

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Svetlana Barantseva

Masteroppgave

Fiolinopplæring og musikalsk litterasitet:
komparativ analyse av norske fiolinlærebøker

Violin Education and Music Literacy: a Comparative Analysis of Norwegian Violin Method Books.

Master i musikk-og språkfagenes didaktikk

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

For meg har veien til masteravhandlingen vært veldig lang og krevende, med mange pauser og usikkerhet underveis. Dette har vært veldig utfordrende, men har samtidig styrket min vilje til å fortsette og å lære nye ting. Gjennom arbeidet med avhandlingen fikk jeg innblikk i den spennende akademiske verdenen, lærte så mye mer om språket og skriveprosessen, og ikke minst - fikk lov til å fordype meg i det som interesserer meg i det faglige.

Jeg vil takke hjerteligst min veileder førsteamanuensis Kristin Rygg, som har vært en utrolig solid støtte for meg, både faglig og som medmenneske. Tusen, tusen takk!

Vil også takke mine nærmeste for å ha gitt meg en moralsk og praktisk støtte under mitt arbeid med avhandlingen.

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	9
1. INNLEDNING	10
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	10
1.2. TEORI OG METODE	11
1.3. AVHANDLINGENS OPPBYGNING	12
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	13
2.1. BARBARA BARBER. (1991): TRADITIONAL & SUZUKI TEACHING. A COMPARISON	13
2.2. LENE HUSEBØ (1995). <i>GEHØR OG KUNNSKAP – EN STUDIE AV FIOLINELEVERS GEHØRAKTIVITETER I UNDERVISNINGEN</i>	16
2.3. AMANDA M. HALL (2013). <i>A REVIEW OF BEGINNING HETEROGENEOUS STRING CLASS METHOD BOOKS FOR COMPATIBILITY WITH THE BASELINE LEARNING TASKS OF THE AMERICAN STRING TEACHERS ASSOCIATION STRING CURRICULUM</i>	17
2.4. HILDE BLIX (2012). <i>GRYENDE MUSIKKLITERACY (DOKTORGRADSAVHANDLING)</i>	19
2.5. AVSLUTNING	20
3. MUSIKKLITERACY	22
3.1. BEGREPET <i>LITERACY</i>	22
3.2. <i>MUSICAL LITERACY</i>	24
3.3. <i>BROAD AND NARROW LITERACY</i>	26
3.4. SKRIFTLIGHET OG MUNTlighET I DISKUSJONEN OM <i>LITERACY</i>	27
3.5. ANDRE VINKLINGER I SYNET PÅ MUSIKKLITERACY	31
3.6. GRyENDE LITTERASITET	33
3.7. OPPSUMMERING	34

4.0. ANALYSEKATEGORIER.....	35
4.1. NOTELÆRE.....	36
4.1.1. Underkategorier av notelære	36
4.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL.	37
4.3. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	38
4.4. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	39
4.5. METODE, SKOLE, BOK?	40
5.0. ANNE-BERIT HALVORSEN. MIDT I BLINKEN. BOK 1 (2010).....	41
5.1. PRESENTASJON AV NOTELÆRE.....	41
5.1.1. Generell notasjon	42
5.1.2. Rytmenotasjon	43
5.1.3. Generelle begrep	44
5.1.4. Sekundærnotasjon.....	45
5.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL	45
5.3. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	46
5.4. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	46
5.5. OPPSUMMERING	48
6.0. A. B. HALVORSEN. MIDT I BLINKEN (2012). BOK 2.....	49
6.1. PRESENTASJON AV NOTELÆRE.....	49
6.1.1. Generell notasjon	49
6.1.2. Rytmask notasjon.....	50
6.1.3. Generelle begrep	50
6.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL	51
6.3. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	51
6.4. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	52

6.5. OPPSUMMERING	53
7.0. ALSTAD, A. M. (2001). SYNG MED FELA. ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG FOR DE YNGSTE MED UTGANGSPUNKT I KJENTE BARNESANGER	54
7.1. PRESENTASJON AV NOTELÆRE.....	55
7.1.1. <i>Generell notasjon</i>	55
7.1.2. <i>Rytmenotasjon</i>	56
7.1.3. <i>Generelle begrep</i>	57
7.1.4. <i>Sekundærnotasjon</i>	58
7.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL	59
7.3. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	59
7.4. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	60
7.5. OPPSUMMERING	60
8.0. NAFSTAD, I. BARNAS FJOLINSKOLE. 20 LEKSJONER FOR NYBEGYNNERE (1970)62	
8.1. PRESENTASJON AV NOTELÆRE.....	62
8.1.1. <i>Generell notasjon</i>	62
8.1.2. <i>Rytmenotasjon</i>	63
8.1.3. <i>Generelle begrep</i>	64
8.1.4. <i>Sekundærnotasjon</i>	64
8.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL	64
8.3. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	64
8.4. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	65
8.5. OPPSUMMERING	65
9.0. K. Å. ÅSBERG (1999). JEG LÆRER MEG Å SPILLE FJOLIN 1.....	67
9.1. PRESENTASJON AV NOTELÆRE.....	67
9.1.1. <i>Generell notasjon</i>	67

9.1.2. Rytmenotasjon	69
9.1.3. Generelle begrep	70
9.1.4. Sekundærnotasjon.....	70
9.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL	71
9.3. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	71
9.4. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	72
9.5. OPPSUMMERING	73
10. DRØFTING OG SAMMENLIKNING.....	75
10.1. PRESENTASJON AV NOTELÆRE.....	75
10.2. OPPGAVER KNYTTET TIL SAMSPILL	76
10.3. OPPGAVER KNYTTET TIL BRUK AV KROPPEN	77
10.4. OPPGAVER KNYTTET TIL AKTIV LYTTING	78
10.5. DET SPESIFIKKE VED FREMMINGEN AV GRYENDE MUSIKALSK LITTERASITET I BØKENE	78
11. KONKLUSJON	80
12. VIDERE FORSKNING.....	81
LITTERATURLISTE	82
VEDLEGG 1	84

Norsk sammendrag

Denne avhandlingen er en komparativ analyse av fire fiolinlærebøker for nybegynnere. Tre av disse er skrevet av norske forfattere, og den fjerde er skrevet av en svensk forfatter og oversatt til norsk. Disse er for tiden i bruk ved norske kulturskoler. Den faglige motivasjonen for analysen var å finne ut om hvordan lærebøkene kan forstås ut fra en overgripende *music literacy-tenkning*. *Literacy* er et begrep som har sine røtter i engelsk språkforskning og som senere har blitt adaptert innen flere fagfelt, inklusive musikk, der det da blir referert til som *music literacy*. Dette begrepet, heretter kalt musikalsk litterasitet, anvender jeg som et redskap til å kategorisere og undersøke ulike sentrale aspekter ved en bred musikalsk kompetanse som omfatter evne til både å lese og spille musikk. Undersøkelsen baserer seg på fire analysekategorier. Disse er: notelære, samspill, bruk av kroppen og aktiv lytting. Studien viser signifikante forskjeller mellom hvordan stoffet er organisert og presentert i de fire bøkene. Forskjellene gjelder blant annet både den musikkpedagogiske tilnærmingen til stoffet og den rent praktiske fordelingen av dette i bøkene. Dermed viser studien også tydelige ulikheter i måten de fire fiolinbøkene søker å bygge musikalsk kompetanse.

Engelsk sammendrag (abstract)

This dissertation is a comparative analysis of four violin textbooks for beginners. Three of these are written by Norwegian authors and the fourth is written by a Swedish author and translated into Norwegian. These are currently in use at Norwegian cultural schools. The professional motivation for the analysis was to find out how textbooks can be understood from an overall music literacy thinking. Literacy is a term that has its roots in English-language scholarship and has later been adopted in several fields of study; including music, which is then referred to as music literacy. This term I use as a tool to categorize and investigate various key aspects of a broad musical competence that compose the ability to read and play music well. The survey is based on four categories of analysis. These are: music reading, ensemble playing, use of body, and active listening. The study shows significant differences between how the contents of the books are organized and presented. These differences include the music-pedagogical approach to the material, and the practical distribution of this material in the books. Thus, the study also demonstrate clear differences in the ways the various violin books aim to build musical competence.

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Min interesse for metodelitteratur for nybegynnere på fiolin har oppstått fordi jeg selv er fiolinlærer med over 20 års erfaring i faget, og er også forfatter av en fiolinskole for nybegynnere (Barantseva, 2008). Jeg har undervist mange nybegynnere, og har brukt forskjellige læreverk underveis. Utfordringene som jeg møtte i mitt arbeid med elevene fikk meg til å lete etter et godt lærestoff som kunne støtte meg i min pedagogiske hverdag. Etter hvert fant jeg frem til forskjellige løsninger i form av diverse fiolinlærebøker og har også skrevet min egen lærebok. Men interessen ble ikke borte, jeg begynte også å se etter bøker som var bedre egnet til undervisningen av nybegynnere enn andre. Da så jeg som oftest etter bøker som var spennende grafisk utformet, hadde et klart og oversiktlig pedagogisk opplegg og hadde sanger og stykker som barna kjenner godt til. Da jeg begynte å jobbe med avhandlingen, valgte jeg å analysere bøker som allerede var på markedet og var i bruk på landets kulturskoler. Disse er: *Midt i blinken, fiolin 1 og 2* av Anne-Berit Halvorsen, *Syng med fela* av Anne-Marie Alstad, *Barnas fiolinskole* av Ingolf Nafstad og *Jeg lærer meg å spille fiolin 1* av Kjell-Åke Åsberg. Jeg har bevisst gått for bøker som er skrevet på norsk eller er oversatt til norsk, for jeg synes at det er viktig at små barn blir undervist på morsmålet. Jeg så også etter bøker med ulik bakgrunn når det gjelder det metodiske opplegget, repertoarvalg og grafisk utførelse. Jeg forsto også at valg av metodelitteratur har mye å si for effektiviteten i undervisningen. I Norge finnes det ikke ett eneste dokument som beskriver hvordan fiolinelever på nybegynnernivå skal undervises. Det nærmeste man kommer er en *Rammeplan for kulturskolen, Mangfold og fordypning* (Norsk Kulturskoleråd, 2016). I denne planen er kravene til instrumentalundervisning bare belyst generelt, uten mange detaljer. Desto viktigere er derfor kunnskapen som finnes i forskjellige lærebøker. Jeg mener at det er behov for forskningsbasert kunnskap om hva ulike fiolinlærebøker egentlig tilbyr, og hva slags utvikling de legger til rette for. Derfor gjennomfører jeg en komparativ analyse av fire utvalgte lærebøker for å få forskningsbasert kunnskap om hvordan disse bøkene legger til rette for utvikling av musikalsk kompetanse, musikalsk litterasitet, hos nybegynnerelver ut fra mine utvalgte analysekriterier.

Den teoretiske basisen for avhandlingen er *music literacy* - begrepet. I og med at jeg skriver på norsk velger jeg å bruke begrepet litterasitet for *literacy* og litterat for *literate*. Jeg begrunner dette på s. 31.

I avhandlingen kommer jeg til å omtale elever og lærere i hankjønn. Det blir en tungvint prosess å bruke begge kjønn til dette, derfor velger jeg bare å følge ordets grammatiske kjønn og omtaler lærer og elev som ”han”, skjønt begge like ofte kan være en kvinne og en jente. Dette er et praktisk valg som selvfølgelig ikke betyr at hankjønn er ikke representert i praksiser som jeg kommer til å beskrive.

1.2. Teori og metode

I løpet av arbeidet med faglitteratur på området ble jeg kjent med forskningen knyttet til *music literacy* begrepet. *Music literacy*, eller musikalsk litterasitet, er utviklet fra begrepet *literacy* som kommer fra språk- og litteraturforskningen. Moderne tilnærming til begrepet *literacy* dreier seg ikke bare om slike evner som lesing eller skriving, men også i stor grad om en dypere forståelse som innebærer evnen til å lese, forstå, tolke, reproducere og kommunisere informasjonen hentet fra en bestemt tekst og i en bestemt kontekst.

Forskningsfeltet som dreier seg om litterasitet er veldig bredt og i min analyse har jeg valgt å fokusere på et sett av kategorier som jeg har utviklet ut fra de sider av musikalsk litterasitet som de representerer. Musikalsk litterasitet danner dermed det teoretiske grunnlaget for avhandlingen.

Jeg har valgt komparativ analyse som metode for min forskning. I og med at jeg har ferdig gitt informasjon i form av lærebøker, blir disse mitt forskningsmaterial. Jeg går frem ved å analysere stoffet i disse gjennom et sett av utvalgte kategorier knyttet til tenkningen om musikalsk litterasitet, bok for bok, for å drøfte den informasjonen jeg har funnet. Musikalsk litterasitet favner, på samme måte som i tenkningen om språklig litterasitet, ikke bare evnen til å lese noter, men også evnen til å forstå, tolke og kommunisere en musikalsk tekst. Å kunne framføre musikken på sitt instrument hører også til det å være musikalsk litterat. Ut fra denne forståelsen av musikalsk litterasitet vil jeg formulere problemstillingen i avhandlingen som følgende: Hvordan bidrar innholdet i fiolinlærebøker til utviklingen av musikalsk litterasitet hos nybegynnere på fiolin?

1.3. Avhandlingens oppbygning

Etter *Innledningen*, hvor jeg presenterer teorigrunnlaget og metodevalg for avhandlingen (underkapitler 1.1. og 1.2) presenterer jeg en oversikt av noen forskningsprosjekter på området som gjelder undervisning av nybegynnere på fiolin og analyse av diverse fiolinmetoder. Dette gjør jeg i kapittel 2 – *Tidligere forskning*. Kapittel 3, *Musikkliteracy*, drøfter begrepet *music literacy* og bakgrunnen for videre forskning på dette. I kapittel 4, *Analysekatégorier*, gjør jeg rede for mitt utvalg av kategorier for følgende komparativ analyse av lærebøkene. Kapitlene 5 – 9 er selve analysen av de fire lærebøkene. I kapittel 10, *Drøfting og sammenlikning* drøfter jeg på resultatene av analysen for så å konkludere i kapittel 11, *Konklusjon*. I kapittel 12 gir jeg forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning

Det foreligger så langt jeg vet ikke forskning på moderne norske fiolinskoler. Derfor har jeg valgt studier som dreier seg om strykerundervisningen generelt. B. Barbers studie er en analyse av Suzukis metode som har lenge vært kjent i hele verden. A. Halls avhandling er en komparativ analyse av amerikanske skoler for strykeorkester, som fokuserer på de konkrete oppgavene en skole måtte presentere, slike som notelesning, repertoarvalg, diverse tekniske utfordringer med mer. H. Blix og L. Husebø sine avhandlinger tar seg av mer konkrete detaljer i undervisningen, slike som fokus på bare notelesningen eller på bare gehøret. Videre kommer jeg til å presentere denne forskningen mer detaljert og redegjøre for dens relevans for mitt arbeid. Jeg beskriver de aktuelle verkene i en kronologisk rekkefølge.

2.1. Barbara Barber. (1991): Traditional & Suzuki Teaching. A Comparison

Barbara Barber er en anerkjent amerikansk fiolinist og fiolinpedagog som selv er forfatter av flere metode -og repertoar bøker for fiolin. I sin artikkel forsøker Barber å lage en kort oversikt over Suzuki - metoden, en fiolinskole av den japanske fiolinisten og pedagogen Shinichi Suzuki. Metoden er i dag kjent og i bruk i hele verden. Det er også mange fiolinlærere i Norge som underviser etter denne.

Helt fra starten av setter Barber Suzuki - skolen opp mot andre måter å undervise på som hun kaller for ”traditional teaching” (Barber,1991, s.1). Dette er ikke en skole eller metode i seg selv, men måter å undervise på hvor man bruker en sammensetning av andre skoler og tradisjoner. Hun utdyper ved å referere til forskjellige tradisjoner som store fiolinister og fiolinpedagoger har etterlatt seg. Hun påpeker også at hver av oss som spiller bærer med seg flere generasjonens kunnskap som leder tilbake til store skikkelser i fiolin verdenen, med alt dette innebærer:

Given the many individual styles of playing and personalities, it is obvious that traditional school of string teaching is influenced by changes in culture, society, fashion and public taste as well as the evolution of modern concert halls and string instruments themselves. (Barber, 1991, s. 2)

Suzukimetoden utmerker seg i forhold til disse retningene på flere viktige måter: i sin analyse av Suzukis metode tar Barber for seg noen sentrale momenter i fiolinundervisningen. Disse momentene er, for eksempel, selve hovedkonseptet for metoden, elevenes begynneralder, foreldrenes tilstedeværelse på timene og hjelp hjemme, introduksjon av notelære. Alle disse momentene er essensielle for enhver fiolinskole, fordi de påvirker elevenes utvikling videre i stor grad, nettopp fordi dette gjelder nybegynnere. Barber ser ganske grundig på disse, og mye av det hun skriver er veldig interessant og relevant for min oppgave. For eksempel skriver hun om valg av repertoar som en del av konseptet. Suzuki bruker lettleste og kjente klassiske stykker i sine lærebøker (det er åtte av dem, med voksende vanskelighetsgrad). Barber bemerker at:

Teachers think they are teaching Suzuki when they are actually employing the educational traditions and literature of many pedagogues and composers, including those of Suzuki [...] It would seem that there is not such thing as a "pure Suzuki" teacher since each of us adapts many ideas and techniques to evolve our own manner of teaching. (Barber, 1991, s. 3)

Først og fremst mener Barber at det viktigste er selve konseptet for Suzuki – metoden, nemlig at metoden har en egen filosofi, som er basert på Suzukis tro på den riktige måten å undervise på. Ifølge Barber trodde han ikke på at bare talentfulle barn kan lære å spille på et godt nivå, men alle, bare de blir undervist riktig: "He advises parents and teachers to nurture their children and students in an atmosphere of love, building their self-esteem with ever present patience, tolerance, praise and constant, positiv reinforcement of these ideas" (1991, s. 3). En slik tilnærming til undervisningen av små barn kan vanskelig være en kategori i en teoretisk analyse, men er viktig å nevne uansett. Den kan være "skjult" i fargerike illustrasjoner, tydelige forklaringer, morsomme oppgaver – som forfatterens ønske om å imøtekomme barna i deres utvikling.

Når det gjelder den riktige alderen for oppstart, noe som opptar alle musikkpedagoger og foreldre, så er Suzukis skole kjent for å involvere barn fra en veldig ung alder, 3-4 år. Dette henger sammen med at barna er veldig mottakelige for alt nytt i denne alderen, men innebærer også at de trenger mye hjelp av foreldrene. Suzukis skole kjennetegnes også som en som involverer foreldre i stor grad. De blir oppfordret til å delta aktivt i undervisningen, å være tilstede på timene og å hjelpe barna med å øve hjemme. Noen ganger lærer de til og med å spille selv. På denne måten blir barnets øving ivaretatt også hjemme, noe som gir gode resultater i framgangen til Suzuki - elevene. Likevel skriver Barber også at: "Ideally, they

proceed with a slow, carefull beginning and the child masters each step thoroughly, moving onto the next [...] The careless teaching of any beginning method causes irreparable damage if the student is moved too quickly, regardless of his age” (1991, s. 3). Det vil si at hun mener fortsatt at det i seg selv er ikke så viktig hvor tidlig barnet begynner å spille, men *hvordan* det blir undervist.

Et annet viktig punkt i nybegynner opplæringen er notelesning. Fiolinlærere har mange spørsmål når de skal velge metoden her: skal eleven lære noter med det samme eller senere? Hvordan er notelæren introdusert, gjennom hvilke øvelser eller stykker skal eleven tilegne seg evnen til å lese noter? Suzuki lærte sine elever etter det han kalte ”*the mother-tongue method*” (Suzuki, 2012), på samme måte som barn lærer språket før de kan lese. I starten er det å etterlikne læreren blir eneste måten å spille på. Notene blir introdusert senere, når eleven er i stand til å fokusere på mer enn slike utfordringer som å holde fiolinen og buen, å høre og se læreren spille. I sin kommentar til dette skriver Barber at:

There are many students of other methods who also do not read well, but because they usually do not play very well either, they are not faulted for poor reading skills [...] But put very simply, traditional teaching is symbol before sound and Suzuki teaching is sound before symbol, which is, in fact, the world’s most ”traditional” means of education. (1991, s. 4)

Som det også fremkommer av Barbers oversikt av Suzuki- metoden, fokuserer den i stor grad på elevenes evne til å beholde allerede innstuderte stykker. Dette også blir gjort inspirert av opplæring i språk. Nye stykker blir innført slik som nye ord blir tillagt det allerede eksisterende vokabularet, i samsvar med elevenes nivå i øyeblikket. Dette gir en mulighet til å heve vanskelighetsgraden sakte, og gir lettere tilgang til å repetere ”gamle” stykker. Det henger sammen med det Barber skriver videre om, at Suzukis elever opptre oftere enn de som følger en tradisjonell metode. Selvfølgelig, hvis eleven allerede fra starten behersker flere stykker, gjør dette det lettere for ham å opptre oftere: ”The traditional student more characteristically drops a piece from his repertoire when a new one is started. When asked to play, he usually ”doesn’t have anything ready” (1991, s. 5).

Men på tross av at metoden ble anerkjent og mye brukt verden over, er heller ikke den fri for mangler. Barber skriver kort om dette på slutten av sin oversikt, hvor hun tar for seg noen ulemper ved metoden. Blant annet det at foreldrenes tilstedeværelse kan slå begge veier. I starten kan det hjelpe unge elever med øvingen hjemme, mens senere kan dette skape en avhengighet av voksnes hjelp, og ikke evne til å opptre selvstendig. En annen ting er at

Suzukis skole inneholder åtte bøker, som følger eleven fra nybegynnerstadiet til et mer avansert nivå. Ifølge Barber er ikke de siste bøkene i denne serien like bra komplettert og gjennomtenkt, når det gjelder repertoarvalget. Hun sier også at mange av lærere som ellers følger metoden, velger å komplettere med andre stykker på viderekomment nivå. Ut fra dette konkluderer hun at Suzukis metode er bedre egnet for nybegynnere.

I sin konklusjon oppsummerer Barber med at:

And so we see that the differences between Suzuki and traditional teaching are mostly in the beginning stages and are philosophical rather than technical [...] To the skilled and creative teacher, any established "method" serves as a general framework for a point of departure, and the practical matter of day to day teaching is a living art which is constantly growing and developing. (1991, s. 9)

Barbers artikkel er relevant for min studie først og fremst fordi hun skriver om Suzukis fiolinbøker og metode generelt og sammenlikner dem med "traditional teaching". Hun har komparasjon i tittelen av artikkelen (*A Comparison*). Uten at artikkelens rammer tillater så mye av komparasjonen, belyser og kritiserer forfatteren likevel noe av innholdet i Suzukimetoden, og dets relevans for fiolinundervisningen av nybegynnere. Hun beskriver viktige momenter i nybegynneropplæringen som hun mener skal være tilstede i lærerbøkene: presentasjon av notelære, valg av øvelser og repertoar stykker, oppgaver for foreldre.

