

HILDE BLIX

Notelesing, hva slags lesing er det?

Didaktiske betraktninger rundt
hørelærefaget – sett i lys av
språkopplæringsteorier

EUREKA NR 2 • 2004



EUREKA FORLAG

HILDE BLIX

**NOTELESING, HVA SLAGS
LESING ER DET?**

**Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget
- sett i lys av språkopplæringsteorier**

EUREKA 2/2004

1. opplag 2004

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@hitos.no

<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka forlag:

<http://www.hitos.no/FoU/eureka/publikasjoner/>

Layout: Lundblad Media AS, Tromsø

Omslagdesign: Lundblad Media AS, Tromsø

Omslagsbilder: Hilde Blix ("Notesnop") og Øystein Blix (baksidebilde)

Trykk: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka nr 2/2004

ISBN 82-7389-060-0

ISSN 1502-8933

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Forord

Denne boka er et forsøk på å se et av musikkundervisningens støttefag, hørelære, fra noen nye synsvinkler. Jeg har søkt å finne svar på spørsmål som dreier seg om hvordan vi leser noter, og hvorfor vi bruker gitte metoder i hørelærefaget for å trene opp et godt gehør. Hvorfor er det så viktig å synge? Hvordan leser vi egentlig noter? Kan teorier om språkopplæring gi oss noen svar på slike spørsmål? Mitt prosjekt i denne boka er først og fremst å sette søkelys på didaktiske problemstillinger i faget, og jeg håper dette arbeidet kan gi grunnlag for videre diskusjoner.

Boka handler altså om hørelæremetodikk og er primært rettet mot lærere i faget, både ved høgskolene og MDD-linjene (Musikk-Dans-Drama) på videregående skoler. Jeg tror likevel at også instrumentalpedagoger kan ha nytte av noen av innfallsvinklene til det å lære å lese noter. Forhåpentligvis kan selve sammenligningen av musikk og språkdidaktikk gi inspirasjon til å tenke videre også om musikkundervisning generelt. Det er også mulig at språkpedagoger vil finne deler av boka interessant.

Det meste av litteraturen som ligger til grunn for boka tar utgangspunkt i andre fag enn hørelæremetodikk, alt fra musikkpsykologi og språkteorier til instrumentalmetodiske betraktninger. Mitt prosjekt har vært å vinkle dette mot hørelærefaget på en slik måte at stoffet gir noen nye tanker om metoder i mitt fag. Mine samtalepartnere og hjelpsomme lesere har vært alt fra hørelærepedagoger og norsklærere til matematikklærere.

I forbindelse med dette arbeidet har jeg møtt utrolig mange interessante folk og meninger, som alle har bidratt til at du nå sitter med denne boka i hånda. Jeg vil rette spesiell takk til Siw G. Nilsen, som har veiledet meg i vanskelige faser av prosessen, og Niels Eskild Johansen, som har æren for at jeg startet prosjektet og har vært en viktig inspirasjon gjennom hele arbeidet. Likeens takker jeg høgskolelektor i norsk, Audhild Nedberg, som har kommet med gode innspill fra språksida, og min mann, Øystein Blix som har vært en tålmodig påhører og en god støtte. I tillegg har jeg en rekke hørelærepedagoger å takke, samt alle mine kolleger ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for kunstfag.

Tromsø, mars 2004
Hilde Blix

Innhold

Forord.....	4
1. INNLEDNING	7
1.1 Språk og musikk.....	9
2. SPRÅKOPPLÆRING.....	13
2.1 Metoder i språkopplæring	13
2.2 Leseutvikling.....	17
2.3 Hvordan leser man tekst?	20
2.3.1 Perseptuelle prosesser	22
2.3.2 Lingvistiske prosesser	23
2.3.3 Ortografisk strategi.....	23
2.3.4 Fonologisk strategi	24
2.4 Metodiske innfallsvinkler i språkopplæringa.....	25
2.4.1 Metabevissthet.....	26
2.4.2 Multisensorisk stimulering.....	26
2.4.3 Å lese høyt.....	27
2.4.4 Fonologisk bevissthet.....	28
2.4.5 Lytting	29
2.4.6 Å skrive	29
3. NOTELESING	33
3.1 Om hørelærefaget.....	35
3.2 Metoder i notelesing.....	36
3.3 Hva vet en kvalifisert noteleser?	40
3.4 Leseutvikling.....	42
3.5 Hvordan leser man noter?	43
3.6 Øyebevegelser	44
3.7 En modell for avkoding av noter.....	46
3.7.1 Perseptuelle prosesser	50
3.7.2 Musikklingvistiske prosesser	51
3.7.3 Fonologisk strategi.....	51
3.7.4 Ortografisk strategi.....	51
4. FAGDIDAKTISKE BETRAKTNINGER	57
4.1 Metabevissthet.....	58
4.2 Automatisering	60
4.3 Strukturering.....	62
4.4 Multisensorisk stimulering.....	63
4.5 Om viktigheten av å synge	64

4.6 Om viktigheten av å skrive.....	67
4.7 Lytting	70
Avslutning	72
Litteratur.....	74

1. INNLEDNING

I stedet for å si at musikken er et diffust uttrykk for noe som kan sies presist, kunne man si at den er et presist uttrykk for noe uutsigelig.

(Kjerschow 2000, s 23.)

Undersøkelser omkring sammenhengen mellom språk og musikk er i dag nokså omfattende, og sammenligningen mellom de to fagområdene har vist seg fruktbar på noen områder, og mindre anvendelig på andre. Grunnen til at jeg ønsker å undersøke språkanalogien i forhold til hørelærefaget, er at jeg betrakter faget som et musikkens lese- og skrivefag. Jeg mener derfor at det kan være nyttig å skjele til språkfagene, hvor det er gjort mye forskning på områder som ligger tett opp til musikkfagenes behov for kunnskap.

Hørelære som undervisningsfag er relativt lite diskutert i forskningssammenheng. Det pedagogiske miljøet rundt faget er styrket de siste årene, men det er ikke forsket og skrevet mye om didaktiske problemstillinger i hørelære. I denne framstillingen presenteres begrunnelser for valg av metoder i faget med utgangspunkt i teorier om hvordan vi lærer å lese og skrive språk, og med støtte i musikkforskning.

Bakgrunnen for dette arbeidet er et behov for å etablere noen teoretiske utgangspunkt og didaktiske begrunnelser i faget hørelære. Interessen for sammenhengen mellom språk og musikk er ikke ny, verken historisk eller genremessig. Mitt engasjement i forhold til en slik sammenligning er basert på et ønske om å si noe om noteopplæring og notelesing, sett i lys av språkopplæringsteorier. Dette er interessant både fordi det er gjort og skrevet mye på språksida, og fordi det i seg selv er nyttig å se sitt eget fag fra nye vinkler. Jeg har i denne omgang valgt å fokusere på det å lese og skrive noter og hvilke prosesser som muligens ligger bak det å lese,

for derved å komme nærmere hva som er gode metoder for å lære å lese noter.

Min erfaring er at det utgangspunktet studenter, som starter på en høgere utdanning i musikk, har for å forstå et notebilde, er svært variabelt. Noen leser riktig bra og vet mye om hvordan de går fram for å lese. Andre har et veldig ubevisst forhold til notert musikk, selv om de forholder seg til det daglig. Hørelærefaget har også som formål å sikre at det reflekteres rundt egen bevissthet omkring notelesekompetenser.

Vi utdanner instrumentalpedagoger som i de fleste tilfelle skal undervise notelesing. Det er åpenbart at det er viktig å være bevisst hvordan man leser og hvordan man bør lære dette. Det er også klart at det fins flere innfallsvinkler til dette, på samme måte som i språkopplæringen, men det er ikke ofte det er åpne diskusjoner omkring dette i forbindelse med musikkundervisning. Mengden litteratur om emnet er dessuten nokså beskjeden. Som en vesentlig del av kvalifikasjonene til de profesjonene vi utdanner til, mener jeg at noteopplæring er et lite ivaretatt emne i litteraturen.

Ut fra et ønske om å etablere kunnskap om begrunnelser for de didaktiske valg man tar i faget hørelære, har jeg studert metoder innen, og teorier om, språkopplæring. I språkopplæringsfagene er det gjennomført mange forsøk og forskningsprosjekter som jeg mener musikkopplæringen kan ha nytte av. Jeg vil i det følgende presentere noen teorier om hvordan man lærer å lese og skrive tekst og hvilke metoder som hovedsakelig er i bruk i dag.

I neste del av framstillingen vil jeg overføre denne kunnskapen til musikkens lese- og skrivefag. Er det mulig å forklare hvordan vi leser noter? Kan vi begrunne metodevalgene ut fra noen av de samme prinsippene som gjelder for språkopplæring? Jeg vil redegjøre for forskning som dreier seg om gehør og notelesing og gi en oversikt over det som rører seg i musikkforskningsmiljøer når det gjelder problemstillinger knyttet til lytting, kognitive prosesser, notelesing og hørelæreundervisning generelt.

Jeg vil i siste del av boka forsøke å vise de konkrete konsekvensene for didaktisk tenkning rundt hørelærefaget på høgskolnivå. I denne forbindelse definerer jeg faget nokså bredt, altså et fag:

- som gir studenter beredskap i forbindelse med gehørutvikling og notelesing i egen utøving og undervisningspraksis
- som de selv kanskje skal undervise i (hørelæremetodikk)
- som sier noe om gehørutvikling i instrumentalundervisning
- som skal gi studentene kunnskaper om hvordan de selv kan undervise i noteopplæring.

Jeg vil gjerne understreke at det ikke vil bli presentert noen spesifikk og konkret metode for notelesing i denne didaktiske delen av framstillingen. Hensikten er å gi noen innspill i forhold til pedagogisk grunnlagstenkning og argumenter for valg av metodiske *retninger* i hørelærefaget, og kanskje i musikkfaget generelt.

1.1 Språk og musikk

De fleste som arbeider med musikk, det være seg pedagoger, profesjonelle musikere, musikkpsykologer eller musikkteoretikere, blir på et tidspunkt klar over at musikk og språk har noen fellestrekk som ikke er helt til å overse. Forskere har brukt mye tid på å finne svar på hvordan disse to retningene innen kommunikasjon er relatert til hverandre.

Musikkpsykologen John Sloboda gjør en grundig gjennomgang i sin bok *The musical mind* hvor han blant annet understreker at hvis den samme prespråklige tanken ligger til grunn for både det språklige og det musikalske utsagn, ligger det sannsynligvis lignende kognitive prosesser bak begge uttrykksformene. Han peker også på:

The linguistic analogy is neither "true" nor "false" (...) The "true" element which I would like to emphasize most strongly is the notion that we represent sequences of individual elements by assigning them roles in abstract underlying structures, some of

which, particularly those with hierarchical organization, have strong family resemblance to one another (Sloboda 1985, s. 65).

Argumenter for i hvor stor grad musikalsk syntaks¹, grammatikk og semantikk² har noe til felles med det språklige, finner man i forskjellig grad hos teoretikere gjennom historien. Lingvisten Ray Jackendoff og komposisjonsprofessoren Fred Lerdahl har for eksempel skapt en generativ metode for analyse av musikk, basert på en forståelse av at musikk har en underliggende grammatikk som i høy grad er sammenlignbar med språk. Susanne Langer snakker om musikkens mening og musikk som symbol. Hun bruker også språket som innfallsvinkel, men sier at musikken representerer en annen form for symbol enn språket, og er en (...) *formulation and representation of emotions, moods, mental tentions and resolutions* (Jensen 1981, s. 63).

Senere forskning viser at musikere som lytter til musikk, aktiverer signifikant mer i venstre hjernehalvdel enn ikke-musikere. Disse aktiveringene ligger nært opp til språksentra i hjernen, og dette tolker man som et tegn på at musikere lytter mer analytisk til musikk enn ikke-musikere. Det er også gjort målinger av musikere som leser musikk, og lignende aktiveringer i venstre hjernehalvdel sier noe om at det å lese musikk setter i gang prosesser som er sammenlignbare med det å lese tekst.

Höger hemisfär har grundläggande betydelse för hantering av melodi och harmoni, men vänstersidan öker i betydelse med ökad musikalisk träning och ökat detaljintresse i lyssnandet (Fagius 2001, s. 100).

Det er likevel viktig å understreke at undersøkelsene også viser at det er stor forskjell på hjernens arbeid med språk og musikk. Den viktigste er at musikk har vist seg å sette i gang aktivitet i veldig

¹ **Syntaks** (gr.), setningslære, studiet av hvordan ord kombineres til setninger og om deres innbyrdes forhold.

² **Semantikk**, studiet av språkets innholdsside, betydningen av de språklige tegn (morfemer, ord, setninger osv.).

mange forskjellige deler av hjernen hos de fleste mennesker, spesielt i forbindelse med det å spille musikk etter noter.

Til forskjell fra å lese språk, er prima vista-lesing³ av noter en aktivitet som setter i gang en hel rekke forskjellige prosesser i hjernen og er noe av det mest komplekse et menneske kan foreta seg.

Dette är en oerhörd prestasjon av hjernan, där dess olika funktioner kopplas till hvarandra. Synsinnen läser av notbilden, med dess blandning av figursymbolisk och språklig innehåll, angränsande delar av hjärnan tolkar bildens betydelse innehåll och aktiverar rörelseförmågan till de muskler som skall hantera instrumentet. Det kan resultera i åtskilliga klingande toner per sekund. Hörselsinnet är påkopplat och lyssnar kontinuerlig och kritiskt av resultatet och bidrar till korrigeringar om något blir fel, samtidigt som musikerens redan vid denna första genomspelning av stycket gör en tolkning (Jan Fagius 2001, s 16).

I pedagogisk sammenheng viser det seg at musikk og språkfag har en gjensidig god effekt på hverandre, både når man tar det ene faget inn i undervisningen av det andre, og når de undervises hver for seg. Jeg har i mitt arbeid vært spesielt opptatt av at musikkfaget må stå på egne bein, og ikke bare brukes som terapeutisk virkemiddel i andre fag. Musikk som eget lytte-, syng-, spille-, teori-, skrive- og lesefag er mitt hovedanliggende, fordi den positive effekten musikkfaget har på leseopplæring er svært tydelig når man underviser musikk som eget fag parallelt med, eller i forkant av, språkopplæring. Jeg tror at grunnene til dette er mange, men at det ligger en vesentlig forklaring i nettopp forståelsen av at symboler (noter eller bokstaver) representerer lyd. Musikkfaget har mye å bidra med i denne retningen, fordi det auditive er en så essensiell del av det musikalske, og at barn intuitivt har alle sansene i beredskap når de driver med musikk.

Eksempler på den effekten musikk har på læring i andre fag er mange. Zoltan Kodaly beviste dette i Ungarn i et omfattende prosjekt, hvor

³ **Prima vista**, it. Eg. “første syn”, (spille, syng) fra bladet. Bladsang eller bladspill.

det viste seg at barna som drev med musikk (og lærte noter) daglig, også ble flinkere i språkfag og matematikk enn sine jevnaldrene. Det samme er vist i en nylig utarbeidet rapport fra Hong Kong hvor det viste seg at barn som får undervisning på et instrument utvikler et bedre verbalt minne enn de som ikke spiller. Boka *Hør Lydene* beskriver et undervisningsopplegg for 4-5-åringer i lytting i forbindelse med musikalske elementer som viste seg å gi utslag i form av færre problemer med språkopplæring ved skolestart (Chacksfield 1983). Jeg er spesielt opptatt av at disse metodene synes å virke, nettopp fordi musikken undervises på fagets egne premisser og som eget fag, ikke som avgrensede sekvenser i andre fag.

I neste kapittel gis en innføring i teorier om språkopplæring. Jeg har valgt å gi disse emnene såpass mye plass, fordi de ligger til grunn for det jeg senere i framstillingen vil presentere om hørelære, notelesing og metoder i musikkfaget. Jeg vil derfor be leseren om å holde fokus på overføringsverdien av dette til musikk og musikkpedagogikk, som jeg vil komme tilbake til i de to siste kapitlene.

2. SPRÅKOPPLÆRING

I det følgende presenteres noen av de teoriene som er utviklet de siste årene om hvordan man lærer å lese, prosessen bak avkoding av et ord, og noen forskjellige retninger i dagens språkopplæring.

Når barn lærer sitt morsmål, bruker vi som voksne vår *intuitive* kompetanse gitt oss gjennom generasjoner av uformell språkopplæring. Vi spør nesten automatisk barna: ”Kan du si pappa?” (noen fedre starter allerede første dag), eller gir språklige instruksjoner: ”Vis hvor sterk du er!”, som avstedkommer fysisk respons. Vi bruker rim og regler, understreker bevegelse med ord osv. Vi er altså nokså systematiske og metodiske, basert på en slags mesterlære i språkutvikling, lenge før barna starter på skolen.

Det virker som om mennesket er skapt for å tilegne seg og bruke språk, og vi er i veldig ung alder i stand til å bruke språket med meget god presisjon og ekvilibrisme. Utøvelse av skriftspråk er derimot ikke en medfødt menneskelig egenskap, men må læres. Diskusjonen om hva som er den beste måten å lære seg å lese og skrive på, har pågått så lenge mennesket har brukt skriftspråk. Det man er enige om, er at det å kunne lese fordrer både at man kan avkode et ord korrekt, og at man skjønner betydningen av det man har lest. Det er vanlig å sette dette opp i en ligning:

$$\text{lesing} = \text{avkoding} \times \text{forståelse}$$

Lesemetodeverk legger i dag vekt på å finne effektive metoder som ivaretar dette relativt enkle *regnestykket*, men man er fremdeles ikke enige om hva som er den mest effektive måten å starte på.

2.1 Metoder i språkopplæring

Generelt kan man si at det i dag utpeker seg to hovedretninger i språkopplæringen (Frost 1999). På den ene siden har vi *whole-language-tradisjonen* som består av en rekke metoder utviklet med det utgangspunkt at det å lære å lese er en naturlig del av

språkutviklingen, hvor man jobber med meningsfulle tekster, tar utgangspunkt i helheten og avdekker detaljene etter hvert.

Jørgen Frost oppsummerer i sin bok *Lesep praksis* hva whole-language-metoder legger vekt på:

- *Å lære å lese er i prinsippet det samme som å lære å snakke.*
- *Lesing er en kommunikatív prosess.*
- *Å lære å lese er en naturlig del av den språklige utviklingen. Leseferdigheten vokser frem av meningsfulle erfaringer med tekster.*
- *Fonembevissthet⁴ betyr ikke så mye når vi leser. Viktige aktiviteter er å forutsi mening og sjekke den, først og fremst ved å bruke første bokstav i ordene som kontroll.*
- *Bare riktige bøker skaper riktige lesere (dvs. ingen tilrettelagte lesebøker).*

(Frost 1999, s.14.)

