

Sammendrag

Min masteravhandling handler om et ganske utforsket område innenfor Suzukimetoden, nemlig noteopplæring. Suzukimetoden er i all hovedsak en gehørsbasert pedagogisk metode for fiolinopplæring, utarbeidet av japanske Shinichi Suzuki. Metoden består av 13 ulike byggesteiner. En av byggesteinene omhandler notelesing, men Suzuki skrev veldig lite om noter og ga lite retningslinjer rundt hvordan noteopplæring skal planlegges og gjennomføres. Gjennom min forskningspraksis har jeg funnet ut at det er ikke bare er i forbindelse med Suzukimetoden at det mangler retningslinjer for noteopplæring. Det er også skrevet veldig lite om noteopplæring i forbindelse med tradisjonell opplæring på fiolin, og systematiske notelærebøker tilrettelagt for fiolin er en mangelvare. Fiolinlærere, både Suzukipedagoger og tradisjonelle fiolinlærere, blir med andre ord overlatt til seg selv når det gjelder å planlegge og gjennomføre opplæring i noter.

Jeg har gjennom et halvt år fått blitt kjent med to fiolinlærere som benytter en tilpasset versjon av Suzukimetoden i sin undervisning, og har gjennom observasjon og intervjusamtaler søkt å kartlegge hvordan lærerne gjennomfører sin noteopplæring og hvilke utfordringer de møter. Jeg har gjennom analyse av forskningsdata og refleksjon rundt forskningsfunn kommet frem til at det er betydelige mangler ved noteopplæringen til fiolinelever og har i lys av teori kommet frem til forslag til forbedringer.

Forord

Gjennom et halvt år har jeg fått blitt kjent med to Suzukipedagoger, deres elever og deres historier fra en kulturskolehverdag. Jeg har fokusert min oppgave mot temaet noteopplæring, og ønsker å gi et innblikk i hvordan en Suzukipedagog planlegger og gjennomfører denne delen av instrumentalundervisningen for fiolinelever, og å kartlegge hvilke utfordringer Suzukipedagogen møter i den forbindelse.

Avhandlingen er ment å være en inspirasjon, en bevisstgjøring og et metodisk bidrag til instrumentalundervisning.

Jeg vil gjerne takke Roy Aksel Waade (hovedveileder) og Maria Øksnes (biveileder), for god veiledning underveis i min forskningsprosess.

*Liv Elin Susegg Austad,
Inderøy høsten 2011*

Innholdsfortegnelse

Kap 1: Innledning	s. 9
1.1 Temavalg og problemområde	s. 9
1.2 Bakgrunn og motivasjon	s. 11
1.3 Metodiske tilnærminger	s. 14
1.4 Kapittelinnledning	s. 14
Kap. 2: En innføring til Suzukimetoden	s. 17
2.1 Introduksjon til Suzukimetoden	s. 17
2.2 En presentasjon av Suzukis 13 byggesteiner	s. 18
2.3 Tidligere forskning og kritikk rundt Suzukimetodens musikkundervisning	s. 22
2.3.1 Variabler som påvirker diskusjonen	s. 23
2.3.2 “Morsmålsmetoden” – et passende navn?	s. 23
2.3.3 Howard Gardners syn og kritiske blikk på Suzukimetoden	s. 26
Kap. 3: Forskningsmetoder	s. 29
3.1 Hvorfor kvalitativ forskning?	s. 29
3.2 Strategisk utvelgelse av informanter	s. 29
3.3 Passiv og deltagende observasjon som datainnsamlingsstrategi	s. 30
3.4 Intervjusamtaler med lærerne som datainnsamlingsstrategi	s. 31
3.5 Transkripsjoner	s. 33
3.6 Ethiske hensyn	s. 34
3.6.1 Konfidensialitet	s. 34
3.6.2 Informert samtykke	s. 34
3.6.3 Ivaretagelse av informantenes integritet	s. 35
3.7 Refleksjon rundt presentasjon av forskningsresultat	s. 35

