukes uttrykket auditiv gjenkalling, noe som i språkfagene forbindes med et ords fonologiske identitet. I musikklesing er den lydlige identiteten til det leste notebildet selve essensen, enten den uttrykkes som lyd i hodet eller som musikk i rommet. Når man leser noter, brukes denne prosessen også som en lydmessig sjekk på om man har avkodet tegnene riktig.

De fleste musikkpedagoger og –psykologer er i dag enige om at det er viktig å undervise noteskrift gjennom gjentatt bruk av vanlige musikalske mønstre (McPherson, Johansen, Sloboda, Løchen, Gordon m.fl.) for å stimulere en helhetlig og musikalsk lesing. På samme måte som i språklesing ønsker vi at notelesere skal ha et størst mulig indre repertoar av leste mønstre, slik at det blir snakk om en gjenkjenning av mønstre, ikke en detaljlesing. Vi vet at dyktige pianister leser store ”klaser” av noter på en gang (Sloboda, Kopiez). Dette innebærer både at man har erfaring med noter og musikk, og at man har bevisstgjort seg helheter i musikken slik at man slipper å lese en og en note. Vi vet også at erfarne notelesere overser feil i notebildet som er ulogiske. I språklesing ser vi også at selv erfarne korrekturlesere overser stavefeil i søken etter mening i teksten (Sloboda 1985).

Hvor konkret kan man så bli når det kommer til forståelse og musikk? Avgrenset til notelesing kan man i alle fall si at språkligningen: *lesing = avkoding x forståelse* har noe for seg. Med dette mener jeg at for å lese noter som musikk, er det ikke tilstrekkelig å bare avkode notetegnene. I det foregående har jeg brukt begrepene notelesing og musikklesing om hverandre, og det er begrunnet i at jeg er opptatt av at det å lese noteskrift, i likhet med å lese språk, handler om å lese innholdet, altså musikken. Hva dette innholdet er, må til syvende og sist være opp til leseren og hennes erfaringer, kunnskaper og preferanser.

Kanskje må forståelse være vagt og individuelt, og på tross av dette mulig å formidle? Vi er enige om at vi har noen felles forståelser av Horneman-eksemplet som gjør at vi avslutter fraser samtidig og ville satt noenlunde samme tempo på denne musikken. Vi tenker kanskje ikke over at det er fordi det er skrevet på midten av 1800-tallet eller at 6/8-takt i kombinasjon med treklangsbevegelser minner om Mozartske rondosatser. Vi legger en rekke forståelser inn i denne lesingen som vi sannsynligvis ikke kan sette ord på, men som vi kan demonstrere gjennom gester, sang eller ved å forespille det. Det behøver ikke å være det samme som at de er ubevisste. Kjerschow argumenterer for en slik uutsigelig mening, og sier at musikkens

mening ligger utenfor det verbaliserbare. Dette er ikke noe tap for musikken, tvert imot er det en gevinst for språket å ha det musikalske uttrykket som tillegg.

Vi har alle forskjellige strategier når vi leser. Man velger automatisk det som fungerer fortest, og som skaper minst besvær. Derfor er det vesentlig at man i begynneropplæringen ikke tar lettvtint på aspektet med forståelsen for noter som symboler for musikk. Hvis man i ung alder blir indirekte oppfordret til å bruke ”les-og-trykk”-metoder, er det vanskelig å komme forbi denne måten å tenke på senere. Metoder i hørelærefaget kan med hell integreres i instrumentalopplæringen, og derved ivareta en gehørbasert notelesing. Man blir ikke automatisk dyktigere å lese prima vista på sitt instrument ved bare å øve mye på å bladlese. Gode lesestrategier er like viktige (Kopiez og Lee, 2006).