Dette kalles også for analytiske metoder (top-down), hvor man går fra helheten ned til de små enhetene. Man lærer seg hvordan ordbildet ser ut, blant annet gjennom å se ordet i kombinasjon med bilder og ved stadige gjentakelser. Vormeland sier at:

Dette blir vanskelig når talet på ord begynner å bli høgt. Da har det lett for å bli mange gjettingar og mykje uvisse (...) Likevel er det for mange meir meningsfylt og motiverande å lære lesekunsten gjennom ein heilskapsmetode med ein solid ordanalyse (Vormeland 1990, s. 15).

På den andre siden har man *Phonics-tradisjonen*. Her er man opptatt av at lesing ikke er noen naturlig egenskap hos mennesket (slik som talespråket er), og at man må lære seg å tolke del-elementene (bokstavene) først, omsette de til lyd, og deretter sette dem sammen til ord. Frost sammenfatter hovedsynspunktene i denne tradisjonen slik:

⁴ **Fonem**, den minste betydningsskillende enhet i et språks lydsystem, for eksempel *k* og *t* i *kam* og *tam*.

- *Å lære å lese innebærer innføring i det skriftspråklige prinsippet.*
- *Fonembevissthet er avgjørende for å bygge opp og sikre bokstav-lydrelasjoner og dermed for etableringen av grunnlaget for å lære å lese.*
- *Det å kunne lese bygger på automatisert avkoding.*
- *Innholdstilegnelse er avhengig av sikker avkoding.*
- *Leseopplæring foregår ved hjelp av tilpassede tekster.*
- *Begynnerlesing er prinsipielt forskjellig fra rutinert lesing.*

(Frost 1999, s.15.)

Vormeland kaller dette en syntetisk metode. Det vil si en måte å lese på hvor enkeltbokstavens lyder dras sammen til ord gjennom en såkalt lydering (l-e-s blir til les). Metoden refereres også til som en bottom-up-metode.

I dag blir det lagt vekt på sekvensanalyse, det vil seie at ein tek til med den første lyden i ordet og "syng" seg gjennom ordet lyd for lyd. Samstundes blir det peika på at elevane må bevisstgjera for artikulasjonen, for korleis lyden blir laga i munnen. Både sekvensanalyse og artikulasjonsbevisstgjerung blir i dag rekna som svært viktige for å oppnå ein god avkodingsteknikk (Vormeland 1990, s. 14).

I språkopplæringssammenheng er begge disse tradisjonene representert gjennom mer eller mindre utførlige metodikker, og i mer eller mindre rendyrket form. I Norge i dag brukes også stort sett en blanding av disse måtene å tenke på, blant annet fordi det har vist seg at whole-language-metodene ofte ikke hjelper barn som har problemer med lesing, fordi lese- og skrivevansker ofte ligger på bokstav-lyd nivå. Ordbildemetode (whole-language) og varianter av LTG-metoden (Lesing på Talens Grunn) blir brukt i dagens skole, sammen med en nøye fonembevisst alfabet- og lydlæring. Dette gir både større muligheter for differensiering, og utvikler elevenes evne til å veksle mellom flere strategier for lesing, avhengig av hva slags utfordringer teksten byr på.

Den engelske språkforskeren Marilyn Jager Adams' bok *Beginning to read* (1990) er et av de viktigste bidragene til tanken om at lese- og skriveopplæring ikke nødvendigvis trenger å være enten fonem-læring eller lese-for-mening.

Adams baserer sine argumenter på mange større undersøkelser i USA, England og Skottland. Disse inkluderer blant annet et stort statsstøttet prosjekt som skulle undersøke hvilke undervisningsopplegg som hadde best effekt på et barns første leseopplæring (Chall 1967/83 i Adams, 1990). Resultatene var gjennomgående positive for metoder som vektla bokstavinnlæring, sammen med lesing av meningsfulle tekster. En av de undersøkte skolene kom signifikant bedre ut enn de andre når det gjaldt leseferdigheter, og det viste seg at de hadde lagt stor vekt på at i tillegg til bokstavinnlæring, skulle det leses mye for barna, altså legges tung vekt på litteraturkunnskap. En tidlig anledning til meningsfull, sammenbindende lesing, i tillegg til å lære hvordan man skal dekode tekst, er nødvendig for å integrere begge evnene. Motivasjonen for lesing ligger i utvalget av tekster, og en del av tekstene bør være så enkle at avkodingen faller lett og elevene får en følelse av mestring.

Samtidig viste undersøkelsene at den tydeligste prediksjonen på hvordan elevene ville lese på slutten av skoleåret, var deres evner til å gjenkjenne store og små bokstaver på begynnelsen av skoleåret. Dette antyder den fundamentale verdien av bokstav-lyd-kjennskap. Adams sier at det viser seg at eksplisitt phonics viser seg å være et bedre opplæringsprogram enn andre. Det er bedre å bygge fra bokstav til ord, enn en implisitt phonics (fra ord til bokstavlyder).

The vast majority of the studies indicated that approaches including intensive, explicit phonics instruction resulted in comprehension skills that are at least comparable to, and word recognition and spelling skills that are significantly better than those that do not. (...) Approaches in which systematic code instruction is included along with meaningful connected reading result in superior reading achievement overall (Adams 1990, s. 12).

Nyere undersøkelser viser at den sentrale faktoren for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter, når en ser bort fra sosiale og emosjonelle forhold, er elevenes fonologiske⁵ bevissthet. Denne ferdigheten er knyttet til elevens evne til å oppfatte ordenes lydmessige strukturer. Fonologisk bevissthet kan via lek og trening utvikles i tidlig førskolealder, og flere undersøkelser viser at dette letter lese- og skriveinnlæringen (Lundberg, Frost & Peterson, 1988). Slike metoder har vist seg å ha størst effekt når sammenhengen mellom tale og skrift vektlegges, altså lyder og deres tilhørende skrevne bokstaver.

I neste hoveddel av denne boka vil jeg komme inn på hvorvidt det kan sies å eksistere en lignende todeling når det gjelder metoder for notelesing, og i tillegg se på om det kan være fruktbart å bruke språkopplæringens innfallsvinkler på dette området.

2.2 Leseutvikling

Sigrun Vormeland bruker Torleiv Høiens modell for leseutvikling i sin bok *Les og skriv – trinn for trinn* (Vormeland 1990 s. 17). Modellen er satt opp som en stige og sier noe om hva som er en vanlig utvikling for et barn som lærer å lese. Dette er også nyttig å vite noe om i de tilfellene en elev avviker fra en normal utvikling, altså for å tidligst mulig oppdage om et barn har problemer med å lese og skrive. Det positive med denne modellen er etter min mening at den også beskriver den skriftlige delen av denne utviklingen.

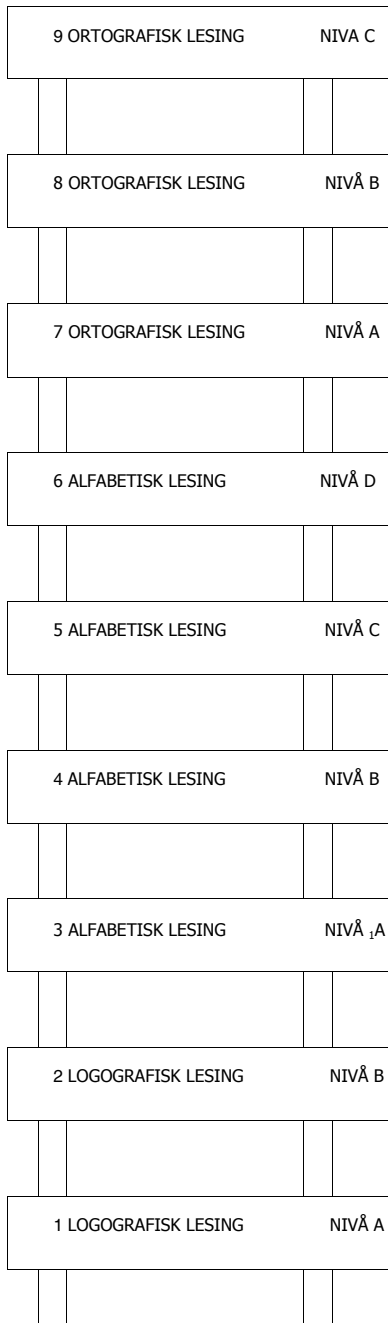
Modellen viser hvordan førleseren benytter seg av visuelle kjennetegn, som logoer og lignende, uten å kjenne skriftspråkprinsippene. Begynnerleseren har gradvis større fonemkunnskap og benytter etter hvert denne kunnskapen (som også automatiseres) til å sette bokstavene, og de tilhørende lydene, sammen til ord. Gjennom gjentatte vellykkede sammenbindinger til ord, automatiseres ordgjenkjenningen. På det ortografiske⁶ nivået har

⁵ **Fonologi**, lydlære, studiet av språklydene fra både et fysisk (fonetisk) og et funksjonelt synspunkt, der en også tar hensyn til lydenes funksjon i språket. Særlig viktig er deres såkalte distinktive funksjon, dvs. det at visse lyder brukes til å skille mellom ulike ord, for eksempel *p* og *b* i *pil* og *bil*.

⁶ **Ortografi**, rettskriving.

eleven utviklet et leksikon av ord og morfemer⁷ (stavelser) som gjør lesingen rask, og det settes dermed av plass til kognitive prosesser som behøves for å tolke teksten.

⁷ **Morfem**, språkets minste betydningsbærende enhet.



Les samanhengande tekst med god prosodi, sikker avkoding og god leseforståing. Ingen skilnader i avkodinga når det gjeld innhaldsord og funksjonsord. Skriv raskt og sikkert regulære og irregulære ord.

Kan lese korrekt dei fleste irregulære ord i aldersadekvat tekst. Skriv korrekt høgfrekvente, irregulære ord. Avkodar godt aldersadekvat, samanhengande tekst. Avkodinga skjer automatisk og sikkert. Har god leseforståing.

Kan lese korrekt enkle, irregulære ord. Les framleis innhaldsord betre enn funksjonsord. Kan lese takistoskopisk presenterte ord. Les samansette ord i morfemgrupper. Kan skrive korrekt nokre få høgfrekvente ord.

Kan lese ord og non-ord med utgangspunkt i stavingane i ordet (non-ordet). Kan lese fonetisk komplekse ord (ord med konsonantopphopingar). Kan lese fonetisk komplekse ord på fonemnivå.

Bokstavkunnskapen er automatisert. Kan lese lengre ord (5 fonem eller meir) ved å dra saman. Kan lese nonsensord (5 fonem eller meir). Kan analysere lengre ord i fonem (ord med 5 fonem eller meir). Kan skrive lengre, lydrette ord korrekt (ord med 5 fonem eller meir).

Kan alle bokstavar/lydar. Kan lese saman 3-4 lydar til ord (fonetisk enkle ord). Kan analysere fonetisk enkle ord i fonem (ord med opptil 3 fonem). Kan skrive korrekt enkle, lydrette ord (ord med opptil 3 fonem).

Kan dei fleste bokstavar/lydar. Kan binde saman to lydar til eit ord når vedkommande sjølv les bokstavane.

Kan avkode meir enn 5 ord. Kan ikkje lese saman einskildlydar til ord. Kan eventuelt nokre få bokstavar/lydar.

Kan avkode nokre få, enkle ord med utgangspunkt i visuell attkjenning (opptil 5 ord). Kan ingen bokstavar eller kan eventuelt nokre få bokstavar (opptil 5 bokstavar).

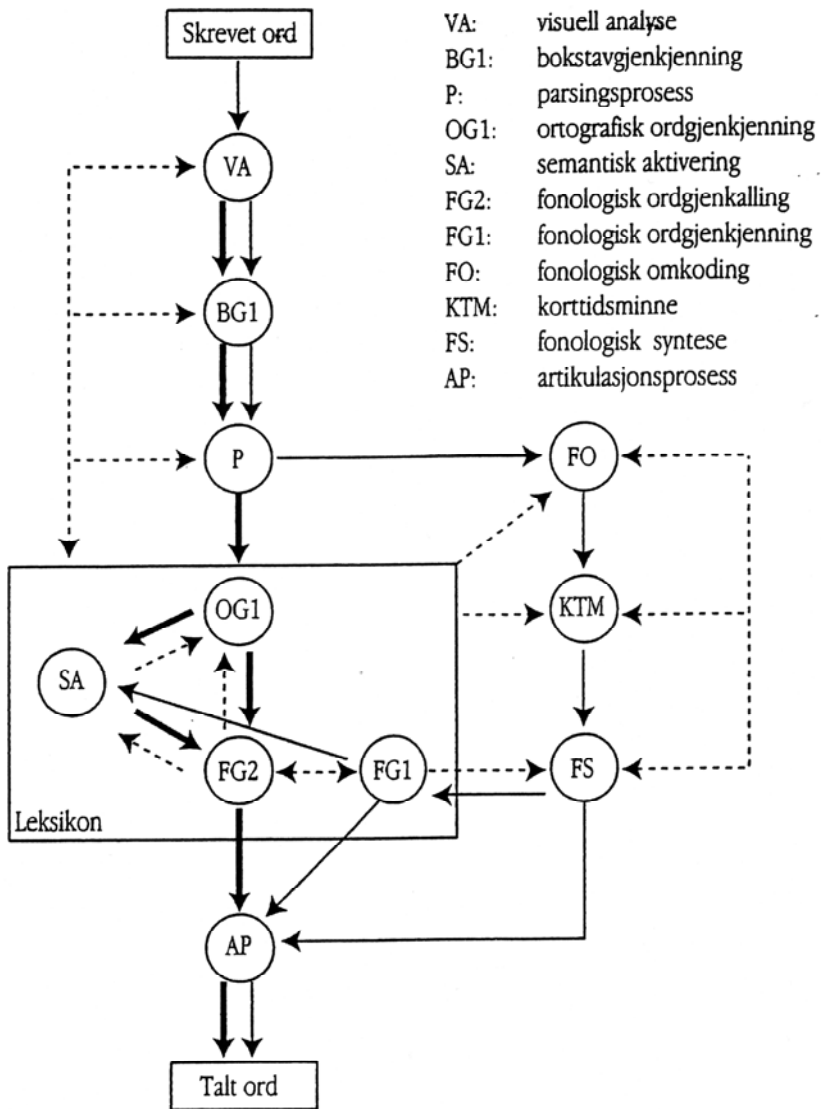
(Torleiv Høien)
(Vormeland 1990 s. 17)

2.3 Hvordan leser man tekst?

Høien og Lundberg snakker i sin bok *Dysleksi* om avkodings- og forståelsesprosesser, og hvordan man gradvis automatiserer avkodningen gjennom utallige gjentakelser, slik at det frigjøres kognitive ressurser til forståelsesprosessen.

Det har vært gjort mange forsøk på å beskrive leseprosessen for derved å kunne si noe om hva som er en fornuftig framgangsmåte når man skal lære å lese. Høien og Lundberg tar i sin bok utgangspunkt i at vi i hovedsak bruker to avkodingsstrategier: en ortografisk strategi og en fonologisk. En øvet leser vil bruke en fonologisk strategi bare når hun leser ukjente ord eller nonord. I tillegg nevner forfatterne en analogstrategi, som brukes når man leser et nytt ord som ligner på noe man kjenner fra før.

Forfatterne bruker noe de kaller *dual-route-modellen* (Morton 1979) som viser disse to veiene inn til leksikon (som er individets langtidsminne for ord). Den viser de psykologiske prosessene som er i aktivitet under avkoding av enkeltord. Det poengteres at dette ikke er en fullstendig modell av leseprosessen, fordi de syntaktiske og kognitive elementene i prosessen er vanskelig å si noe om. Jeg har valgt å presentere denne modellen fordi den er nokså detaljert, og gir dermed et godt grunnlag for å diskutere om det eksisterer tilsvarende prosesser når det gjelder notelesing. Modellen presenteres også fordi jeg i neste kapittel vil bruke den som et konkret utgangspunkt for en lignende lesemodell for notelesing.



De første to leddene av denne ordprosesseringsmodellen er perseptuelt fundert. Når det gjelder sanseprosessene skriver Høien og Lundberg en del om synsfelt og øyebevegelser. Man leser for eksempel tekst ved at man fikserer punkt for punkt i teksten (ikke med flytende øyebevegelser), og øyet oppfatter da en del tegn rundt dette punktet. Undersøkelser viser at de fleste faktisk fikserer nesten én gang per ord i en tekst. Neste fiksering skjer vanligvis 10-12 tegn til høyre for det første punktet. Øyet beveger seg rykkvis bortover linjen under lesing. Dette kalles sakkadiske øyebevegelser.

Øyet befinner seg i fikseringstilstand i ca 90 % av lesetiden. De sakkadiske bevegelsene er ballistiske, det vil si at når de først er satt i gang, kan fart og mål ikke forandres. Sakkadene undertrykker den visuelle informasjonsoverføringen fra foregående fiksering (Høien og Lundberg 2000, s. 60).

Dersom øyet kommer på feil plass i teksten, eller innholdet ikke blir oppfattet, blir det satt i gang korrektive øyebevegelser, for eksempel regresjoner (sakkadiske bevegelser fra høyre mot venstre). Dette avhenger sterkt av tekstens vanskelighetsgrad.

2.3.1 Perseptuelle prosesser

Visuell analyse (VA) består av en todelt persepsjonsprosess. Den holistiske prosessen tar seg av formen på ordet (første og siste bokstav for eksempel) og den analytiske prosessen som henter fram indre særtrekk ved ordet. Den siste delen er viktig for å skille fra hverandre beslektede ord.

Bokstavgjenkjenningprosessen (BG1) spiller en avgjørende rolle for resultatet av ordavkodingen. Høien og Lundberg understreker viktigheten av å sikre en innlæring som gir eleven sikre kunnskaper om hvilke særtrekk som karakteriserer den enkelte bokstav. Gjentatte møter med språktypiske bokstavsekvenser legger til rette for sikker kunnskap om stavelser, morfemer og ord. Normal ordavkoding forutsetter simultan bokstavidentifikasjon, ikke en og en bokstav. Det vil også si at selv om vi leser ordbildet, ser vi alle bokstavene i ordet. Dette ser man lett hvis man leser et ord som er stavet feil. (Eks: *Hun hadde ørbetennelse i vestre øre.*)

2.3.2 *Lingvistiske⁸ prosesser*

Segmentinndelingsprosessen (P)

Kunnskap om ortografiske segmenter hjelper leseren å avkode lange ord effektivt og korrekt (ibid. s. 67). Morfemkunnskap er viktig for avkodning. Segment-inn-del-ing-s-pro-sess-en skjer automatisk, og det virker som om det ikke er en kunnskap det nytter å øve på direkte, ved å fokusere på fenomenet, men gjennom rim og kunnskap om ord som slekter på hverandre kan denne parsingsprosessen som den også kalles, hjelpe leseren til en rask og sikker avkodning.

2.3.3 *Ortografisk strategi*

Så langt er den ortografiske og den fonologiske strategien lik, men fra og med neste ledd er den ortografiske veien basert på at man gjenkjenner et ord og dets tilhørende fonologiske identitet, og dermed har en hurtigere og mer direkte vei til det talte ord.