2.2. Lene Husebø (1995). *Gehör og kunnskap – en studie av fiolinelevers gehøraktiviteter i undervisningen*

Hovedoppgaven til Husebø er en kvalitativ undersøkelse som forfatteren gjør gjennom å observere og intervjuere sine egne elever i en undervisningssituasjon. Hovedfokuset i oppgaven, som det fremkommer av tittelen, er gehøret. Husebø studerer elevenes måte å løse forskjellige musikalske oppgaver ved hjelp av gehøret, hva slags kunnskap de bruker for å løse disse, og eventuelt hvilken ny kunnskap de skaper i prosessen.

Undersøkelsen virker interessant for meg fordi den gjelder undervisningen av unge fiolinelever, og fordi den fokuserer på et av de viktigste aspektene i musikkutøving, nemlig gehøret. Husebø er her opptatt av spørsmål som:

Hva slags kunnskap bruker elvene i gehøraktivitetene?

- *Hvordan er forholdet mellom de ulike kunnskapstypene og gehøret?*
- *Hvordan pendler eleven mellom symbolsk og senmotorisk forståelse?*
- *Hvordan skjer læring i gehøraktiviteter? (Husebø, 1995, s. 4)*

Hun undersøker hvordan elevene tilegner seg musikkunnskap gjennom å bruke gehøret: ”Gjennom å øke min kunnskap om hvordan gehøraktivitetene fungerer i undervisningssituasjonen, håper jeg å se gehørbasert undervisning i et større perspektiv, sammen med hele læringssituasjonen og undervisningsmålene for eleven” (Husebø, 1995, s. 4). Husebøs oppgave berører et viktig element i problematikken om musikalsk litterasitet: fokus på gehøret og løsning av forskjellige musikalske oppgaver ved hjelp av dette.

2.3. Amanda M. Hall (2013). *A Review of Beginning Heterogeneous String Class Method Books for Compatibility with the Baseline Learning Tasks of the American String Teachers Assosiation String Curriculum*

Masteravhandlingen til Amanda Hall er en komparativ analyse av tretten amerikanske metodebøker for opplæringen i strykeorkester på skolenivå. Dette er et veldig grundig gjennomført arbeid hvor Hall prøver å finne ut om de forskjellige kravene til denne opplæringen er innfridd i de aktuelle bøkene. Kvalitetskravene ble satt av American String Teachers Assosiation (ASTA) i 2011, i dokumentet kalt *ASTA String Curriculum*. Dette dokumentet tilbyr en modell for hva strykelærere i USA skal se opp til i deres undervisning av strykeelever i skoleorkestre: ”This document provides a detailed national model curriculum covering the specific executive, musicianship, and artistic skills that string students need to develop.” (Hall, 2013, s. 1).

ASTA String Curriculum er en svært detaljert rammeplan for strykeopplæringen i skoleorkestre. Hall redegjør for behovet for en slik rammeplan og metodebøker som støtter den:

The *ASTA String Curriculum* is a valuable resource for string teachers [...] Because of many challenges of teaching string instruments in a class setting, string teachers need a beginning string class method book that supports the teaching of technical and musical skills for violin, viola, cello and bass. Teachers need to know which beginning method books most thoroughly address the technical and musical development of all students on each instrument. Furthermore, string teachers who wish to use the *ASTA String Curriculum* need to know which methods are most compatible with the content of the curriculum. (Hall, 2013, s.1)

Hall's analyseresultater av de forskjellige stryke metodene er organisert i tabeller, hvor hver tabell blir satt opp mot alle punktene som står i *ASTA's Curriculum*.

Interessant og aktuelt for mitt arbeid med avhandlingen er forfatterens fokus på analysekriterier. Hun bruker først kriteriene som er nevnt i *Curriculum*, slike som måten å beskrive hvordan fiolinen og buen skal holdes på, introduksjon av notelære og gehørtrening, musikk historie og diverse musikkbegrep, ensemblespill, med mer:

The teacher manual of each string class method was analyzed according to the opportunities it provides for the teaching of the 58 baseline learning tasks of the *ASTA String Curriculum*. The baseline learning tasks for each content area were selected for this study because the curriculum defines baseline skills as those "typically found during the first- and/or second-year of instruction [...] skills [which] must be mastered in order for additional techniques to be learned. These are the basic, priority-level items for any beginning student". (Hall, 2013, s. 18)

Hun ordner videre disse viktige *learning tasks* i tre tabeller, som fokuserer på egne områder i læringsprosessen, for eksempel tekniske ferdigheter, generell musikk kunnskap eller artistiske evner.

Hall legger også til flere kategorier selv, for eksempel, hvor mange bøker det er utgitt i hver metode, hva slags sanger/ stykker det er brukt i disse, hva slags tonearter og taktarter blir det innført i, hvilke notelengder og rytmiske figurer, hvilken toneomfang er presentert for hvert instrument, hvilke posisjoner, strøk, etc.: "These additional criteria were selected because they represent topics believed to affect a string teacher's choice of method book" (Hall, 2013, s. 21). Hun har også sett på om det finnes spesielle tilnærminger i de forskjellige skolene som skiller dem fra hverandre, om det finnes interaktive supplementer til disse (CD, DVD, Web side), hvordan er den grafiske utførelsen av bøkene, og til og med prisen på disse. Mange av disse analysekriterier er essensielle i nybegynneropplæringen av fiolinister, og strykere generelt.

Halls avhandling handler om metodebøker til gruppeundervisning i et skoleorkester, det vil si, ikke bare fiolin. Som det fremgår av hennes innledning og historisk oversikt, har gruppeundervisningen vært en gammel og sterk tradisjon i USA, som fremdeles er høyst aktuell. Dermed blir de pedagogiske og metodiske utfordringene ganske annerledes fra de som jeg skal omtale i min analyse. I Norge er gruppeundervisningen også mye brukt, men da

som oftest som en supplement til den individuelle undervisningen. Derfor handler de fleste norske fiolinskoler om individuell undervisning. Men også norske fagforfattere ser viktigheten av samspillet i musikkundervisningen. Kommunikasjon er nevnt som en del av den brede forståelsen av musikalsk litterasitet og denne er også viktig i samspill. Å se på hvordan samspilloppgaver er presentert i metodelitteratur er dermed også å finne ut hvordan musikalsk litterasitet kan bli fremmet gjennom slike oppgaver.

2.4. Hilde Blix (2012). *Gryende musikk literacy* (Doktorgradsavhandling)

I sin doktoravhandling har Hilde Blix valgt å forske på hvordan unge instrumentalelever tilegner seg evnen til å lese og forstå noteskrift på. Hun utdypet synet på denne evnen ved å gi det et nytt og videre begrep: *musikk literacy*. Dette skriver jeg mer om i kapitlet om *Music literacy*. Som både Barber og Hall er hun opptatt av måten elevene lærer seg notene på, men fokuserer bare på dette aspektet av nybegynneropplæringen for å gå i dybden på den. Blixes avhandling baserer seg på fire case studier, som hun gjennomførte med nybegynnerelver gjennom observasjon og intervjuer, i løpet av et studieår: ”I studien har jeg observert og intervjuet to fløyteelever og to tromboneelever ved en norsk kulturskole i ett skoleår med fokus på måtene de lærer seg å forstå og bruke noteskrift på, med spesiell vekt på *læringsstrategiene* de bruker i denne læringsprosessen” (Blix, 2012, s. 10). Hun vier mye oppmerksomhet til teorien om læringsstrategier og læring som sosial konstruksjon, hvor hun støtter seg til Bruners forståelse av læring (Bruner, 1990, 1996 i Blix, 2012). Noen av de sentrale punktene i denne teorien er at læringsprosessen er sosialt konstruert og skjer gjennom bestemte kontekster, altså at denne er situert. Blix oppsummerer dette slik:

Meningsskaping betraktes på denne måten som situert og vil alltid avhenge av hva slags sosial sammenheng den foregår i [...]Musikk literacy betraktes således som sosialt konstruert ved at den inngår i et kompleks av situerte kommunikative praksiser, noe som innebærer at elevene konstruerer mening i interaksjon i og gjennom praksisene, og derigjennom også bidrar til å utvikle praksisene. (Blix, 2012, s. 59)

Og disse forskjellige praksisene som Blix her skriver om skjer ofte ved hjelp av diverse kulturelle artefakter, eller redskaper:

Elever foretar valg og gjør endringer i forhold til informasjon og erfaringer de har tilgang på [...] de skaper hypoteser og forhandler mening ut av sine erfaringer ved å ta i bruk tilgjengelige sosiale, materielle, og kognitive ressurser, påvirket av, og i interaksjon med, de sosiokulturelle omgivelsene læringen skjer i. Redskapene kulturen bringer medierer mening, og læring skjer gjennom de redskapene det sosiokulturelle miljøet tilbyr. (Blix, 2012, s. 58)

Hun skriver også om bruk av slike redskaper i transkriberinger av sine observasjoner og intervjuer. Lærebøkene er slike fysiske (eller materielle) redskap, som formidler informasjon og til en viss grad medierer og skaper elevenes (og for den slags skyld lærernes også) mening om læringsstoffet. De er også sosiokulturelle redskap som bygger bro i kommunikasjonen mellom læreren og eleven. Det fremkommer tydelig av arbeidet til Blix at elevene hun observerte brukte lærebøkene som viktige redskap i prosessen av tilegnelsen av musikk literacy.

2.5. Avslutning

Den ovennevnte forskningen viser til at det er en tydelig interesse for hvordan læringen skjer i en musikkundervisningskontekst og hva er dette som gjør denne prosessen effektiv. Det er forskjellige tilnærminger i forskningsprosjektene som tar for seg denne problemstillingen. Dette viser at det er mulig å se på læringsprosessen i musikken og dens resultater gjennom forskjellige innfallsvinkler, fra komparativ analyse av metodebøker til mer konkret fokus på et eller flere elementer i musikkundervisningen. Men de omtalte forskerne og fagforfatterne mener å ha funnet frem til hvilke elementer i musikkundervisningen som er viktige for et godt resultat i læringsprosessen. Barbers studie av Suzuki-metoden viser til hva en lærer har å hente der og hva man heller skal unngå. Halls analyse belyser problematikken rundt dette å skape et opplegg som samsvarer med mange pedagogiske krav fra en læreplan, hvor utfordrende dette kan være og hvor viktig dette er for det pedagogiske miljøet. Husebø forsker på ett viktig element i musikkundervisningen, nemlig gehøret. Hun finner ut i sin masteroppgave at det å involvere gehørbaserte teknikker i undervisningen gjør læringen mer effektiv og fullstendig. Blix snevrer sin forskning til noteslesningen, men ser på denne gjennom både sosiokognitiv læringsteori, teorien om læringsstrategier og situert læring, samt gjennom tilknytting til *music literacy* begrepet.

Når jeg bygger min forskning videre på disse verkene, ønsker jeg å gå videre med analysen av fiolinlærebøker med et mål om å finne ut om hvordan opplegget i disse bidrar til

tilegnelsen av musikalsk litterasitet hos nybegynnerelver. Det foreligger ikke etter min viten noe forskning som belyser begrepet musikalsk litterasitet i analyser av metodelitteratur for fiolin på norsk. Den faglige relevansen i min avhandling ligger i selve analysen av lærebøkene som skal vise deres videre relevans for fiolinlærere i forhold til utviklingen av musikalsk litterasitet hos elevene. I tillegg til notelesningen og aktiv lytting kommer jeg også til å se på hvilke andre elementer i musikkopplæringen som kan fremme musikalsk litterasitet.

3. Musikk literacy

3.1. Begrepet *Literacy*

Begrepet *Literacy* stammer fra filologi som felt. Dette vises i *Encyclopaedia Britannica* sin definisjon:

Literacy is a capacity to communicate using inscribed, printed, or electronic signs or symbols for representing language [...] Literacy is customarily contrasted with orality (oral tradition), which encompasses a broad set of strategies for communicating through oral and aural media. In real world situations, however, literate and oral modes of communication coexist and interact, not only within the same culture but also within the very same individual. (Literacy, 2013, Encyclopaedia Britannica)

Dagens definisjon av begrepet i Wikipedia viser en bredere forståelse av begrepet:

The modern term's meaning has been expanded to include the ability to use language, numbers, images, computers, and other basic means to understand, communicate, gain useful knowledge and use the dominant symbol systems of a culture. (Literacy, 2017, Wikipedia)

En enda bredere forståelse av *literacy* finner vi blant annet i UNESCOs dokument *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programs*:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. *Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.* (min utheving) (UNESCO, 2004)

Som det er mulig å se fra disse definisjonene, har forståelsen av *literacy*-begrepet utviklet seg gradvis til å gjelde mye mer enn en evne til å lese og skrive. Den vanlige forståelsen av en litterat person har før vært nærmere denne: "Literate: able to read and write." *Their parents were uneducated and barely literate*" (en.oxfordictionaries.com), mens den moderne oppfatningen av en litterat person er mye bredere: "Having education or knowledge, typically in a specified area." *We need people who are economically and*

politically literate” (en.oxfordsdictionaries.com). Det underforstås også i den brede tilnærmingen til begrepet *literacy* at dette er ikke bare kompetanse i et bestemt felt, men også evnen til å bruke denne kompetansen kreativt, kommunisere denne til andre og til og med vokse som person på bakgrunn av tilegnet kunnskap. Jeg kommer til å bruke den brede forståelsen av begrepene *literacy* og *literate* som den teoretiske basisen for min avhandling.

I Norge snakkes det også om og forskes på fenomenet. Den 37. NERA (Nordic Educational Research Association) konferansen i Trondheim i 2009 hadde *literacy* som hovedtema. Her er et utdrag av deres definisjon av *literacy* på norsk:

NERA 2009 fokuserer på ”literacy” (heretter ”skrivekunne”) og hvordan pedagogisk forskning kan bidra til å fremme skrivekunne. Skrivekunne forstås her som kommunikative praksiser som former verden vi lever i, bestemmer hvordan vi leser og skriver om verden, hvordan vi ser, forstår og skaper relasjonene mellom oss selv, naturen og vårt felles liv. *Skrivekunne innebærer således å bemyndiggjøre individet og er en forutsetning for et fungerende demokrati. Ikke bare et verktøy, skrivekunne blir mediet for etablering og definering av selvet* (min uthevning). Skrivekunne, og med det kommunikative praksiser, blir stadig viktigere etterhvert som moderne samfunn blir stilt ovenfor nye utfordringer knyttet til økologisk bærekraftige levesett, knyttet til kulturelt mangfold og knyttet til rettferdig fordeling av rettigheter og plikter både innen samfunn, mellom stater og mellom forskjellige deler av verden. (Literacybegrepet, 2017)

Ut fra denne beskrivelsen kan det også sies at *literacy* blir her tilskrevet et særskilt sosialt ansvar, det understrekes her viktigheten av det å være litterat i den moderne, brede forståelsen for å kunne fungere og bidra i samfunnet. Og som en logisk fortsettelse av slike krav følger det herfra krav til å fremme den brede tilnærmingen til *literacy* i utdanningen. I *Kunnskapsløftet* blir læringsmålene for det norske faget i grunnskolen og videregående skole formulert slik:

Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk - og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter. Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet,

respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.
(Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7)

Begrepet *literacy* brukes ikke direkte i *Kunnskapsløftet*. I artikkelen ”Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier” (Berge 2005) forklarer skriveforsker Kjell Lars Berge dette på følgende måte:

I internasjonal sammenheng kalles den typen kunnskap som har med kompetanse i skrijving og lesing å gjøre for literacy [...] Området for literacy inkluderer alle de meningskapende aktivitetene vi inngår i der vi skaper mening i og med tekster, og det dekker den innflytelsen skriftkyndigheten har på vår måte å tenke på. For å forstå reformen Stortinget har vedtatt [Kunnskapsløftet] på en relevant måte, er det viktig å innse at den er en literacy-reform. Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av. (s. 164-165)

Her snakker Berge om *literacy* som skriftkyndighet først og fremst, men forstått sammen med definisjonen fra *Kunnskapsløftet* fokuserer denne på å oppdra kommende generasjon som selvstendige individer, som er i stand til å kommunisere på en respektfull måte og som har en evne til selvdannelse, *gjennom* språkundervisningen.

3.2. *Musical Literacy*

Det språklitterære begrepet *literacy* ble etterhvert adoptert i engelskspråklig musikkforskning med definisjon *musical literacy*. Forståelsen av *musical literacy* bygger på forståelsen av generell *literacy*, med relasjon til musikkfaget. Jerrold Levinson, som er filosofi professor ved University of Maryland beskriver *musical literacy* slik:

Being musically literate is being sensitive to differences, departures, and digressions, relative to internalized norms of style, genre and form [...] But in every instance, comprehension is essentially *appropriate constructional*, and not - or not necessarily - *intellectual realization*, and must thus rest fundamentally on the history of aural absorption as opposed to conscious cogitation. (Levinson, 1990, s. 25)

Levinson bygger sin forskning omkring viktigheten av lyttingen for en musikalsk litterat person. Og han støtter seg uten tvil til den brede tilnærmingen av *literacy*, med fokus på lyttingen:

That given, the thing to note about them all (dimensions of basic comprehending listening, min kommentar) is their implying a listening that is through and through *contextual*: for the music to be heard or experienced in those ways is for it to be related to – brought in some fashion into juxtaposition with – patterns, phenomena, facts, lying outside the specific of music itself. (s. 22)

Det vil si at for å kunne forstå musikken slik en bredere musikalsk litterasitet muliggjør, må en disponere en bredt kunnskap om selve konteksten som omringer det bestemte musikalske verket, også denne som ikke gjelder musikken direkte, som for eksempel en kulturell tradisjon eller historisk kontekst omkring denne.

Begrepet *music literacy* brukes også innen nordisk musikkforskning, men er ennå ikke vidt utbredt. Hilde Blix sier at:

I Norden er begrepet musikk-literacy heller ikke vanlig, annet enn at det forekommer i relativt få tekster i forskningssammenheng. Per Dahl bruker eksempelvis begrepet *musical literacy* når han diskuterer lydfestingen av klassisk musikk som en vanlig svelling av skriftlighetens rolle som *sjangeridentifiserende kraft* [...] Even Ruud bruker begrepet *musical literacy* i betydningen kunnskaper om og i musikk [...] Lotta Ilomäki karakteriserer *musical literacy* som hovedmålsettingen for hørelæreundervisningen i høyere musikkutdanning [...] (Blix, 2012, s. 51)

Blix selv kommer frem til eget begrep: musikk-literacy som er satt sammen av ett norsk og ett engelsk ord, og bruker dette begrepet i sin forskning. Hun begrunner dette med at de norske oversettelsene blir veldig tunge og upraktiske å bruke, og at de i tillegg ikke gjengir dybden i forståelsen, slik *literacy* gjør:

Det har vært diskutert om man kan bruke en direkte oversettelse; litterasitet [...], men mange velger heller den engelske termen. Skriftkyndighet eller skriftspråklig kompetanse er også mulige norske termer, men *literacy* lar seg vanskelig oversette uten å miste noe av innholdet og bredden i begrepet. (Blix, 2012, s. 50)

Blix bruker deretter begrepet musikk-literacy videre i sin forskning, og hun formulerer dette som ”evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster” (Blix, 2012, s. 48). Jeg har likevel, som avhandlingsteksten min viser, valgt å selv bruke musikalsk litterasitet. Her støtter jeg meg til begrepet som Lise Kulbrandstad, professor ved Høgskolen i Innlandet har innført:

Vi har ingen etablert norsk oversettelse av denne termen (*literacy*, min kommentar). I denne boka vil jeg bruke “litterasitet” og “skriftkyndighet” som alternative betegnelser [...] (Kulbrandstad, 2003, s.39)

I min studie, i og med at jeg skriver på norsk, vil jeg derfor bruke Kulbrandstads praksis og skrive *litterasitet* i betydning *literacy*. Jeg tillater meg her også å innføre begrepet *musikalsk litterasitet* i betydning *musical literacy*. Blixes *musikk-literacy* kombinerer to forskjellige spark, og virker derfor litt tungt å bruke. Jeg kommer også til å bruke *litterat* i betydning *literate*.

3.3. *Broad and Narrow literacy*

Mange musikkteoretikere velger å skille mellom *broad* og *narrow literacy*, overført til *musikk-literacy* også. Som Levinson formulerer dette:

This cultural literacy which [...] underwrites verbal (i.e., reading and writing) literacy I will call the *narrow* notion of cultural literacy. There is, however, a *broader* notion of cultural literacy to contend with. On this conception, being culturally literate involves *not only* narrow cultural literacy and the verbal literacy founded on this, but *also* the ability to comprehend adequately various *other* modes of communication, formulation, or expression central in one's culture – for example, mathematical, artistic, social or behavioral ones. Being broadly culturally literate, then, is being competent in a number of going modes of discourse - verbal and nonverbal. (Levinson, 1990, s.17-18)

Han forstår deretter den kulturelle litterasiteten veldig bredt, etter hans mening er det ikke nok å være kompetent i sitt felt, men han ser også nødvendigheten i å kjenne godt til andre diskurser i ens kulturtradisjon.

Jeg vil her også legge merke til at Levinson knytter både *narrow* og *broad literacy* til det muntlige og det skriftlige aspektet i en kulturell tradisjon. Jeg skriver mer om dette videre i kapitlet. Han bruker også adjektivet *literate* gjennom hele sin artikkel, som definisjon av mennesket som har ervervet seg de evnene som *broad literacy* bærer med seg. Så fører han dette videre i sin definisjon av *musical literacy*:

If we now consider "musical literacy" my chosen theme, we see that it can be taken in two ways, once in relation to the narrow idea and once in relation to the broad idea of cultural

literacy. In relation to the first, musical literacy can be said to consist in the sorts of factual information *about* music that a common reader is expected to possess and which enable him or her to understand discourse which takes music or musicians as its *subject* [...] But it is the second way of taking "musical literacy" – musical literacy as a component of broad cultural literacy, rather than as a minor element in narrow cultural literacy – that will occupy me from here on. What I will be interested in is *comparing* verbal (that is, reading) literacy with musical (that is, listening) literacy, as *both* aspects of cultural literacy broadly conceived (Levinson, 1990, s. 18).