Å forstå noe innebærer altså at man bedriver en form for tolkning. Når vi jobber med musikk kaller vi ofte dette for interpretasjon. I følge The New Grove Dictionary of Music and Musicians er interpretasjon “*that element in music made necessary by the difference between notation (which preserves a record of the music) and performance (which brings the musical experience itself into renewed existence)*” (bind 9, s.276). Cappelens Musikkleksikon beskriver tolkning/interpretasjon som noe som kan “*virkeliggjøres på to forskjellige måter: enten direkte i form av en konkret utførelse, eller indirekte gjennom verbalisering i tale eller skrift*” (bind 6, s. 332). I begge definisjonene utelukkes muligheten for å gjøre en tolkning ved å lese et notebilde inni seg. En tolkning må, etter mitt syn, ikke nødvendigvis innebære at man utøver musikken, og i hørelærefaget ønsker vi at studentene tolker musikken de leser gjennom sitt *indre øre*. Undersøkelser gjort i forbindelse med prima vista lesing, viser at dyktige utøvere og notelesere legger ekspressive elementer inn allerede første gang de spiller et stykke musikk (Sloboda 1985, Lehmann & McArthur i Parncutt 2002). Når vi ønsker at utøvende og teoretiske fag i utdanningene skal ha en sammenheng, er det ufruktbart å akseptere en definisjon av interpretasjon som noe som *enten* kan verbaliseres (altså en indirekte virkeliggjøring), *eller* utøves. Jeg tror vi må jobbe med en utvidet definisjon av tolkning og interpretasjon som innebærer at også indre forestillinger av musikk regnes som en del av en tolkningsprosess, og at det ikke er notebildet som er tolkningsobjektet, men den klingende musikken det representerer.

Litteratur:

- Adams, Marilyn Jager (2000): *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. The MIT Press, London
- Anderberg, Thomas & Bengt Edlund (1985) *Musikfrågor. Musikestetisk antologi*. Bokförlaget Doxa AB, Lund
- Bernstein, Leonard (1976): *The unanswered question. Six Talks at Harvard*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London
- Blix, Hilde (2004): *Notelesing – Hva slags lesing er det? Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier*. Eureka Forlag, Tromsø
- Blix, Hilde (2006): ”Man vet aldri helt sikkert hva som surrer rundt i hodet på sine elever. Musikk, mesterlære og refleksjon”. Artikkel i Tiller, Tom & Mary Brekke (red.): *Samspill i profesjonsutdanningen*. Foreløpig upublisert.
- Bordwell, D. & Carroll, N. (1996): *Post-theory: reconstructing film studies*. University of Wisconsin Press.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London
- Dwyer, Terence (1967), oversatt av Henning Bro Rasmussen (1970): *Om at undervise i musikkforståelse*. Wilhelm Hansen, Musikk Forlag, København
- Galley, Niels & Reinhart Kopiez (2003): Eye movement in reading, picture inspection and music reading – what do we know? *Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference*, Hannover
- Gordon, Edwin E. (1997): *Learning Sequences in Music. Skill, content, and patterns*. GIA Publications, Inc., Chicago
- Hagtvet, Bente Eriksen (2004): *Språkstimulering. Tale og skrift I førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Gyldendal Akademisk, oslo
- Kopiez, Reinhard & Ji In Lee (2006): Towards a dynamic model of skills involved in sight reading music. *Music Education research* Vol 8, 97-120
- Johansen, Niels Eskild (1983): *Hørelære. Melodi i dur og moll*. Norsk Musikforlag AS, Oslo
- Kjerschow, Peder Christian (1978): *Musikk og mening. En studie i musikkforståelse med utgangspunkt i Eduard Hanslick*. Tanum – Norli, Oslo
- Kjerschow, Peder Christian (2000): *Før språket. Musikkfilosofiske essays*. Vidarforlaget AS, Oslo
- Lerdahl, Fred & Ray Jackendoff (1983): *A Generative Theory of Tonal Music*. The MIT Press, Cambridge Massachusetts and London
- Løchen, Synøve (1992): *Musikkundervisning - en kunst I seg selv. Instrumentalmetodikk med vekt på klaver*. Arabesk forlag, Oslo
- McPherson, Gary (2005): From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music* Vol 33, 5-35
- Mills, Janet & Gary McPherson (2006): *Musical Literacy*. Artikkel i upublisert bok.
- Morton, J. (1979). Word recognition. I Morton & Marshall (eds.), *Psycholinguistic Series, Vol 2*. MIT Press, Cambridge.
- Parncutt, Richard & Gary McPherson (2002): *Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford University Press, New York

Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon*. Universitetsforlaget, Oslo

Rostvall, A. & West, T. (2001): *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*, KMH förlaget. Stockholm.

Sloboda, John (1985): *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford University Press

Wolf, T. (1976). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5. 143-171.