Ordgjenkjenning (OG1)

Oppbyggingen av ordets ortografiske identitet skjer gjennom de perseptuelle prosessene, der særtrekkene ved ordet hentes ut og danner grunnlag for ordets særtrekksliste (ibid. s. 68). Dette skjer over tid og gjennom læring.

Dette eksemplet er en god illustrasjon på hva som skal til for å gjenkjenne et ord:

En visktenpaleig unsdelrøkese gjort ved et untivseriet i Enlgnad har vist at desrom de to første- og to siste botsvkeane i alle oredne i en tekst er riktig plessart, spllier det mindre rolle hvkilen reføkkelge de øvirge boskvetane i oredne kommer. Tektsen er fullt lebsar selv om de andre bokeastvne kommer huilbterlulter! Dette er fordi vi ikke leser hver eneklt botsav, men ser bidlet av ordet som hehleet.

Semantisk aktivering (SA)

Når man har gjenkjent et ord, medfører dette en semantisk aktivering som innebærer at man forstår ordets betydning. Basert på

⁸ **Lingvistikk**, språkvitenskap, vitenskapelig studium av naturlige språk.

gjenkjenning av morfemer, skjer en aktivering av den semantiske prosessen allerede før vi har lest hele ordet, slik at vi gjør noen antakelser i forhold til ordets betydning veldig raskt. I forbindelse med denne prosessen har det vist seg å være svært viktig at barn er blitt eksponert for et variert og ordrikt språk tidlig, for eksempel gjennom høytlesing.

Fonologisk gjenkalling (FG)

Når man leser ord, bruker man fonologisk gjenkalling (man gjenkaller hvordan ordet høres ut), spesielt når vi leser ord vi ikke kjenner eller sjelden leser. Man skal være obs på at når man leser innad, uttaler man ordene ”høyt” inni seg. Man har en indre stemme som leser, denne stemmen hjelper oss til å oppfatte ord vi ikke kjenner, lange ord og nonord.

Det å gjenkalle noe fonologisk innebærer at man har støtt på strukturer som ligner hverandre så mange ganger at de vekker en lydlig assosiasjon i hodet når man ser symbolene. Dette har språkopplæringen tatt konsekvensen av, og høytlesing (at eleven leser høyt selv) er en av de viktigste metodene i begynnerlesing. Ved å si ordene høyt mange ganger, samtidig som man ser hvordan de skrives, etableres en sterk indre lesestemme som både hjelper en flytende lesing og støtter forståelsen av det vi leser.

Artikulasjonsprosessen (AP)

Et ords fonologiske identitet henger selvsagt nøye sammen med dets artikulasjon, og det er naturlig at disse gjensidig påvirker hverandre.

2.3.4 Fonologisk strategi

For en nybegynner er det ofte nødvendig å bruke en fonologisk strategi, det vil si stave og lydere ordet for å forstå det. Denne prosessen mener Høien og Lundberg går veien rundt automatisk ordgjenkjenning, og de kaller det fonologisk sekvensiell omkodning av ortografiske segmenter, via verbale korttidsminnefunksjoner til fonologisk syntese (eks: b-l-i-ks dras sammen til Blix). Dette er en omvei til det talte ordet og brukes av kvalifiserte lesere bare i forbindelse med lesing av non-ord, fremmede språk og kompliserte ord.

Fonologisk omkodning (FO) innebærer at grafemene omkodes til fonemer (fra tegn til lyd), og Høien og Lundberg sier at det subleksikalske systemet, som bearbeider enheter som er mindre enn ord, ikke kan foreta en korrekt fonologisk omkodning av irregulære ord, men omkoder de til regulære ord før de prosesseres. *Med andre ord, det subleksikalske systemet regulariserer de irregulære ordene* (Høien og Lundberg 2000, s. 71).

Gjennom det *verbale korttidsminnet (KTM)* går prosesseringen til en *fonologisk syntese (FS)*. Dette innebærer at segmentene bindes sammen til lyd som utgjør uttalen av ordet. Forfatterne kaller det en lydpakke og sier at denne lyderingen gjør leseren i stand til å få kontakt med den fonologiske identiteten til det leste ordet.

Dyslektikere sliter ofte med den fonologiske strategien, nettopp dette med å binde sammen lydene til ord. Når man strever med å tilegne seg denne lyderingen, vil alle prosessene i ordavkodingen bli forsinket, og automatiseringen skjer sent eller aldri. Gjennom å finne ut i hvilken del av disse prosessene elevene har svikt, kan man velge undervisningsstrategier tilpasset den enkelte elev.

Det foregående er en veldig kort presentasjon av meget komplekse problemområder. Det er viktig å understreke at en slik modell for hvordan man avkoder ord bare er å betrakte som et teoretisk redskap for å komme nærmere en forståelse av leseprosessen. Jeg har valgt å forklare modellen med vekt på de områdene jeg senere kommer tilbake til i forbindelse med en notelesemodell. Hovedlinjene i denne modellen, spesielt teoriene rundt et kognitivt leksikon og de to strategiene for avkoding av ord, er svært anvendelige når man skal forsøke å si noe om notelesing. Dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet om notelesing.

2.4 Metodiske innfallsvinkler i språkopplæringa

Flere undersøkelser understreker viktigheten av å være i berøring med skriftspråk i tidlig førskolealder. Vi har nevnt høytlesing som en viktig stimulans til leseforståelse. Man har også vist at barn som utsettes for skriftspråksosialisering i tidlig alder, knekker lesekoden tidligere og sikrere. Jørgen Frost kaller det *å bli utsatt for skrift* og anbefaler

voksne å gi barna en uformell språksosialisering gjennom for eksempel å involvere de i handlelister, brev, skilter, beskjeder, matoppskrifter etc. Undersøkelser viser at det å vokse opp i et miljø hvor omgangen med skriftspråk er en naturlig del av hverdagen, og få ta del i dette, virker positivt inn på lese- og skriveopplæringen (Frost 1999, s. 43).

2.4.1 Metabevissthet

Metabevissthet blir understreket som et viktig didaktisk utgangspunkt for språklæring. Forskning i mange ulike land viser at det er en klar sammenheng mellom leseferdigheter og metaspråklig bevissthet. Tove Bull og Tordis Fosse tar i sin bok *Like før* for seg dette metaperspektivet til alle språkets deler, og de understreker at det er bevissthet om formsida i språket som er viktig å ha grep om som leser. *Barnet må med andre ord ha nådd et visst nivå av metaspråklig bevissthet hvis det skal være i stand til å knekke den alfabetiske koden* (Bull/Fosse 1988, s. 8).

Denne innsikten i hva språk er innebærer at man vet at språket består av setninger, ord og fonemer (språklyder), altså evnen til å observere selve språket. Forfatterne legger vekt på stimulering og utvikling av denne bevisstheten, og de tar for seg teori og metoder på alle nivåer i den metaspråklige bevissthet, altså både fonologisk, morfologisk, syntaktisk og pragmatisk bevissthet. Bevisstgjøring gjennom språklek i ung alder er det beste virkemidlet for å oppnå et slikt språklig overblikk. I dag ser vi at det kommer en rekke innspill til hvordan man kan tilrettelegge for språklek allerede i førskolealder.

2.4.2 Multisensorisk stimulering

Det har vist seg at det å ta med flere sanser når man skal lære noe, styrker læringen. Sigrun Vormeland kaller dette sansetrening, og refererer til fem hovedkategorier: visuell, auditiv, artikulatorisk, kinestetisk og taktil trening. De to siste punktene omhandler bevegelses- og følesansen (Vormeland 1990). I skolen i dag brukes slike litt mer utradisjonelle språkstimuleringer i større grad enn tidligere. En nylig utgitt lesemetodikk skrevet av Helle Couppé bærer navnet *Bokstaver, musikk og bevegelse* og kommer med 2 cd-plater med sanger, rim og regler. Det er relativt nytt i språkopplærings-sammenheng å ta språklæring, musikk og bevegelse inn som

likeverdige deler av undervisningen. I målsettingen til boka sier Couppé:

Målet med Bokstaver, musikk og bevegelse er

- å verne om barns naturlige åpenhet og tillitt til seg selv og sin omverden,
- å styrke spontanitet, forsker- og skapertrang, og lysten til å lære,
- å verne om en barnekultur som har vist oss at barn er i stand til å tilegne seg stor erfaring på kort tid gjennom sin spesielle måte å lære på, dvs. ved å bruke kropp og sanser, følelser og fantasi, ved å lære om livet, ved å synge om det, ved å danse og å kommunisere rytmisk, språklig og bevegelsesmessig (Couppé 1997, s. 6).

Vormeland understreker også kreativitet og opplevelse som nødvendige elementer i språkopplæringsmetoder (ibid.).

2.4.3 Å lese høyt

Det har alltid vært en viktig del av språkopplæringen at elevene leser høyt, både som begynnerlesere og senere både i norskfaget og andre fag. Dette aspektet ved leseinnlæringen er, så vidt jeg kan se, ikke spesielt vektlagt i litteratur om lesing, og heller ikke særlig inngående begrunnet. Det kan nok ha sin årsak i at det sees på som så innarbeidet og opplagt at det ikke behøves understreket. Jørgen Frost refererer til Venezky (1976) som definerer lesing som

(...) oversettelse fra trykt tekst til en kode som leseren allerede kjenner. Det vil si at leseren må finne igjen sitt talespråk i den trykte teksten. Med dette får den kontrollen som leseren har over sitt eget talespråk, en sentral plassering (Frost 1999, s. 72).

Denne uttalelsen sier ikke bare noe om at det er viktig å beherske talespråket, men etter min mening peker den også på den lydlige koblingen de fleste mennesker har mellom skrift og en indre lesestemme.

Vebjørn Jentoft Skjelfjord refererer i sin bok *Fonemlæring i skolen* til en undersøkelse gjort i Russland som viste hvor viktig artikulering av

språklyder er når et barn skal lære seg å segmentere og analysere ord. Han viser også til et eksperiment hvor man forhindret barn i å sitte å *summe* og lydere seg høyt fram når de skal skrive et ord. Uten denne artikuleringen gjorde barna seks ganger så mange stavefeil (Skjelfjord 1974).

Den mest åpenbare grunnen til at elevene leser høyt, er selvsagt at dette er en fin kontroll for læreren i forhold til elevens leseutvikling, og er bevisstgjørende for elevens forståelse av egen læring. Men det er også viktig å merke seg den effekten det har på hjernens måte å forholde seg til tekst på. Det stemmeavtrykket som setter seg i det *indre øret*, brukes av de aller fleste godt kvalifiserte lesere. Bare lytt til din egen indre lesestemme mens du leser dette. De fleste bruker en lignende stemme når de skriver. (...) *research proves that skillfull readers habitually translate spellings to sounds as they read* (Adams 2000, s. 19).

2.4.4 Fonologisk bevissthet

Som nevnt tidligere, fokuseres det i dag mer på fonologisk bevissthet (spesielt fonemisk bevissthet) som et viktig element når man skal lære å lese. Dette innebærer at man faktisk hører forskjeller på de minste meningsbærende enhetene i språket. Det å kunne skille mellom de lydene språktegnene representerer er avgjørende for en god start på lesingen. Forskning på dysleksi viser at det er en tydelig sammenheng mellom evnen til å kunne oppfatte og skille mellom språklyder og evnen til å tilegne seg skriftspråk.

Vi har dessuten solid dokumentasjon fra flere land som viser at hvis man arbeider i første klasse med å utvikle barnas talespråklige bevissthet slik at de lærer å lytte til ordene i språket og får en fornemmelse av at ord består av enkeltlyder, reduseres drastisk gruppen av elever som får lese- og stavevansker (Frost 2003, s. 5).

Det å bli bevisst den forbindelsen det er mellom språklydene og skriftspråkets symboler er avgjørende i en tidlig fase av leseopplæringen, og etter min mening burde musikkfaget og notelesing i denne forbindelse være en selvsagt støtte. Ikke bare lyttemetodisk, men også som utgangspunkt for symbol-lyd-forståelse.

2.4.5 *Lytting*

I forlengelse av det foregående avsnittet vil jeg også vektlegge lytteaspektet som en viktig faktor i arbeidet med innlæring av bokstavene og deres sammenheng med språklydene, og senere i forbindelse med at språk også er muntlig kommunikasjon. I teorier om språkopplæring er metoder for lytting ikke spesielt grundig beskrevet, og også i språkmiljøet er dette kommentert som mangelfullt. Stein Ytreberg tar opp emnet i boka *Talens bruk – norsk muntlig i lærerutanninga*, med mest vekt på lytting som utgangspunkt for kommunikasjon (Ytreberg 2001). Hildegunn Otnes' artikkel *Lytting som tverrfaglig disiplin* tar også for seg det manglende fokus på lytting og metoder for dette, og hun understreker behovet for å dreie lytteforskningen mer mot lytting som sosial, interaksjonell og empatisk ferdighet (Otnes 1997).

Generelt sett har man ikke vært spesielt opptatt av lytting i forbindelse med språkets musikalske elementer, og bare noen få metoder har grepet fatt i musikkfagets metoder som utgangspunkt for språklæring. Likevel må det understrekes at i lærebøker og metodeverk er lytteaspektet en tydelig del av begynnerleseopplæringa, men det er nok mye opp til den enkelte lærer hvorvidt dette er en tydelig, bevisstgjort del av undervisninga.

2.4.6 *Å skrive*

Det å være skrivefør er en like viktig egenskap i dagens samfunn som det å kunne lese. Man diskuterer likevel i språkopplærings-sammenheng hvorvidt det er mest effektivt å starte å skrive tidligst mulig, eller om man bør vente med å skrive til man kan lese litt.

Vektlegging av skriving har blant annet vist seg svært effektiv i forbindelse med å utvikle leseferdigheter i tidlig alder. Dolores Durkin sier i sin bok *Children Who Read Early* (1966) at evnen til å lese synes nesten som et biprodukt av evnen til å skrive og stove. Ingolv Austad mener at man bør lære seg å lese og skrive samtidig, fordi dette er to sider av samme prosess, den ene en reseptiv og den andre en produktiv skriftspråkkommunikasjon (Austad 1997, s. 10). Maria Montessorri (1960-tallet) innførte en metodikk som innebar at elevene praktisk talt begynte å skrive *før* de kunne lese. På samme måte som

når det gjelder lesing, er en tidlig start en god ting. Dette setter selvsagt hjemmet og barnehagen i fokus.

Når jeg tidligere har snakket om å lese, har jeg understreket fonembevissthet som en viktig forutsetning for å bli en kvalifisert leser. Gjennom selv å bruke skrifttegn aktivt samtidig som man lærer seg å lese disse, blir bevisstheten om bokstavenes betydning tydeligere. Det å skrive har i seg selv en svært bevisstgjørende effekt. Den fonemiske oppmerksomheten utvikles gjennom elevens anstrengelse og forsøk på å stave.

Gjennom skriving lærer man seg også form og stil. Adams sier: *As children become authors, as they struggle to express, refine, and reach audiences through their own writing, they actively come to grips with the most important reading insight of all* (Adams, 2000, s. 104). De lærer at det skrevne ord er en menneskelig stemme som prøver å kommunisere noe, og som i sin menneskelighet kan ta feil, lyve, ta standpunkt osv.

Man forstår også at hensikten med tekst ikke er å bli lest, men forstått. Det å henvende seg til en leser, krever at man setter seg inn i hvordan det man skriver blir oppfattet. Dette krever kunnskaper og erfaring med tekst som kommunikasjon. Her bringer skrivingen med seg et metaperspektiv på tekst, som i neste omgang påvirker måten man leser på. Man lærer også at forståelse av og til krever hardt arbeid, selv for en god leser.

Språkets underliggende struktur kommer tydeligere til syne når man selv må gjenskape strukturene gjennom skrivingen. I begynnelsen oppmuntres elevene til å skrive det de sier, altså et nokså muntlig språk. Etter hvert kommer bevisstheten om at skriftspråk og muntlighet har noen tydelig strukturelle og uttrykksmessige forskjeller. Dagens unge er for eksempel gjennom sms- og e-postkommunikasjon veldig bevisst denne forskjellen og sjonglerer elegant mellom muntlig skriftspråk og de mer formelle skrifter.

Gjennom skrift lærer man at lesing handler om tenkning. Lev Vygotsky, språkfilosof og pedagog, sier om tegn og symbolers viktighet for en kultur: *Disse tegn- og symbolsystemene overføres til*

individets bevissthet og blir psykologiske tankeredsaker fordi de gjennomsyrrer interaksjonen mellom individet og dets sosiale kontekst (Bråten 1996, s 23). Mari-Ann Igland refererer også til Vygotsky i sin artikkel om skrivning og skriveopplæring: Det er snakk om eit dynamisk og gjensidig samspel der tanken verkar inn på det talte eller skrivne, mens det å tale, samtale og skrive verkar tilbake på utviklinga og vidareutviklinga av tanken (Austad 1997, s. 111). Skrivningen spiller også en rolle for utviklingen av abstrakte begrep.

Som voksen har sannsynligvis de fleste opplevd at det ”å ta pennen fatt” gir en ekstra dimensjon til tenkningen, enten ved at man tvinges til å fokusere tankene i meningsfulle setninger, eller ved at man plutselig kommer på nye tanker om et emne.

2.5 Oppsummering

Jeg har i det forgående sett på språkopplæring fra noen forskjellige synsvinkler og lagt vekt på å se etter begrunnelser for metodevalg. Dette er selvsagt en nokså kort framstilling og dekker på ingen måte alle aspekter ved dette emnet. De valgene jeg har fortatt, er basert på behovet for teoretisk bakgrunn i forhold til neste del av framstillingen.

I denne første delen har jeg beskrevet noen generelle hovedlinjer i utviklingen av språkopplæringsmetoder, og jeg har valgt å holde meg til dagens debatt, fordi jeg mener dette er mest aktuelt å ta med seg videre til betraktninger om musikkopplæringsmetoder. I den neste delen har jeg tatt med en modell som sier noe om leseutvikling, altså hvordan man trinnvis lærer seg hva skriftspråket betyr. Jeg har valgt å si noe om dette fordi jeg mener det er et viktig, men vanskelig kapittel når vi kommer til forsøket på å se en lignende utvikling i notelesing.

Videre har jeg presentert Høien og Lundbergs modell for ordavkodning, som gir en skisse av antatte prosesser for det å avkode et ord. Deres utgangspunkt er å si noe om eventuelle avvik i forhold til en slik modell, for derigjennom å komme til noen teorier om lesevansker og dysleksi. Jeg har valgt å låne modellen fordi jeg mener den er godt egnet som utgangspunkt for en notelesingsmodell.

3. NOTELESING

Skriftspråk har en atskilt funksjon, forskjellig fra talt språk både i struktur og måte å fungere på. (...) Skriftspråket er utelukkende språk i tanke og bilder, og mangler de musikalske, uttrykksfulle og intonasjonsmessige sidene ved muntlig språk (Vygotsky, fra Chacksfield 1983, s. 118).