Interessant at Levinson nevner her bare den muntlige siden av litterasitet (*reading and listening*) og ikke berører det skriftlige aspektet

3.4. Skriftlighet og muntlighet i diskusjonen om *literacy*

Det oppstår en problematikk rundt bruken av begrepet muntlighet i forhold til musikalske praksiser. Begrepet har oppstått i en filologisk tradisjon og så hentet til musikkforskningen, men ingen av musikkforskere klarer å problematisere begrepet når det brukes om musikk. Øyvind Varkøy skriver slik om dette:

Diskurser omkring det muntlige og skriftlige dukker opp i mange sammenhenger og knyttes til forskjellige fenomener som bl.a. gehørbasert undervisning, muntlige musikktradisjoner, improvisasjon og musisk virksomhet. Disse fenomenene er ikke identiske. Gehørbasert undervisning handler for eksempel slett ikke alltid om improvisasjon. Allikevel, har man én ting til felles; fokuset på øret og gehøret, på "det muntlige" (Varkøy, 2008, s. 137).

Her virker det slik at Varkøy likestiller muntligheten i musikk med gehørbaserte praksiser, som musikkfremførelse og musikkformidling. I en musikkundervisningskontekst vil dette da gjelde gehørbasert undervisning, uten hjelp av noter. Dette virker likevel forvirrende, da muntligheten betyr i utgangspunktet bruk av munnen, og ikke av ørene. Han refererer imidlertid til språkfeltet også:

I den engelskspråklige litteraturen benyttes gjerne begrepene "orality" og "literacy" når man behandler kulturer som mer eller mindre er basert på hhv. muntlighet og skriftlighet [...] Når Walter Ong benytter disse begrepene oversettes de så for eksempel til svensk med "muntlig kultur" og "skriftlig kultur". I denne teksten (Varkøys artikkel, min kommentar) benytter jeg

meg i det vesentligste av begrepene *mundlig kultur* og *skriftlig kultur*, samt begrepene *mundlighet* og *skriftlighet* (s. 137).

Varkøy utdyper likevel ikke hva han forstår som muntlig i forhold til musikalske praksiser. Å snakke om hele *kulturen* blir i så fall altfor bredt og utydelig.

Hilde Blix nevner også begrepet *mundlig* i tilknytning til musikalske praksiser generelt og i tilknytning til musikkundervisningen konkret:

En kritisk faktor i tilegnelsen av notert musikk, i likhet med språk, er at man oppfatter sammenhengen mellom det lydige uttrykket man opplever og utøver, og de skriftsymbolene man bruker i kommunikasjonen av det lydige [...] Spørsmål vedrørende overgangen til å bruke det musikalske skriftsystemet står sentralt i den foreliggende studien. Ett aspekt ved denne overgangen er å gå fra å være *mundlig* til å bli litterat i musikk, et annet er hvorvidt den litterate voksne forstår hvordan den ikke - litterate nybegynneren forstår notene i starten (Blix, 2012, s. 45, 46).

Her ser vi tydelig at Blix skiller mellom det å bare være *mundlig* og det å faktisk være *litterat*, altså man er ikke musikalsk litterat før man kan lese noteskriften. Muntligheten kan her underforstås som alle musikalske praksiser som ikke involverer noteskrift. Disse kan være: framførelsen av musikken, lyttingen til musikken og, i undervisningssammenheng - gehørbasert undervisning. Dette er slik jeg forstår hennes bruk av begrepet så langt. Jeg kommer ikke til å bruke begrepet muntlighet videre i avhandlingen, men velger å ta diskusjonen om dette her likevel, da muntligheten i musikk blir sett på som et motstykke til skriftligheten, og begrepet skriftlighet eller skriftkyndighet bruker jeg i forhold til analysen av notelæren i lærebøkene.

Det er ikke en absolutt enighet mellom forskere om hva som dominerer eller bør dominere i forståelsen av *music literacy*, det skriftlige eller det muntlige, altså bruk av noter eller ikke. Som vi ser fra de forskjellige definisjonene ovenfor, er det forskjellig fokus på dette når man forsøker å formulere *literacy* begrepet. Hvis vi ser på definisjonene av *literacy* generelt, så nevner de fleste både evnen til å lese og skrive, som absolutt nødvendige for å oppnå *literacy*. Men i musikken er ikke alt så enkelt. Blix skriver for eksempel at: ”Det er viktig å merke seg at termen musikk-literacy er metaforisk. Med dette mener jeg at man ikke kan snakke om en direkte etymologisk betydning av ordet i forhold til musikk, ettersom det er ikke snakk om bokstaver (*Litera* eller *littera* kommer av latin for *bokstav*) (Blix, 2012, s.

49). Da er det notetekst som forstås som det skriftlige i musikken samt praksiser som er knyttet til notelesning og noteskriving. Dette er viktig å huske på når det brukes begreper som kommer fra språkfeltet, at det er et vesentlig forskjell når det snakkes om muntlighet og skriftlighet i språket og når det refereres til det samme i musikken.

Jerrold Levinson ser på problemstillingen om hva som er viktigst i musikalsk litterasitet, det muntlige eller det skriftlige, ut fra et annet ståsted. Han mener at det er det muntlige, her - aktiv lytting til musikken, som er det viktigste elementet på veien til *musical literacy*:

My practical prescription, then, for attaining classical music literacy is *not* primarily to acquire more information about music on a verbal level – though a small amount of the cultural data needed to construe music aptly may not be otherwise absorbable – but to *listen* as widely as possible. (Levinson, 1990, s. 27)

Likevel påstår han at for å være en *comprehending listener* må man disponere et bredt spekter av musikalsk kunnskap:

That given, the thing to note about them all (the dimensions of musical literacy, min kommentar) is their implying a listening that is through and through *contextual*: for the music to be heard or experienced in those ways is for it to be related to – brought in some fashion into juxtaposition with – patterns, norms, phenomena, facts, lying outside the specific music itself. (1990, s. 21 -22)

David Waller ser på problemet fra et dypere musikkpedagogisk perspektiv. Undertittelen på hans artikkel *Language Literacy and Music Literacy er A Pedagogical Assymetry* (min utheving) (2010). Med dette vil han poengtere at musikkpedagoger er lite opptatt av å lære sine elever noteskrift. Han selv ser på noteskriveferdighetene som en viktig del av det å kunne kalle seg for en kyndig musiker:

Music education discourse is marked by frequent comparisons of music to language, and music notation to written language. However, the role played by writing, as opposed to reading, is often overlooked in that discourse, as well as in classroom practices and workbooks. Consequently, far too many students can read music notation but not write it. Failing to achieve full literacy in their field, they develop a habit of defence toward printed music [...] To read and write are inseparable phases of the same process, representing the understanding and domination of the language and of language". (2002, s. 26)

Waller setter her på spissen det som han ser på som en ensidig tilnærming i musikkpedagogisk forskning når det gjelder musikk-literacy. Han påpeker at språkforskere, når de skriver om *literacy*, alltid fokuserer på hvor viktig for en litterat person det er å kunne skrive bra, mens musikkforskere gjør ikke det. Videre understøtter han denne påstanden med en sitat av Paulo Freire, brasiliansk pedagog og filosof:

Thus, whether the topic is the value of improvisation or the value of music literacy, the *activity of writing* music is so downplayed in music pedagogy that the expression "written music" can be more accurately rendered as "printed music;" that is, music that was written by others and is merely *purchased* by the student. (Freire, P. i Waller, 2002, s.32)

Han uttrykker også hvor oppgitt han er over å finne for få skriftlige oppgaver i musikk lærebøker. Han presenterer her resultater av en dokument analyse som han gjennomførte, av fjorten musikk lærebøker (textbooks). Som resultat av denne analysen fant han ut at av alle symbolene brukt i disse bøkene er hele 74 prosent ikke musikalske symboler. Det samme gjaldt mer eller mindre andre typer lærebøker, både musikkteoretiske og spillebøker. Videre gjorde Waller en lignende analyse av oppgavebøker i andre fag og fant ut at situasjonen her var den motsatte:

Workbooks in other subjects give examples of what it means to emphasize writing in the relevant symbol system: 76 percent of the 933 writing tasks in a second-grade speller were in the relevant symbol system of the English language; 73 percent of the 1422 writing tasks in the same publisher's second-grade math book were in the relevant symbol system of numbers and operational symbols; 91 percent of the 207 writing tasks in an early elementary Spanish workbook asked the student to write Spanish words. (s. 34 – 35)

Disse resultatene viser ganske tydelig at det er altfor lite fokus på skriftlighet i musikkpedagogisk litteratur. Selvfølgelig musikkutøvelse som prosess skiller seg fra leseprosessen med det at man bruker hørselen aktivt, i tillegg til å lese notene og fysisk spille eller synge. Men dette tar ikke bort viktigheten av det å kunne skrive musikk samtidig som man lærer seg å lese noter.

Diskusjonen om skriftligheten og muntligheten i musikk, som vi kan se fra ovennevnte forskning ovenfor, er ganske omfattende og det finnes ikke enighet om hva som er viktigst. Når det gjelder min oppgave, så vil jeg fokusere en del på det skriftlige, altså presentasjonen av notelære i lærebøkene. Jeg velger å tro på at det å lære nybegynnere evnen til å lese en

notetekst bidrar i høyeste grad til deres utvikling som musikalsk litterate mennesker. Samtidig vil jeg ikke gjøre det muntlige mindre viktig heller. Her er jeg helt enig med Levinson i at en musikalsk litterat person må kunne lytte til musikken på en aktiv måte, med referanser til sin ytterligere musikalsk kunnskap og erfaring. Derfor kommer jeg også å analysere dette aspektet, aktiv lytting, i min avhandling.

3.5. Andre vinklinger i synet på musikk-literacy

I diskusjonen om musikk-literacy må vi ikke glemme at, som Blix påpekte, selve etymologien av ordet inviterer til forståelsen av *literacy* som fenomen ut fra en diskurs om lesing og skriving. Men i moderne forskning ble begrepet og forståelsen av dette brukt av andre felt og praksiser, inkludert musikkfeltet. Og det som skiller språkfelt og musikkfelt er at musikkutøvelsen innebærer ikke bare evnen til å lese og skrive en musikalsk tekst, men også reprodusere denne på et musikkinstrument. Når vi snakker eller leser høyt, reproduserer vi teksten også, og da bruker vi vårt stemmeapparat som instrument. I reproduksjonen av en musikktekst benytter vi oss av et musikkinstrument som ikke tilhører kroppen, med unntak av sangere, enda vi bruker kroppen aktivt for å kunne bruke musikkinstrumentet. Denne viktige forskjellen har Chris Philpott ved University of Greenwich forsket på. Han så på bruk av kroppen som et viktig element av musikk-literacy:

However, this chapter will argue that the body, and its dynamic relationship with the world, are fundamental component of musical literacy at *all* levels of development and musical cognition [...] What are the links between the body, music, cognitiv development and a broad notion of musical literacy? (Philpott, 2001, s. 80)

Hovedpoenget til Philpott er at vi er levende vesener og at vi skaffer våre livserfaringer gjennom våre sanser, og gjennom bevegelse. Erfaringene er også dynamiske, de forandrer seg gjennom rom og tid. Blant pedagoger som bruker kroppsbevegelser i sin metodikk nevner han Emil Jaques-Dalcroze, som inkluderte ideer om det kroppslige i læringsprosessen i sin metode, Eurhythmics. Dalcroze så på kroppen som et instrument i seg selv. Han observerte sine studenter som klappet, trappet med føttene, nikket med hodene, mens de lyttet til musikken, og forsto at de på denne måten opplever musikken, at kroppen er deres musikkinstrument. Philpott nevner også at Dalcroze så på alle typer av rytmisk bevegelse som viktige elementer i musikken:

Rythm, like dynamics, depends entirely on movement, and finds its nearest prototype in our muscular system. All the nuances of time – allegro, andante, accelerando, ritenuto – all the nuances of energy – forte, piano, crescendo, diminuendo – can be "realized" by our bodies, and the acuteness of our musical feeling will depend on the acuteness of our bodily sensations. (Jaques-Dalcroze, 1921, i Phillipott, s.84)

Phillipott utvikler videre sine tanker ved å legge merke til at musikken i seg selv er også bevegelse, og at vi opplever den som bevegelse, både fysisk og kognitivt: "The music is about the movement and it uses movement to construct this meaning" (s. 83). Han nevner også flere forskere som har bevist gjennom sine studier at bruk av bevegelse i undervisningen kan fremskynde musikalsk læringsprosess (Taylor, Swanwick, Tillman). Phillipott argumenterer så, konkluderende, om viktigheten av sin analyse for musikkundervisningen:

What are the rudiments of music literacy? It is clear that the following themes are important foundations to musical learning and cognition: *the dynamic body, sensory-motor experience, the physical, movement, dance, active learning, play*. These themes are important in at least three ways [...] First, as the basics of musical development in keeping with much other developmental theory. Second, as the basics in any new learning when children (or adults) re-engage with the sensory layers of experience. Third, the themes are constantly present with cognition at all levels; the body is always in the mind. (2001, s. 88)

Det samme fokuset finner vi også hos Helga Rut Gudmundsdottir ved University of Iceland (2009). Hun påpeker også det åpenbare, at det å kunne lese noter involverer både motorisk respons og integrering av det visuelle og det motoriske. Dermed involverer også selve leseprosessen en kroppslig medlevelse, en kroppslig respons:

Music reading is a complex process involving at least two distinct skills: the reading skill and the mechanical skill [...] From a cognitive perspective, music reading skills requires simultaneous processes including coding of visual information, motor responses and visual-motor integration. (Gudmundsdottir, 2009)

Hun nevner også hvor viktig det er å begynne å utvikle de forskjellige evnene hos elevene tidlig i undervisningsprosessen:

Conscious efforts need to be made to identify the challenges of music reading and the underlying causes of music reading deficiencies. In order to improve instructional strategies in music reading it is necessary to understand all the cognitive components involved in music reading tasks [...] Developmental considerations are important because music reading skills tend to be mastered early in life and because acquisition is closely related to children's level of development. (Gudmundsdottir, 2009, s.10-11)

Vi ser her også at hun, i likhet med Blix ser viktigheten av den kognitive utviklingen i musikalsk læringsprosess. Jeg synes at fokuset på samspillet mellom det kroppslige og det kognitive i diskusjonen om musikk-literacy er aktuelt for min studie også, da jeg skal studere lærebøker for nybegynnere på fiolin. Jeg kommer til å bruke Philpotts idé om at vi opplever musikken gjennom kroppen, men skal vinkle den mot elevens mestring av instrumentet.

3.6. Gryende litterasitet

I leseforskningen ble det også brukt begrepet *emergent literacy*. Dette begynte med at Mary Clay skrev hennes doktoravhandling *Emergent Reading Behavior* i 1966 (Kulbrandstad, 2003, s.54) om små barn, som lærte å lese i førskolealderen. Senere, som et resultat av at interessen for denne typen forskning økte, ble begrepet *emergent literacy* tatt i bruk på 80-tallet. Lise I. Kulbrandstad skriver slikt om dette:

”Literacy” har vi alt oversatt med ”skriftkyndighet” eller ”litterasitet”. For ”emergent” kan vi bruke ”gryende” eller ”framvoksende”. Dette sistnevnte fagordet rommer altså et utviklingsperspektiv. Oppmerksomheten rettes mot prosessen der barn tar lesing og skriving i bruk. (Kulbrandstad, 2003, s.54)

På samme måte som med *literacy*, lot også Blix seg inspirere av begrepet *gryende litterasitet* og kalte det i sin avhandling for *gryende musikk-literacy*: ”Elevene i studien er nybegynnere både på instrumentene sine og som musikk-literatere i en kulturskolekontekst. Dette fordrer et blikk på deres læring som *gryende* eller *emergent*” (Blix, 2012, s. 73).

Gryende musikk-literacy er et begrep som er i høyeste grad aktuelt for min studie også, da jeg skriver om lærebøker for nybegynnere, og det er nettopp denne fasen av musikalsk litterasitet, gryende, det gjelder. Og fordi jeg har valgt å bruke begrepet *musikalsk litterasitet* og ikke musikk-literacy, skal jeg deretter bruke *gryende musikalsk litterasitet*.

3.7. Oppsummering

På bakgrunn av kunnskapen som jeg har skaffet meg gjennom denne oversikten om litterasitet og musikalsk litterasitet, vil jeg bruke forskningen på dette fenomenet som en teoretisk basis for min oppgave. Jeg forstår musikalsk litterasitet som en evne til å ikke bare kunne lese en notetekst, eller, for den slags skyld, kunne skrive en også; men som et omfattende fenomen som beskriver en litterat person, i stand til å forstå, tolke og kommunisere denne teksten i en bestemt kulturell kontekst. Dette er den brede forståelsen av begrepet.

Men masteroppgavens rammer tillater ikke å analysere absolutt alle aspekter ved musikalsk litterasitet, og jeg velger derfor å fokusere på noen få sider ved den brede forståelsen av denne. Jeg vil gå samme veien som Blix gjør, hun støtter seg til den brede forståelsen av musikalsk litterasitet, men velger å fokusere på hvordan denne litterasiteten blir tilegnet av nybegynnere gjennom noteslesningen: ”Det har her vært en målsetning å definere musikk-literacy *bredt* på den måten at det ikke bare handler om de rent avkodingsmessige sidene ved literacy. På den andre siden er fenomenet som studeres knyttet til noteskrift og dermed *begrenset* til musikalsk kommunikasjon gjennom noteskrift” (Blix, 2012, s. 54). Det vil si at for min studie vil det handle om musikalsk litterasitet som lærebøker for nybegynnere på fiolin kan tilby når det gjelder utviklingen av denne, i en gryende fase. Jeg skal i min studie støtte meg til noen konkrete poeng fra forskningen som jeg har forsøkt å beskrive i dette kapitlet, og som jeg også synes er viktige for tilegnelsen av musikalsk litterasitet i en gryende fase.

Viktige momenter i min analyse blir da følgende: muligheten til å lære å lese noter, å bli kjent med rytmenotasjonen, å kunne bevege seg til musikken og lytte aktivt, og å få veiledning i riktig instrumentholding, blant annet. Jeg skriver mer detaljert om dette i neste kapittel, Analyse kategorier.

4.0. Analysekategorier

Som det fremstår av litteraturen om musikalsk litterasitet, kan denne sees på fra forskjellige forskningsvinkler. Man kan se på hvordan den enkelte blir litterat gjennom en notelæringsprosess, gjennom aktiv lytting og gjennom lek og bevegelse. Alle disse elementene bidrar til helheten. På bakgrunn av både snever og bred forståelse av musikalsk litterasitet antar jeg at det kan også være forskjellige nivåer av tilegnet musikalsk litterasitet, fra et elementært nivå, når man kan lese og framføre en musikktekst til et mer avansert, bredt nivå, som inkluderer også bredere forståelse og refleksjon over teksten. Vi ser, for eksempel, forskjellen på disse nivåene av musikalsk litterasitet på en musikktime. Eleven har ingen eller minimal forståelse av en sang eller musikkstykke som han er i ferd med å lære, mens læreren disponerer et helt spekter av kunnskap, ikke bare om selve stykket, men også om hvordan han skal undervise slik at eleven oppnår en god forståelse av dette. Her snakker vi da om dette å forstå, tolke og kommunisere informasjonen man får fra en notetekst videre til eleven.

Lærebøkene for nybegynnere tar for seg de aller første oppgavene på den lange veien til å bli musikkklitterat. Det kan derfor være vanskelig å snakke om musikalsk litterasitet i en bred forståelse her. Dette tatt i betraktning, vil jeg i min analyse fokusere på noen få aspekter ved denne brede forståelsen. Et av disse aspektene er hvordan notelære er presentert, og hva slags oppgaver støtter eleven i det å bli bra i notelesning. Å kunne lese noter er det første steget til å kunne jobbe selvstendig med en musikktekst. Å bli god i dette kan oppnås på forskjellige måter, som å bruke oppgaver knyttet til lek og bevegelse, samspill og aktiv lytting.

Det særegne med musikalsk litterasitet er at man i tillegg til å kunne lese og forstå den musikalske teksten, må også kunne fremføre denne. Notelesingen henger deretter tett sammen med ens utvikling på sitt instrument. På nybegynnerstadiet er det derfor viktig å lære seg å holde instrumentet riktig. Fiolinen er ikke det enkleste instrumentet når det kommer til riktig holdning. Kroppsstillingen er asymmetrisk og utfordrende for små barn. Man må i tillegg kunne koordinere to forskjellige typer holdning, i venstre og høyre hånd, fiolinen og buen. På dette stadiet må man ha kontinuerlig hjelp av læreren på timen og også bli minnet på dette hjemme. Her kan gode illustrasjoner eller fotografier hjelpe. Senere kan også skjemaer eller bilder av forskjellige grep med fingrene på venstre hånd på strengene

hjelpe med øvingen hjemme. Ut fra alt dette fremkommer det at slike grafiske løsninger er viktige, og jeg vil derfor ha oversikt over disse i min analyse.

Analyse kategoriene blir deretter følgende:

- presentasjon av notelære
- oppgaver knyttet til samspill
- oppgaver knyttet til bruk av kroppen
- oppgaver knyttet til aktiv lytting

Jeg skal her se dypere inn på hver kategori.

4.1. Notelære

Notelære er et ganske omfattende felt. Under dette å lære seg noter menes det en forståelse av både notehøyder, rytmenotasjon (som inkluderer takt og taktarter), kjennskap til nøkler og fortegn. På grunn av at den pedagogiske problematikken omkring dette er så kompleks, kommer jeg til å bruke underkategorier i min analyse av hvordan notelære er presentert.

Disse kommer til å være:

4.1.1. Underkategorier av notelære

Generell notasjon, som inkluderer introduksjon til notelinjesystemet samt de forskjellige notehøydene; presentasjon av nøkler og alterasjon; andre tegn, sånne som dobbelstrek eller repetisjonstegn, eventuelt også intervaller og skalaer.

Rytmenotasjon, hvor det snakkes om takt, taktstørrelser, notenes lengdeverdier og forskjellige rytmemønstre. Her kommer jeg ikke bare til å se på hvordan den rytmiske notasjonen er introdusert, men også på hva slags oppgaver det er som støtter forståelsen, innstuderingen av denne.

Generelle begrep. Det står mer i notene enn notene selv. Dette kan være tempo betegnelser, styrkegrader og ord som har med den spesifikke instrumentteknikken å gjøre, som beskriver måten å spille på instrumentet. For eksempel *pizzicato* og *arco*. Selv for nybegynnere er det viktig å kjenne til slike begrep, for å kunne orientere bedre i en musikalsk tekst.