Kap. 4: Noteopplæring sett i forhold til språkopplæringsteorier	s. 37
4.1 Lesemetoder	s. 38
4.2 Språk-/leseopplæring, noter og komponering	s. 41
4.3 Barna komponerer med noter	s. 43
Kap. 5: Hva er symbolmodenhet?	s. 45
5.1 Den kognitive utvikling	s. 45
5.2 Stillasbygging og den nærmeste utviklingssonen	s. 47
5.3 Motorikk, lek og læring	s. 48
Kap. 6: Lekens betydning i instrumentalundervisning for barn	s. 49
6.1 Hva er lek?	s. 49
6.2 Barnas ”plass” i rommet i forhold til de voksne	s. 50
6.3 Improvisasjon	s. 52
6.4 Fri lek versus organisert lek	s. 55
6.5 Den visuelle sansen og noteopplæring	s. 57
6.5.1 Lekende aktiviteter som stimulerer den visuelle sans	s. 57
6.6 Suzukiopplæring og de mange intelligenser	s. 59
Kap. 7: Opplæringsmateriell og planlegging av noteundervisning	s. 61
7.1 Suzukibøkene	s. 61
7.2 Suzukibasert opplæringsmateriell	s. 63
7.3 Metodiske utfordringer knyttet til Suzukibøkene og noteopplæring	s. 65
7.4 Hvordan forholde seg til noter og lærebøker når undervisning skal planlegges?	s. 66
Kap. 8: På hvilket tidspunkt bør noteopplæring begynne?	s. 69
8.1 Symbolmodenhet og notestart	s. 69
8.2 Kartlegging og tidsklemmeproblematikk	s. 70

8.3 Prioriteringer av tidsbruk i kulturskolen	s. 71
Kap. 9: Noteopplæring på Suzuki-vis – en lekbasert noteopplæring?	s. 73
9.1 Todeling av undervisningen	s. 73
9.2 Gehørsbasert noteopplæring	s. 74
9.3 “Lekenoter” - musikknotasjon for de yngste	s. 75
Kap. 10: Refleksjon over forskningsfunn og konkrete forslag til forbedring av notepraksis	s. 77
10.1 Kartlegging og planlegging av undervisning	s. 77
10.2 Å forstå nytteverdien av notert musikk	s. 79
10.3 Begrepsforvirring	s. 80
10.4 Toneart og tonenavn – hvorfor er det viktig?	s. 80
10.5 Med piano som hjelpemiddel	s. 83
10.6 Tilbake til hovedinstrumentet	s. 86
10.7 Overføre til notarket, eller ikke...?	s. 87
10.8 Hvordan overføre til notarket?	s. 88
10.9 Har vi akkorder på fiolin?	s. 92
10.9.1 Fiolinakkorder	s. 92
10.9.2 Hvordan lære seg akkompagnement på fiolin?	s. 93
10.10 Toneartforståelse ved hjelp av improvisasjon over gitte akkorder	s. 94
10.11 Rytmeforståelse på fiolin – hvordan introdusere rytmene?	s. 95
10.12 Bruk av rytmekort	s. 96
Kap. 11: Konklusjon	s. 101
11.1 Svar på hypotesene	s. 101
11.2 Gjennomføring av noteopplæring	s. 103
Kilder	s. 105
Illustrasjoner	s. 111
Vedlegg	s. 113

Kap 1: Innledning:

1.1 Temavalg og problemområde

Suzukimetoden har blitt en utspredd og anerkjent metode for å lære barn å spille et instrument i svært tidlig alder. Suzukimetoden er å regne som en pedagogisk teori som ble utviklet av den japanske fiolinpedagogen Shinichi Suzuki. Shinichi Suzuki levde i perioden 1898-1998.

Suzuki begynte selv som fiolinist og begynte med fiolinundervisning en gang på slutten av 1920-tallet og begynnelsen av 1930-tallet. Han mente at tilegnelse av musikalske ferdigheter kunne likestilles til tilegnelsen av språk, og at hvis små barn har evnen til å utvikle språklige ferdigheter har de også evnen til å lære å spille musikk.