Hva er hovedlinjene i metoder for noteopplæring? Er det mulig å dele de i syntetiske og analytiske metoder på samme måte som i språkopplæringen? Kan man si noe generelt om leseutvikling når det gjelder notelesing? Kan man komme fram til en modell for notelesing som ligner på den tidligere presenterte *dual-route-modellen*? Og hvilke konsekvenser får slike betraktninger for valg av metoder i noteopplæring generelt og hørelærefaget spesielt?

Dette er mange og kompliserte spørsmål å svare på. Hensikten med denne framstillingen er ikke å svare fyllestgjørende på dette, men å bringe dem på bane, og reflektere over mulige måter å se didaktiske problemstillinger i hørelærefaget på.

I denne delen av boka vil jeg forsøke å overføre en del av kunnskapene vi har om språkopplæring til lese- og skriveopplæring i musikk, altså notelesing og skriving. I tillegg vil jeg trekke inn relevant teori og forskning om notelesing, skriving og musikkutøving. De foregående kapitlene danner altså mye av grunnlaget for denne delen av framstillingen.

Det vil i det følgende bli presentert en hel del hypoteser i form av modeller som tar utgangspunkt i teorier fra språkopplæringen. Derfor er det viktig å avklare et par forutsetninger som ligger til grunn for overføringen fra språk til musikk.

En alltid tilstedeværende problemstilling når det gjelder musikk, er hvorvidt det er mulig å snakke om et meningsinnhold. Dette er et tema som musikkfilosofen har prøvd å si noe om gjennom århundrene. Hvis musikken ikke har mening, hvorfor rører den oss slik da? Det ser ut til at de fleste er enige i at musikk har mening på et eller annet plan, og

er forståelig som kunstverk på flere nivå. I mitt arbeid er det viktig å ha den pragmatiske siden av saken med seg, men likevel aldri glemme kunstverket bak notene. Man underviser en dobbel forståelse: både det rent lesetekniske og i tillegg dybden i ytringene, med respekt for at ikke alt kan sies med ord.

Sammenlignet med språk er likevel den tradisjonelle måten å forklare hva lesing er: *Lesing = avkoding x forståelse*, kanskje ikke anvendbar på musikk i ytterste konsekvens, for hvem vil påberope seg å forstå musikken i samme forstand som man forstår språk. Ser man på avkoding som noe som berører musikkens formside (det skrevne notebilde), og på forståelse som musikkens innholdsside (følelser, stemninger, uttalt innhold, program, dogmer, affekt- og figurlære osv) er det kanskje mulig å bruke den samme *ligningen* for notelesing. Et viktig poeng med dette regnestykket er at hvis en av faktorene er null, snakker vi ikke om ideell lesing. Det vil være å trekke sammenligningen for langt hvis man mente at all notelesing innebar en *språklignende* forståelse av notebildet. Det er likevel slik at gode notelesere har større oversikt over sammenhengen mellom form og innhold i det de leser.

Jeg vil i det følgende bruke begrepet notelesing hovedsakelig i betydningen prima vista-lesing av musikk, altså så analogt som mulig med hvordan man vanligvis leser tekst. Dette fordi det naturligvis er stor forskjell på første gangs lesing av et notebilde og måten man leser noter på når man øver inn et stykke musikk, eller spiller en konsert.

I tillegg er det i mye av den musikkpsykologiske litteraturen tatt som en selvfølge at prima vista-lesing av noter innebærer at det spilles et instrument mens man leser. Det er gjort svært få undersøkelser på lesing innad og på bladsang. Forskjellen på å spille etter noter og bare å skulle lese dem uten å spille, er av flere av mine kolleger understreket som vesensforskjellig. Dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet som omhandler modeller for notelesing.

3.1 Om hørelærefaget

Som støttefag til de utøvende fagene i høyere musikkutdanning har hørelærefaget posisjon et sted mellom teorifagene og praktisk musikkutøving. Ideelt sett har faget en iboende mulighet til å være et bindeledd mellom teori og praksis, noe som selvsagt avhenger av lærernes og institusjonens tilrettelegging.

I et støttefag er det viktig at overføringsverdien til de områdene faget skal støtte, blir ivaretatt og understreket. Likevel er det nødvendig å se på bredden i hørelærefaget i seg selv, blant annet fordi vi utdanner pedagoger, musikere og musikkteoretikere som skal kunne ha sitt virke i alt fra høyere musikkutdanning til musikkbarnehager.

Det er vanlig å dele fagets disipliner inn i fire hoveddeler: lytte, lese, skrive og skape. Disse disiplinene inneholder alle øvelser som tar for seg rytmiske, melodiske og harmoniske forhold i musikken. Anne Katrine Bergby oppsummerer i sin hovedoppgave *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole* hva som er de mest brukte arbeidsmetodene i faget på musikklinjene. Selv om vektingen av metodevalgene er forskjellig fra skole til skole, tror jeg dette representerer hovedlinjene i hørelærefaget også i høyere musikkutdanning. Denne listen tar utgangspunkt i Bergbys spørreundersøkelse og gir et bilde av hva slags aktiviteter som vanligvis regnes som hørelæredisipliner:

- Rytme- og melodilesing (vanligvis prima vista)
- Rytme- og/eller melodidiktat
- Bestemme harmoniske forløp
- Analysere akkorder
- Auditiv analyse
- Korreksjonsoppgaver
- Imitasjonsoppgaver
- Improvisasjon
- Direksjon
- Transponering
- Lage 2.stemmer

(Bergby 1991, s.47–48.)

I tillegg kommer oppgaver som går mye mer i detalj, og oppgaver som tar for seg andre musikalske fenomener, som for eksempel klangfarger og musikalsk puls.

Rent organisatorisk undervises vanligvis hørelære i grupper på 4–6 studenter, og arbeidsmetodene varierer fra lærer til lærer og gruppe til gruppe. Fagets mål er nokså åpent formulert, og dette gir den som underviser stor grad av frihet i forhold til metodevalg og til en viss grad også når det gjelder innhold.

På det nåværende tidspunkt eksisterer det ikke litteratur på norsk som tar for seg fagdidaktiske problemstillinger i faget, annet enn innledninger til de forskjellige metodebøkene i hørelære. Det finns også et par hovedoppgaver som berører emnet, men da først og fremst i forhold til fagets innhold og ikke i særlig grad de didaktiske begrunnelsene for innhold og metoder. Dette har nok både med fagets posisjon som støttefag å gjøre, men også at det foreløpig ikke finns så mange muligheter til å spesialisere seg i høgskoledidaktiske emner i hørelære i Norge. I det følgende vil jeg altså forsøke å ta fatt i noen av problemstillingene rundt metodevalg i faget, og jeg har valgt å konsentrere meg om hørelære som lytte-, lese- og skrivefag.

3.2 Metoder i notelesing

For å si noe om metoder i notelesing, er det også viktig å avklare i hvilke sammenhenger man lærer å lese noter i den vestlige verden i dag. Det er ikke lenger slik at alle barn lærer noter på skolen. Dette er helt avhengig av den enkelte skoles ressurser og prioriteringer i forhold til faget. De siste 20–30 årene er det stort sett det frivillige musikklivet som har undervist i notelesing (korps, orkestre, musikkskolene og en del kor). Stort sett foregår noteundervisningen i forbindelse med instrumentalopplæring og er dermed knyttet til et instrument. Det finnes ingen undersøkelser i dag som sier noe om hvordan notelesing er blitt undervist rundt omkring, men man har metodebøker for forskjellige instrumenter som tar for seg hvordan man ser på gehørutvikling og notelesing som prosess. Jeg skal ikke gå

i detalj på dette, men komme inn på mer generelle spørsmål om leseopplæringen i musikk.

Kan man, på samme måte som i språkopplæringen, også i musikkpedagogisk sammenheng gjøre en inndeling i analytiske og syntetiske metoder (top-down og bottom-up-metoder)?

I det musikkpedagogiske miljøet ser vi metoder som minner om *whole-language*. En av dem som kan beskrives slik er Shinichi Suzuki som kaller sin fiolinmetodikk for *morsmålsmetoden*. Allerede de første timene spiller elevene, som ideelt sett er bare 4 år, hele musikkstykker med akkompagnement, uten å referere til note-for-note-detalljer. Elevene skal lære musikkens språk først, gjennom imitasjon. Deretter settes dette i en skriftlig sammenheng ved å presentere elevene for musikk de allerede kjenner og har spilt (Suzuki 1969).

Det har vært et problem i en del miljøer i Norge at kravet til notelesingskunnskaper kommer så tidlig at elevene ikke rekker å opparbeide seg de funksjonelle kunnskapene om musikkens språk og instrumentet før de skal lære seg noteskrift. I språksammenheng er det ofte understreket hvor viktig det er at de funksjonelle kunnskapene alltid ligger til grunn for formell kjennskap til språk. Her har Suzukis metode et språklignende utgangspunkt, som har den fordel at barna både har et stort musikalsk repertoar, og i tillegg kjenner sitt eget instrument godt før de starter skrive- og leseopplæring. Kritikerne av metoden mener at barna lærer noter for seint, og dermed risikerer de å stå svakt når det gjelder notekunnskaper også i voksen alder.

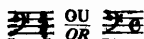
I Norge har vi i de siste 10-15 årene også sett en tendens til å ville ta fatt i noen av problemstillingene rundt såkalt pedagogisk sats og idiomatisk tilpassede melodier uten spesielle estetiske kvaliteter. Problemet har vært at noteinnlæringen går relativt mye saktere enn å lære seg å spille melodier, så i dag er man mer opptatt av å lære elevene sanger og setter noter på etter hvert. Brazz Brothers med sine gehørøpplegg hvor man lærer flerstemte *låter* uten noter, er et eksempel på en slik gehørbasert innfallsvinkel, og den svenske pianoskolen *Pianogehör* et annet. Suzukis morsmålsmetode tilpasses for tiden norske forhold og andre instrumenter enn fiolin.



De metodene som ligger nærmest opp til whole-language-tradisjonen i hørelærefaget mener jeg er de som er opptatt av å lese notebildet med utgangspunkt i for eksempel trinnanalyser eller relativ solfege⁹. Dette oppfordrer til å se de store linjene først, og deretter gå inn på notelesedataljene. Når det gjelder noteskriving, brukes det metoder hvor eleven tegner konturene av melodilinjier først, for senere å notere det korrekte notebildet. Arbeid med grafiske partiturer gir også en lignende formmessig oversikt over et musikalsk forløp. Tilsvarende metoder i rytmelesing tar utgangspunkt i kjente rytmiske strukturer og oppfordrer eleven til å lære seg *rytmebildet* og dets tilhørende lydlige gjengivelse.

På den andre siden har vi metoder som minner mer om de syntetiske *phonics-metodene*, hvor fokus ligger på enkeltnotenes navn og lengde, og man bruker tilpassede melodier i begynnelsen. Problemet her er ofte at notene undervises enkeltvis, og man lærer at ”halvnoten er dobbelt så lang som fjerdedelsnoten” uten nødvendigvis å ha erfart det først. Den musikalske meningen med notesymbolene står da i fare for å bli borte for eleven. Det som ofte savnes i musikkopplæring, sammenlignet med en *phonics*-tilnærming, er at sammenhengen mellom symbol og lyd kommer på et tidligere tidspunkt. Når man ser noten, bør det første spørsmålet være: ”Hvordan høres tonen ut?”, ikke: ”Hva skal jeg trykke?”.

⁹ **Solfege**, betegnelse på retning i musikk- og hørelære, vanligvis med utgangspunkt i bruk av solmisasjonsstavelser (do, re mi...)



TON DE DO MAJEUR



Unité de mesure, la ronde : 
Unité de temps, la noire : 

KEY OF C MAJOR

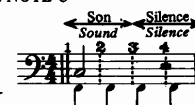
MESURE SIMPLE A 4 TEMPS
SIMPLE BAR OF 4 BEATS

Bar unit, the whole-note : 
Beat unit, the quarter-note : 


PREMIERE POSSIBILITE : DEPART SUR LA NOTE DO
FIRST POSSIBILITY : STARTING ON THE NOTE C

(Dans ce cas, suivre l'ordre normal des pages)
(In this instance follow the normal page order)

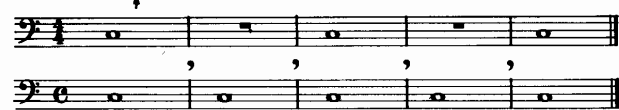

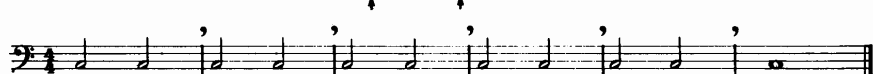
La blanche
et son silence,
la demi-pause :



The half-note
and its rest :



La ronde
et son silence,
la pause :

(Fra Francois Poullots begynnerbok for dypmessing)

I det hele tatt tror jeg at de fleste av de litt gammeldage, syntetiske metodene i noteundervisning innebærer en stor fare å bli misforståtte og misbrukte, nettopp fordi symbol-lydforbindelsen blir for svakt understreket. Elevenes møte med noter avviker fra deres møte med musikk og blir heller en mekanisk reaksjon på et tegn.

Det ligger i sakens natur at en direkte sammenligning med bokstavlæring ikke er mulig å gjøre fordi notetegnene er relative, lydmessig sett. Man trenger ikke å spille *in natura* og er derfor prisgitt de omkringliggende symbolene for å vite hva slags frekvensmessig lyd symbolet representerer. Det er derfor viktig å vektlegge metoder

som gir elevene et sikkert og bevisst forhold til begrepene toneart og grunntoner. Det fins flere innfallsvinkler til dette i hørelærefaget, men ikke mange av disse brukes i instrumentalloplæringen.

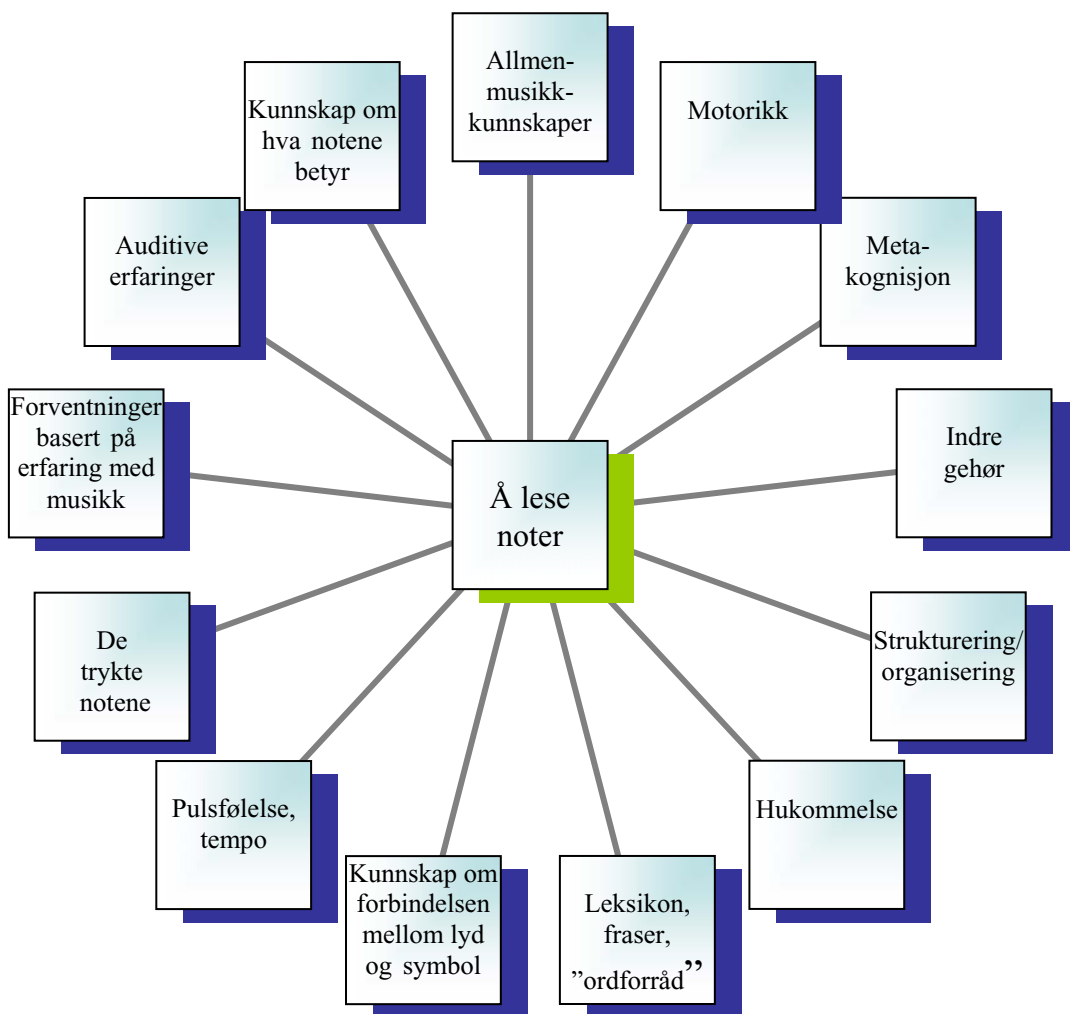
Kodalys metode representerer etter min mening det som ligger nærmest en musikalsk phonics, ettersom han bruker relativ solmisasjon (toneartsrelaterte trinnbetegnelser) som utgangspunkt for notelesing. Notene representeres gjennom håndtegn, og man synger dem, deretter setter man dem i et notesystem. Metoden legger også barnets musikalske utvikling til grunn for progresjon og valg av repertoar og er et av ganske få eksempler på en helhetlig metode for notelesing. Kodaly var i tillegg veldig opptatt av at enhver melodi brukt i pedagogisk sammenheng skulle ha en estetisk verdi i seg selv.

På samme måte som i språkopplæringsammenheng, er det kanskje metoder som kombinerer syntetiske og analytiske metoder, som bør etterstrebes. Som dyktig noteleser bør man kunne overskue lengre forløp enn en og en tone, se sammenhenger og oppdage avvik fra det forventede. Man trenger imidlertid også god trening i å lese enkelttoner og intervaller, og å vite hvordan de høres ut.

I denne forbindelse kan det nevnes at det i Australia er gjennomført et prosjekt hvor man kombinerte Suzuki og Kodalys metoder i fiolinundervisningen. Forsøket viste at gjennom å bruke den tradisjonelle Suzuki-litteraturen og føye til Kodalys solmisasjon (lese og synge) fikk elevene en sikrere auditiv oppfattelse av musikken, bedre intonasjon, bedre lytting og utførelse, bedre konsentrasjon og sikrere avstandsforneemmelse i venstre hånd (Heaney og Hermann 1989).

3.3 Hva vet en kvalifisert noteleser?

Som tidligere nevnt er det å lese noter og spille prima vista svært komplekse ferdigheter. I modellen nedenfor har jeg forsøkt å vise hva slags kunnskaper jeg mener må til for å være en dyktig noteleser. Lesing er en interaktiv prosess, og elementene i modellen er for en stor del avhengige av hverandre. Det innebærer at man som pedagog må være opptatt av elevens helhetlige kunnskapsområde.