Sekundærnotasjon. Når Blix skriver om notelesningen, skriver hun også om *sekundærnotasjon*, som hun definerer slik:

I pedagogisk sammenheng ser vi også at tonehøyder noteres som notenavn (bokstaver) i en tidlig fase av instrumentalopplæringen, eller man noterer tall for grep eller posisjoner på messinginstrumenter, eller både bokstaver og tall slik mange strykere gjør. I denne studien har jeg valgt å kalle denne typen skriftliggjøring av musikk for *sekundærnotasjon*. (Blix, 2012, s. 47)

Dette begrepet beskriver veldig fint det som mange pedagoger bruker som et slags hjelpemiddel i undervisningen. I eldre lærebøker var dette nesten en uting å skrive inn ekstra informasjon til eleven, for en skulle gjerne lære riktige navn på notene med en gang. Nå er situasjonen en annen, og flere forfattere velger å ha ferdig trykt sekundærnotasjon i bøkene. Jeg kommer ikke til å argumentere videre for dette, men vil se på om forfattere til bøkene i min analyse bruker sekundærnotasjon, og på hvilken måte.

4.2. Oppgaver knyttet til samspill.

Som vi kan lese i flere definisjoner av den brede forståelsen av litterasitet, så innebærer denne at man klarer å kommunisere den forståtte kunnskapen videre i en bestemt kulturell kontekst. Som Blix ordlegger dette: ”*musikk-literacy (er)[...] evnen til å identifisere, forstå, reflektere, tolke, skape og kommunisere musikk ved hjelp av konvensjonelle noter i forskjellige kontekster*” (Blix, 2012, s. 48). Altså, hvis vi skal sette fingeren på hva som er det viktigste i musikalsk samspill, så må det være kommunikasjon. Hos Blix står de forskjellige evnene i en stigende rekke, fra gjenkjennelse til kommunikasjon som siste instans, nemlig fordi at for å gi sin kunnskap videre, for å kommunisere denne videre til andre, må man kunne forstå den selv først. På denne måten blir musikalsk samspill et av de mer avanserte formene for musikalsk kommunikasjon. Men dette betyr ikke at man ikke kan introdusere nybegynnere til samspill allerede i en veldig tidlig fase av opplæringen. Tvert imot, samspill bidrar til at eleven lærer å høre på seg selv og andre ved å bruke en annen *læringsstrategi*, en annen måte å nærme seg musikalsk litterasitet på. Blix skriver om dette: ”I denne studien er målet med undervisningen blant annet å oppnå literacy i musikk, mens elevens målrettethet først og fremst er knyttet til deloppgaver gitt av læreren underveis i timene” (Blix, 2012, s. 80). Hun kaller de forskjellige måter å innstudere undervisningsstoffet på for læringsstrategier, og skiller mellom flere typer av disse (s. 81). Læringsstrategier er et eget teoretisk felt, og jeg tar ikke hele dets problematikk med i min studie, men jeg velger å fokusere på samspill som en viktig læringsstrategi. Blix definerer

læringsstrategier slik: ”Jeg har [...] valgt å definere strategier som *mentale og fysiske målrettede forsøk på å forstå, tilegne seg, huske, avkode, tolke og bruke notert musikk i en instrumentalundervisningskontekst*” (s. 80). Samspill blir derfor, sett fra denne vinkelen, en sosial læringsstrategi, et samarbeid, læring som innebærer interaksjon med andre. Derfor anser jeg oppgaver knyttet til samspill som viktige for musikalsk litterasitet, og kommer til å lete etter disse i bøkene. Jeg kommer også til å se på hvilken måte disse oppgavene er presentert.

4.3. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

Som jeg skrev tidligere i kapitlet om *Musikkliteracy*, ser noen forskere på bruk av kroppen som et viktig element i tilegnesen av musikalsk litterasitet. Blant disse er Philpott, som prøver å sette fokus på det fysiske i musikkundervisningen og dets betydning for musikalsk litterasitet: ”What are the links between the body, the music, cognitive development and a broad notion of musical literacy? [...] For the purpose of the following analysis a group of themes will be treated as fundamentally related; these are: *the body, the physical, sensory motor experience, movement and play*” (Philpott, 2001, s. 80). Det fremkommer tydelig av denne sitaten at Philpott ser på de ovennevnte elementene som fundamentale og like viktige for den brede forståelsen av musikalsk litterasitet. Han slutter seg også til andres erfaring ved å nevne flere som har fremmet det fysiske aspektet i musikkundervisningen: ”There is a great deal of educational theory and practice which suggests that the dynamic, moving body is the foundation for the development of all cognition and learning. For Piaget [...], Vygotsky [...] and Bruner [...], the actions of the body when interacting with the world can be eventually internalised as thought (Piaget, Vygotsky og Bruner nevnt i Philpott, 2001, s. 81). Jeg må si meg enig med Philpott, for som fiolinlærer med ganske lang erfaring ser jeg også viktigheten av det fysiske aspektet i undervisningen. Vi bruker kroppen vår aktivt når vi spiller, vi lytter til det vi spiller, vi ser på notene. Ofte foregår disse prosessene samtidig. Også pusten er veldig viktig for å oppnå et tilfredsstillende musikalsk resultat. Men dette forskningsfeltet er også ganske omfattende, det er mange elementer som man kan fokusere på. Philpott ser veldig bredt på det kroppslige i musikken: ”The implications of the body in the musical mind go beyond pedagogy, and can also contribute to a justification for music in the curriculum [...] Music has a special role in placing the body in the mind” (Philpott, 2001, s. 90).

Jeg kommer ikke til å se så bredt på dette aspektet i min studie, men vil heller snevre det inn til hvordan det jobbes med en god holdning av fiolin og bue i lærebøkene. Mitt hovedfokus i dette arbeidet er *gryende musikalsk litterasitet*, det vil si litterasitet i dets begynnerfase. Og i denne fasen er det spesielt viktig at eleven blir kjent ordentlig med instrumentet. Sett fra denne vinkelen har fiolin en spesiell plass i instrumentverdenen. Dette er kanskje det eneste instrumentet (i tillegg til tverrfløyte) som gir en forvridd, asymmetrisk kroppsstilling når man spiller. Fiolinen holdes på venstre skulder, ganske mye til siden, og dette gjør at hele kroppsstillingen blir ubalansert. Dette gjør det veldig utfordrende for nybegynnere, og som regel tar det lengre tid i innføringsfasen, enn på andre instrumenter. Og hvis man ikke klarer å tilegne seg en avslappet og balansert holdning, får man heller ikke lykkes på fiolin musikalsk. Så viktig er det. Jeg vil derfor se på hvordan akkurat dette er gjenspeilet i de forskjellige lærebøkene, hvordan arbeidet med en god holdning er støttet gjennom diverse illustrasjoner, tekstforklaringer og øvelser.

4.4. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Det er ikke noe hemmelighet at for å spille godt må man lytte etter. Og det ligger i selve ordet at bare å høre på er ikke nok, det må aktiv lytting til. Slik som en som tegner må se, og ofte ikke bare se overfladisk, men se inn i det man har tegnet, sånn må også en musiker lytte seg inn i musikken. Viktigheten av lyttingen for musikalsk litterasitet understrekes av Levinson: "Understanding a piece of music is fundamentally *hearing it in an appropriate way*, in virtue of the experiences one has had and the resulting reorganization of one's mental space [...]" (Levinson, 1990, s. 24). Levinson ser her veldig bredt på musikklyttingen, noe som er ikke så aktuelt for gryende musikalsk litterasitet. Men jeg kan bruke den ene siden av Levinsons forståelse, tatt ut fra situasjonen hvor en person lytter til musikken fremført av andre. På den andre siden vil jeg gjerne se på om eleven i lærebøkene blir oppfordret til å lytte til sitt eget spill. På nybegynnerstadiet handler det mest om å høre om man spiller rent, rytmisk riktig, og, hvis det er et samspillsituasjon, om man spiller sammen med andre. Det settes sjeldent fokus på klangen, men på fiolin er klangkvaliteten ekstra viktig. Derfor vil jeg også lete etter dette i bøkene.

4.5. Metode, skole, bok?

Før jeg går videre med analysen av bøkene, vil jeg drøfte begrepene metode, skole og lærebok. Disse brukes ofte om hverandre i forsknings- og metodelitteraturen, uten noe særlig spesifisering. Jeg ønsker å være mer presis, også for å kunne skille mellom disse i mitt arbeid. Halvorsen kaller sin bok *Midt i blinken* (2010) for en *lærebok*, samtidig som det står i opphavsretten at boka bygger på et *lærebokkonsept* til andre forfattere. Alstads *Syng med fela* (2001) har *undervisningsopplegg* i undertittelen, mens Åsberg refererer til sin *Jag lærer meg å spille fiolin* som både *bok* og *skole* (1999, s. 3). I Nafstads bok ser vi definisjonen allerede i tittelen: *Barnas fiolinskole* (1970). Selvfølgelig, ikke alle disse bøkene har akkurat samme hensikt. Noen, som Halvorsens *Midt i blinken*, passer beskrivelsen *metode* bedre, enn *lærebok*, i og med at opplegget der er bygget på hennes originale ideer, mens ”vanlige” lærebøker bygger stort sett på allerede kjente metoder, slike som Suzuki, for eksempel. Ofte er det en kombinasjon av begge. Det er derfor ikke lett å finne én felles betegnelse, men i og med at alle bøker som jeg skal analysere brukes i nybegynnerundervisningen, så velger jeg å kalle dem for *lærebøker*. *Bok* er også en mer nøytral beskrivelse, som refererer til den typografiske utførelsen, og som de fleste er enige i. Mens sammenlikning *metode* eller *skole* lyder mer ambisiøst, da det ligger et forfatterskap, et eierskap til et originalt opplegg i navnet.

Det ville være ønskelig med vedlegg som inneholder illustrasjoner, tegninger og noteeksempler som jeg refererer til i bøkene, men med antallet referanser jeg bruker ville dette være for omfattende. Jeg velger derfor å ikke bruke vedlegg.

5.0. Anne-Berit Halvorsen. *Midt i blinken*. Bok 1 (2010)

Halvorsens bok er bygd rundt allerede eksisterende konsept med samme navn, *Midt i blinken for blåsere*, av Elisabeth Vannebo og Stein Ivar Mortensen. Dette er nevnt i bok 2, s. 2. Mye av hvordan boka er lagt opp er allerede beskrevet i innledningen, som er adressert til læreren: ”Hovedidéen bak denne boka er å gi nybegynnere en god start og å presentere sanger og melodier som er lett tilgjengelige for dem” (s. 3). Dette indikerer at forfatteren er veldig bevisst på repertoarvalget. Også i den korte hilsenen til elevene som skal bruke boka sier Halvorsen at: ”I denne boka finner du mange melodier, noen har du hørt før, og noen er nye” (s. 3). Halvorsen er selv Suzuki utdannet, og dette sees i hennes innledning hvor hun legger vekt på trivselen på timene, på repetisjon og på viktigheten av bevegelse i musikkundervisningen. Hun oppfordrer : ”Syng, dans, fargelegg og lag egne tekster. Repeter, lær utenat og musiser med gamle stykker” (s. 3). Suzuki selv var overbevist om at yngre elever må undervises gjennom lek: ”Start the child off with the pleasure of having fun, and steer her in the right direction by taking advantage of the pleasure of having fun – no matter what the area, this is where early education must start” (Suzuki, 2012, s. 125). Han vektlegger også repetisjon: ”Repeat what you have achieved to ensure that you can still succeed at it, try it once again with even better results, and further repeat it with yet more impressive results [...] It is only by reinforcing your skills that you will see continual improvement” (Suzuki, 2012, s. 54). Flere musikkpedagogiske råd er også å finne i boka, slike som oppfordring til samspill, rytmearbeid med strøkene og muligheten for fordypning før man går videre med nytt stoff. Boka har en imponerende grafisk presentasjon, er godt illustrert og inneholder tydelige fotografier som viser til riktig holdning av instrumentet, buen og fingre i forskjellige grep. Det følger med en CD, med mange av sangene fra boka.

5.1. Presentasjon av notelære

Å kunne lese noter innebærer at man forstår måten de er notert på, og se forskjellen på tonehøyden og tonelengden. Også forståelsen av det metriske systemet (taktarter, pauser, diverse rytmemønstre) er svært viktig. All denne kunnskapen er det utfordrende å presentere for små barn, som Halvorsens bok er rettet mot. Noen av dem kan knapt lese ennå, og det å

introdusere enda et notasjonssystem for dem kan være en virkelig vanskelig oppgave. Men det virker ikke som om forfatteren er redd for denne.

5.1.1. Generell notasjon

Halvorsen presenterer notene allerede helt i starten av boka, med en kort teoretisk oversikt på s. 8 og 9. Først finner vi et bilde av fiolin på s. 8 med de fire tonene som fiolinen er stemt etter: g, d1, a1 og e2. Videre følger det en oversikt over de rytmiske noteverdiene og pausene. G-nøkkel og noten g1 er også med i denne oversikten. Uten at dette er videre presisert, kan man gjette at denne oversikten er ment som referanse, som eleven kan bla tilbake til. Likeså en oversikt på slutten av boka (s. 78), som viser forskjellige grep og tilhørende noter. Her er det på sin plass å nevne at fiolinen er stemt i kvinter, og nybegynneren spiller først uten å gripe med fingre, på ”åpne strenger”. Dette gjør det første møtet med noter ganske utfordrende, fordi de første notene man spiller på instrumentet følger ikke etter hverandre, men ligger med en kvints avstand fra hverandre. Derfor velger man ofte å begynne med én eller to toner, slik som Halvorsen gjør her (*E Noa, Hvor er hva?, Elefanter*. s. 15-17). Hun begynner med lette sanger, ofte akkompagnert av læreren, på strengene A og E. Halvorsen innfører grep med fingrene på venstre hånd ganske tidlig i boka, før hun introduserer alle strenger. Dette fører til at eleven spiller flere nye toner og blir deretter kjent med flere nye notenavn. Etter at eleven har spilt en stund på A og E strengene, begynner det med grep på A strengen. Videre er boka bygget etter samme prinsipp: først står det en oversikt over alle notene som kan spilles på den aktuelle strengen, så blir en og en note presentert, hver for seg. Det går også alltid oppover fra åpen streng og videre med 1., 2., og 3. finger. Oversiktene er supplert med tydelige fotografier av venstre hånd med fingre som griper i den posisjonen som skal senere innstudies. Det er i snitt 2 -3 stykker med hver nye note, slik at eleven rekker å venne seg til denne, og det nye grepet. Etter at eleven har spilt en stund, og er blitt kjent med alle strengene, kommer det sanger med større tonespenn, som gjerne spilles på flere strenger. Slik får eleven repetert det allerede kjente stoffet. Noen ganger kan man også lese en oppfordring om å repetere de ”gamle” sangene.

Halvorsen gjør eleven kjent med den første skalaen, A – dur, når han behersker alle tonene på strengene A og E. Kryssfortegnet blir introdusert når eleven lærer om tonen ciss2 på A-strengen. Det er en mer utvidet forklaring av kryssfortegnet på s. 44, når eleven lærer om et nytt grep med ”lav” andre finger. Forklaringen av oppløsningstegnet finner vi på side 31. D-

dur skala kommer med en gang eleven blir kjent med notene på D- strengen, og G- dur skala- når eleven begynner å spille på G- strengen (s. 40 og 48).

Halvorsen bruker forskjellige metoder for å få eleven til å huske notene. I tillegg til et stort illustrasjonsbilde med en ny note, og tilsvarende bokstav, bruker hun flere oppgaver. Sånne som noterebuser, hvor notetegn og bokstaver er blandet sammen, slik at når det skrives inn navn på noten med en bokstav, blir det til et ord, eller senere - en frase (s. 19, 29, 30). Ved introduksjon til skalaene er det tomme notelinjer nedenfor, slik at eleven kan selv kopiere notene fra disse (s. 33, 40, 48). Vanskelighetsgraden i oppgavene økes etterhvert og på side 62 er det en vanskeligere oppgave, hvor eleven blir oppfordret til å skrive ferdig en påbegynt sang.

5.1.2. Rytmenotasjon

Elevenes møte med rytmenotasjon starter tidlig i boka, sammen med enkle sanger hvor rytmemønsteret er også enkelt. Nye rytmiske verdier og taktarter kommer opp med jevne mellomrom. Halvorsen har også en bok som heter *Attekatte rytme*, og som hun nevner i innledningen til begge *Midt i blinken* bøkene. Her, i bok 1, bygger hun arbeidet med rytmen rundt reglen *Attekatte Noa*, hvor *Noa* står for åttedelsnoter (s. 15), *Attekatte* for sekstendelsnoter (s.), og *E - missa* er rytmemønsteret for én åttedelsnote sammen med to sekstendelsnoter. Firedelsnotene er nevnt som *Gå-noter* (s. 16). Først blir eleven kjent med deler av regelen, for eksempel bare *Noa* – notene, så går det gradvis frem, til hele regelen dukker opp på side 38. Viktig å merke her at hun gjengir de egentlige navnene på lengdeverdier også. Halvnoter er uttalt som *Hvile* (s. 25). Eleven blir også kjent med firedelspause, som foreslås uttalt som *Bort!* (s. 18) og halvnotepausen, som man kan si *Borte* på (s. 25). Åttedelspauser og helnotepause er nevnt i oversikten på s. 9, men er ikke brukt i sangene.

Alle sangene har tekst, noe som hjelper å forstå hvordan det grafiske i notene henger sammen med lange og korte lyder. For yngre elever som ikke ennå har deling i matematikk på skolen, kan teksten som illustrerer de rytmiske verdiene være til hjelp for å forstå relasjonene mellom disse. Å forklare hvor lang en firedelsnote er i forhold til en åttedelsnote for en seksåring kan være en umulig oppgave, blant annet fordi så små barn ofte ikke har en klar forståelse av tidsforløpet ennå. Derfor en tydelig resitasjon av samme korte ord eller enkle tekster kan bidra til en bedre rytmeforståelse. Dette skriver for eksempel Gudmundsdottir om:

When the same instruction in music reading is offered to children at different ages the older children respond faster to the instruction than younger children [...] Evidence shows that the age of students should be considered when choosing a method for teaching the reading of rhythm. Methods using foot tapping to mark the beat and counting or clapping the rhythm can be highly effective with older children and teenagers [...] (Gudmundsdottir, 2010, s. 9)

I boka til Halvorsen kan det sees at hun er bevisst denne pedagogiske kunnskapen. Selv om det ikke står konkret om hva slags alder boka er rettet mot, peker språket, sangene og oppgavene på at denne er ment for barn i småskolealder, kanskje førskolealder også. Med tanke på dette er problemstillingen med vanskelighetsgraden på oppgavene her godt ivaretatt.

For innstudering av den nye kunnskapen bruker Halvorsen en del skriftlige oppgaver. For eksempel, å tegne rytmen til *Attekatte Noa* (s. 34) eller *E-missa* (s. 36). På s. 60 finner vi en oppgave hvor eleven må bruke tall og ”likninger” for å notere lengdeverdier på notene. I denne boka blir eleven kjent med lengdeverdier frem til sekstendelsnoter og diverse rytmiske mønstre, inkludert punktert rytme. Taktartene 2/4, 3/4 og 4/4 blir det ganske grundig gått gjennom, også med opptakt. Arbeidet med rytmen blir styrket gjennom samspill med læreren eller med CD, teoretiske forklaringer i teksten, og diverse øvelser, slike som oppfordringer til å klappe rytmen før man spiller (s. 18, 19, 38 med flere). Det er noen nokså utfordrende øvelser også, som for eksempel det å trampe åttedelsnotene og klappe sekstendelsnotene samtidig (s. 38). På sidene 66 - 67 finnes det *Musikkmosaikk*, hvor eleven blir oppfordret til å fargelegge notene med forskjellig lengdeverdi i hver sin farge. Alle disse oppgavene gjør at eleven kan lære seg rytme gjennom morsomme og varierte øvelser og leker, både alene og sammen med andre. Dette gir en større variasjon i valget av stykker som eleven kan beherske allerede det første året, blant annet noen Julesanger, noe de fleste elevene er veldig glade i.

5.1.3. Generelle begrep

Som jeg nevnte tidligere, i kapitlet om Analysekategorier, en notetekst er ikke bare noter. Det finnes en del andre tegn og begrep som veileder en leser gjennom denne teksten. Disse kan være tempobetegnelser, styrkegrader, musikkformer med mer. Av disse generelle begrep (generelle fordi de gjelder all musikk, ikke bare noter for fiolin) blir eleven her kjent med begrepene Dur og moll, når han skal lære nytt grep (”lav” andre finger på strengen A). For å spille c i stedet for ciss må eleven flytte andre finger nærmere snekken. I stykket *Spania i*

Dur, spiller eleven med ciss, og sangen er glad, mens i *Spania i moll* flyttes andre finger nedover på gripebrettet, på c, og eleven hører at nå blir sangen trist, og i stedet var den glad (s. 46). En lik oppgave finner vi i *Kom og hør på min musikk* på s. 45.

I *Fader Jacob* på s. 53 blir eleven kjent med kanon.

I boka finnes det også tempo betegnelser: *fermate* og *ritardando*.

Av instrumentrelaterte begrep blir eleven kjent med *pizzicato* (s. 12) og *arco* (s. 13). *Arco* står i notene, men blir ikke ytterligere forklart. Også så avansert teknikk som pizzicato med venstre hånd blir introdusert i *Attekatte Noa gå*, på s. 35.

5.1.4. Sekundærnotasjon

Halvorsen bruker mye av det H. Blix kaller for *sekundærnotasjon*. Det vil si besifring, fingersetning og strøk-tegn. Dette ser vi så å si i alle sangene i boka. Men fingersetningen blir brukt bare i starten av sangen. Hvis like noter repeteres i sangen, blir ikke disse notert med fingertall også (s. 21, 23). Det finnes også forklaring på opp- og nedstrøk på s. 15, og tegnene for disse blir hyppig brukt i notene etter denne.

Konkluderende kan man si om notelære i denne boka at materialet som gjelder dette er veldig omfattende. Hvis vi ser på de siste sangene og greptabellene på slutten av boka, ser vi at når eleven er ferdig med boka, vil han kunne lese notene i over to oktavs omfang, beherske de mest grunnleggende rytmemønstre, inkludert punktert rytme og være kjent med fem tonearter (G, D, A og E- Dur, a- moll) og tre skalaer (G, D, A-Dur). Dette er en veldig grundig innføring i notelesning, som gir eleven muligheten til å spille mange forskjellige melodier allerede det første året med fiolinen.

5.2. Oppgaver knyttet til samspill

Samspilloppgaver finnes her i form av duetter med læreren, som det er ganske mange av, og samspill med akkompagnementet på vedlagt CD. Det er ikke alle melodier og sanger som har det, men de fleste. Mange har også to spor, en med fiolin og piano, og en med bare akkompagnementet. I stykket *Clown Dance* på side 31 er det også oppgitt en stemme for tamburin og tromme under notene, som et forslag for mer variert samspillbesetning.