Suzukimetoden ble først utviklet og praktisert i Japan og var i utgangspunktet en metode for fiolinundervisning, men i senere tid har metoden spredt seg til store deler av verden og omfatter flere instrument, som blant annet piano og blåseinstrumenter. I dag har Suzukimetoden blitt tilpasset ulike kulturer og undervisningsmiljø og eksisterer i mange ulike varianter.

Shinichi Suzukis musikkpedagogiske utgangspunkt er at hvert eneste barn som blir født har anlegg for å lære. Han mener imidlertid at det er av avgjørende betydning at barnet får de riktige, stimulerende opplevelsene for at disse anleggene skal kunne utvikle seg til talent. Det er ikke Suzukis mål å utvikle barna til å bli profesjonelle musikere, men heller å bruke musikken som et middel for å utvikle hele barnets personlighet. *“The foundation of education is to carefully raise children with the ability to be fine human beings without being hindered by their individual characteristics”* (Suzuki, 1981, coveret). Suzuki mener at hans undervisningsmetode kan bidra til at barnets evne til konsentrasjon og hukommelse trenes, motorikken utvikles og gehøret forbedres.

Suzukimetoden kan kort oppsummeres i 13 ulike byggesteiner. Jeg ønsker å ha fokus på en av de 13 byggesteinene Suzuki bygger sin instrumentalmetode rundt og det er byggesteinen notelesing, men jeg vil også komme inn på flere av byggesteinene i og med at de andre byggesteinene påvirker hvordan notelesingen utvikler seg. Suzukis byggestein rundt notelesing går ut på at; *“Barnen ska till en början inte vara bundna till noter, men när de är*

mogna för det och har uppnått viss spelförmåga undervisas de i notläsning och musiklära” (Tillborg, 2008, s. 7). Suzuki mener altså at barn skal begynne med gehørsbasert undervisning, og ikke begynne med noter før de er det Suzukis arvtagere betegner som *symbolmodne*. Det Suzuki derimot ikke skriver noe om er hvordan noteundervisningen skal foregå når barnet har blitt “symbolmodent”. Jeg er derfor interessert i å finne ut av hvordan lærerne tenker når de planlegger og gjennomfører noteopplæring i Suzukimetoden, hvilke utfordringer og dilemmaer lærerne møter og om det eventuelt er noe som kunne vært gjort annerledes. Er det mulig å hente metodeinspirasjon fra andre fag, for eksempel norsk, for å finne frem til noteopplæringsmetoder? Hvordan forholder Suzukilærerne seg til begrepet “symbolmoden”, og hva er egentlig symbolmoden? Det finnes mye forskning og dokumentasjon på at Suzukimetoden fungerer med tanke på gehørstrening og for å lære seg å spille et instrument, men flere teoretikere, deriblant Howard Gardner, har også påpekt at Suzukimetoden vanskeliggjør noteopplæringen for elevene. Er dette tilfelle eller er Suzukimetoden en tilstrekkelig metode også når det gjelder noteopplæring? Min problemstilling for denne avhandlingen blir derfor; *Hvordan gjennomfører fiolinlærere noteopplæring i Suzukimetoden for barn, hvilke utfordringer møter Suzukilæreren ved bruk av Suzukimetoden og er Suzukimetoden en tilstrekkelig metode med tanke på en helhetlig musikkopplæring?*