En slik framstilling kan kanskje gi oss et bilde av hvilken prestasjon det er å lese musikk i det hele tatt. Det er klart at i en pedagogisk sammenheng kan man ikke undervise alle elementene hele tiden. Det er likevel et viktig budskap i det kunnskapsnivået som etterstrebes: Hvis man skal greie å bruke kunnskapene interaktivt, må de også settes sammen i undervisningen. Man kan vektlegge én ting, men samtidig få med seg mange av de andre. Noen ting må stimuleres oftere enn andre, og noen elever må ha flere repetisjoner enn andre på enkelte områder. I hørelæreundervisningen er det ofte studentenes

mening at de er dårlige til å huske, at de ikke greier å høre inni seg det de skal synge, og at teorikunnskapene ikke alltid er helt på plass. Jeg mener også at mange har nokså ubevisste auditive erfaringer og stoler derfor ikke helt på at det de forventer stemmer med det de hører. I tillegg har de ofte dårlig selvtillit når det gjelder evnen til å strukturere.

Mange leser noter enkeltvis, og er avhengig av å ha instrumentet i hendene for å utføre musikalske fraser. Notelesing blir et motorisk spørsmål. I hørelærefaget er et av målene å oppfatte musikalske strukturer i hodet, å kunne lese og høre for sitt indre øre hvordan det klingende resultat vil være.

Modellen er ikke utfyllende, og forskjellige undervisningssituasjoner krever forskjellige modeller. Likevel mener jeg den kan gi noen pedagogiske hint i form av større bevissthet omkring elementer som bør integreres i tidlig noteopplæring, og også bringes med i hørelærefaget i sin helhet.

3.4 Leseutvikling

Det å lese noter skiller seg fra å lese tekst på mange områder. Musikk som uttrykksform starter man å bruke som lite barn, og man utvikler seg sakte eller fort avhengig av faktorer som miljø, interesse og evner. Det vil si at når barna begynner å spille et instrument, er de allerede mer eller mindre drevne musikkspåkbrukere. Likevel er ikke musikkfaget det folk har mest erfaring i å formidle til sine barn, derfor er det nokså tilfeldig hva barna lærer. Flere og flere barn lærer ikke sanger hjemme i det hele tatt, av og til fordi foreldrene tror at de selv ikke kan synge, eller de er rett og slett ikke interesserte i musikk. Det virker likevel som de fleste barn bruker musikalske elementer i sin hverdag, nokså intuitivt.

Så vidt jeg vet finnes det ikke studier som undersøker hvordan barns notelesekunnskaper utvikles. Den tidligere nevnte leseutviklingsmodellen til Torleiv Høien er nok for språkspesifikk til å kunne overføres på notelesing. Jeg tror også at måten man tilegner seg noter på varierer mye fra alder til alder, instrument til instrument og er veldig avhengig av lærer og metode.

Knekker man for eksempel notelesekode, eller er dette en mye mer gradvis prosess enn i språksammenheng? Har de fleste noteselere vært igjennom en sammenlignbar prosess når de lærte å lese noter, eller er det avhengig av individet og metoden? Erfaringsmessig er de fleste igjennom et ”Åja, er det sånn det er?” på et stadium i prosessen. Dette tilsier i alle fall at det bevissthetsmessig skjer en kodeknekking på et tidspunkt for de fleste. Hva det er som trigger denne, ofte plutselige, forståelsen, har jeg ikke noe svar på. I det hele tatt er disse spørsmålene absolutt verd å se nærmere på.

Konsekvensen av dette er at man som musikkpedagog først og fremst må finne ut hvor elevene står som *språkbrukere* i musikk, og her kan kanskje noen betraktninger om noteleseprosessen være til hjelp.

3.5 Hvordan leser man noter?

For en hørelærepedagog er dette et av de spørsmålene man ofte stiller seg, og som det foreløpig ikke finnes noe entydig svar på. Det eksisterer en del forskning på området. Mye er gjort av musikkpsykologer, blant annet fordi notelesing avstedkommer interessante problemstillinger på det kognitive forskningsfeltet. Dette har sammenheng med at noter representerer en relativt begrenset input av informasjon, som i sin tur skal avstedkomme en voldsom kompleks output.

På samme måte som når det gjelder språk, er det omtrent umulig for den som leser å si noe om hvordan dette skjer. Lesing er automatisert atferd som er vanskelig å observere på seg selv. I og med at vi vet en del om hvordan man leser tekst, er det naturlig å bruke disse kunnskapene for å prøve å si noe om det å lese noter.

Den svenske hørelærepedagogen Per-Gunnar Alldahl oppsummerer slik:

När vi läser en vanlig text sveper ögat inte med jämn hastighet längs textraden. I stället vilar blicken en kort stund på ett avsnitt för att sedan snabbt förflytta sig till näste avsnitt. I en enda blick registrerar vi alltså flera ord samtidigt, inte genom att lägga

den ena bokstaven till den andra utan genom att känna igen olika mönster – ord och ordföljder – som redan tidigare finns lagrade i vårt minne.

Vår läskapacitet är också beroande av om mönstren ingår i meningsfulla sammanhang. I en text på ett främmande språk känner vi kanske igen alla bokstäver, men om vi inte behärskar orden och meningsbyggnaden blir vår ”för-förståelse” lägre, läsningen går långsammare och vi måste fundera längre innan vi förstår meningen (Alldahl 1998/99 s. 10).

I det følgende vil jeg ta for meg Høien og Lundbergs ordavkodingsmodell og se notelesing i lys av denne. I artikkelen *Sight-reading* kommer Lehmann og McArthur inn på en lignende modell for notelesing, derfor vil jeg bruke deres tilnærming til sammenligning. Musikkpsykologen John Sloboda tar også opp interessante aspekter ved notelesing sett i lys av språk, og det er naturlig å bringe noen av disse på bane i denne framstillingen. Jeg er spesielt opptatt av å finne ut om det kan hentes argumenter og begrunnelser for måten vi underviser notelesing og skriving på gjennom en slike modeller.

Før man prøver å sette notelesing inn i en språklesingsmodell, er det nødvendig med et par avklaringer. For det første kan det virke pussig å forsøke å bruke en ordavkodingsmodell på et symbolsystem som ikke består av ord, og dette må man være bevisst hele veien i en slik sammenligning. For det andre må det understrekes at hensikten med dette ikke er å bevise at fagene ligner på hverandre, men å forsøke å komme nærmere noen kunnskaper om hvordan vi faktisk leser noter. Jeg vil derfor i denne delen trekke inn relevant forskning om temaer relatert til noteleseprosessen.

3.6 Øyebevegelser

I forsøket på å sette opp en modell for notelesing støtter jeg meg på de kunnskapene vi har om automatisering, øyebevegelser og kognitive prosesser rundt det å lese noter. Vi vet for eksempel at man på samme måte som når man leser språk, bruker sakkadiske (rykkvise) øyebevegelser. Sakkadene hos dyktige notelesere ser ut til å være

basert på kvalifiserte valg av fikseringspunkter. Man plasserer øyet der det kan hente mest mulig informasjon fra notebildet. Det vil si at det skjer en svært hurtig vurdering, i forhold til omgivelsene, basert på kunnskap om musikkens strukturer, når en musiker *fester blikket*.

Undersøkelser viser også at noteleseres fikseringer ofte er opptil tre ganger så lange som hos tekstlesere (Galley og Kopiez 2003). Tolkningene av disse fakta er man ikke helt sikker på, men det antydes i Galley og Kopiez' artikkel at det kan ha med behovet for å fange opp mer med blikket i en fiksering. Det er jo også nærliggende å tro at dette kan ha sammenheng med at hver enkelt fiksering skal behandles gjennom flere kognitive prosesser og uttrykkes i handling før man går videre. I denne forbindelse hadde det vært interessant å undersøke om fikseringene er like lange hvis man bare leser inni seg, for eventuelt å utelukke det motoriske aspektet. En annen faktor er hvilket tempo musikken skal spilles i.

Dyktige notelesere får med seg mer i en enkelt fiksering enn svake lesere. Det ser ut som om dyktige lesere vet hva de ser etter og fikserer derfor hurtigere og mer presis enn svake lesere, som leter litt rundt omkring på notelinjen. Svakere lesere fokuserer mer på individuelle noter, mens de mer erfarne *skanner* fraser og fokuserer for eksempel av og til i tomrommet mellom toner (ibid.). Dette minner om det Høien og Lundberg kaller ortografisk lesing, som jo er målet for lesetreningen.

Det ser ut til at man oftere tar et tilbakeblikk når man leser noter enn når man leser tekst, men det virker som disse regresjonene kommer av at man leser foran det man selv spiller. Regresjonene er en slags kontroll av at man spiller det man leste, uten at dette påvirker flyten i spillet. Det trenger ikke å ha noe med usikkerhet eller tvil å gjøre.

Et svakt punkt i forbindelse med de undersøkelsene som har vært gjort når det gjelder øyebevegelser, er at de fleste av dem er gjort på pianister. Det å lese to linjer samtidig forholder seg signifikant annerledes enn å lese tekst, derfor mener jeg at det bør gjøres en god del flere studier på å lese enkeltlinjer for andre instrumentalister enn pianister. I tillegg er de fleste undersøkelsene gjort i forbindelse med

det å utøve de notene man leser. Svært få eksperimenter sier noe om hvordan man leser *uten* å spille disse notene.

Gjennom studier av øyebevegelser i notelesingssammenheng tror jeg også man kan få svar på en del spørsmål som har med leseutvikling å gjøre, for eksempel ved å studere notelesere på forskjellige nivå.

3.7 En modell for avkoding av noter

Målet med dette forsøket på å sette opp en modell for hvordan man prosesserer noter, er i denne framstillingen todelt. For det første mener jeg at dette er nødvendig kunnskap for å komme nærmere pedagogiske begrunnelser for metodevalg i hørelærefaget og noteopplæring generelt. I tillegg er dette kunnskap som det er behov for bevissthet om i musikkmiljøet, og som innehar mange problemstillinger våre studenter bør ha et reflektert forhold til. Hvis man skal lære noen å lese noter, er det uten tvil en fordel å ha gjort seg opp noen tanker om hva slags prosess det å lese noter er, både kognitivt og utviklingsmessig.

Som tidligere nevnt, legger Høien og Lundberg i sin modell vekt på to strategier for å lese et ord: en ortografisk (den direkte veis strategi) og en fonologisk. Når man benytter en ortografisk strategi, vil ordet bli hentet fram i fra et *leksikon* (vårt langtidsminne for ord). I tillegg nevner de en analogstrategi, som de ikke tar med i modellen sin. Denne strategien er sannsynligvis en mye mer vesentlig del av noteavkoding enn i ordavkoding. Strategien går ut på at man sammenligner kjente ord med hverandre (når man skal avkode ordet *ratt*, sammenligner man det med et oftere lest ord, som for eksempel *hatt*). I notelesing er det mer sannsynlig å møte på små motiver som ligner på hverandre, enn motiver som er helt like.

Generelt kan man si at modellen er nokså detaljert og viser mange ledd og alternative prosesseringer innenfor de rammene modellen gir. Til sammenligning snakker Lehmann og McArthur om en to-delt prosess for notelesing og deler den inn i en rekonstruktiv prosess og en produserende prosess, altså avkoding og utførelse av de skrevne notene. I den rekonstruktive prosessen utfører noteleseren en visuell avlesning av notene. Dette beskriver de som en automatisert prosess

hvor leseren avkoder typiske musikalske særtrekk i fikseringsområdet. Sammenlignet med Høien og Lundbergs modell representerer dette både den visuelle analysen og en segmentering. Notebildet gjenkjennes som mønstre som settes opp mot relevant informasjon lagret i langtidsmminnet (dette tilsvarer Høien og Lundbergs ordgjenkjenning).

I den produserende prosessen er den motoriske komponenten som er nødvendig for å utføre de gjenkjente mønstre godt befestet, slik at musikeren kan fokusere på andre musikalske elementer utenfor selve leseprosessen. Forfatterne nevner også en videre prosessering som kan bli nødvendig når man leser informasjon som ikke så lett lar seg sammenligne med allerede kjente mønstre, eller når den visuelle kompleksiteten svekker den automatiske avkodingen. Hvis så er tilfelle, må leseren aktivt rekonstruere musikken basert på delinformasjoner og tidligere erfaringer, altså noe som ligner på en fonologisk prosess hos Høien og Lundberg.

Når John Sloboda beskriver notelesing i sin bok "*The psychology of music*", er det også utøvelsen av notesymbolene som står i sentrum. Han definerer *sight reading* (prima vista-lesing) utelukkende som en del av en utøvende prosess, og sier at man sjelden leser noter på samme måte som tekst, fordi man alltid leser et notebilde mange ganger i en innøvingsprosess. I forhold til dette blir det altså viktig å definere hørelærefaget som et fag hvor notelesing nettopp er en leseprosess uten utøvelse som formål, men derimot en indre lesing, og kan sammenlignes med måten vi leser tekst på (Sloboda 1985, s. 85 ff).

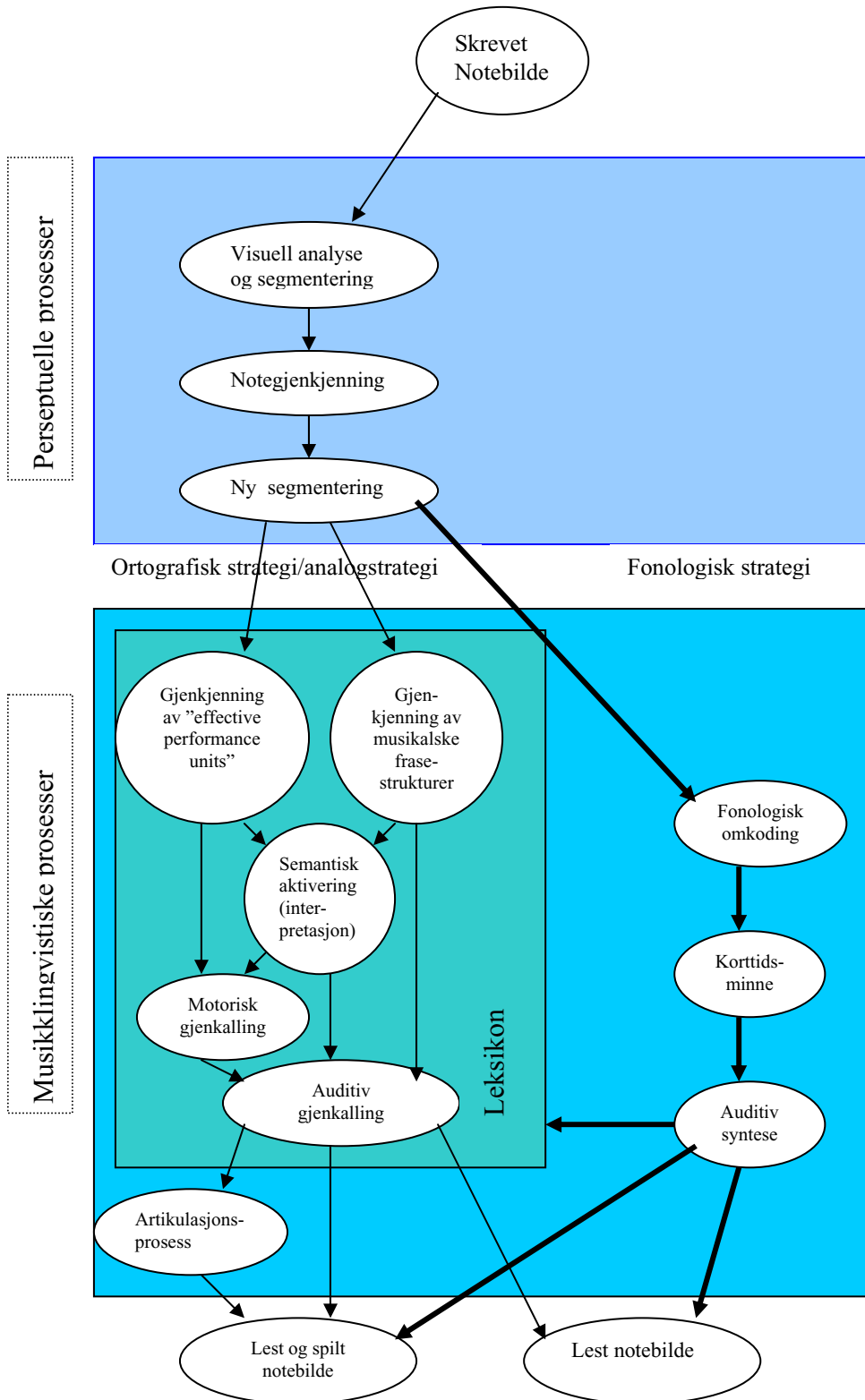
Slobodas undersøkelser tar utgangspunkt i studier av hvordan musikere tillemper ekspressive variasjoner i sin bladlesing. Han beskriver tre stadier i det han kaller *the process of assigning expressive variation at sight*. Det første stadiet kaller han *å forme en mental representasjon* etter å ha lest notene. Her påpeker han blant annet forventning som en viktig forutsetning for forståelse. Det neste stadiet består av at man får tilgang til sitt eget *leksikon* eller *ordbok* (*dictionary*) av ekspressive variasjoner som anses som viktige for å uttrykke de strukturelle markørene som man har identifisert. Det siste stadiet i denne prosessen kaller Sloboda *motor programming*, og dette

tilsvarende for så vidt Lehmann og McArthurs *produserende prosess* (ibid.).

Både Sloboda og Lehmann og McArthurs tanker om notelesing lar seg delvis passe inn i ordavkodingsmodellen til Høien og Lundberg. Jeg mener imidlertid at det er god grunn til å gå mer i detaljer på hvordan man leser noter, og at kanskje ordavkodingsmodellen bringer oss et lite stykke videre. Jeg har i det følgende forsøkt å bruke disse ulike innfallsvinklene til leseprosessen som utgangspunkt for å sette opp en modell som viser hvordan vi muligens prosesserer notelesing.

Modellen er en tilpasset versjon av dual-route-modellen og den viser to strategier for notelesing, én som ligner en ortografisk strategi som innebærer at man avkoder større eller mindre fraser, og én som ligner på en fonologisk strategi hvor man avkoder en og en note. Jeg mener også at den direkte veis strategi når det gjelder notelesing sannsynligvis ligner mer på en analogstrategi enn en ortografisk strategi, fordi man som sagt sjelden avkoder helt like fraser, men heller fraser som ligner på noe man kjenner fra før.

De første tre fasene i prosessen kalles perseptuelle prosesser, og de neste kalles i språklesing for lingvistiske prosesser. Jeg har valgt å kalle dette for musikklingvistiske prosesser, og dette innebærer prosesser som har med en form for musikalsk språkforståelse å gjøre.