Lærerens stemme i duettene repeterer ofte den rytmiske figuren som eleven skal spille, noe som gjør det lettere å følge etter (s. 15, 16, 21, 34, 36). I mange av sangene er det også besifring. Denne gir enda et valg for samspill, med både piano og gitar.

5.3. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Eleven blir også oppfordret til å lytte aktivt, noe som er veldig viktig å få skriftlig, da de fleste barn glemmer å høre på seg selv mens de spiller. Lytteoppgavene begynner helt fra starten av boka: ”Lytt på CD - en og spill på E – strengen [...] Lytt til klangen når du spiller og finn den du liker best!” (s. 15). Her blir eleven gjort oppmerksom på egen klang helt fra starten av opplæringen. Samtidig lærer han å høre på andre mens han spiller selv. Slike oppgaver er det flere av i boka. Også det å synge gjør en til en bedre lytter. Dette blir det også ofte foreslått.

Etter hvert blir det også dedikert oppmerksomhet til det å spille rent. Som her i forbindelse med et nytt grep, som gir samme tone som på en åpen streng: ”Blir tonen E med 4. Finger på A lik åpen E - streng?” (s. 52). Eller om å høre forskjellen mellom Dur og moll: ”Spill også *Rock* med lav 2. Finger. Får du Dur eller moll da?” (s. 57). Å intonere riktig på fiolin kan være en utfordrende oppgave, da dette er et ikke et faststemt instrument. Derfor er det ekstra viktig å sette oppmerksomheten mot dette tidlig i opplæringen. Det har med riktig grep å gjøre og skjerper samtidig gehøret. Vi finner oppgaver knyttet til dette på sidene 45, 46, 52, 54 med flere. I tillegg finnes det slike oppgaver som å transponere: ”Klarer du å spille *Bjørnen sover* også i D og A-dur?” (s. 51), ”Spill *Fader Jacob* også i D- dur på D - strengen” (s. 53).

Også det å spille utenat utvikler gehøret. Dette blir foreslått nærmere slutten av boka, når eleven allerede behersker det tekniske godt nok. ”Lær melodien utenat, så kan du følge med at 2. fingeren kommer på riktig plass. Spill med god klang” (s. 55). Det er viktig her å legge merke til at Halvorsen er opptatt av at eleven ikke bare spiller rent, men også passer på klangkvaliteten.

5.4. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

Som jeg har nevnt tidligere, har boka til Halvorsen en veldig anvendelig og flott design, også når det gjelder den grafiske presentasjonen av det metodiske opplegget (relevante skjemaer, bilder og tegninger). Boka åpner med tydelige fotografier av hvordan en elev bør stå med fiolinen, hvordan han skal holde buen. Det følger med detaljerte beskrivelser i teksten til disse bildene. Jeg har som lærer opplevd at foreldre til mine nybegynnere ofte spør om å få lov til å ta et bilde eller en video av hvordan jeg holder fiolin og bue eller hvordan jeg griper

med fingrene på venstre hånd, for så å vise dette til eleven hjemme. Da er det fint å henvise til boka også, spesielt når bildene er av god kvalitet. Også pizzicato, og hvert nytt grep med venstre hånd er illustrert med nærbilder. I tillegg til bildene finnes det flere øvelser eller leker som er ment for å forbedre holdningen. For eksempel, en øvelse helt i starten, når eleven har nettopp begynt å holde buen:

Sett 2 små merker midt på buen med 15 cm mellomrom (bilde her). Øv deg på å treffe E-strengen med merket som er nærmest frosj. Buen skal treffe strengen i kontaktpunktet, midt mellom stolen og gripebrettet. Det er her du får den beste klangen! Gjør denne øvelsen mange ganger både i langsomt og raskt tempo. (s. 14)

I denne korte beskrivelsen finner vi flere pedagogiske mål: eleven skal fokusere på å holde buen på riktig sted på strengen, samtidig som han lærer at dette er det beste stedet for å få en god klang. Så, i tillegg til å passe på det motoriske, må han også fokusere på å lytte til klangen. Også oppfordringen til å repetere øvelsen mange ganger lærer eleven en god øvingsrutine, og gjør ham klar over at for å få ting til må man repetere. Påminnelser om en god holdning finner vi jevnt i hele boka. For eksempel, ved en ny teknisk utfordring, slik som strengeskifte: ”Kjenn etter at du står godt, og legg buen på E-strengen i kontaktpunktet. La buen rulle til A-strengen. Rull tilbake. Se på buen. Ligger den fremdeles i kontaktpunktet?” (s. 17). Slike påminnelser er veldig viktige i begynnerfasen spesielt. For hver gang eleven lærer noe nytt og vanskelig, blir han nødt til å huske det han lærte først, og slik får en kontinuerlig framgang, som bygger gradvis opp i vanskelighetsgrad.

I tillegg til jevnlige øvelser og leker i boka, finnes det også en liten oversikt på slutten av boka, *Daglige øvelser* (s. 76). Denne oppsummerer øvelsene for fiolin og bue som ellers finnes tidligere i boka.

Halvorsen er også opptatt av bevegelse og lek i undervisningen. Hun skriver selv i innledningen : ”Syng, dans, fargelegg og lag egne tekster ” (s. 3). Og dette støtter hun med flere morsomme oppgaver og leker i boka. Mest går det i diverse rytmeøvelser, hvor eleven klapper eller tramper rytmen til sangen. Det finnes også øvelser som har med instrument og bue holdning å gjøre. For eksempel: ”Sett fiolinen høyt opp på skulderen og hold fast med haken. La noen prøve å ta fiolinen fra deg. Klarer de det? ” (s. 19) Hun er også god på å finne ord til å beskrive øvelsene som en lek. Som i *Ballonger*, hvor eleven skal jobbe med å løfte på buen for å kunne begynne på et nytt nedstrøk: ”Start med å lage sirkelbevegelser som store ballonger. Etter hvert går ”luften” ut av ballongene, og sirkelbevegelserne blir

mindre til de tegner en liten ert ” (s. 56). Beskrivelsene er støttet med gode illustrasjoner, og dette gjør øvelsen til en lek. Dermed kan det bli (og deretter) lettere og morsommere å øve.

5.5. Oppsummering

I Halvorsens bok har jeg funnet alle aspekter som jeg har valgt å se på som nødvendige for en god start som musikkitterat for en nybegynner på fiolin. Notelesningen jobbes det kontinuerlig og grundig med. Eleven blir gitt mulighet til å jobbe med notene på mange forskjellige måter, og omfanget i presentert informasjon er stort. Ikke mindre viktig er å påpeke at på slutten av året skal eleven kunne ikke bare lese, men også å skrive noter. Også repertoaret i boka er veldig gjennomtenkt med tanke på en gjennomsnittsalder for nybegynnere. Språket er enkelt og lett, og de mange og fargerike illustrasjonene taler til et lite barn. Repetisjonen som en pedagogisk strategi følges også seriøst opp. Det er skapt gode forutsetninger for at eleven repeterer både øvelser og sanger ofte, hvis han følger opplegget i boka. Lytteevnen blir utviklet gjennom gjentatt samspill, og hjulpet frem av vedlagt CD. Også kroppen blir involvert gjennom bevegelser med buen, klapping og tramping. Alt i alt er *Midt i blinken 1* et bra medium mellom eleven, læreren, foreldre og musikken. Boka skaper muligheter til god kommunikasjon, repetisjon, og innstudering av undervisningsstoffet hjemme.

Når det gjelder tilegnelsen av musikalsk litterasitet, så svarer Halvorsens bok til flere aspekter som ble nevnt av forskjellige forfattere. Viktigheten av noteopplæringen, som opptar H. Blix, er blitt veldig godt ivaretatt. Vi kan også finne Wallers fokus på det skriftlige, viktigheten av å kunne skrive like bra som å lese for å kunne bli musikkitterat. Phillpots poeng om å involvere kroppen i musikkundervisningen følges også opp gjennom gjentatte øvelser og leker. Så vel som Levinsons påstand om at veien til musikalsk litterasitet ligger gjennom mye fokusert lytting. Også dette tar Halvorsen med i sin bok. Eleven blir her mange ganger oppfordret til å lytte, både til læreren, CD-en, og sitt eget spill. Jeg kan godt si at Halvorsen skaper et pedagogisk opplegg som gjør det mulig for eleven til å starte og senere utvikle sine evner som musikkitterat på best mulig måte.

6.0. A. B. Halvorsen. Midt i blinken (2012). Bok 2

Midt i blinken, Lærebok 2, er en etterfølger av bok 1 med samme navn. Som Halvorsen skriver i Innledningen: ”Bok 2 viderefører og utvikler elevens teknikk og musikalitet. Mens bok 1 handler om å koordinere høyre og venstre hånd, legger bok 2 vekt på å utvikle bueteknikken” (s. 3). Den grafiske utførelsen er i stor grad den samme som i bok 1, og det følger også med en CD.

6.1. Presentasjon av notelære

6.1.1. Generell notasjon

Halvorsen innleder med en repetisjon fra bok 1, i form av en liten test om rytmiske noteverdier, navn på notene, taktarter og pauser. Videre følger hun samme opplegg som før, hvor hun presenterer hver ny note med et stort felt øverst på siden, med navn på noten samt dens grafiske symbol på notelinjene. Etter dette følger stykker hvor den aktuelle noten er i bruk. Nye noter blir som oftest innført i forbindelse med innføring av nye grep, slike som lav 2. finger eller høy 3. finger (s. 11, 12,14). I forbindelse med økt fokus på høy 3. finger blir det introdusert to nye skalaer, A-dur skala i to oktaver (i A-dur skala i én oktav, som er i bok 1, trenger man ikke å spille med høy 3. finger) og H-dur skala (s.18-19). I denne boka blir også den første skala med b-fortegn introdusert, F-dur skala på s. 54.

Her finner vi også flere øvelser som hjelper eleven med innøving av nye noter. For eksempel et tabell på side 25, som skal hjelpe å lære seg notenavn med kryssfortegn foran eller som på side 59, med b-fortegn. B-fortegnet er også nytt for eleven og dukker først opp på s. 50, i forbindelse med nytt grep med ”lav” 1. finger. Eleven skal fylle tabellen ut selv, ut fra forklaringen i tilhørende tekst. Det blir også opplyst om at ”Når # eller b dukker opp midt i et stykke, gjelder dette kun for den takten de står i” (s. 23).

Det er også flere oppgaver som ligner på oppgavene i bok 1, med høyere vanskelighetsgrad. Vi finner for eksempel *Notequiz* på side 49 og skriveoppgave på side 50. Eleven blir også kjent med enharmoniske toner, dette er gjort i forbindelse med innføringen av tonen Eiss, som spilles med lav 1. finger på E-strengen (s. 56). De nye tonene og tilhørende grep

oppsummeres på slutten av boka, hvor disse er illustrert med bilder og notebilder. Det følger med en skalaoversikt.

På side 13 kan eleven lese om 1. og 2. hus (prima, seconda volta).

Ut fra vanskelighetsgraden på oppgavene, og ut fra hvordan de er blitt presentert i teksten kan vi se at det kreves større selvstendighet av eleven. Det er også tatt som utgangspunkt at notekunnskapene fra bok 1 skal være godt innstudert før eleven kan gå videre med bok 2.

6.1.2. Rytmask notasjon

Rytme blir det også jobbet mye med i denne boka. Det finnes blant annet et samlet oversikt over lengdeverdiene på side 20, hvor diverse noteverdier står ovenfor hverandre, slik at man kan lett sammenlikne mellom disse. Det følger med en oppgave, *Notematte*, hvor det skal skrives inn tall som presenterer summen av notelengder (*Notematte* finnes også på side 22). På neste side blir eleven oppfordret til å telle slagene og klappe rytmemønsteret i sangen *Aura Lee* og sette inn taktstreker i *Ole, Dole Doff* (s. 21). Det finnes flere oppgaver hvor eleven må telle og bruke tall, sånt som på side 26. Her blir eleven kjent med synkope og skal øve på å klappe og telle på et rytmemønster med denne. Deretter kommer det flere sanger med bruk av synkope i melodien (*Har du hørt historien*, s. 27; *Kanskje kommer kongen*, s. 27, *Just a close walk with Thee*, s. 53 med flere). Boka forteller også om bindebue, på side 24.

Eleven blir også introdusert til en ny taktart: 6/8. Stykket *Per Spelmann* på s. 49 går i 6/8, men den nye taktarten blir ikke forklart i teksten her.

Som i bok 1, blir rytmefølelsen styrket gjennom samspill med læreren og CD.

6.1.3. Generelle begrep

Elevens kunnskap om noteteksten blir i bok 2 utvidet med flere begrep og tegn. Styrkegradene blir introdusert, først *piano* og *forte* (s. 13). *Mezzoforte* finnes litt senere i boka, på s. 16. Senere, i forbindelse med en bueøvelse, kommer også *crescendo* og *decrescendo* (s. 64). Og det fortsetter videre med en bredere oversikt på s. 66, hvor vi finner styrkegradbetegnelser fra *pp* til *ff*.

Av artikulasjonstegn finnes det aksent, som blir forklart på s. 67 og *fz* på s. 68.

I sangen *Banana Boat Song* kommer det for første gang en slags tempobetegnelse: ”muntert” (s. 26).

6.2. Oppgaver knyttet til samspill

Som i bok 1 er det mange muligheter til samspill i bok 2 også. Halvorsen skriver om dette i sin hilsen til læreren: ”Besifring, kanons og duetter inviterer til samspill. Med din ros, veiledning og erfaring vil eleven utvikle seg både på instrumentet og rent menneskelig i samvær og samspill med andre” (s. 3). I denne uttalelsen skimtes det en bred tilnærming til musikalsk litterasitet. Forfatteren er tydelig i at hun ser på musikkpraksisen som en prosess som gir en mulighet til å utvikle seg ikke bare som musiker, men også som medmenneske, som klarer å forstå og kommunisere sosiale koder gjennom musikk.

Som Halvorsen sier, er mange av sangene i boka supplert med en annen fiolinstemme, som kan spilles enten sammen med læreren eller med en annen elev. Dette tydeliggjøres ved at den andre stemmen er markert som ”fiolin 2”, mens i bok 1 var den andre stemmen forbeholdt læreren. Dette indikerer at forfatteren ser på vanskelighetsgraden i disse sangene som overkommelig for to elever på samme nivå. Slike duetter finner vi for eksempel på ss. 23, 57, 61. Ganske mange av sangene har også besifring, som muliggjør samspill med andre instrumenter, som for eksempel piano eller gitar. Kanon finner vi i sangene på s. 11 og 12. I likhet med bok 1 er det også mulig å spille sammen med vedlagt CD.

6.3. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

I sin hilsen til læreren skriver Halvorsen også at: ”Bok 2 viderefører og utvikler elevens teknikk og musikalitet. Mens bok 1 handler om å koordinere høyre og venstre hånd, legger bok 2 vekt på å utvikle bueteknikken” (s. 3). Denne påstanden støttes gjennom mange nye strøktyper som eleven får her innføring i, som for eksempel *portato*. Det kommer først en forklaring av begrepet, etterfulgt av en øvelse og sanger, hvor strøket blir brukt (s. 28 og 29). På side 30 blir *legato* presentert. Her vil eleven møte to sanger som han kjenner fra bok 1: *Spania i Dur* og *Spania i moll*, som her heter *Spania med portato-strøk* og *Spania med legato-strøk* (s. 30). Også *Tema fra Symfoni nr. 9* av Dvorak, som også først kom i bok 1, blir her presentert i ny ”drakt”, med portato -og legato-strøkene (s. 31).

Halvorsen snakker her også om bue-inndeling, noe som er en viktig kunnskap for enhver stryker. Akkurat slik man lærer seg å styre, fordele luftstrømmen når man synger, må man lære seg å planlegge bruk av buen når man spiller fiolin. For eksempel, kortere noter krever ikke lange strøk, mens lengre noter eller fraser som kommer på samme strøk krever lengre

strøk. Med diverse rytmiske kombinasjoner blir dette mer komplisert. Halvorsen kommer med en liten innføring i denne metodiske problematikken på s. 62 hvor hun forklarer litt av dette og støtter forklaringen med en øvelse. På sidene 64 og 65 følger øvelser som hjelper å utvikle crescendo og diminuendo med strøket.

Som sagt, arbeidet med strøket er i hovedfokus i bok 2. Kanskje av den grunn finnes det så godt som ingen øvelser som går på holdningen av selve instrumentet. Men det finnes likevel en oppvarmingsøvelse i starten av boka, på s. 9. Der finner vi et bilde fra bok1, som illustrerer en riktig holdning av fiolin. Men teksten her er annerledes enn i bok 1, her står det et forslag til oppvarmingen med både fiolin og bue. Eleven blir her oppfordret til å spille også: ”Begynn alltid den daglige øvelsen med et enkelt stykke som du spiller utenat, slik at du kan kjenne etter at du holder buen riktig, står med god balanse og holder fiolinen godt oppe på skulderen” (s. 9). Tilsvarende øvelser for buen finnes på s. 8.

I Bok 2 begynner eleven også så vidt med vibrato, en gyngende bevegelse i venstre hånd som gjør lyden mer syngende, og gjør det lettere å få sammenheng med andre toner. Vibrato er noe alle strykere må lære seg, men å lære denne så tidlig i nybegynnerfasen kan være vanskelig, da vibrato krever en avslappet hånledd, samtidig som fingre må være sterke og intonasjonen sikker. Vi finner en vibrato-øvelse på s. 53: ”Hold venstre hånd mot deg slik at du kan se håndflaten. Vink til deg selv! Spill Spania på s. 42 med vibrato. Klarer du å vibrere fra hånleddet uten å bevege armen?”

Sammenliknet med Bok 1, er det færre øvelser og leker hvor eleven kan bruke kroppen mer, som for eksempel klappe, trampe eller danse. Det er bare et par klappeøvelser i hele boka, på ss. 20 og 21. Men Halvorsen henviser til andre bøker i innledningen: ”Bøker som støtter og viderefører denne bokens innhold er rytmeboken *Attekatte Rytme, Feleleken, Lek for livet og Midt I Blinkens melodi- og duettbøker*” (s. 3). Beskjeden fra forfatteren er klar: ikke alt fikk plass i denne boka, bruk gjerne andre bøker som supplement!

6.4. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Allerede i hilsenen til eleven (Til deg som skal bruke boka) står det en oppfordring til å lytte aktivt: ”Lytt til CD- platen jevnt og trutt, gjerne hver dag. Da blir det lettere å lære nye melodier” (s. 3). Her poengterer Halvorsen på en forståelig for eleven måte hvor viktig det er å lytte for å lære. Hun bruker lytteoppgavene for å nå forskjellige metodiske mål. Noen ganger skal eleven lytte til kvaliteten av egen klang: ”Repetér et nytt stykke utenat hver uke

og hør etter at klangen er god” (s. 9). Andre gang er det å lytte til hvordan en bestemt teknisk utfordring løses av andre: ”De 4 årstidene av Vivaldi er lett å få tak i på CD. Lytt til ”Våren” og hør med hvor lette strøk den kan spilles” (s. 13). Tredje gangen skal eleven finne en riktig tone: ”Spill melodien utenat. Lytt godt etter slik at 3. Fingeren blir høy nok. Når vi spiller rent, sier vi at vi spiller med en god intonasjon” (s. 14).

Som det kan sees i disse oppgavene, blir eleven nødt til å lytte aktivt gjennom forskjellige aktiviteter, gjennom å lytte til CD-en, gjennom å spille selv med fokus på strøket, å spille med fokus på intonasjonen osv. Slik gjør Halvorsen eleven bevisst på det å lytte aktivt og fokusert gjennom hele boka. Også oppgavene i denne boka er mer avanserte enn i bok 1.

6.5. Oppsummering

Det er ikke alltid slik at etterfølgeren til en original bok blir like bra, men i dette tilfellet er det slik. Halvorsen har klart å skape en kontinuitet i sin pedagogiske opplegg med bok 2. Hun er veldig konsekvent i fortsettelsen, både når det gjelder måten stoffet er strukturert på, og den stigende vanskelighetsgraden i oppgavene. Alle aspektene ved musikalsk litterasitet som jeg har analysert, er godt ivaretatt, med valg av relevante og varierte stykker og oppgaver. Alt i alt gir boka eleven en solid løft på veien videre og hjelper han med å utvikle seg riktig både teknisk og musikalsk.

7.0. Alstad, A. M. (2001). Syng med fela. Et undervisningsopplegg for de yngste med utgangspunkt i kjente barnesanger

Allerede i undertittelen til Alstads bok står det om hvilken målgruppe den er ment for (de yngste) og hva selve opplegget går på (kjente barnesanger). Alstad utdyper dette videre i forordet: ”Opplegget er beregnet på barn fra 6-årsalderen, eller deromkring” (s. 1). Hun forklarer også sitt valg av det musikalske innholdet i boka: ”Et undervisningsopplegg basert på de gode, gamle barnesangene våre. Det har vært et savn gjennom en lang praksis som fiolinpedagog å ha noen kjente å støtte seg til i begynnerundervisningen” (s. 1). Valg av repertoaret blir dermed hovedfokuset for Alstad her. Ideen om å bygge musikkundervisningen rundt musikken som barna kjenner fra før er ikke ny. Zoltan Kodaly brukte ungarske folkesanger i sin metode: ”Sang står sentralt både som lærestoff og som læringsaktivitet. Sangene skal hentes fra *landets egen folkemusikk* (min uthevning)” (Kodaly i Hanken & Johansen, 1998, s. 107). Sangene i Alstads bok kommer ikke bare fra Norge, men de fleste av disse kjenner barna likevel godt til allerede fra barnehagen. Også læring gjennom sang er et bra utgangspunkt for en nybegynner, fordi man kan både melodien og teksten fra før av og på denne måten blir innføringen i notelæren enklere. Det er også enklere å høre om man spiller riktig.

Alstad skriver også om voksnes rolle i undervisningen:

Det er tilknyttet forklaringer, slik at foreldre eller andre voksne, som er ukyndige i fiolinspillet, kan forstå og hjelpe sine små i øvingen hjemme [...] Det er viktig å repetere når en har kommet godt i gang. Gjenkjennelsen av stoff en har spilt før kan virke motiverende og oppmuntrende! (Alstad, 2002, s. 1)

I disse oppfordringene er det lett å kjenne Suzukis pedagogiske råd om å bruke foreldrenes hjelp og om viktigheten av repetisjon. Dette skriver også Barber om når hun analyserer Suzukis pedagogikk: ”A parent attends every lesson with the child, taking careful notes and asking questions so that he or she may become the home teacher during the rest of the week [...] Suzuki trained students continuously review previously learned repertoire. New pieces are added to their repertory just as children add words to their vocabulary” (Barber, 1991, ss.