Jeg ønsker som sagt å fokusere min oppgave mot notelesing og noteinnlæring i Suzukimetodens instrumentalundervisning. Jeg mener det eksisterer et behov for en bevisstgjøring rundt leseprosesser, metodevalg og arbeid med gehør både i Suzukiundervisning og generell instrumentalundervisning. Suzukimetoden setter som sagt inn noteopplæringen når elevene har blitt symbolmodne. Dette kan føre til en del utfordringer. Det kan blant annet oppstå et problem hvis noteopplæringen skal foregå etter at elevene har lært seg en del instrumentalteknikk og mestrer melodier på et høyt nivå. Problematikken ligger i at notelesing går seint i starten. En må ofte stave og stotre seg fram til en mening, akkurat som oppstarten i annen symbollesning. Dette medfører at for å kunne lære seg notene så må elevene begynne å lese melodier med lav teknisk vanskelighetsgrad. “*Noter er vanskelig og kjedelig*”, sa en ung fiolinelev til meg en gang jeg spurte han om hvorfor han ikke var interessert i å se på noten. Jeg spurte eleven om hvorfor han syntes at noter var kjedelig, og da svarte han at det var en kjedelig sang. Melodien var på et lavere teknisk nivå enn de melodiene han vanligvis spilte på gehør, slik at han skulle ha mulighet til å lese seg frem til hvordan melodien skulle høres ut. Eleven syntes melodien i utgangspunktet var lett,

men å følge med på notene var likevel vanskelig ettersom at han ikke hadde lest så mye noter tidligere og han skjønnte ikke hva som var poenget med å lære seg alle de vanskelige notene for å lære seg å spille en så “kjedelig” sang. Å gå tilbake i vanskelighetsgrad kan virke lite motiverende for elevene og det kan føre til at de ikke ønsker å lære seg noter fordi de ikke forstår hvorfor de bør lære noter når de kan lære det gehørsbasert i stedet.

Min forskning er basert på et ønske om å finne metoder for noteopplæring, sett i lys av Suzukimetoden, og å komme med et bidrag for å forbedre notepraksis. Jeg mener det eksisterer et behov for forskningsteori rundt Suzukis noteopplæring fordi at det er skrevet veldig lite rundt denne byggesteinen tidligere. Det finnes mye teori om Suzukimetoden generelt, men verken Suzuki selv eller andre forfattere har skrevet mye om Suzukimetodens noteopplæring.

Suzuki mente som sagt at noteopplæring skal ventes med til barnet er symbolmodent, men Suzuki mente også at noter kan være et utmerket hjelpemiddel for eleven. Suzuki var altså ganske tydelig på det punktet at han mente at notelesing er viktig og skal inkluderes i instrumentalundervisningen på et eller annet tidspunkt. Noen formell plan for på hvilket alderstrinn noteopplæringen skal settes inn har han ikke gitt. Suzuki overlater denne avgjørelsen til hver enkelt lærer. Suzuki utarbeidet aldri selv noe materiale for noteopplæring. Instruktører og lærere blir bare oppfordret til å finne materiale selv som hver enkelt lærer synes er passende. Spørsmålet handler derfor ikke om hvorvidt Suzuki verdsatte noter, men heller om hvordan læreren skal gripe an noteopplæringen, hvordan noter læres og hvordan læreren skal kunne vite når barnet er symbolmodent.

1.2 Bakgrunn og motivasjon

Mitt første møte med Suzukimetoden var i 1990. Da var jeg fire år gammel og begynte å spille fiolin ved kulturskolen. Jeg kunne ikke lese og skrive da jeg begynte å spille fiolin, det ble derfor ikke fokusert så sterkt på notenavn og toneart. Læreren skrev fingersetting for meg over notene. Fingersettingen forteller hvilken finger du skal sette på strengen for å treffe de forskjellige tonene. Hver finger har vært sitt tall, første-, andre-, tredje- og fjerdefinger. Læreren tegnet også inn piler som markerte om fingeren skulle settes høyt eller lavt på gripbrettet. Denne metoden fungerte meget bra for innlæring av melodiene, men det førte også til at det tok meg mange år å lære hva de ulike tonene jeg spilte het. Da jeg gikk ut

barneskolen kunne jeg enda ikke navnene på tonene i en c-durskala. Jeg kunne imidlertid lese noter på et tidlig tidspunkt. Det klarte jeg å gjennomføre gjennom at jeg etter hvert kjente igjen hvordan notene så ut og hvor jeg fant de enkelte notene på instrumentet.