3.7.1 Perseptuelle prosesser

Visuell analyse og segmentering

I mitt arbeide med hørelære er jeg blitt nokså bevisst at det i den første delen av notelesingsprosessen, altså i forbindelse med visuell analyse, også må foreligge en tidlig segmentering (en såkalt parsingsprosess). Dette kan også begrunnes gjennom tidligere nevnt forskning som viser at kvalifiserte notelesere *vet* hvor de skal fiksure, altså gjør de noen valg allerede i forbindelse med den visuelle analysen av notebildet.

Ny segmentering

Nå er det en kjensgjerning at musikalske fraser ikke består av ord. Det innebærer at hvis man skal lese musikk flytende, må man bruke en form for *kvalifisert* segmentering for å kunne automatisere en avkoding av noteskrift. Med segmentering mener jeg at man deler fraser inn i lesbare elementer bestående av et antall toner som er mulig å ha oversikt over. Når man leser et notebilde, gjør man noen valg underveis som avgjør hvor mange og hvor lange elementer man fester blikket på. Hos dyktige lesere er dette selvsagt basert på erfaringer med hva som er hensiktsmessig å fiksure på, hvor mye man greier å huske, og hva som skiller seg ut fra det forventede. Vi gjør, som tidligere nevnt, lignende segmentinndelinger av lange ord.

It seems that the reader subdivides a phrase into performance units in ways dependent on the harmonic and rhythmic structure of the phrase, and that when cues to these structures are obscured, preview is not so useful, and cannot, indeed, be sustained at normal levels (Sloboda 1985, s. 72).

Notegjenkjenning

I Høien og Lundbergs modell består den perseptuelle delen av prosessen også av en bokstavgjenkjenning. Dette tilsvarer en notegjenkjenning, eller noteidentifikasjon, som innebærer at man gjenkjenner notens plassering på notesystemet og dens varighet. Vi ser for eksempel at instrumentalskoler og hørelæremetoder konsentrerer seg om noen få toner og kjente strukturer i begynnelsen, for å bygge opp en sikkerhet i forhold til notegjenkjenning.

3.7.2 Musikklingvistiske prosesser

Det er også mest sannsynlig at det er etter de perseptuelle prosessene man vurderer om man behøver en langsommere, mer fonologisk tilnærming, på bakgrunn av vanskelighetsgrad og eget faglig ståsted, eller om man prosesserer notebildet gjennom et *leksikon* av kjente fraser, eller noe som er analogt med kjente fraser. Et slikt sett med gjenkjennbare strukturer er antakelig mer relative størrelser i musikk enn i språk, altså ikke basert på ord som skrives likt hver gang. Det er derfor sannsynligvis mer korrekt å snakke om en analogstrategi når vi leser musikk, hvor *leksikon* representerer relative størrelser og er mer fleksibelt i forhold til den typen faste strukturer som ordbilder vanligvis er.

3.7.3 Fonologisk strategi

Alle de tre beskrevne modellene påpeker at det eksisterer et lager av informasjon i langtidsminnet som gjør at noenlunde kjente strukturer automatisk kan avkodes. Jeg er enig med Høien og Lundberg i at det er sannsynlig at når vi må ”stave oss fram”, går vi utenom dette informasjonslageret, og benytter korttidsminnefunksjoner for å sette sammen igjen de kjente symbolene til den nye, ukjente strukturen. I musikk er det sannsynlig at dette skjer i større eller mindre grad (i stedet for enten eller), ettersom avvikene kan være gradvis lengre fra noe som er kjent for en person. Dette antydes også i Høien og Lundbergs modell gjennom piler som viser at prosesseringen kan foregå flere veier underveis.

For de aller fleste starter man som nybegynner i notelesing med en slik fonologisk syntese, i likhet med når man lærer å lese språk. Problemet er at hvis man ikke oppfordres til å lese lengre fraser, koble disse opp mot noe auditivt, og gjøres oppmerksom på typiske musikalske strukturer, vedvarer den fonologiske strategien. Dette medfører en veldig langsom avkoding, og problemer med forståelsesprosesser. Mange dyslektikere sliter med lignende problemer.

3.7.4 Ortografisk strategi

I ordavkodingsmodellen beskrives leksikon som bestående av flere prosesser, først og fremst ordgjenkjenning. Her understrekes det at dette er en prosess som opparbeides gjennom læring, og det er

gjentatte møter med ordene som gir denne automatiseringen. Dette gjelder også notelesing. Det vil si at det er viktig å møte musikalske strukturer mange ganger og i forskjellige sammenhenger for å bli en god noteser. Det er også et kjent problem at mange notesere har et begrenset leksikon, og derfor leser unødvendig *mye fonologisk*.

Det er rimelig å anta at dette leksikonet som er knyttet til langtidsminnet inneholder ulike hukommelsesprosesser, spesielt i det øyeblikket man leser for å utføre eller spille det leste notebildet. Her spiller nok både visuell, auditiv og motorisk hukommelse en rolle, om enn i varierende grad.

I hørelærefaget er det spesielt koblingen mellom den visuelle og den auditive hukommelsen vi ønsker å styrke og bevisstgjøre.

Gjenkjenning av "effective performance units"

Jeg har i min modell valgt å tydeliggjøre at når man prosesserer noter er det for de fleste musikere forskjell på lesing av en musikalsk frase avhengig om man skal spille den på et instrument eller bare lese den, eventuelt synge den. Derfor viser modellen to veier til auditiv gjenkalling, hvorav den ene understreker den motoriske hukommelsen i forbindelse med at man skal utføre de leste symbolene. Jeg har valgt å bruke Slobodas uttrykk *effective performance units* fordi jeg mener det dekker både den tolkningen man gjør av hvor lang en enhet er, og vurdering av hva som er passende enheter beregnet for utøvelse. Dette avstedkommer en motorisk gjenkalling og i ideelt sett også en semantisk aktivering.

Når jeg konfronterer musikere med denne modellen, kommer ofte spørsmålet omkring forskjellene på det å bare lese og det å skulle spille det du leser opp. Bli leseprosessen annerledes hvis man bare skal oppfatte notebildet inni seg? Hvilke punkter i en slik prosess er eventuelt forskjellige, og kan man snakke om en form for *motorisk lesing* som endrer denne modellen signifikant? Er det også et idiomatisk spørsmål, altså leser man forskjellig avhengig av hvilket instrument man spiller?

I ordavkodingsmodellen er det siste punktet i modellen *talt ord*, noe man kan sammenligne med å skulle synge de leste notene. Det

diskuteres ikke hos Høien og Lundberg hvorvidt det er forskjell på leseprosessen når man leser inni seg, uttaler ordene eller skal skrive de på maskin. Jeg tror at det er mulig å diskutere om man benytter en form for motorisk forståelse av det man leser, og ikke minst om man har en motorisk hukommelse som påvirker måten vi leser på.

I det øyeblikket jeg har instrumentet mitt mellom hendene skjer det en endring i mitt forhold til notebildet. Dette hevder flere av de musikerne jeg har presentert dette arbeidet for. Det er ikke fullt så enkelt å sette ord på *hva* forskjellen er, men de fleste sier at kroppen eller fingrene på en måte tar over for deler av den automatiserte lesingen, slik at hjernen ikke trenger å lese notene fullt så nøye. *Fingrene flyr av sted, og hodet er liksom opptatt med lytting og interpretasjon som av hvilke noter jeg ser.* Som lærer i hørelære ser man også tidvis eksempler på studenter som *griper eller spiller* med fingrene de notene de skal synge prima vista. Dette viser at den motoriske tilknytningen til notelesing kan være veldig sterk hos noen musikere. Enkelte kan være dyktige notelesere på sitt instrument, men ha problemer med å synge det de leser, selv om de ikke har noen problemer med stemmen som sådan.

I forhold til min notelesemodell, tror jeg det er grunn til å problematisere dette med motorisk lesing, men det er ikke sikkert det rent leseteknisk og kognitivt er så stor forskjell på lesing med eller uten instrument.

Gjenkjenning av musikalske strukturer

Når man leser uten å skulle utføre de avkodede symbolene, behøver man ikke å vurdere hva som motorisk skal til for å spille de. Derfor bruker man kanskje en annen strategi når man for eksempel bare leser musikken inni seg, eller skal synge den. Her har man ikke den motoriske hukommelsen å støtte seg til, og dette fører muligens til at man strukturerer annerledes. Et godt opparbeidet leksikon, vil lette gjenkjenningsprosessen og gjøre en automatisert lesing raskere og sikrere. Sannsynligvis er det behov for en sterkere auditiv representasjon når man skal synge frasen enn når man bare skal lese den inni seg.

Forskjellen på å lese for å spille, synge eller huske er et aspekt ved notelesing som ikke er berørt spesielt i den musikkpsykologiske litteraturen, og området hadde vært uhyre interessant å vite mer om.

Semantisk aktivering

I forhold til det semantiske, er det som nevnt ikke alltid like lett å snakke om forståelse i musikk, men jeg tror at vi underveis i lesingen likevel oppfatter strukturer som er tilbakevendende, eller som ligner noe som ble presentert tidligere i et musikkstykke som aktiverer en form for forståelse av musikken. Det letter lesingen å få tak i disse *meningene* med frasene. Det er ikke bevist en direkte semantisk aktivering når vi hører musikk, men som sagt har musikere en betydelig aktivering i den analytiske delen av hjernen når de spiller *prima vista*, som muligens innebærer en slags tolkningsprosess. Slobodas undersøkelser viser også at allerede i *prima vista* lesing av et verk tar dyktige notelesere interpretasjon med i utførelsen. Dette innebærer at leseren gjør en tolkning av det leste notebildet, hvilket kan sammenlignes med en semantisk aktivering (Sloboda 1985).

Det er rimelig å anta at når man leser en melodi, skapes det etter en kort stund forventninger i forhold til fraser, som også gir en form for semantisk aktivering i en leseprosess. En frase kan ha betydning som musikalsk svar på en annen frase, eller repetisjon, eller sekvens, eller motsetning etc. For trente notelesere tror jeg slik informasjon har stor betydning for leseprosessen.

Auditiv gjenkalling

Høien og Lundberg understreker til slutt den fonologiske identiteten til ordet, altså hvordan det høres ut, og de mener at dette er en del av leksikon. Det vil si at de strukturene vi gjenkjenner i et notebilde, også blir gjenkalt som lyd. Dette styrker gjenkjenningen og automatiseringen, og henger nøye sammen med artikuleringen av strukturene vi nettopp har lest. Lehmann og McArthur sier om denne delen av prosessen: *Theoretically, auditory feedback should not play a role in sight-reading, since no possibility for error correction exists* (Parncutt 2002, s. 140). De modererer denne uttalelsen litt og sier at i og med at forventninger og tidligere kunnskap er en del av lesingen, er det likevel sannsynlig at det auditive også spiller en rolle.

The truth probably lies in the middle: playing without feedback is essentially possible when the music is not very complicated, but feedback probably serves as a cue for creating expectations about the next notes, leading to a more musical performance (Parncutt 2002, s. 140).

Etter min mening er det betimelig å spørre om man egentlig *leser* hvis man ikke har denne auditive feedbacken, eller at man i det minste kan diskutere kvaliteten på denne lesingen.

Jeg mener at auditiv gjenkalling er en helt essensiell del av en prosessering av noter, og selv om det er gjort undersøkelser som viser at man *både* kan spille på piano *og* få med seg innholdet i et radioprogram, så motbeviser ikke dette viktigheten av auditiv feedback. Tvert imot viser det hvor sterkt et leksikon virker, inkludert den lydlige gjenkallingen. Jeg har vanskelig for å forestille meg en lesing av for eksempel rytmiske strukturer uten at den auditive representasjonen er til stede, om enn i større eller mindre grad. I vår undervisning i notelesing er nettopp styrking av disse auditive representasjonene i langtidsmindret en essensiell del av undervisningen. Dette ligger også nært opp til det språkopplæringsteoretikere er særlig opptatt av i dag, med spesiell vekt på fonologisk bevissthet.

Motorisk utførelse eller lest notebilde

Jeg har valgt å la modellen munne ut i to forskjellige resultater av lesing, enten en utførelse av symbolene man har lest, eller bare en lesing uten at man spiller noe. Det er forutsatt at den som spiller prima vist også leser notebildet, men modellen er et forsøk på å vise at prosesseringen muligens kan være litt annerledes.

Det som likevel er aller viktigst å ha klart for seg er at denne modellen er en forenkling av relativt komplekse ferdigheter som man på ingen måte har alle nødvendige kunnskaper om. Dessuten er alle lesere forskjellige, både fordi de har lært å lese på forskjellige måter, og fordi man velger strategier for lesing rett og slett ut fra hvem man er. Noen vil lese mer direkte og intuitivt enn andre. Enkelte musikere spiller veldig godt prima vista, men kan ikke synge notebildet før de

spiller det. Noen har veldig godt indre gehør, men vansker med den motoriske utførelsen etc. Derfor vil prosesseringen av et notebilde også gå litt på kryss og tvers av modellen, avhengig av personlige ferdigheter og notebildets natur.

4. FAGDIDAKTISKE BETRAKTNINGER

Musical training is a more potent instrument than any other, because rhythm and harmony find their way into the secret places of the soul.

(Platon ca 400 f.kr, i Republikken)

Jeg har i det foregående forsøkt å si noe om hvilke kunnskaper og ferdigheter man behøver for å bli en god notesleser. Gjennom å sette opp en modell for hvordan man muligens avkoder et notebilde, kan man få satt ord på deler av en meget kompleks og uoverskuelig kognitiv prosess.

På hvilken måte kan vi bruke denne kunnskapen? Gir dette oss noen forklaringer og begrunnelser for gehørtreningsfaget? Hva slags didaktiske konsekvenser gir den foregående sammenligningen?

Musikkundervisningen fram til ca 1850 var hovedsakelig bygget på en gehørbasert metodikk. Man lærte å spille gjennom å høre på sin lærer og imitere denne. Dette gjaldt også øvelser og etyder som man øvde inn, ikke bare av instrumentaltekniske hensyn, men også for å bli kjent med det musikalske *vokabular*. Mot midten av 1800-tallet startet man å masseprodusere noter, både verker og øvelseslitteratur. I stedet for å synge eller imitere for å lære seg musikken, gikk man på mange instrumenter over til å spille langtekkelige øvelser som *ikke* ble hentet fra den litteraturen man spilte. Selv i dag har mange metodebøker en tendens til å assosiere notasjon med grep og fingersetning og ikke med lyd og musikk.

Hos den sveitsiske musikkpedagogen Pestalozzi (1746–1827) var de pedagogiske prinsippene for noteopplæring nokså uttalt hørbasert: *(musikalske) konsepter bør undervises gjennom direkte erfaringer før man introduserer navn eller symboler* (Parncutt 2002, s.100, min oversettelse). Utgangspunktet for Pestalozzis pedagogikk var at barnet måtte ha den aktuelle effekten i sitt hode og sin kropp før han lærte og forstod symbolet som bruktes om denne effekten. James Mainwaring

sier at å lære et instrument, må gå fra lyd til symbol, ikke fra symbol til lyd (ibid.). Dette er basert på at det å utvikle musikalsk kunnskap burde involvere prosesser som ligner på de vi bruker når vi lærer å snakke og deretter å lese et språk. Målet er å *tenke i lyd* på samme måte som når vi for eksempel starter å tenke på engelsk etter å ha snakket språket aktivt en periode.

Et musikkonservatorium utdanner musikere og musikkpedagoger, og hørelære er, som tidligere nevnt et støttefag i denne utdanningen. Faget skal være med på å videreutvikle ferdigheter og kunnskaper som en utøvende musiker og musikkpedagog har behov for i sitt virke, og har posisjon som både et praktisk, teoretisk og pedagogisk fag. De fleste er enige om at faget berører både de utøvende, pedagogiske og teoretiske delene av musikkutdanningen. Dette gir oss muligheten til å bruke hørelæretimene også til å vise studentene sammenhengen og helheten i utdanningen. Samtidig er faget et undervisningsfag, underlagt egne fagmetodiske begrunnelser, og det er disse jeg ønsker å understreke i det følgende.

Med utgangspunkt i modellen for notelesing, er det enkelt å se for seg at den ideelle måten å avkode et notebilde på, må være at man går den mest mulig direkte vei fra de skrevne notene til utførelsen av dem. Man kan se på andre strategier som omveier eller avveier. Av og til er det nødvendig med slike omveier, men jo færre av disse, desto mer effektiv prima vista-lesing. For hørelærelæreren er det vesentlig å bevisstgjøre studentene i forhold til hvordan man strukturerer, automatiserer og utvikler indre gehør gjennom for eksempel å synge mye, og at det er viktig å øve mye prima vista. Metodene er mange, og jeg vil ikke komme inn på dem enkeltvis i dette arbeidet. I det følgende vil jeg ta for meg noen generelle prinsipper i forbindelse med noen av hørelærefagets delemner.

4.1 Metabevissthet

Begrepet metabevissthet, eller bevissthet om egen tenkning, er sjelden omtalt i musikkdidaktisk litteratur som et spesifikt læringsmål. *Fenomenet* ligger likevel til grunn for mange av metodene i musikkfagets delemner. I hørelære er det helt klart en forutsetning i de fleste undervisningsmetoder at man skal jobbe med bevisstgjøring i

forhold til musikalske fenomener. Når vi snakker om metabevissthet er det likevel nødvendig å understreke neste *nivå* i bevisstgjøringsprosessen, nemlig at man er bevisst sin egen bevissthet.

Man kan ha blitt forklart at bidominanter er akkorder som har i seg spenninger som leder til sine respektive tonikaer, men for at dette skal oppleves som noe man har lært, må man ha oversikt over sin egen kunnskap. Dette innebærer for eksempel at man er i stand til å sette ord, eller musikk, på det man vet om bidominanter.

Det er flere måter å jobbe med en slik metabevissthet på. For det første er det viktig å få satt ord på hva man vet og kan. I musikkfagene bør dette selvsagt også uttrykkes gjennom å spille, og det mest ideelle er kanskje en kombinasjon av disse uttrykksmåtene. Det å snakke om bidominanter trenger jo ikke å bety at man er i stand til å spille eller høre dem.

På musikkonservatoriet i Tromsø iverksatte vi i 2002 et fag på grunnkurset som vi har kalt hørelæremetodikk. Faget undervises klassevis en time i uka i ett år, og skal dekke rammeplanens krav i faget lytting og gehør, som sier at studentene skal ha oversikt over lyttemetodikker og kunne tilrettelegge timer som dreier seg om lytting. I dette faget har vi grepet sjansen til også å undervise litt hørelærehistorie, si litt om utgangspunktet for valg av metoder i faget, og diskutere fagets posisjon i forhold til de utøvende og teoretiske musikkfagene. Det har vist seg at det innblikket studentene derved får i hørelærefaget fra en annen vinkel, gir en form for metabevissthet som er en viktig forutsetning for å lære faget og å se det i en større sammenheng.