4 og 5). Alstad nevner ikke Suzuki selv, men det at hun selv nevner disse arbeidsmetodene i innledningen viser at hun synes dette er viktig i læringsprosessen.

Boka er illustrert med tegninger og skjemaer i svart-hvitt. Det finnes også et blankt Diplom på slutten av boka.

7.1. Presentasjon av notelære

7.1.1. Generell notasjon

Boka åpner med en stor tegning av fiolinen, hvor det sees navn på strengene og tilhørende noter på notelinjer. Dette er elevens første møte med notasjonen. Det følger ikke ytterligere forklaringer om notene eller notelinjesystemet, men det foreslås å huske notenavn med hele ord: Gubben for G, Dag for D, Anne for A og Eva for E (s. 5). På neste side finnes det tegninger som forklarer notesystemet [*sic*], G- nøkkel, takt og taktstreker, dobbeltstrek og to noter: d1 og a2. Tegningene er skjematiske, uten mye forklarende tekst (s. 6). Det følger med en liten melodi på side 7 med de nye notene. Videre introduserer Alstad det første tetrakordet i forbindelse med venstrehåndsgrep på D-strengen. Her finnes det også en greptabell, samt notene på notelinjer (s. 9). Det kommer så sanger og øvelser med disse notene i stigende vanskelighetsgrad. Alstad bruker lang tid før hun innfører en ny note, h2. Dette skjer først på s. 18. Etterhvert fortsetter hun med hele tetrakordet på A-strengen (s. 24). På greptabellene til begge tetakordene markerer hun også hele og halve trinn, noe som er viktig for å gripe riktig, samtidig som eleven blir vant til å skille mellom disse både med fingrene og med gehøret. Tetrakorden på E-strengen kommer på s. 31. Etter en ganske grundig innføring av det første tetrakordet på D-strengen, kommer ny informasjon hyppigere nå. Tetrakordet på G- strengen finnes på s. 35. Nye toner kommer i forbindelse med nye grep: c2 med ”lav” 2. finger på A-strengen (s. 37); ciss2 med ”høy” 3. finger på G-strengen (s. 39) osv. Første skala, D- dur, finner vi på s. 28. Denne er illustrert med en tegning, ikke med notene. Tegningen forestiller en trapp, noe som forklarer betydningen av ordet skala til eleven. Skala=trapp (it.) Tegningen har notenavn over ”trinnene” og det står også hvor det er hele eller halvtrinnavstand mellom tonene. A-dur skala kommer i forbindelse med introduksjonen av tetrakordet på E-strengen. Denne måten å innføre skalaene på, med utgangspunkt i tetrakorder, har Husebø skrevet om. Her refererer hun til Kruse: ” [...] her viser Kruse hvordan man kan arbeide med tetrakord. Hun anbefaler at man gjør eleven kjent med tetrakord før man begynner med skalaspill” (Kruse i Husebø, s. 34). Alstad gjør nettopp

dette, hun gjør eleven kjent med skalaene først når han behersker begge tetrakordene.

Unntaket er G-durskala, som blir ikke introdusert når tetrakordet på G-strengen kommer, men senere, i forbindelse med nye grep (s. 46).

Begrepet *toneart* dukker først opp på s. 16 med henvisning til samleskjema på s. 77. Da er det snakk om D-dur. På samme måte blir eleven gjort oppmerksom på dette på s. 47 (G-dur). På samleskjema finner vi fire tonearter: D-dur, G-dur, C-dur og F-dur. Men det finnes ikke skalaer i C-dur og F-dur, og ikke sanger i F-dur. Vi finner derimot en sang i d-moll på s. 70, men det refereres ikke til denne på s. 77. Innlæringen av tonearter skjer her svært usystematisk. Forklaringer av alterasjon kommer i oversikten på ss. 76-77: kryssfortegegn, b-fortegegn og oppløsningstegn. Også repetisjonstegn og første og andre hus. Repetisjonstegnet blir først nevnt på s. 32, og første og andre hus på s. 42. Denne måten å presentere nye begrep på virker usystematisk også.

Det er ikke mange oppgaver som oppfordrer til å jobbe med notene i boka. Det finnes en oppgave på s. 12, hvor eleven skal fylle ut navnene på notene i det første tetrakordet. Også senere kommer det en oppgave som gjelder noteskriving: ”Nå kan du øve selv på å skrive noter. Start med de som du har spilt på D- og A-strengene. Bruk arbeidsarkene bak i boka” (s. 29).

Av generell notasjon lærer eleven her alt som trengs for å lese noteteksten til sangene som står i boka, med noen få unntak. Disse unntakene skriver jeg mer om i konklusjonen.

7.1.2. Rytmenotasjon

Allerede i oversikten på s. 6 finnes det en illustrasjon av takt og taktstreker og introduksjon av firedelsnote og halvnote, også kalt her for Gånote og Hvilenote. Det står også om hvor mange slag hver av disse varer i. Det jobbes videre med disse gjennom en lek, hvor eleven blir oppfordret til å dikte en sang til disse tonene (her sammen med tonehøyder), eller synges sitt eller andres navn (s. 8). Sangene videre inneholder da bare disse to lengdeverdier. På s. 8 finner eleven en repetisjon av firedelsnote og halvnote, her skal han fylle ut hva disse heter selv. Neste rytmeøkt er på s. 17, hvor det er innført en ny lengdeverdi, helnote. Her også kalt for Hvile lenge-note. Her bruker Alstad et skjema som viser forholdet mellom helnote, halvnoter og firedelsnoter sammen med en liten oppgave, hvor eleven skal finne ut hvor mange halvnoter det er i en helnote osv. Helnote blir brukt med engang i neste sang, *Lisa gikk til skolen* (s. 18). Arbeidet med rytmen har en jevn progresjon i boka. Allerede på s. 20 blir det informert om punktert halvnote og firedelspause. Men punktert note blir ikke

introdusert musikalsk, i en sang. Den dukker først opp på s. 40, i *Morgensang*, men da uten forklaring. Først i stykket *Rigadoon* blir denne ytterligere forklart (s. 50). Punktert åttedelsnote er brukt i *London-brua* på s. 30, her også uten en utdypende forklaring. I skjemaet under sangen står det bare at en punktert åttedelsnote sammen med en sekstendelsnote er lik et slag (her firedelsnote, min kommentar). Punktert firedelsnote er forklart noe bredere på s. 40, da denne er å finne i sangen *Alle fugler små de er*. Åttedelsnoter blir innført på s. 23, og kalles her også for løpenoter. Disse er å finne i sangen *Fola, fola Blakken*. Her nevnes også taktarten 2/4 for første gang. Ganske raskt etterpå blir sekstendelsnoter innført (s. 25). Her kalles disse også for trippenoter. Det vises også til sekstendelsnotenes forhold til firedelsnote. Sekstendelsnoter er brukt i sangene *Fløy en liten blåfugl* og *Ikorn gikk på vollen* (s. 25 og s. 26).

Av taktarter er 2/4, 3/4, 4/4, 2/2 og 6/8 presentert. Også *Alla breve* er nevnt i oversikten på s. 76. Interessant at i starten av boka bruker ikke Alstad å skrive nederste tall i taktartsbetegnelsen, men bruker bilde av den aktuelle noten i stedet. Slik som i de første sangene på sidene 7 – 27. Hun kommer med en mer utfyllende forklaring av taktartene senere, på s. 42. Her står det også en oppfordring til eleven om å øve på å slå eller spille slagene i takten: ”Per Spelmann er i 3/4, altså 3 firedelsnoter per takt. Rytmen er TUNG-lett-lett. Øv dette! Tung er merket _ under notene” (s. 41). På tross av at flere taktarter er nevnt i oversikten på s. 76, er de fleste sangene skrevet i 2/4, 3/4 og 4/4. Det er ingen sanger eller stykker i 6/8 eller 2/2, men i sangen *Høyt på et tre en kråke* ser vi plutselig en 5/4, enda denne er ikke nevnt i oversikten eller videre lagt merke til ved sangen heller. På s. 41 blir eleven kjent med opptakt.

Av oppgavene som støtter arbeidet med rytmen kan det vises til klapping av rytmemønsteret og spilling av dette med buen (s. 17), skriveoppgaver hvor eleven skal regne ut antall slag i notene med forskjellig noteverdi eller deres forhold til hverandre (s. 17). Eleven blir også minnet på å passe på å spille riktig rytme i forbindelse med samspill: ”Dersom det er to elever som har time sammen, så kan de skifte på å spille melodien [...] HUSK I SAMME RYTME[sic] (s. 18). Det finnes også større samleskjemaer over de forskjellige lengdeverdier, slik at eleven kan se sammenhengen mellom dem (s. 17, 29, 76).

7.1.3. Generelle begrep

Av generelle musikalske begrep gjøres det rede for temporelaterte *ritardando* og *fermate* (s. 48), styrkegradene *crescendo* (s. 44), *piano* og *mezzo forte* (s. 59). Noen av disse er også

nevnt i oversikten på s. 77. Ellers forklares ikke selve tempo-begrep eller styrkegradene noe dypere. Det som skiller presentasjonen av generell musikalsk informasjon her fra andre lærebøker er musikkhistoriske oversikt. Det er tre tekster som står samlet i boka og danner på denne måten en blokk med musikkhistorisk informasjon, slik at eleven kan fokusere på denne over lengre tid. *Det første klassiske stykket*, en ganske omfattende tekst om ”klassisk musikk” og forskjellige tidsepoker i musikkhistorien (s. 49). Enda lengre tekst om ”Klassismen” [*sic*] (klassisismen, min kommentar) og W. A. Mozart finnes på s. 51. På s. 53, som kommentar til stykket *Morgenstemning* er det en liten tekst om E. Grieg. Av andre musikkteoretiske begrep finner vi *brutt treklang* som her illustreres med et notebilde av en brutt treklang i D-dur med en påfølgende oppgave: ”Hvor i ”Haren uti gresset” finner du dette?” (s. 26). Det finnes ikke noe mer utfyllende forklaring av treklanger verken før eller senere i boka, enda det er flere sanger hvor melodien bygger på en treklang (*Morgensola, Alle fugler små de er*, s. 40).

7.1.4. Sekundærnotasjon

Alstad benytter seg av sekundærnotasjon i ganske stor grad. Hun skriver selv i innledningen: ”Jeg skriver sangene både med noter og tekst. Dette er mest til hjelp for lærerne, i første omgang, slik at de kan synges sammen med elevene. Etter hvert som elevene blir kjent med grepene, kan jo notene komme som en naturlig del av helheten” (s. 1). Her er det litt uklart hva Alstad mener med ”tekst”, er det sangtekst eller navn på notene (bokstaver). Vi finner i hvert fall sangteksten i alle sangene, og i det første stykket står det også bokstaver over notene (s. 7). Videre markerer hun navn på strengene over noter, i tillegg til fingersetningen, slik at det er lettere for eleven å huske hvilken streng fingrene skal settes på. Fiolinisten bruker 4 fingre på venstre hånd for å gripe, og etter hver blir dette til 16 forskjellige toner på 4 strenger. Derfor kan fingersetningen alene være forvirrende i starten, da et og samme nummer på fingeren kan bety fire forskjellige toner, hvis man ikke vet hvilken streng man skal sette denne fingeren på. Etter hvert oppfordres eleven til å skrive fingersetningen selv (s. 25). Det finnes også en oppgave på s. 12 som er rettet mot det å binde sammen tonenavn og fingertall. Ellers finnes det også besifring i noen av sangene, dette blir understreket av forfatteren for hvert aktuelt stykke (s. 30, 47). Det er viktig at dette poengteres, for at eleven skal ikke tro at besifringen er navn på noter eller strenger. Det er også grafisk forskjell her: navn på strenger er satt i bokser, mens besifringer står som vanlige bokstaver og tall. Det er også brukt spesifikk instrumental notasjon, som *pizzicato*, *arco* og strøk-tegn.

7.2. Oppgaver knyttet til samspill

Samspilloppgavene i boka går hovedsakelig på å spille duetter og eventuelt spille med akkompagnement. De første sangene med akkompagnerende stemme på løse strenger (uten fingre) kommer på sidene 18 og 19. Det at akkompagnementet er så enkelt gjør det mulig for to elever å spille sammen. Andre stemme i disse sangene er notert med bokstaver, ikke noter. Liknende opplegg finnes også på side 22. Senere begynner Alstad å notere andrestemmen med noter og denne er mer avansert, både teknisk og rytmisk (s. 36 og 37). Det er hele seksten sanger og stykker med utskrevet andrestemme i boka. I *Fader Jacop* nevnes det muligheten for å spille denne som kanon eller med ostinat [*sic.*] (s. 38).

Som jeg skrev tidligere, blir også besifring mye brukt. I forordet til sangen *Au clair de la lune* står det: ”I denne franske folkesangen har vi satt på besifring slik at en som spiller gitar, piano eller keyboard kan spille sammen med deg” (s. 47). Fra side 53 og til slutten av boka står det besifring i alle sangene og stykkene.

7.3. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

Introduksjonen til instrumentholdningen skjer her gjennom en enkel tegning av venstrehåndsgrep på strengene med en tekstforklaring om fingertall under. Det er forskjellig hvordan forfatterne av lærebøker velger å starte undervisningen av nybegynnere med. De fleste velger å starte først med å holde fiolinen og spille pizzicato på åpne strenger (uten grep). Så innføres buen, og grep med fingre på venstre hånd kommer til sist. Alstad gjør det motsatte, hun innfører grepet med fingre først. Hun oppfordrer riktignok eleven til å klimpre på åpne strenger først, men da uten å holde fiolinen oppe (men på fanget i stedet, min kommentar), og bare på to strenger, D og A (s. 8). Greptabell på D-strengen kommer allerede på neste side, med sangene i stigende vanskelighetsgrad (s. 9-12). Innføringen av bue-grep skjer på s. 13, også her illustrert med tegninger og noen leker/øvelser (s. 13-14). Her legges det en del ansvar på læreren: ”Du og din lærer øver på hvordan du skal holde den (buen)” (s. 13).

De fleste fysiske øvelser i boka er knyttet til diverse fingergrep, som for eksempel på s. 20: ”I enkelte sanger kan det være nødvendig å ”hoppe over” en finger for å finne riktig tone. Hvis du skal for eksempel ”hoppe” fra 1. finger til 3. finger kan du i begynnelsen sette 2. fingeren ”liksom” ned, før du griper riktig tone med 3. fingeren” (s. 20). Her bruker Alstad

mer sekundærnotasjon med å notere ”liksomgrepene” i parentes (s. 21). Det finnes også en oppgave hvor eleven skal klappe rytmen til den første melodien (s. 7).

7.4. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Det oppfordres ikke til aktiv lytting i boka, men denne underforstås likevel under andre typer oppgaver, slike som å synge sangene eller klappe rytmen. Da må man jo lytte om det blir riktig. Oppfordringer til å synge ser vi ganske ofte i boka: ”Syng sangene først, og spill de deretter” (s. 10), eller: ”Syng sangen og klapp melodirytmene” (s. 17). Når eleven begynner med samspill, blir han også minnet på å høre om han spiller i takt med andre: ”Husk (å akkompagnere, min kommentar) i samme rytme” (s. 18). Vi møter også en indirekte påminnelse om å lytte nøye i forbindelse med innføringen av grepet med 4. finger: ”I den neste sangen kan du for første gang prøve 4. fingeren på D-strengen. Den skal klinge likt med åpen A-streng” (s. 27). Her får eleven informasjon om at tonen som spilles på to forskjellige måter skal likevel høres likt ut. Dermed er han nødt til å høre om dette faktisk blir slikt.

Også i forbindelse med musikkhistoriske tekster i boka finnes det et forslag om å lytte til komponistens musikk på plate: ”Kanskje du har plater med musikk av Grieg hjemme, eller muligens på skolen?” (s. 53). Eleven blir også bedt om å høre på forskjellen mellom diverse strøk: ”Øv først sangen uten legato/portato. Du kan også øve dette på andre sanger du kjenner. Læreren din kan sette på legato-og portato-strøk. Låter det da litt forskjellig?” (s. 41).

For å oppsummere kan jeg si at enda det ikke finnes direkte oppfordring i en imperativ form om å lytte, kommer likevel dette til synet i andre oppgaver. Eleven blir minnet på å fokusere på lyttingen gjennom å synge sangene, klappe rytmen, passe på å spille sammen i samspillet, og til og med høre til musikken av Grieg.

7.5. Oppsummering

Som det fremgår tydelig av både forfatterens forord og innholdet i boka, så er det fokuset på valg av kjente barnesanger som ligger til grunn i Alstads undervisningsopplegg. Valg av undervisningsstoffet inngår ikke direkte i mine analysekategorier, men her var det interessant å se hvordan hun jobber med diverse fiolinmetodiske og musikalske utfordringer gjennom

sitt fokus på sangene. Som Alstad selv skriver i forordet, er det lettere for eleven å spille noe som han kjenner til fra før, og dette gjelder også noteslesningen. Hvis det går an å støtte seg på melodier man er sikker på, da er det lettere å være sikrere på noteslesningen også. Den teoretiske delen i boka er likevel gjort litt uklar for eleven. Forklaringene i teksten er få, og her er det tydeligvis læreren som må tre til og forklare ytterligere. Men hvis andre, som Alstad selv skriver "ikke kyndige" voksne skal hjelpe til, for eksempel hjemme, så blir dette med engang vanskeligere å gjennomføre.

Det er lite logikk i introduksjonen av ny teoretisk informasjon også. Ofte blir ikke dette støttet videre gjennom sangene eller ikke referert tilbake til i oversikten på s. 77. For eksempel, da eleven begynner å spille på E-strengen, og blir kjent med fire nye toner, blir ikke alle disse brukt videre i sangene (s. 31). Eller den ovennevnte oversikten over taktartene på s. 77. Her er det også lite forklaringer, og ikke alle taktartene er brukt i sangene i boka, og noen som er brukt, blir ikke nevnt i oversikten (taktart 5/4 på s. 68). Sånt kan gjøre læringsprosessen vanskeligere for eleven. Det er mye forskjellig informasjon som kommer blandet, og lite konkrete forklaringer. Innholdsfortegnelsen over innføringen av forskjellige teoretiske begrep og tekniske øvelser er også blandet og ufullstendig (s. 4). Synd også med en del trykkfeil, som *Klassismen* (s. 51) og *Dipolm* (s. 88).

Også informasjonen knyttet til riktig holdning av instrumentet er omdiskutert. Som jeg skrev ovenpå i avsnittet om *Oppgaver knyttet til bruk av kroppen*, er det nesten ingen lærere som begynner med venstrehåndsgrep med en gang, før eleven har lært seg å holde fiolinen ordentlig. Illustrasjonen her er også utydelig og ensom (s. 7). For i en moderne lærebok ville det vært ønskelig med bedre grafiske løsninger og mer solid faglig grunnlag.

I et undervisningsopplegg, som denne boka er ment for å være, er det ønskelig med flere leker/oppgaver som støtter innstuderingen av den nye informasjonen, noe som ikke er til stede her. Alt i alt er det mye informasjon i boka, både av den type som skal støtte noteslesningen og av den type som skal bidra til utviklingen av de tekniske ferdighetene, men organiseringen og presentasjonen av denne informasjonen kunne vært mer logisk og oversiktlig.

Hvis jeg skulle vurdere denne boka som en lærebok, så ville jeg nok ikke brukt den som et fullstendig undervisningsopplegg, som Alstad selv foreslår, men som et supplement til en annen lærebok. Mange fine sanger med korte forklaringer og mye sekundærnotasjon gjør denne til en fin melodibok, som kan brukes i tillegg til en mer solid metode.

8.0. Nafstad, I. Barnas fiolinskole. 20 leksjoner for nybegynnere (1970)

Denne boka er den eldste av de jeg analyserer. Men den utgis fortsatt i samme design og brukes fortsatt av fiolinlærere. Med sin gammeldagse grafiske utseende skiller den seg fra de mer moderne bøker. Og det følger selvfølgelig ikke med noe CD, og heller ikke noen klaverstemme. Som det fremkommer av undertittelen, boka er ment for nybegynnere på fiolin. Undervisningsstoffet er fordelt på 20 leksjoner, hvorav de tre første er dedikert hvordan man skal holde fiolin og bue (s. 4-7).

8.1. Presentasjon av notelære

8.1.1. Generell notasjon

Innføringen i notelære skjer her i leksjon 3, hvor notene som hører til tonene på åpne strenger er notert i tilknytning til en fotografi av fiolinens strenger (s. 6). Her finner vi også forklaringen av notelinjesystemet og G-nøkkel. Videre i de neste leksjonene følger det øvelser på åpne strenger, hvor tonene g, d1, a1 og e2 er brukt. I leksjon 9 begynner eleven med å gripe med fingre, og da kommer det nye noter som gripes med 1. finger på strengene D, A og E (s. 13). Dette etterfølges med forklaringer i teksten ved siden av notene. Foreløpig er det ingen sanger med de nye notene, bare korte øvelser. Tonene som gripes med andre finger på alle strenger kommer allerede i neste leksjon, 10 (s. 14). Da lærer eleven notene f1ss1, c1ss2, g1ss2 og h. I forbindelse med disse er det også en kort forklaring av kryss-fortegnet. Det opplyses også om nye fortegn i forbindelse med nye tonearter. I leksjon 11 begynner eleven å gripe med 3. finger og gjennom dette blir kjent med tre tetrakorder, fra g, d1 og a1. Her spiller han starten på *Lisa gikk til skolen* (s. 15). De neste fire leksjonene (12-15) er bygd etter samme prinsipp: eleven spiller de samme sangene *Lisa gikk til skolen*, *Jeg er trett og går til ro* og *Fola, fola, Blakken* i forskjellige tonearter. I leksjon 12 og 13 går disse i D-dur, i leksjon 14 - i A-dur, og i leksjon 15 - i G-dur. I leksjonene 14 og 15 er det også brukt nye melodier i tillegg til de tre som repeteres. Eleven fortsetter å bli kjent med nye noter gjennom skalaer. Det er større toneomfang i skalaer enn i sangene. I denne boka er det følgende skalaer å finne: D-dur (s. 16), A-dur (s. 18), også i to oktaver (s. 29), G-dur (s. 20) og C-dur (s. 31). Sangene som følger etter skalaene er i samme toneart. Det finnes ingen

ekstra oppgaver som støtter elevens læring av noter, bortsett fra noen oppfordringer som:

”Lær de nye notenavnene utenat” (ss. 14, 15).

På s. 23 nevnes det om repetisjonstegn.