Det at jeg ikke kjente notenavnene opplevdes som en frustrasjon for meg etter hvert som jeg ble eldre, spesielt etter at jeg hadde begynt på ungdomsskolen. Jeg spilte i orkester, og jeg opplevde at jeg ikke skjønnte hva dirigenten snakket om. Dirigenten tok som en selvfølge at notekunnskapene var på plass hos en elev som hadde gått i lære i så mange år, men sannheten var at jeg ikke skjønnte noen ting da han ba meg om å spille en f i stedet for en f_{is}. Hadde han derimot sagt at jeg skulle spille “lavt førstefinger” i stedet for “høyt førstefinger” hadde det ikke vært noe problem. I ettertid har jeg skjønnet at problemet var at jeg og dirigenten ikke snakket samme språk.

Det gikk opp for meg i løpet av ungdomsskolen at det var nødvendig å ha tilstrekkelige notekunnskaper om jeg skulle klare å følge resten av orkesteret. Jeg tok meg selv i å ønske at jeg kunne ha fått denne kunnskapen tidligere, men sannheten var at jeg ikke skjønnte hvorfor jeg skulle lære det tidligere i barneskolen. Jeg hadde jo ikke trengt å kunne notenavnene før. Læreren fokuserte aldri på denne kunnskapen da jeg først begynte å spille. Derfor gikk jeg ut fra at noter var kunnskap jeg ikke trengte å ha. Jeg lærte meg stykkene uansett, ved å høre på læreren, se på fingersettingen og hvilken notelinje prikkene var plassert på. Hvorfor skulle jeg da vite hva notene het og hvilken toneart melodien var notert i?

Jeg fikk også betydelige forståelsesproblemer angående toneart da jeg bestemte meg for å ta høyere utdanning i musikk. Vi hadde blant annet et fag som het “gjenskaping”, som gikk ut på å gjenskape en gitt låt gjennom tilpasning til instrumentalbesetningen i en gitt samspillgruppe. I denne forbindelsen fikk vi ikke utlevert noter, men vi fikk utlevert en innspilling av originallåten, så fant vi frem sangtekst med besifring selv ved å søke på Internett. Akkorder¹ og besifring² var relativt ukjente begreper for meg da jeg begynte på denne utdanningen, og min manglende forståelse av toneart ble tidlig et problem. Jeg kunne blant annet få spørsmål om å improvisere en fiolinsolo midt inne i en låt over en gitt akkordrekke. Det hadde jeg aldri gjort før, og jeg visste ikke hvordan jeg skulle gripe an oppgaven. Ikke visste jeg hvilke toner

¹ En akkord i tradisjonell betydning er en samklang av tre, fire eller flere toner som er tersvis bygd opp. Består akkorden av tre toner, kalles den en *treklang*. Består den av fire toner, kalles den en *firklang* (septimakkord). Består den av fem toner, kalles den en *femklang* (noneakkord) (Benestad 2004, s. 50).

² Besifring er en angivelse av akkorder.

som fantes i de ulike akkordene, og ikke kunne jeg noe om akkordprogresjoner³. Jeg klarte ikke å følge med de andre når de plutselig skiftet akkord, uten at jeg visste at det var det de gjorde. Løsningen på problemet ble å skrive ned akkordene på noter, ved hjelp av en lærebok i musikk lære. Jeg skrev så ned “improvisasjonen” og lærte meg den utenat ved hjelp av notene. Jeg måtte lese meg frem til selv hva akkorder egentlig er, og reglene rundt hvilken akkord som kommer når, og enda en gang tok jeg meg selv i å tenke at “dette skulle jeg ha kunnet fra før”.

Jeg hadde flere forskjellige lærere i løpet av min tid i kulturskolen og jeg har ofte lurt på hvorfor ingen engasjerte seg i å lære meg om notenavn og tonearter. En av grunnene kan kanskje ha vært at det ikke ble oppfattet at jeg ikke kunne notenavnene og at det fantes forskjellige tonearter. Jeg kunne spille. Jeg skjønnte ut fra notarket hvilke fingre jeg skulle bruke og hvordan rytmen var. Om det skulle være lav eller høy fingersetting skjønnte jeg også ut fra pilene lærerne mine tegnet opp på arket. Jeg husker at en av mine lærere en gang sa at pilenes formål var “å minne meg på hvilken toneart jeg spiller i”. Problemet var at jeg aldri skjønnte hva begrepene toneart, dur og moll betydde og hvorfor toneart hadde noe å si for hvordan stykket hørtes ut. Det ble aldri fortalt meg hva fortegnene i begynnelsen av notelinjene betydde og hvordan man ut fra fortegn kan finne ut hvilken toneart melodien skal spilles i.