En annen måte å stimulere en slik bevissthet er loggskrivning. Jeg har forsøkt å bruke logg i hørelæreundervisningen, og det gir ofte en ekstra dimensjon til studentenes tenkning om faget og om egne kunnskaper. Man kan stille nokså enkle spørsmål som: ”Hvorfor tror du vi gjorde sånn i timen i dag når vi leste rytmer?” og ”Hvorfor skriver vi diktater, tror du?” Svarene man får gir også en anledning til å ta opp ting som studentene eventuelt ikke har forstått. Det gir også læreren en fin mulighet til å sjekke opp egen bevissthet i forhold til sine undervisningsmetoder.

Ved New England Conservatory i Boston gjennomførte man et prosjekt hvor man inkluderte nokså omfattende pedagogisk teori i hørelærefaget. Studentene skulle lese en del artikler, og i tillegg skulle de skrive små rapporter selv, enten i form av en logg, eller sammendrag og kommentarer til artikler de leste. Litteraturen dreide seg stort sett om musikkpedagogiske og musikkpsykologiske emner. De kalte det skriftlige arbeidet studentene gjorde for refleksiv skriving, og det viste seg etter en stund at studentene satte ord på mange ting som hadde direkte med deres egen utøving å gjøre, lærte seg å se fagene fra forskjellige vinkler og, sist men ikke minst, å se fagenes sammenheng med hverandre (Davidson, Scripp og Fletcher 1995).

For å sikre at studenter utvikler en metabevissthet i forhold til det stoffet man underviser, er det viktig at selve undervisningsmetoden legger opp til at studenten vet hva som er meningen med denne måten å lære på. Det vil si at man blir ledet gjennom et forløp som fører til en selvstendighet og bevissthet om hva man faktisk har lært. Dette krever at læreren også er bevisst sine metodevalg.

4.2 Automatisering

Notelesemodellen viser først og fremst at vi avkoder notetegn i større eller mindre enheter, og at denne avkodingen automatiseres. Blant annet det faktum at man kan lese opp til 10–12 notetegn etter at et noteblad er tatt vekk fra en, viser at i likhet med språkløsing, automatiseres notelesing (Sloboda 1985, s. 72).

For en som vil bli dyktigere til å lese noter, er det viktig å bygge opp en mengde kjente mønstre i langtidshukommelsen, slik at automatisering kan skje. Kunnskapen om et slikt *leksikon* tilsier at hørelæreundervisningen også bør lære studentene å gjenkjenne mønstre gjennom å utsette dem for gradvis mer komplekse, men typiske strukturer. Dette vil etter hvert gjøre studenten i stand til å avkode helt nye og ukjente mønstre gjennom å sammenligne dem med det de allerede kjenner, altså en analogstrategi. Lars Edlund skriver om fritonal melodilesing i sin bok *Modus Novus*:

I metodologisk henseende finns ingen anledning att hysa överdriven rädsla för elevens eventuella benägenhet att avläsa och uppleva dur/moll-tonala celler i melodierna. Om eleven bara vänjer sig vid de täta "mutationerna" dessa celler emellan, så främjas notläsnings-rutinen, trots denna dur/moll-tonala intolkning. Med större erfarenhet försvinner behovet av den (Edlund 1963, s.8).

På grunn av at musikk ikke består av et ferdig segmentert ord-basert system, og at komponering i hovedsak består av å skape noe helt nytt, er det vanskelig å komme til den *samme type* automatisering som i språksammenheng. Likevel har menneskehjernen så sterkt behov for å sortere og generalisere at også musikalske fraser (sekvenseringer, trinnvise bevegelser, akkordbrytninger osv.) blir segmentert og lesingen automatisk. Undersøkelser viser, som tidligere nevnt, at musikere husker ulogiske og uvante musikalske strukturer signifikant dårligere enn familiære og typiske musikalske fraser. Lehmann og McArthur understreker at det er gjennom å øve ofte på å lese prima vista at man utvikler sine leseferdigheter, fordi man utvider erfaringsgrunnlaget og derigjennom bygger opp et leksikon av kjente fraser i langtidsminnet (Parncutt 2002).

Hvilke konsekvenser får slike tanker for den som skal lære å lese noter? Automatisert avkodning av betydningsbærende musikalske enheter må komme som en følge av gjentatt lesing av typiske musikalske fraser *og evnen til å kombinere disse*, kanskje som en slags analogstrategi?

I Norge i dag har vi metodeverker som har i seg elementer som ivaretar en progresjon når det gjelder innlæring av musikalske meningsbærende elementer. Eksempelvis kan vi nevne Niels Eskild Johansen som bruker "formler" og gjentakelser av typiske vendinger som grunnlag for lesing. Med utgangspunkt i tonal musikk ledes eleven gjennom en systematisk innlæring av typiske tonale vendinger og kobler disse mot notesystemet. Metoden ligner litt på Kodalys tilnærming når det gjelder trinntenking i forhold til en gitt grunntone. Progresjonen er systematisk, og innfører typiske musikalske fraser. Den gir også eleven anledning til å jobbe med disse, slik at de etter

hvert automatiseres. Innføringen av nye elementer skjer gradvis, og samtidig styrkes de tidligere innlærte strukturene (Johansen 1983).

Måten man leser tekst på, ved å danne seg en oppfatning av setningens mening underveis, minner også mye om notelesing. Man har ikke lest hele frasen før man begynner å spille eller synge den, og helheten dannes etter hvert som man tolker de lagrede noter. Høien og Lundberg kaller det *å lagre fonologiske informasjonen i arbeidsminnet til større meningsbærende enheter er etablert*.

Den norske komponisten Lasse Thoresen sa på en konferanse høsten 2002 at det også er viktig å ivareta den nye musikkens meningsfulle enheter og få fraser og harmonikk inn på repertoaret på samme måte som vi gjør med den eldre musikken. I hørelærefaget er det viktig å arbeide med metoder i forhold til å gjenkjenne motiver og harmoniske strukturer som er fundert på en annen harmonikk enn den funksjonsharmoniske. Det er viktig å komme nærmere en mer automatisert lesing av nyere musikk, og også opparbeide en bedre auditiv kjennskap til nye komponisters klang og tonalitet.

4.3 Strukturering

Mennesket vil strukturere. Den svenske musikkteoretikeren Kai Karma skriver i sin artikkel *Musikalitet som auditiv struktureringsförmåga* at musikalitet ikke kan defineres ut fra hvor flink du er til å huske melodier, rytmesans eller indre gehør. Dette er bare delkunnskaper som skildrer en persons måte å være på, mens det må finnes dypereleggende forklaringer på hvorfor noen er mer musikalske enn andre. Karma fremhever nettopp evnen til å strukturere auditivt som en viktig faktor for musikalitet. Han snakker om fleksibilitet og kontroll av denne struktureringsprosessen som et mål for musikkopplæringen (Karma 1991).

En god noteleser har også kapasitet til å sette seg inn i nye rytmiske og melodiske stiler uten større vansker. Helt nye konstellasjoner krever selvsagt mer konsentrasjon, fordi man skal få tak i segmentenes betydningsbærende elementer. Jeg tror at det å lese språk har nokså parallelle eksempler på stilforskjeller som vanskeliggjør forståelsen og dermed setter ned lesetempoet og presisjonen i utførelsen.

I tillegg til å kunne avkode disse *effective performance units*, er det etter min mening av stor viktighet at disse samtidig får en auditiv identitet. Dette er mange ganger et problem for studenter som ikke har godt nok trent gehør. Her spiller auditiv hukommelse en viktig rolle. Det viser seg at de som har et godt indre gehør, også husker lengre fraser. Dette ser man tydelig når studentene skriver diktater. Viktigheten av å synge og skrive i disse sammenhengene kommer jeg tilbake til i egne underkapitler.

4.4 Multisensorisk stimulering

Flere lesepedagoger sier i dag at det å lese bør være en del av en multisensorisk prosess, og jeg vil tilføye at det å lære å lese noter *må* være del av en multisensorisk prosess. Stimulering av flere sanser samtidig letter leseopplæringen og skaper større og varigere forståelse for hva det vil si å lese.

Disse tankene fikk jeg også referert av en av mine studenter i hennes logg hvor spørsmålet var: ”Hvordan lærte du å lese noter?” Studenten mente at gjennom å ha sittet på orgelkrakken ved siden av sine foreldre og sett notebildet mens de spilte orgel hadde hun tidlig fått et bilde av meningen med notetegnene, og dermed fått erfaring med noter og lyd samtidig. Dette tok hun med seg når hun startet å synge i kor. Studenten selv sier at det å tidlig forstå forholdet mellom lyd og symbol lærte henne å lese noter. I tillegg gir en slik type erfaring en tidlig skriftspråksosialisering, i form av at barnet forstår hva man bruker symbolspråket til (Adams 1990 s. 60).

En del instrumentalmetoder og hørelæremetoder er nøye med å ta med flere sanser inn i undervisningen av notelesing. Den svenske rytmikkundervisningen, inspirert av Jaques-Dalcroze, er et eksempel på dette. Jaques-Dalcroze mente at feilen med musikkutdanningen (ca 1920) var at man lot elevene lære gehørferdigheter på samme tidspunkt som de fikk i oppgave å skrive dem ned – i stedet for allerede i musikkstudienes begynnelse la dem gjøre øvelser der kropp og intellekt utvikles parallelt, og uavbrutt utveksle inntrykk og opplevelser. Jaques-Dalcroze sier at det er et problem på

musikkonservatoriene at de forskjellige fagene er så atskilte, og vi kjenner oss fremdeles igjen 100 år senere.

Kodalys metode er også inspirert av Jaques-Dalcroze og består i stor grad av motorisk trening i form av dans og rytmeleker når barna er små. Suzuki understreker også at barns lek er i sin natur multisensorisk, og at musikkundervisningen bør ha dette som utgangspunkt. Han bruker leken til å lære barna å bli kjent med eget instrument, danse med fiolinbuen, bevege seg til musikken de spiller osv. En del hørelærepedagoger bruker dans og fysiske øvelser for å styrke innlæring av ”time” og rytmer. Jeg tror dette er elementer som er særdeles viktig å ta inn i den tidlige instrumentalundervisningen sammen med innlæring av noter. Her kan det være nyttig å se på Helle Couppés lesemetode, også for musikkpedagoger.

På konservatorienivå er vi litt reservert når det gjelder dans og lek, både fordi det er vanskelig å få undervisningen til å virke naturlig med for barnslige elementer, og fordi man mener dette er noe studentene bør ha drevet mye med før de begynte å studere. Likevel har jeg opplevd at det å sette bevegelse til en del av de musikalske elementene vi underviser, gjør at de setter seg bedre *i kroppen*. Dette gjelder vanligvis stoff studentene ikke kjenner så godt fra før, det være seg ukjente taktarter eller nyere musikkstiler. Gjennom å bevege seg til musikk, dirigere, spille akkorder, lytte til hva andre synger (og eventuelt skrive dettet) mens man synger en egen stemme, beholde en felles puls osv., jobber man med flere sanser samtidig og bereder grunnen for best mulig læring.

4.5 Om viktigheten av å synge

I hørelærefaget er et av hovedmålene å oppfatte musikalske strukturer i hodet, å kunne forestille seg, og høre for sitt indre øre, hvordan det klingende resultat vil være. Kodaly understreker at det å synge også er fundamentalt for alt instrumentalspill.

Musik er i sin opprindelse noget sangligt/kropsligt. Sangstemmen er nærmest kroppen, tættest ved det fundamentalt menneskelige, ved de følelsesmæssige og erkendelsesmæssige

processer, der regulerer musikalsk adfærd.(...) Igennem sangen udvikles de intellektuelle, emotionelle og æstetiske erfaringer – og vejrtrækning, så vel som tale, kommer under kontrol (Marstal 1991, s. 27).

Kodaly drar disse tankene nokså langt, men setter likevel perspektiv på det å spille et instrument som man kan legge seg på minne: *Vi øver os i at få spændstige og stærke fingre, men i de fleste tilfælde slæber ånden sig af sted med blytunge lemmer for at følge de flyvende fingre (ibid. s. 29).*

I tillegg til Kodalys begrunnelser for å bruke stemmen når man lærer å lese noter, mener jeg at det er god grunn til å vektlegge det tidlige omtalte aspektet med ”stemmeavtrykk”. Når man lærer å lese, er en av de viktigste begynnermetodene at barna leser høyt. I en del land leser man for eksempel også høyt sammen. En vanlig begrunnelse for høytlesing er at læreren dermed har oversikt over hva eleven kan og har forstått, og om eleven eventuelt har spesifikke lese- og skrivevansker. Men dette er ikke den eneste grunnen til at man gjør dette. Gjennom å stave og lese med sin egen stemme etablerer man en nokså konkret *lesestemme* i hodet. Dette kan du lett teste ved å høre etter om du hører en stemme når du leser dette. De fleste voksne lesere har denne stemmen, og ofte kommer den tydeligere frem når man leser mer komplekse tekster eller på et annet språk. For min egen del har jeg et snev av nordnorsk tonefall på min indre lesestemme.

Adams sier: *(...) research proves that skillful readers habitually translate spellings to sound as they read (Adams 1990 s. 18–19).* En slik *spelling-to-sound*-oversettelse viser seg å være vital både for flytende lesing og det å tilegne seg den.

Hvis vi ser på de problemene mine studenter på konservatoriet har med hørelærefaget, er det overveiende sannsynlig at det har sin bakgrunn i en dårlig trent *lesestemme*, eller *indre gehør* som vi kaller det i musikkpedagogikken. Tilbakemeldingen fra våre studenter viser at etter et par år med hørelære føler de seg sikrere som notelesere, og spesielt når det gjelder å ”se” hvordan det foreliggende notebildet høres ut. I Rammeplanen for faglærerutdanning i musikk, dans og

drama står det under punktet lytting og gehørtrening at: *Studenten skal kunne lese prima vista og danne seg indre forestillinger om både tonale og fritonale melodiforløp, rytmiske forløp og akkordprogresjoner* (min utheving). Når studentene da spør hvorfor de er nødt til å synge i hørelæretimene, er svaret ganske enkelt, fordi det er den mest direkte veien til et godt indre gehør.

Åke Lundberg bruker i sin bok *Rampfeber*, som dreier seg om prestasjonsforberedelser, sangen som et av de viktigste virkemidler mot prestasjonsangst. Han argumenterer med at det indre øret styrer en idealutførelse av musikken, og at ved å trene på å synge høyt inni seg, vil kroppen ta over dette idealet. *Det inre örat är så att säga aktivt och skapande, medan det yttre örat är mera passivt* (Lundberg s. 47). Han kaller det "goulding" og refererer til pianisten Glenn Gould, som ofte sang høyt mens han spilte, også på plateinnspillinger.

Den amerikanske tubaisten Arnold Jacobs' undervisningsmetode er basert på samme prinsipp. I boka *Song and Wind* presenterer Brian Frederiksen didaktiske konsepter fra Jacobs virke som musiker og lærer, hvor et av de viktigste av dem er den indre sangen som utgangspunkt for alt man spiller. Denne sangen skal også inneholde en ideell klang, slik at utøveren etterstreber de riktige tonene med den riktige *sounden* gjennom å synge musikken inni seg. Han understreker hørelærefagets rolle i utviklingen av denne ferdigheten (Frederiksen 1996).

Improvisasjon med utgangspunkt i stemmen har, etter min erfaring, en bevisstgjørende effekt og kan brukes både til å klargjøre for studenten melodiske og rytmiske fenomener, puls, intonasjon osv. Det å ikke skulle forholde seg til et notebilde kan virke skremmende på noen. Det er alltid like spennende å se hvordan studenter som kommer over denne skrekken, endrer sitt forhold til nettopp notebildet. Eget skapende er en viktig del av språkopplæringen, og en viktig del av all kommunikasjon, derfor mener jeg at dette er et nødvendig element i musikkopplæring. Stemmen som redskap er nyttig både fordi det ikke innebærer instrumentaltekniske hindringer, og fordi den som skal improvisere på sitt instrument ideelt sett bør forholde seg til en *sang* og ikke bare det man kom til å spille, i forhold til motorisk innøvde fraser og et akkordskjema.

Spørsmålet om å utvikle et godt indre gehør bør også være mye sterkere tilstede i begynneropplæringen, og i alle fall i det øyeblikk man innfører notelesing. Her er det jeg mener at vi har mye å hente fra lese-høyt-metoden i språkfagene. De fleste som driver med musikk, sier at det største problemet med notelesingen er at elevene oppfatter notene som symboler på hva de skal ”trykke”, og ikke på musikalsk skrift. Dermed blir notene en sperre både for ytre og indre gehør.

4.6 Om viktigheten av å skrive

Det kan være vanskelig å argumentere for at instrumentalister skal lære seg å skrive musikk også. Hva skal man med det hvis man ikke skal bli lærer eller komponist? Det foreligger også artikler som argumenterer for at man ikke nødvendigvis trenger å drive med diktater i hørelærefaget i den formen vi gjør i dag (Paraczky 2001), fordi studentene ikke mestrer dette godt nok.

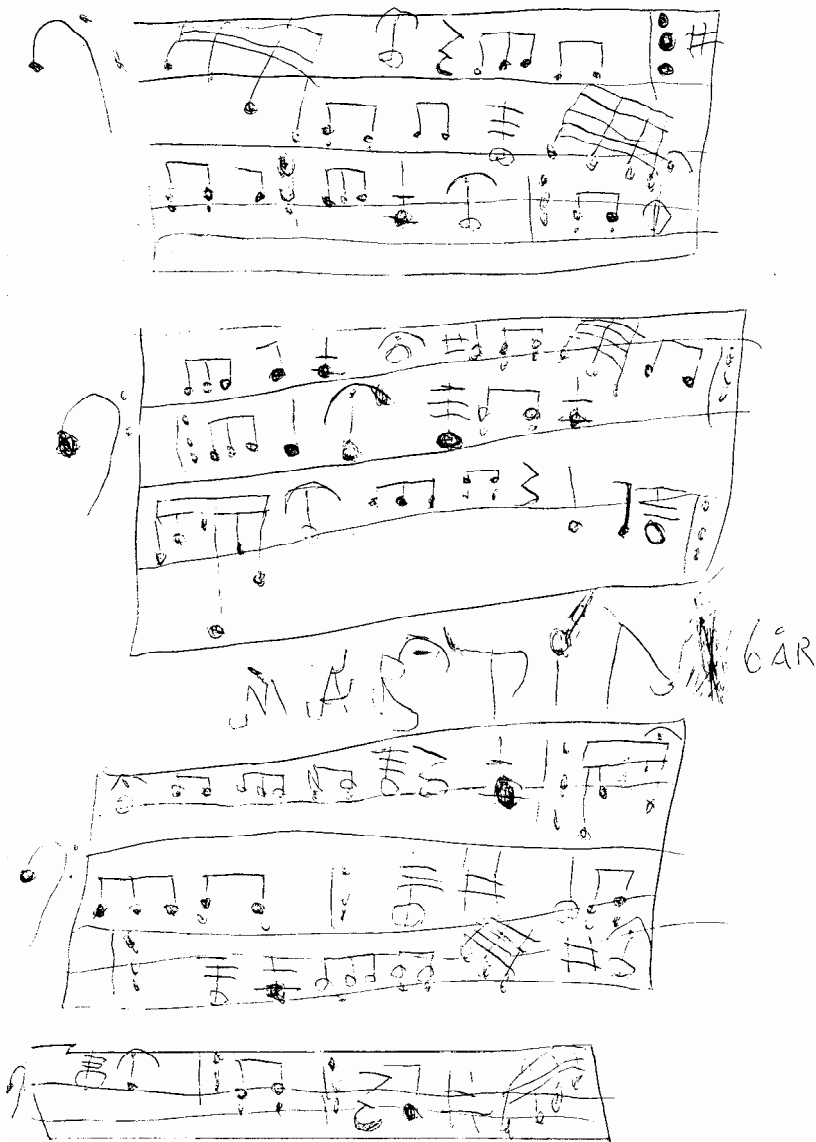
Den bevisstgjørende effekten av det å skrive gjelder uten tvil også notelesing. Jeg ønsker å argumentere for at det er viktig å starte med å skrive noter samtidig som man lærer å lese dem, fordi lesing og skriving har en gjensidig positiv effekt på hverandre. Vi opplever alt for ofte studenter som er gode notelesere, men som blir nokså handikappet når de skal skrive ned et enkelt musikalsk forløp. Dette bekrefter Agnes Paraczky i sin finske undersøkelse om diktatskriving på konservatorienivå (ibid.).