8.1.2. Rytmenotasjon

Det jobbes mer med rytme i boka enn med tonehøydene. Allerede i leksjon 5 lærer eleven om firedelsnoter, firedelspause, takt, taktstreker og taktart 4/4 (s. 8). Øvelsene som følger har tilsvarende notasjon. Det finnes også oppgaver for å jobbe med rytmen: ”Tell firedelsnotene og firedelspausene i hver takt. Tell jevnt og klapp notene. Firedelspausene telles, men klappes ikke” (s. 9). Helt like oppgaver kommer også i leksjonene 7 og 8. I leksjon 7 lærer eleven om taktart $\frac{3}{4}$, med tilsvarende rytmeøvelse, og i leksjon 8 - om taktart $\frac{2}{4}$, også her med rytmeøvelse. Stykkene i disse leksjonene går fortsatt i 4/4. Taktarten $\frac{6}{8}$ er brukt i *Kom mai, du skjønn milde*, men uten noe ytterligere forklaring, bortsett fra at det oppfordres til å telle til 6 i teksten under notene (s. 32). Halvnoten kommer i leksjon 11, i forbindelse med en bue-øvelse. Starten på *Lisa gikk til skolen* som skal spilles her, inneholder også halvnoter (s. 15). Enda en bue-øvelse er å finne i neste leksjon, denne gangen i hele noter. Det forklares på forhånd at hele noten er lik fire firedelsnoter til sammen (s. 16). Helnoten er ikke brukt i noen av stykkene i boka. I leksjon 14 lærer eleven om en punktert halvnote, her også med en forklaring. Denne blir her også brukt bare i øvelsen (s. 18). I leksjon 17 blir åttedelsnotene innstudert, med flere rytmeøvelser i $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$ og $\frac{4}{4}$ takt. Teksten under notene tyder på at firedelsnotene blir kalt for *Gå*, halvnotene for *Hvile*, punkterte halvnoter for *Hvile lenge* og åttedelsnotene for *Løpe* (s. 24). I leksjon 18 kommer det liknende øvelser, denne gangen i tilknytning til strøk, og uten tekst under (s. 26). En punktert firedelsnote er å finne i leksjon 19, hvor det kommer også en rytmeøvelse med tekst (s. 19). Denne brukes i to sanger etterpå. En ny rytmeøvelse kommer rett etter, på s. 30, med åttedelspause, og denne brukes også i etterfølgende stykke (*Dansk folkemelodi*, s. 30). I sangen *No livnar det i lundar* lærer eleven om opptakt (s. 28).

Som sagt tidligere, er det flere rytmeøvelser i boka enn det er øvelser knyttet til lesing av notehøyder. Disse øvelsene går som oftest på å klappe rytmemønsteret, enten i sangene eller i øvelser hvor bare rytme er notert. Eleven blir også gjort oppmerksom på forskjellen mellom notelengdene ved å bruke buen bevisst: ”I øvelse A og B brukes hele buen på firedelsnotene, og halve buen på åttedelnotene. Øvelse C øves ved midten av buen” (s. 26). På denne måten

lærer eleven å knytte armbevegelser til et bestemt rytmemønster. Det brukes lengre bue på lengre toner og kortere bue på kortere toner.

8.1.3. Generelle begrep

Det er ikke så mange generelle musikalske begrep å finne i boka. Tempo blir nevnt i en sidesetning til en øvelse: ”Les notenes navn i et jevnt tempo” (s. 9). Hva tempo er forklares ikke. I leksjon 16 kommer det litt informasjon om treklanger. Det står ikke noe forklaring om hva en treklang er, bare noterte treklanger i D-dur, A-dur og G-dur (s. 22).

8.1.4. Sekundærnotasjon

Av sekundærnotasjon er det å finne strøk-tegn og fingersetning. Fingersetningen brukes bare når det nye grepet innføres for første gang (s. 14, 15). Dette har jeg nevnt tidligere, i analysen til Halvorsens bok 2, at før i tiden var det ikke så vanlig med mye sekundærnotasjon. Eleven skulle gjerne lære notene raskt, og altfor mye skrift kunne bare forvirre. Dette er blitt annerledes i våre dager.

8.2. Oppgaver knyttet til samspill

Samspill nevnes ikke i boka, og det finnes heller ingen duetter, besifring eller klaverstemme vedlagt.

8.3. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

Det er mye fokus på det fysiske i boka. Nafstad skriver en del om dette i forordet:

Håndstillinger og bevegelser må innøves nøyaktig og grundig, og undervisningsstoffet er derfor begrenset og tilrettelagt med en langsomt stigende vanskelighetsgrad. Læreren må tidlig gi elevene den første innføring i avspenning og muskelbruk, og ved dette skape grunnlag til forståelse av de senere og mer avanserte fysiologisk-spilletekniske studier. (s. 2)

Som jeg skrev tidligere i avhandlingen, fokus på bruk av kroppen i musikkundervisningen finner vi blant annet i Philpotts forskning. Han ser på det fysiske som et viktig element i tilegnelsen av musikalsk litterasitet. Han nevner også forskningen til andre som støtter hans

ideer, blant annet forskningen til Taylor: ”Research by Taylor (1989) suggests that moving to music can indeed promote musical learning [...] The results supported the hypothesis that children using the kinaesthetic strategy would perform better on recognition tests delivered some time later” (Taylor i Philpott, 2001, s. 84). Nafstads fokus går riktignok ikke så dypt, han begrenser dette til arbeidet med å holde instrumentet og buen riktig, og å bevisstgjøre hvordan det føles i kroppen når man spiller. Arbeidet med riktig holdning starter med engang i boka, fra leksjon 1. I leksjonene 1 og 2 får eleven en grundig tekstforklaring om riktig buegrep og holdning av fiolin. Teksten er illustrert med tegning og fotografier. På side 7 finnes det flere øvelser for strøk, *Bueplasseringsøvelser* og *De første strykeøvelser*. I teksten står det litt om hvordan det skal kjennes i kroppen når man utfører disse øvelsene: ”[...] pass hele tiden på at armen er myk og ledig. Trekk ikke opp skuldrene [...] En må hele tiden passe på at ikke unødige muskelstramninger hemmer den jevne og harmoniske bueføring [...]” (s. 7). Instruksjonene her er mange og detaljerte, men språket er litt stramt for små barn. Ut fra dette kan man gjette at teksten er mer ment for læreren enn for eleven. Det er også noen øvelser i forbindelse med venstrehåndsgrep på s. 12, som også er illustrert med et foto.

8.4. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Det finnes noen få oppgaver i boka som oppfordrer til aktiv lytting. Direkte oppfordring til å lytte finner vi på side 29: ”Lytt deg frem til en stadig større treffsikkerhet og renhet i spillet”. Indirekte anes det slike oppfordringer i andre oppgaver også: ”Øv deg på å plassere fingeren riktig så melodien blir ren” (s. 14), eller ”Før buen jevnt, og tenk på hver liten del av strøkets bevegelse” (s. 12).

8.5. Oppsummering

På tross av sin gammeldagse og litt kjedelige utseende, er undervisningsstoffet i boka veldig lett å forstå og følge. Sangene er lett å få til, og selve opplegget har en logisk progresjon og gir mange muligheter for repetisjon. Alt dette gjør kanskje at boka er fortsatt i bruk. All informasjon om riktig holdning av fiolin og bue kommer også godt med. Sangene som er valgt her er godt kjent, men dessverre uten sangtekst under notene.

For å kunne svare til dagens krav må boka eventuelt suppleres med fargerike bilder og tegninger, mer fokus på samspill og lytting, sekundærnotasjon, flere rytme- og melodiøvelser

og mer forklarende tekst som ”snakker” til elevene. Denne er en anvendelig bok, men i dag må denne brukes med mye supplerende stoff.

9.0. K. Å. Åsberg (1999). Jeg lærer meg å spille fiolin 1

Etter forfatterens egne ord er denne boka ment for individuell -og gruppeundervisning i kommunale musikkskoler (s. 3). Forfatteren er svensk og boka er utgitt i Sverige, men det står ikke navn på oversetteren. Språket ellers er blandet svensk-norsk. I begynnelsen finner eleven en hilsen fra "Kula", et tegneansikt, som følger ham gjennom boka: "Hei! Vi kommer til å treffes ganske ofte i tiden fremover, og ha det riktig trivelig sammen" (s. 3). Videre i boka står dette ansiktet til Kula alltid for nye musikkbegrep og forklaringer: "Musikkens bokstaver heter noter" (s. 6), eller: "Pizz. er en forkortelse for pizzicato, da plukker du på strengen" (s. 7). Boka har en teoretisk oversikt på slutten, melodiregister, noteark og øvelseskjema [*sic.*] (ss. 56-59).

9.1. Presentasjon av notelære

9.1.1. Generell notasjon

Innføringen i notelære skjer her gjennom en grundig forklaring av notetegn og notelinjesystemet (her - notesystem) med G-nøkkel. "Noter er musikkens bokstaver" står det før denne forklaringen (s. 6). Allerede her blir eleven involvert i notelesningen gjennom en enkel oppgave hvor han må svare på spørsmål relatert til noter og notelinjesystem (s. 6). Videre finner eleven notene som hører til tonene på fiolinens løse strenger (s. 7). De første notene eleven spiller er d1 og a1 på løse strenger (s. 9). De nye notene står innrammet øverst på siden, etterfulgt av enkle øvelser skrevet av bokens forfatter. I disse blir eleven også kjent med repetisjonstegn.

Videre følger det flere sanger med bruk av disse to tonene. På s. 11 blir eleven gjort oppmerksom på forskjellen mellom høye og lave toner, med en kommentar om at notens plassering viser til tonehøyden (e1 og e2, s. 11). Åsberg fortsetter imidlertid ikke med de to andre åpne strengene, G og E, men går videre på venstrehåndsgrep og to nye toner på A-strengen: h1 og ciss2 (s. 16). Disse står innrammet øverst på siden sammen med noten a1, som eleven kjenner fra før. Denne praksisen med å sette nye noter i en ramme øverst fortsetter Åsberg med videre i boka. Videre følger det tre toner på strengen D - d1, e1 og f1 (s. 17). Nye toner blir her innstudert gjennom sanger hvor disse er i bruk. På tross av at det er to nye noter med kryssfortegn som blir introdusert på sidene 16 og 17, kommer ikke

forklaringen av dette før side 18. Her står det at ”Isteden for å sette fortegnet foran noten kan man plassere det i begynnelsen av notesystemet. Det gjelder da hele stykket” (s. 18). Men det finnes ikke noe forklaring på hva kryssfortegnet gjør med tonen eller hva de forskjellige tonene med kryssfortegnet foran skal hete her. Eleven kan først lese om dette på s. 31: ”# forhøyer tonen ett halvt tonetrinn og legger -iss til notenavnet” (s. 31). Nye toner som spilles nå med tredje finger på strengene D og A introduseres etter samme system som tidligere (g1 og d2, ss. 19 og 20). Åsberg venter ganske lenge med å innføre nye toner, helt til s. 30, hvor eleven blir kjent med noten c2 og oppløsningstegnet på neste side. Oppløsningstegnet er nevnt, men uten forklaring (s. 31). Kryssfortegnet og oppløsningstegnet står også i oversikten ”Litt teori” (s. 56). Eleven begynner å spille på E-strengen først godt ut i boka, på s. 41. Her lærer han om fire nye toner på en gang: f_{iss2}, g_{iss2}, a₂ og h₂. Noten e₂ kjenner han til fra starten av, da denne hører til en åpen streng. Han blir også kjent med hva faste og tilfeldige fortegn og hjelpelinjer er (s. 41). Tonene på G-strengen blir introdusert like etter, på s. 43: g, a, h, c₁ og d₁. Den siste kjenner eleven til fra før. Alle notenavn i boka er notert med store bokstaver. Enda en ny note, g₂, er introdusert på s. 46. Etter denne kommer det ingen nye noter. Da har eleven lært om alle toner som trengs for å spille sangene som står i boka.

På side 23 får eleven en oppfordring om å spille D-dur skalaen. Denne heter bare D-dur i notene, mens oppfordringen som står oppført i en ramme under lyder: ”Spill D-dur skalaen og skriv ut notenavnene” (s. 23). Det følger ingen ytterligere forklaring på hva ordene skala og dur betyr. Denne kommer heller ikke senere i boka. G-dur skala kommer på s. 44, her også bare nevnt som G-dur (og ikke skala, min kommentar).

Av oppgavene som støtter elevens notelesningsprosess kan jeg nevne noterebus på s. 22 og noen oppfordringer til å skrive notenavn under sangene og øvelsene (s. 23, 25, 33). Eleven blir også bedt om å komponere: ”Skriv en egen melodi. Du kan bruke tonene i rammen på forrige side” (s. 27). En litt annerledes oppgave finnes på s. 31, en slags puslespill hvor eleven finner enkelte ferdige takter med notene, hver i sin ramme, og blir foreslått til å sette disse sammen til en melodi.

Eleven lærer som sagt alle notene som finnes i stykkene i boka, med toneomfang g til h₂. Dette innebærer at han skal kunne spille på alle strengene i 1. posisjon. Av toneartene lærer han G, D og A-dur. Det er viet mye plass til D-dur og spill på strengene D og A, mens spill på strengene E og G får mindre oppmerksomhet. Fortegn blir ikke forklart der det trengs og forklaringene av fortegn som finnes er ikke utfyllende nok. B-fortegnet er ikke nevnt.

9.1.2. Rytmenotasjon

I likhet med generell notasjon, innføres rytmenotasjon i starten av boka. Det finnes en oversikt som inkluderer helnote, halvnoter og firedelsnoter på s. 8. Det står også hvor mange slag man skal telle på hver note. Under denne oversikten kommer det med en gang en oppgave, hvor eleven skal fylle ut hvor mange halvnoter inngår i en helnote eller hva slags note det blir hvis man plusser to firedelsnoter. De første stykkene går da i firedelsnoter og halvnoter (ss. 9-16). I sangen *Apen cissi* kommer helnoten for første gang. Videre gjør Åsberg eleven oppmerksom på den grafiske forskjellen mellom tonehøyder og tonelengder: ”Notens **utseende** viser **hvor lenge** du skal spille den. Notens **plassering** viser tonehøyden” (s. 11). En slik tilnærming, hvor det snakkes om tonelengder og tonehøyder på samme tid fant jeg ikke i de andre bøkene, og denne er viktig for en god leseresultat. Her nevner Åsberg at notens utseende forteller oss om hvor lenge denne skal spilles (s. 11). Ofte er det vanskelig for eleven å skille mellom disse to karakteristikkene, tonehøyden og tonelengden, i en leseprosess. Ved en auditiv aktivitet blir disse enklere å skille fra hverandre, men det kan fort bli vanskelig når man begynner å lese. Her sørger Åsberg for at denne forskjellen blir tydeliggjort.

Av andre notelengder blir eleven kjent med punkterte halvnoter på s. 24, åttedelsnoter på s. 36 og punkterte firedelsnoter på s. 39. Punkterte noter er ikke med i oversikten på s. 56. Pausene introduseres ganske sent i boka. Men når firedelspausen dukker opp, så er det med egen sang: *Pause-stjernen* (s. 28). Åttedelspausen finner man på s. 37 og helpause og halvpause på s. 47. Alle nye notelengder og pauser står innrammet. Pausene finnes også på den endelige oversikten på s. 56.

På side 10 blir takt og taktstreker introdusert. Taktarten står foreløpig med bare det øverste tallet plassert på midten. Dette blir gjort videre i stykkene også, helt frem til en liten oversikt over taktartene på s. 37. Taktarten $2/4$ forklares innledende på forrige side: ”Her er det totakt, da teller du til 2 i hver takt” (s. 36). Det forklares ikke videre hva taktarten er. I oversikten står det taktartene $2/4$, $3/4$ og $4/4$ og tilsvarende antall slag for $2/4$.

Det er en del oppgaver som går på innstudering av diverse rytmiske utfordringer i boka. For eksempel å spille en skala i et bestemt rytmemønster: ”Nå skal du spille i tretakt, da teller du til 3 i hver takt. Spill D-dur skalaen i tretakt” (s. 24). Ellers finnes det diverse skriftlige oppgaver hvor rytmenotasjonen underforstås brukt: ”Skriv en egen melodi [...] Bestem deg først om du vil spille i 3-takt eller 4-takt” (s. 27); ”Finn ti feil. Sett ring rundt feilene på vuggesangen (sangen går i $4/4$, mens det står $7/4$ i starten. Også noen takter har et feil antall

slag. Min kommentar)” (s. 42). Det er også noen oppgaver hvor eleven skal fylle ut navn på forskjellige musikktegn, inkludert rytmenotasjonen (s. 35, 37, 48). Eleven får jobbe med bestemte rytmemønstre også i forbindelse med strøk i øvelsene på ss. 44 og 48.

På s. 50 blir eleven kjent med fermate: ”Det her er en fermate [*sic.*]. Tonen under fermaten skal holdes ut lenger enn det noteverdien viser” (s. 50).

Oppsummerende kan jeg si om rytmenotasjonen i denne boka er at denne er omfattende nok for at eleven skal være i stand til å lese og spille sangene og stykkene her. Disse støtter også gitt informasjon, ofte supplert med aktuelle øvelser. Forklaringene i teksten er veldig få, her tenkes det kanskje at læreren skal bidra, men dette utdypes ikke i teksten. Øvelsene er ganske varierte, men få av dem går direkte på arbeidet med rytmen. Eleven blir, for eksempel, ikke bedt om å synge, klappe eller trampe rytmen.

9.1.3. Generelle begrep

Eleven lærer om flere generelle musikalske begrep i boka. Noen av dem står i oversikten på slutten av boka. For eksempel, de instrumentalt relaterte *pizzicato* og *arco*, tegn for opp- og nedstrøk. Her forklares det også hva *Fine* og *D.C. al Fine* er (s. 56). Det er også noe utvidet informasjon om fiolinen i starten av boka. Det står blant annet om hva resonansbunn og lydpinne er, noe som sjeldent står i lærebøker for nybegynnere (s. 5). I forbindelse med strøket blir eleven kjent med *portato* og *legato* (s. 33). På side 28 blir eleven gjort oppmerksom på hva en duett er: ”Duett – to stykker spiller”.

9.1.4. Sekundærnotasjon

Åsberg benytter seg ganske beskjedent av fingersetningen. Han setter fingertall bare over nye noter, som står innrammet øverst på sidene (s. 16, 19, 26), og ellers i sangene, bare hvis eleven skal holde en finger på strengen. Åpne strenger er heller ikke notert. Vanligvis noteres disse med 0 over eller under noten. Men han finner til gjengjeld på et eget tegn: ”En gjennomgående viktig detalj er å forbedre venstre hånds stilling. Dette er merket med dette tegnet (se tegnet øverst til venstre i vedlegg 1)” (s. 3).

Han skriver også selv om besifringen: ”Besifringer er ikke utskrevet på grunn av risikoen for å forveksle akkordene med tonenavnet” (s. 3). Denne er en kjent problemstilling for nybegynnere. Ofte, når det er altfor mye som står i notene, blir det vanskelig å oppfatte alt riktig og ikke å forveksle, som Åsberg sier, besifringen med tonenavn eller navn på strenger.

Han benytter seg også av sekundærnotasjon for å definere hvilken del av buen eleven skal bruke. Da står det bokstaver i en ring, H for hele buen, Ø for øvre delen på buen, M for midt på buen, og U for nedre del (s. 12). Disse står ofte over notene og i bue-øvelsene, for eksempel som på sidene 13, 17, 27 med flere.

9.2. Oppgaver knyttet til samspill

I boka finnes det en del duetter, for eksempel *Pause-stjernen* (s. 28), *Aura Lee* (s. 32), *Byvalsens* (s. 35), *Nocturne* (s. 38). På side 27 finner vi også en kanon, *Fransk kanon*. Begrepet kanon forklares ikke, mens duetten får en liten forklaring: ”Duett – to stykker spiller” (s. 28). Det står ellers ikke så mye om samspill i boka, bortsett fra en liten kommentar i Forordet: ”**Jeg lærer meg å spille fiolin** er først og fremst beregnet for individuell undervisning, *eller i gruppe* ved kommunale musikkskoler” (min utheving) (s. 3).

9.3. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

Åsberg skriver også i Forordet om fokuset på det fysiske i opplegget: ”Den (boka, min kommentar) er i begynnelsen begrenset i toneomfanget for å stabilisere venstre hånd å utvikle bueteknikken [*sic.*] (s. 3). Dette forklarer en viss treghet i presentasjon av nye noter til å begynne med. Eleven blir gjort oppmerksom på riktig og feil spillestilling i starten av boka, og på en hvilestilling med fiolinen. Dette er illustrert med noe utydelige tegninger (s. 4). På tegningen som viser en spillestilling med fiolin er det tegnet venstre hånd i en annen, ikke første posisjon, noe som er høyst uvanlig for en nybegynner (s. 4). Noen pedagoger velger å la eleven holde fiolinen ved dens hals og sarg, noen nærmere tredje posisjon, uten grep. Men dette skal alltid presiseres. Denne presiseringen mangler her.

Videre introduseres eleven for *pizzicato*, også her med en tegning og noe forklarende tekst (s. 7). Bue-grep presenteres på sidene 12 og 13, med et bilde av buen og navn på de forskjellige delene på denne, og noen bue-øvelser. Grepet med fingrene på venstre hånd innføres på s. 15. En slik progresjon gjør at eleven blir kjent med det mest grunnleggende av instrument -og bueholdning i løpet av en ganske kort tid. Kommentarene, om enda ikke mange, setter fokus på viktigheten av en riktig holdning: ”På neste side vises hvordan du skal holde buen. Lær deg buegrepet og gjør disse øvelsene etterpå” (s. 12). Eller:

”Gimnastikkruddene [*sic.*] som du kommer til å treffe på i framtiden er veldig viktige, så dem skal du øve nøye på” (s. 14). Det forklares imidlertid ikke hva *gimnastikkruddene* er. Disse kan være konkrete tekniske oppgaver som står innrammet under noen sanger og øvelser: ”Plasser fingrene 1-2-3-4. Løft så alle fingrene samtidig, men **hold samme håndstilling** [*sic.*] (s. 15) eller ”Heng ikke med fiolinen. Pass på at håndleddet er rett. Ikke knip til med tommelen” (s. 15). Slike oppgaver er det ganske mange av i boka, og disse er rettet mot bestemte tekniske utfordringer: ”**Stopp!** Først litt fingergymnastikk før du spiller Til Paris” (s. 19) eller ”Her må du dra buen sakte for at den skal rekke til hele noten” (s. 21). Flere øvelser for strøket er å finne på sidene 22, 24, 33, 39, 40, 44, 48 og 49, altså ganske mange. Det pleier også å stå forberedende øvelser for fingre foran noen stykker, slikt som i *Katt – natt*, for eksempel (s. 20). Flere slike øvelser står også på sidene 22, 23, 27, 29, 30 med flere. Ut fra innholdet i disse øvelsene kan jeg konkludere at fokuset på kroppen i denne boka gjelder først og fremst arbeidet med å holde fiolin og bue riktig, å sette fingre på riktig plass på strengene og å stryke med riktig strøk. Det finnes ikke andre typer øvelser eller leker som får eleven til å bruke kroppen mer.