En av trompetlærerne på kulturskolen i Tromsø hevdet at hun så tydelige forskjeller på de elevene som gjorde skriveøvelsene i trompetboka, sammenlignet med de som ikke gjorde det, spesielt når det gjaldt tempoet på noteinnlæringa. Det virker som om skrivinga er et viktig puff i forhold til å ”knekke notelesekode”. Elevene oppdager notenes funksjon mye hurtigere hvis de må skrive underveis: *Å ja, har det noe å si hvilken linje de står på?* Det innebærer at man som lærer også får anledning til å følge elevens utvikling når det gjelder notelesing gjennom at eleven skriver.

Det å skrive melodidiktat krever noen ferdigheter som er essensielle i all musikkutøving, og gjennom gode diktatoppgaver kan disse ferdighetene utvikles ytterligere. Karpinski peker ut fire hovedemner

som han mener musikkdiktat bør ivareta: oppmerksom lytting, musikalsk hukommelse, forståelse og kunnskap om notasjon. Disse ferdighetene må utvikles gradvis og henge sammen med den kunnskapen studentene ellers har i utøvende og teoretiske fag (Karpinski 1990).

Jeg mener at den bevisstgjørende effekten skrivinga har, ikke kan understrekes nok. Man blir bevisst musikkens symboler, formelementer og struktur. Dette virker direkte tilbake på lesingen. I tillegg setter det i gang en kreativ prosess som burde være en selvfølge å ivareta når man driver med musikk. Når det gjelder metoder for noteskrivingsopplæring, fins det en del i instrumentalskolene, men det er også mye å hente fra språkundervisningen. Alt fra lekeskriving av liksomnoter, gjennom rytmediktater til små egenkomponerte melodier.



(Martin 6 år)

Det å være skrivefør i språksammenheng har med kommunikasjon og formidling å gjøre. De fleste som skriver noter har kanskje ikke dette forholdet til noteskrift. Det å skrive diktater er i utgangspunktet skriveøvelser som skal styrke evnen til å huske og deretter skrive ned

det du hører for ditt indre øre. Denne evnen trenger man også i en kreativ prosess hvis det blir nødvendig å formidle sitt musikalske budskap skriftlig. Kanskje er vi for lite interesserte i å dyrke denne kreative delen av det å være musikalsk skrivefør, blant annet som motivasjon både for notelesing og skriving.

4.7 Lytting

Det er gjort mange studier på hvordan mennesker oppfatter lyd. De fleste av dem er det biologer og psykologer som har stått for. Musikkpsykologer er kommet et stykke når det gjelder fenomener som gruppering av lyd (hvor kommer lyden fra, pauser, hvilke instrumenter spiller etc.). Det er også gjort studier som dreier seg om såkalt *pitch streaming*, hvor man for eksempel skal skille to separate melodier ut fra en strøm av toner når tempoet gradvis økes. Deretter undersøker man hvor høyt tempoet må være for at hjernen begynner å oppfatte de som to melodier. Bregman & Ahads studie om perseptuell organisering av lyd tar opp spørsmålet om hjernen foretar en sceneanalyse av lydspektrene man hører i hverdagen for å kunne sortere ut og organisere lyd til meningsfulle enheter (Bregman & Ahads 1999).

Segmentering, hjernens behov for å sette lyd i system, er et velkjent fenomen. Dette berører også meningsaspektet. På samme måte som når man skal lære seg et fremmed språk, må man lytte seg til fornuftige, meningsfulle segmenter. Når et språk er ukjent for oss, er det i begynnelsen ikke mulig å oppfatte hvor det ene ordet slutter og hvor det neste starter, hvis ikke den som utfører utsagnet understreker dette nøye. En musikklytter gjør også selv en segmentering basert på sin egne musikalske preferanser.

Oppmerksomhet er en annen viktig komponent i forhold til musikklytting. Sloboda snakker om filterteori: Man kan være oppmerksom på flere ting på en gang, men ikke hvis de krever den samme kognitive mekanisme. Han sier at når det gjelder språk, er det umulig for et menneske å samtidig høre på radio og lese en bok, og få med seg innholdet fra begge kildene.

What is the relevance of this to music? It suggests that our difficulties in attending to two concurrent melodies are not so much due to an incapacity to take them in as to an incapacity to subject them to the same kind of analysis simultaneously (Sloboda 1985, s. 167).

Sloboda mener at til forskjell fra språk, har musikk en vertikal sammenheng som er intensjonal og gir oss muligheten til å analysere alle stemmene på basis av hverandre. Dette er også noe man oppfordrer sine studenter til å være oppmerksom på, både i samspillsituasjoner, når de komponerer og skriver flerstemte diktater.

Som lyttere til både språk og musikk, spiller forventninger en rolle i forhold til hvordan vi lytter. Når vi lærer språk og musikk, bygges det opp et leksikon og en grammatikk som gjør at vi har forventninger til fortsettelsen av en setning eller en musikalsk frase. I hørelærefaget er en av de viktigste oppgavene å etablere en bevissthet omkring dette. Hva skaper spenningene i musikken? Blir de fulgt opp, eller blir vi overrasket? Kanskje kunne man bruke begrepet *metalytting*, altså en uttalt oppmerksomhet ikke bare mot *hva* man hører, men også *hvordan* man hører.

Som musikkutøver er det viktig å ha evnen til å lytte konsentrert og kritisk til seg selv. Det er mye som er til hinder for dette. For det første overstyrer visuelle inntrykk ofte de auditive, både fordi vi lever i en overveiende visuell verden (ingen lyd uten bilde), og fordi øyet rent fysiologisk kan oppfatte langt mer komplekse strukturer enn øret. For det andre er det fremdeles mange musikkpedagoger som lar tekniske problemstillinger skygge for lyttingen. Edwin Gordon mener at dårlig bladlesing ikke kommer av dårlig instrumentalteknikk, men av dårlig utviklede lytteegenskaper (Walters & Taggart 1989).

4.8 Oppsummering

I denne delen av framstillingen har jeg forsøkt å gå inn på noen av konsekvensene jeg mener sammenligningen med språkopplæring har for didaktisk tenkning omkring hørelærefaget. Det har også falt seg

nokså naturlig å ta med en del tanker om begynneropplæring i notelesing, men jeg har forsøkt å dra trådene inn mot hørelære på et viderekommende nivå.

Kapitlene sier noe om hvilke pedagogiske tanker man kan gjøre seg om det å lese noter i et litt videre perspektiv enn bare det å skulle utføre dem på et instrument, og viser noen innfallsvinkler som likevel vil hjelpe på nettopp dette. Målet har vært å si noe om opplæring i notelesing og skriving, men kapitlene i denne delen berører selvsagt mange deler av musikkundervisningen. Begreper som metabevissthet, automatisering og strukturering av auditive fenomener er like aktuelle i en utøvende situasjon uten noter som i andre notelesings-sammenhenger.

Jeg håper leseren sitter igjen med svar på en del spørsmål som har med begrunnelser for metodevalg i hørelærefaget å gjøre, og noen perspektiver i forhold til å utvikle mer holistiske metoder i alle deler av musikkopplæringen.

Avslutning

En foreløpig konklusjon på dette arbeidet synes å være at det er fruktbart å benytte seg av forskning om språkopplæring, og metoder for å lære språk, i arbeidet med å begrunne og utarbeide metoder i hørelærefaget, og i musikkopplæring generelt. Mange av de ovenfor berørte områdene mener jeg er verd å se nærmere på, og didaktiske spørsmål i musikkens lese- og skrivefag kan være et interessant område for de fleste som arbeider med musikk.

Det ligger mange uavklarte og spennende problemstillinger i det musikkdidaktiske feltet. Jeg har valgt å fokusere på notelesing først og fremst fordi det er hørelærefaget som er mitt hovedområde, men også fordi jeg har registrert at dette er et problematisk og lite diskutert emne i musikkpedagogikken. Interessen for dette arbeidet har vært stor blant de musikkpedagogene og hørelærepdagogene jeg har møtt, og dette sier noe om at på tross av at en del av det foregående kan

virke selvsagt, er det stort behov for større bevissthet omkring disse emnene.

Det har i hele denne prosessen vært fristende å komme inn på de elementene i musikkundervisningen som ser ut til å være svært overførbare til språkopplæring. Sett i et større perspektiv, viser som sagt flere prosjekter og undersøkelser at det er spesielt virkningsfullt å drive med musikk og å lære noter, som stimuli i forbindelse med å lære å lese og skrive språk. I en mindre målestokk kan det være fruktbart å ta tak i musikkens elementer og utnytte den sammenhengen mange av disse har med språk, for eksempel symbol-lydforbindelse, hvor det auditive automatisk kommer i sentrum i musikkssammenheng, mens det i språk er vanskeligere å få fatt på. Det har også vist seg at barn som er rytmisk sterke, ofte har lettere for å lære seg å lese. Derfor jobber man mye med rim og regler i tidlig skolealder. I denne forbindelse finnes det mange metoder for å styrke puls og rytme i musikkfaget, og disse er helt sikkert også anvendelige i språkopplæringen. En musikkfaglig vinkling på språkopplæring gir, etter min mening, også en større mulighet for differensiering, fordi det ikke i det hele tatt trenger å fokuseres på språkbeherskelse i dette arbeidet. Hver enkelt elev fristilles i forhold til prestasjoner som har med lesing og skrivning å gjøre.

Både musikk- og språkpedagoger ser ut til å være enige i denne sammenhengen mellom fagene, og så er det bare å håpe at forskere, politikere og fremtidens lærere forstår å benytte seg av det havet av muligheter som ligger i skjæringspunktet mellom disse fagene.

Litteratur

Adams, Marilyn Jager (1990): *Beginning to read: The new phonic in context. A precis of the classic text.* Cambridge, MA: MIT Press

Alldag, Per-Gunnar og Bremberg, Brita (1998/99): *Notläsning och notering.* Kungliga musikhögskolan, Stockholm

Austad, Ingolv (1997): *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.* Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag

Bergby, Anne Katrine (1991): *Hørelære ved musikklinjene i den videregående skole – En kartlegging og vurdering av fagets innhold.* Hovedoppgave i musikk ved universitetet i Oslo

Bjørkvold, Jon-Roar (1991): *Det musiske menneske – Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser.* Freidig Forlag, Oslo

Bregman, Albert S. (1999): *Auditory Scene Analysis. The perceptual organization of sound.* MIT Press, Massachusetts

Bråten, Ivar (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken.* Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Bull, Tove og Tordis Fosse (1988): *Like før. Forberedende lese- og skriveopplæring.* Metodehefte for barnehage og småskole. Det norske samlaget, Oslo

Choksy, Lois (1974): *Kodaly method – Comprehensive Music Education From Infant To Adult.* Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs. New Jersey

Cooke, Deryck (1959): *The Language of Music.* Oxford University Press, London

Coupe, Helle (1997): *Bokstaver, musikk og bevegelse.* Oversatt og tilrettelagt av Marit Elfström Larsen. Yrkeslitteratur AS

Covington, Kate (1992): *An alternate approach to aural thinking.* JMTP vol. 6, 1992

Davidson, Scripp og Fletcher (1995): *Enhancing Sight-Singing Skills Through Reflective Writing: A New Approach To The Undergraduate Theory Curriculum.* Journal of Music Theory Pedagogy vol. 9 (s. 1-29)

Fagius, Jan (2001): *Hemisfärernas musikk – Om musikantering i hjärnan.* Bo Ejeby Förlag. Göteborg

- Fostås, Olaug (2002): *Instrumentalundervisning*. Universitetsforlaget, Oslo
- Frederiksen, Brian 1996: *Arnold Jacobs: Song and Wind*. WindSong Press Limited
- Frost, Jørgen (1999): *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Frost, Jørgen (2003): *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Gabrielsen, Oftedal, Dahle, Slaathun og Gabrielsen (2003): *Lese- og skriveutvikling. Fokus på grunnleggende ferdigheter*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Galley, Niels & Reinhard Kopiez (2003): *Eye movement in reading, picture inspection and music reading – what do we know?* Proceedings of the 5th Triennial ESCOM Conference. Hannover
- Hallam, Susan (1997): *The development of memorisation strategies in musicians: implications for education*. British Journal of Music Education 14 (s. 87-97)
- Hanken og Johansen 1998: *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
- Hanken, Nielsen og Nerland (2002): *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen*. NMH-Publikasjoner, Oslo
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1988): *Dysleksi*. Gyldendal Ad Notam
- Jaques- Dalcroze, Emile (oversatt til svensk) (1997): *Rytm, musikk och utbildning*. KMH Förlaget. Stockholm
- Jensen, Bodil Johanne (1981): *Susanne K. Langers kunstfilosofi: illustrert ved tanker om musikk*. Hovedoppgave i musikk – Universitetet i Oslo
- Johansen, Niels Eskild (1983): *Hørelære. Melodi i dur og moll*. Norsk Musikforlag. Oslo
- Karma, Kai (1991): *Musikalitet som auditiv struktureringsförmåga*. Artikkel fra Nordisk symposium om anvendt musikkpædagogisk forskning. Norsk Konservatorieråd og Norges Musikkhøgskole
- Karpinski, Gary (1990): *A Modell for Music Perception and its Implications in Melodic Dictation*. Journal of Music Theory Pedagogy vol. 4 (s. 100-229)
- Kirk, Elisabeth (1997): *Musik & pædagogik*. Forlaget Modtryk, Århus

- Kruse, Gro Shetelig (2000): *Hva hører du?* Gyldendal Undervisning, Oslo
- Kjerschow, Peder Christian (2000): *Før Språket – musikkfilosofiske essays.* Vidarforlagets Kulturbibliotek. Oslo
- Kruse, Gro Shetelig (1993): *Gehørutvikling integrert i instrumentalopplæring.* Emnehefte utgitt av Norsk Musikkorps Forbund. Bergen
- Lerdahl, Fred & Ray Jackendoff (1983): *A Generative Theori of Tonal Music.* The MIT Press, Cambridge, Massachusetts. London
- Lundeberg, Åke (1991): *Rampfeber. Konsten at framtræda under press.* Gehrmans Musikförlag. Stockholm
- Marstal, Inge (1991): *Musikpædagogik – på basis av Kodály's pædagogiske filosofi.* Det kgl danske musikkonservatorium & Vestjysk musikkonservatorium. Esbjerg
- Parazky, Agnes (2001): *Good musicians see what they hear.* Musikkonservatoriet I Kokkola
- Parncutt, Richard & Gary E. McPherson (2002): *The science and psychology of music performance – creative strategies for teaching and learning.* Oxford University Press. New York
- Rainbow, Edward og Froehlich, Hildegard (1987): *Research in Music Education. An Introduction to Systematic Inquiry.* Collier Macmillan Publishers, London.
- Rammeplan og forskrift for faglærerutdanning i musikk, dans og drama.* Fastsatt 01.07.99 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Reimers, Lennart (1993): *Gehör – vad är det?* MPC:s skriftserie, 37. Musikhögskolan i Stockholm
- Rost, Michael (1990): *Listening in Language Learning.* Applied Linguistics and Language study. Sidney
- Shinichi Suzuki (1969): *Kunskap med kärlek – Ett sätt at utbilda och fostra.* Svensk skolmusik AB
- Sloboda, John A. (1985): *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music.* Oxford University Press. New York
- Sundin, Bertil (1995): *Barns musikaliska utveckling.* Liber Utbildning AB, Stockholm

Terry, Paul (1994): Musikal Notations in Secondary Education: Some Aspects of Theory and Practice. *British Journal of Music Education* (s. 99-111). Cambridge University Press, Cambridge

Varkøy, Øivind (2003): *Musikk - Strategi og Lykke, bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Vormeland, Sigrun (1990): *Les og skriv – trinn for trinn*. Det Norske Samlaget

Walters og Taggart (1989): *Readings in Music Learning Theory*. G.I.A. Publications, Chicago

Ytreberg, Stein (1995): *Talens bruk*. Skriftserien. Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning

HILDE BLIX

Notelesing, hva slags lesing er det?

Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier

Hørelære, eller gehørtrening, er et fag i stadig utvikling. Ikke bare som støttefag til de utøvende disiplinene i musikkutdanningen, men også som en integrert del av instrumentalundervisning og -utøving. Boka tar for seg hørelærefaget som musikkens lese- lytte- og skrivefag. Spørsmålet har vært om det er mulig å bruke teorier om språkopplæring for å beskrive og begrunne metoder i hørelære og noteopplæring generelt. Boka gir en kort innføring i lesemetoder, leseutvikling og leseprosesser. Dette overføres til hørelærefagets lesedisipliner, og i siste del gis noen betraktninger rundt metoder i gehørtrening og noteopplæring sett i lys av de foregående kapitlene. Denne boka favner nokså vidt rundt emnet notelesing og vil kunne være interessant både for hørelærepedagoger i høgere utdanning og videregående skole og for instrumentallærere på alle nivåer.



Hilde Blix (f.1966) har vært ansatt som høgskolelektor i hørelære ved Høgskolen i Tromsø, Avdeling for kunsthøgskolen (musikkonservatoriet) siden 1996. Hun har tatt musikk hovedfag ved Universitetet i Trondheim og har senere spesialisert seg i hørelære ved Høgskolen i Tromsø i samarbeid med Det Kongelige Danske Musikkonservatorium. Hun har tidligere vært ansatt på Tromsø Musikkonservatorium som musiker, lærer på valthorn, musikkteorilærer og dirigent.



9 788273 890603

EUREKA NR 2/2004
ISBN 82-7389-060-0
ISSN 1502-8933