9.4. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Aktiv lytting blir også ikke nevnt direkte. Det er bare en oppgave hvor dette er nesten underforstått, i *Bjørnen sover*: ”Spill Bjørnen sover, men begynn på tonen A. Det kalles å transponere” (s. 23). I en slik oppgave må eleven lytte til at melodien blir spilt riktig når denne spilles fra en annen tone. Det er noen oppgaver hvor oppfordringen til å lytte kunne gjerne ha stått, som for eksempel i oppgaven på s. 32: ”Nu skal vi blande c og ciss. Det er litt vanskelig så dette må du øve ekstra mye på”, eller ”4 fingeren skal låte som en løs A-streng” (s. 29), eller ”Halvtonetrinn, sett fingrene tett inntil hverandre” (s. 19). Det er så å si umulig å få til tekniske oppgaver bra på fiolin uten å lytte godt etter. Det kan ikke sees nøyaktig på gripebrettet hvor man skal sette fingre, eller hvordan man skal stryke med buen. Til en viss grad kan dette forklares på det tekniske planet, men videre må ørene overta. Men det finnes som sagt ikke oppfordringen i teksten om å lytte aktivt ved de forskjellige aktivitetene.

9.5. Oppsummering

Jeg kan gjette at *Jag lærer meg å spille fiolin* er et forsøk på å lage et strukturert undervisningsopplegg for nybegynnere på fiolin. Forfatteren selv beskriver ikke noe mål med boka i sitt Forord (s. 3) Han nevner likevel at boka er ment for individuell -og gruppeundervisning ved kommunale musikkskoler og at det er viktig å fokusere på å gripe riktig med venstre hånd (sitert tidligere). Men det står ikke noe mer om selve opplegget, hvordan er dette organisert.

Det er mye teoretisk og praktisk informasjon som gir eleven kunnskap om hvordan man går i gang med å spille fiolin og lese noter, men denne informasjonen er ofte ikke fullstendig og detaljert nok. Som jeg skrev tidligere, tegningene som illustrerer holdningen av fiolinen er noe utydelige og uten mye forklarende tekst. Nye teoretiske begrep mangler også forklaringer når de blir innført for første gang, for eksempel slike som taktart eller skala. Eller så kommer disse forklaringene mye senere, som denne av kryssfortegnet. Også slike viktige tegn og begrep som b-fortegn eller toneart uteblir. Eleven lærer seg skalaene D-dur og G-dur, men ikke A-dur, enda tetrakorden på A-strengen blir gjennomgått på s. 30. Dette viser til lite logikk i organiseringen av det teoretiske materialet i boka og gjør notelesningsprosessen mer forvirrende for eleven.

Noe er selvfølgelig bra også. For eksempel en samlet forklaring av forskjellen på tonehøyder og tonelengder på s. 11, som ikke finnes i andre bøker. Også forsøket på å sette elevens oppmerksomhet på nye begrep og oppgaver ved å bruke "Kula"-tegningene kan være effektivt og morsomt for elevene. Men i det store og hele oppleves organiseringen av stoffet i boka som noe rotete.

Det er også synd at det språklige er ikke bra nok ivaretatt. Allerede i tittelen er språket blandet svensk-norsk: *Jag lærer meg å spille fiolin* (min utheving). Dette forekommer flere steder i teksten og i navn på stykkene: *venster* hånd (s. 3), *Jag* gjør som at blomstene blomster (s. 48), *Nu* skal vi blande c og ciss (s. 32) (mine uthevninger).

Det er noe fokus på samspill, med flere duetter og noen stykker som kan spilles i kanon. Men besifringen, klaverstemme eller CD er ikke å finne.

Det fysiske aspektet ivaretas gjennom økt fokus på riktig holdning, slikt som det spesielle tegnet som viser til forberedelsen av riktig venstrehåndsgrep. Ellers er det ikke noe leker eller oppgaver som aktiviserer eleven fysisk å finne.

Aktiv lytting er heller ikke nevnt noe konkret. Dette henger sammen med samspill noen ganger, men heller ikke i samspilloppgavene blir eleven gjort oppmerksom på å lytte. Min endelige konklusjon er at det finnes en del god materiale i boka, både når det gjelder utvalg av sangene og den teoretiske informasjonen. Men for at dette skal kunne være et vellykket undervisningsopplegg for nybegynnere mangler det bedre struktur, mer forklarende tekst og proffere grafisk løsning, samt den språklige korrektur.

10. Drøfting og sammenlikning

I dette kapitlet kommer jeg til å drøfte resultatene av analysen av de utvalgte aspektene ved gryende musikalsk litterasitet i de aktuelle lærebøkene. Jeg kommer også til å se på hva som er det spesielle i hver bok sett i henhold til analysekategoriene.

10.1. Presentasjon av notelære

Notelesningsferdigheter er en viktig og uunnværlig del av gryende musikalsk litterasitet. Hvis vi kommer tilbake til den snevre forståelsen av litterasiteten i en språksammenheng, så dreier denne seg først og fremst om ens evne til å lese og skrive. I musikalsk litterasitet er det noter som representerer den skrevne teksten. Innføring i notelesning er derfor en av de viktigste elementene i musikkopplæringen av nybegynnere. I min analyse så jeg på hvordan notelære er presentert i bøkene og hvilke praktiske oppgaver som finnes der som støtter notelesningsferdighetene hos nybegynnerelver. Notelære innebærer en omfattende kunnskap som dreier seg om forståelsen av den grafiske presentasjonen for både det melodiske og det rytmiske i musikken. Denne inkluderer notehøyder og notelengder, nøkler og alterasjon, taktarter og taktstreker, samt sekundærnotasjon. Når så mye teoretisk informasjon skal innføres og presenteres for en nybegynner, er det viktig med tydelig struktur og organisering av lærestoffet. Jeg fant alle elementene av notelære i alle bøkene, men måten disse er presentert på er veldig forskjellig fra bok til bok. Halvorsen og Åsberg, for eksempel velger å starte med noter som står for tonene på fiolinens åpne strenger og dedikerer ganske lang tid til innstuderingen av disse før de går videre. Nafstad og Alstad, ved siden av å introdusere tonene på åpne strenger, innfører ganske kort tid etterpå notene i rekkefølge, som tetrakorder fra åpne strenger.

Bøkene skiller seg fra hverandre også i måten hvordan informasjonen er strukturert og tilrettelagt. Mens Halvorsens bøker viser en tydelig struktur i organisering av stoffet relatert til notelære, gjør ikke de andre bøkene det. Det samme gjelder de praktiske oppgavene som er rettet mot innstuderingen av diverse utfordringer ved notelesing. Hos Halvorsen er det mange av disse og det er stor variasjon i type aktivitet i oppgavene. Hos henne er det også en logisk progresjon fra det enkle til det mer avanserte nivå gjennom bøkene. I Alstads og Åsbergs bøker er det færre oppgaver, og progresjonen er ikke like tydelig. Hos Nafstad er det noen få praktiske oppgaver knyttet til rytme, men ingen skriftlige oppgaver.

Hvordan lærestoffet er presentert grafisk har også mye å si for elevens muligheter for læring. Det er lettere å lære hvis den nye informasjonen står tydelig frem, med for eksempel større skrift, tegninger eller fotografier. Her skiller Halvorsens bøker seg igjen ut med et fargerikt og tydelig grafisk uttrykk. Ny informasjon i disse er alltid tydeliggjort ved hjelp av større skrift, innramminger av ny informasjon, fotografier og tegninger. Bøkene til Alstad og Åsberg har også noe av dette, men ikke like tydelig fremstilt.

Også språket i forklarende tekst og teksten som henvender seg til elever og foresatte er viktig. Målgruppen for bøkene er nybegynnere, det vil si barn i førskolealder eller i småskolealder. Det er derfor viktig at språket i oppgavene og i forklarende tekst er lett og forståelig. Det er også viktig med sangtekst til sangene som barna kjenner godt til. Minst bruk av språklige forklaringer er det hos Nafstad. Der er heller ingen sangtekster i hans bok. Alstad fokuserer mye på kjente sanger, og alle sanger i hennes bok har tekst. Halvorsen derimot har det meste av alt, både referansetekst i innledningen samt sangtekster, forklarende tekst og oppgavetekst. Språket hennes er også lett og forståelig for små barn. Åsbergs bok skiller seg ut med hensyn til språklig kvalitet ettersom det er mange språkfeil i den, deriblant en rekke innblandinger av svenske ord og uttrykk.

Oppsummerende kan jeg si om presentasjonen av stoffet relatert til notelære i bøkene at all nødvendig informasjon er til stede i alle. Det vil si at det teoretiske innholdet svarer til ferdighetsnivået som er nødvendig for å spille sangene og stykkene i bøkene.

10.2. Oppgaver knyttet til samspill

Neste kategori som jeg analyserte var oppgaver knyttet til samspill. Samspill representerer den kommunikative delen av evner som forbindes med musikalsk litterasitet-begrepet. Det krever et ganske avansert nivå som blant annet baserer seg på allerede tilegnet forståelse av lest, tolket og forstått informasjon i en musikalsk tekst. For begynnere i en gryende fase av musikalsk litterasitet dreier det seg om å kunne spille enkle duetter med læreren eller med en medelev, spille med piano eller gitar akkompagnement eller spille med CD. Alle bøker i analysen, bortsett fra Nafstads bok, tilbyr samspilloppgaver i mer eller mindre tilpasset grad. Halvorsen har både duetter, kanons og akkompagnement tilbudt gjennom besifring og vedlagt CD med innspilte sanger og stykker fra boka. Hun oppfordrer også til samspill både i innledningen og ellers i oppgavene i boka. Hos Alstad og Åsberg finnes det ikke like mange samspilloppgaver, men der er det også duetter og kanons å finne. Alstad bruker også

besifring. Forskjellen mellom disse to dreier seg først og fremst om at Åsberg bevisst velger bort besifring, mens Alstad ikke gjør det. Hun sier ikke noe om dette i sin bok, men hun bruker besifring mot slutten av boka.

Den eneste boka i analysen som ikke hadde noen samspilloppgaver er boka til Nafstad. Ellers tilbyr de andre bøkene et ganske variert utvalg i disse, alt fra duetter og kanons, til besifring og vedlagt CD.

10.3. Oppgaver knyttet til bruk av kroppen

Bruk av kroppen gjennom riktig måte å holde fiolin og bue på, samt forskjellige oppgaver rettet mot diverse motoriske utfordringer bevisstgjør eleven på en helt annen måte enn for eksempel lesing. Slike oppgaver kan for eksempel være klapping eller tramping av rytmemønsteret til sangen, oppfordringer til å synge eller telle høyt, leke leker som utvikler den riktige måten å holde fiolin eller bue på. Ofte kan andre typer oppgaver, som for eksempel fargelegging, også bidra til utviklingen av mikromotorikken. Bruk av kroppen er derfor også et viktig element av gryende musikalsk litterasitet fordi denne gjør eleven oppmerksom på hans egen kropp på en måte som gjør det mulig å lese og framføre musikken. I analysen av bøkene har jeg sett etter informasjonen som omtaler riktig måte å holde fiolin og bue på, samt oppgavene som utvikler flere av elevens motoriske ferdigheter. Denne informasjonen fant jeg i alle bøkene, her også presentert på ganske så forskjellige måter. Mens Nafstad fokuserer mest på hvordan eleven skal utvikle en riktig måte å holde fiolin og bue på, fremhever Halvorsen flere sider ved det kroppslige. Ved siden av å jobbe med riktig måte å holde fiolin og bue på har hun også oppgaver som inkluderer fargelegging, tramping og klapping av rytmen og synging. Hun har også leker med i bok 1. Både Alstad og Åsberg bøker har fokus på riktig måte å holde fiolin og bue på. De bruker også oppgaver som involverer arbeidet med rytmen.

Hvis jeg skulle trekke frem noen bøker som har mer av fokuset på det kroppslige, så må det være bøkene til Nafstad og Halvorsen. Denne konklusjonen baserer seg på antall oppgaver dedikert det fysiske aspektet i undervisningsopplegget, samt deres grafiske presentasjon.

10.4. Oppgaver knyttet til aktiv lytting

Å kunne lytte til musikken aktivt, å være en ”*comprehending listener*”, sagt med Levinsons ord, er også en viktig del av musikalsk litterasitet. For en gryende fase i denne er det snakk om bevisstgjøring av selve lytteprosessen, både når det gjelder eget og andres spill.

Oppgavene som kan fremme denne bevisstgjøringen kan være direkte oppfordringer til å lytte til noe konkret i en musikalsk tekst, eller mer indirekte - oppgaver som går på diverse tekniske utfordringer, men som innebærer aktiv lytting også. Slike oppgaver finnes det flest av hos Halvorsen. Hun snakker om det å lytte til vedlagt CD i innledningen og også gjennom oppgavene i boka. Mange av sangene og stykkene i boka er tatt opp på CD-en og det står en CD-tegning ved siden av noteteksten til disse i boka, for å minne eleven på at her kan han høre på CD-en. Hun oppfordrer eleven til å lytte etter egen klangkvalitet og intonasjon også. Alstads bok skiller seg ut fordi hun oppfordrer eleven til å lytte til musikken som ikke finnes i hennes bok (Musikken av Grieg). På denne måten gjør hun eleven oppmerksom på at det finnes en musikkverden utenfor læreboka og skole også. Det er nettopp dette Levinson snakker om når han henviser til en bred musikalsk erfaring nødvendig for å bli en litterat musikklytter.

Samspiloppgavene styrker også evnen til å lytte aktivt. Disse har jeg skrevet om tidligere i kapitlet.

10.5. Det spesifikke ved fremmingen av gryende musikalsk litterasitet i bøkene

I det følgende kommer jeg til å redegjøre for hva hver enkel bok har å tilby når det gjelder integreringen av analysekategoriene i lærestoffet basert på det jeg har funnet ut gjennom min analyse av disse. Jeg kommer også til å se på hva hver enkel bok har å tilby når det gjelder det å fremme gryende musikalsk litterasitet hos elevene.

Jeg begynner med bøkene til Halvorsen som skiller seg tydelig fra de andre i bredden av presentert informasjon samt i måten denne informasjonen er introdusert på. Opplegget til Halvorsen har alle de analysekategoriene godt og bredt presentert, og disse er også godt integrert i oppgavene i bøkene. For eksempel aktiv lytting er her presentert konkret for seg samtidig som at den flettes inn i andre kategorier og oppgaver. Diverse praktiske oppgaver, leker og vedlagt CD hjelper eleven med å ta de første stegene til gryende musikalsk litterasitet på en enkel, men samtidig profesjonell måte.

Alstads og Åsbergs bøker har jeg ofte nevnt etter hverandre fordi de ligner hverandre i mengden og kvaliteten på det teoretiske og praktisk-pedagogiske innholdet. Mengden av informasjonen er like omfattende i begge bøkene, men tilnærmingen til denne informasjonen er forskjellig. Åsberg fokuserer mest på det fysiske, mer konkret på venstrehandsstilling: ”En gjennomgående viktig detalj er å forbedre venstre hånds stilling” (Åsberg, s. 3), mens Alstad bygger hele sitt undervisningsopplegg på kjente barnesanger: ”De fleste har vel den erfaringen at kjente sanger og melodier også er lettest å «føre over» til et instrument” (Alstad, s.1).

Det spesielle i Nafstads bok er hans tilnærming til innføringen av nye noter, der han har en hurtig progresjon sammenliknet med andre bøker. Nye noter innføres fortløpende i form av øvelser og deler av sanger. Senere skal disse så innstuderes mer grundig.

Konkluderende vil jeg si at forfatterne har utviklet undervisningsopplegg for nybegynnere på fiolin på hver sin spesifikke måte. De arbeider selvsagt alle med de fire grunnkompetansene som er nedfelt i analysekategoriene mine, men måtene de arbeider med disse på er til dels markant ulike. Det er også signifikante forskjeller i måtene disse grunnkompetansene integreres på.

11. Konklusjon

Målet for analysen av lærebøkene var å finne ut om hvordan disse kan forstås og fungere ut fra en overgripende *musikalsk litterasitetstenkning*. Jeg skulle finne ut av dette ved hjelp av utvalgte analysekategorier som representerer utvalgte elementer ved gryende musikalsk litterasitet. Disse var: introduksjon i notelesning, oppgaver knyttet til samspill, bruk av kroppen og aktiv lytting. Analysen viste at alle disse elementene finnes i alle bøkene, som jeg analyserte, med ett unntak: det er ingen samspilloppgaver i boka til Nafstad.

Omfanget av stoffet dedikert til disse elementene og måten det presenteres på er ganske forskjellig fra bok til bok. Det er ett læreverk som skiller seg ut, nemlig bøkene til Halvorsen, *Midt i blinken fiolin, lærebok 1 og 2* (2010 og 2012). Hos henne er arbeidet med de fire kompetanseområdene veldig logisk fordelt, godt integrert og presentert på en for eleven lett og oversiktlig måte. Både oppgavene og hjelpemidlene i boka, slik som vedlagt CD, gjør det også mulig å øve effektivt hjemme, noe som utvider elevens muligheter for læring, og med dette hjelper ham et godt stykke på vei til musikalsk litterasitet. Det er et mindre omfang av relevant informasjon og oppgaver i de andre bøkene, men de har også slikt lærestoff og er aktuelle for nybegynnerelver i en gryende fase av musikalsk litterasitet. Jeg har lært av denne analysen at det ikke er lett gjort å lage en lærebok for nybegynnere som inkluderer og integrerer mye av det viktigste læringsinnholdet for de første årene med fiolin, og som samtidig utgjør en viktig del av gryende musikalsk litterasitet. Omfanget av musikalsk kunnskap som eleven skal tilegne seg i løpet av disse første årene er stort, og det krever også tilsvarende pedagogisk kunnskap å kunne innfri slike store krav på en profesjonelt nok måte. Studien har vist at ved å bruke begrepet musikalsk litterasitet har jeg fått et godt redskap for å analysere og forstå kvaliteter ved læreverk i instrumentalopplæring.

12. Videre forskning

I løpet av mitt arbeid med denne oppgaven har jeg oppdaget for at feltet som omtaler litterasitet generelt og musikalsk litterasitet konkret er veldig bredt og veldig aktuelt i dag. Det forskes mer på dette enn det ble gjort før, og det skapes spennende forbindelser mellom for eksempel språk-og musikkforskningen. Det snakkes også om flere typer litterasier. Det er fortsatt mye uutforsket, og jeg ser også muligheter for videre forskning på gryende musikalsk litterasitet i forhold til lærebøkene. Det kunne for eksempel undersøkes om hvordan forskjellige forfattere av lærebøker for fiolinister går frem med det metodiske opplegget, og hva har dette å si for elevenes framgang. Eller om hvordan ens nivå av språk litterasitet kan påvirke den musikalske læringen og utviklingen av musikalsk litterasitet. Temaene er mange og spennende, og jeg håper at min avhandling kan inspirere noen til å forske videre.

Litteraturliste

- Alstad, A. M. (2010). *Syng med fela*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Barantseva, S. (2008). *Fiolinglede*. Oslo: Norsk Noteservice A/S.
- Barber, B. (1991): Traditional & Suzuki Teaching. A Comparison. Hentet fra <https://suzukiassociation.org/news/traditional-suzuki-teaching-comparison/>
- Blix, H. (2012). *Gryende musikk-literacy* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Berge, Kjell Lars (2005): "Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier." I Aasen, Arne Johannes og Sture Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning (LNU)
- Foley, J. M. (2013) Literacy, *Enciclopedia Britannica*. Hentet 17.01.17 fra <https://global.britannica.com/topic/literacy>
- Gudmundsdottir, H. R. (2009). Advances in Music Reading Research. Hentet 01.02.17 fra https://www.researchgate.net/publication/228515699_Advances_in_music-reading_research
- Hall, A. (2013) *A Review of Beginning Heterogeneous String Class Method Books for Compatibility with the Baseline Learning Tasks of the American String Teachers Assosiation String Curriculum*. (Master Thesis).
- Halvorsen, A. B. (2010). *Midt i blinken. Lærebok 1*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Halvorsen, A. B. (2012). *Midt i blinken. Lærebok 2*. Oslo: Norsk Musikforlag A/S.
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York.
- Husebø, L. (1995). *Gehör og kunnskap – en studie av fiolinelevers gehöraktiviteter i undervisningen*. (Hovedoppgave i musikkpedagogikk). Høgskolen i Stavanger, Stavanger.
- Kodaly, Z. Sitert i Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998) *Musikkundervisningens didaktikk*. (8. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kruse, G. S. (1993): *Gehörutvikling integrert i instrumentalopplæringen*. Norges Musikkorps Forbund. Emnehefte 26.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levinson, J. (1990). Musical Literacy. *Journal of Aesthetic Education*, 24 (1), 17-30.
- Literacy. (2017) I *Wikipedia*. Hentet 16.01.17 fra <https://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>
- Literacybegrepet.(2017) Hentet 17.01.17 fra <https://norskdiraktisk.wordpress.com/literacy/>
- Literate. (2017) Hentet 24.02.17 fra <https://en.oxforddictionaries.com/definition/literate>
- Nafstad, I. (1970). *Barnas fiolinskole. 20 leksjoner for nybegynnere*. Oslo: Musikk-Husets Forlag A/S.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. Hentet fra: <http://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Phillpott, C. & Plummeridge, C. (2001). *Issues in Music Teaching*. London: Routledge & Palmer.
- Suzuki, S. & Selden, L. (Red.) *Nurtered by Love*. (Revised Edition). Van Nuys, USA: Alfred Music Publishing Co., Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i norsk. Hentet 17.01.17 fra <http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>
- Åsberg, K.- Å. (1999). *Jeg lærer meg å spille fiolin, 1*. Moholm: Notposten AB.

Vedlegg 1

14

Spilleviser

K-Å. Å.

Nå så skal jeg spe - le, på min fi - ne fe - le,
om jeg ik - ke or - ker he - le, får jeg de - le.

Gymnastikkrummene som du kommer til å treffe på i framtiden er veldig viktige, så dem skal du øve nøye på.

Kort kort lang kort kort lang

Bra å dra

K-Å. Å.

Jeg kan bu - en dra rett med vak - ker lyd,
lan - ge kor - te strøk dra ut bu - en fint.

Hva heter fiolinens strenger ? _____