Når det gjelder å lære bort noter til barn, så finnes det antagelig mange innfallsvinkler til hvordan man kan gjøre dette, enten det er i grunnskolen, kulturskolen, korpset eller på andre arenaer. Jeg har i min forskning valgt å se på hvordan noteopplæring kan foregå i en Suzuki-inspirert instrumentalundervisning ved kulturskolen. En av grunnene til at jeg ønsker å fokusere på Suzukimetoden er fordi jeg mener det eksisterer et behov for å kartlegge hvilke metoder for noteopplæring som blir benyttet av Suzukilærere og å reflektere rundt dem. Suzukilærere har ingen retningslinjer å forholde seg til når det gjelder noteopplæring, og det eksisterer veldig lite forskning rundt Suzukimetodens opplæring i noter. Lærerne er dermed overlatt til seg selv, og sitt eget “skjønn”. Jeg ønsker derfor å komme med et bidrag for å øke bevisstheten rundt denne delen av instrumentalundervisningen.

³ Individual chords alone are interesting, but they become really useful when you string them together to form a succession of chords – that we call *chord progression*. These chord progressions provide the harmonic underpinning of a song, “fattening out” the melody and propelling the music forward (Miller 2005, s. 127).

1.3 Metodiske tilnærminger

I forkant av min forskningsprosess så satte jeg meg noen hypoteser, som jeg har forsøkt å finne svar på om er riktige. Hypotesene jeg laget meg var;

1. Suzukimetoden fokuserer for lite på noteopplæring.
2. Suzukimetoden har for liten sammenheng mellom teorikunnskaper og praktiske ferdigheter.
3. Suzukimetoden tar for lite hensyn til det spillemessige nivået eleven er på under noteopplæringen.

For å finne svar på min problemstilling og for å finne ut om hypotesene stemte valgte jeg å benytte kvalitativ metode, nærmere bestemt observasjon og intervju. Gjennom et halvt år var jeg med og observerte undervisningen til to fiolinlærere som benytter en tilpasset versjon av Suzukimetoden. Elevene jeg har observert lærerne undervise er i alderen 5-10 år. Det som har vært mitt fokusområde under observasjonen og intervjuene er hvordan de forholder seg til noteopplæring og hvilke metoder de velger å benytte for innlæring av noter. Jeg har gjennom refleksjon rundt forskningsfunn kommet med forslag til hvordan de anvendte metodene kan videreutvikles.

1.4 Kapittelinnndeling

Szukimetoden er en kompleks og omfattende metode for fiolinopplæring. Suzukimetoden er nevnt i mange ulike pedagogiske verker, blant annet Hanken og Johansen. På grunn av at jeg mener at det er viktig å vite hva Suzukimetoden går ut på for å forstå mitt problemområde, så har jeg valgt å gi en introduksjon til Suzukimetoden i kapittel 2. I min introduksjon har jeg valgt å fortelle med egne ord hva jeg mener Suzukimetoden går ut på, basert på det jeg har lest i Suzukis bok "Kunskap med kjærlek" og hva jeg har fått vite gjennom samtaler med de involverte lærerne. Jeg har valgt å presentere Suzukimetodens 13 byggesteiner og jeg har også valgt å skrive litt om tidligere forskning og kritikk rundt Suzukimetodens musikkopplæring. De ulike byggesteinene har jeg beskrevet etter en modell jeg ble vist på en av mine intervjusamtaler med en av fiolinlærerne. Læreren hadde en oversikt over byggesteinene som hun hadde fått da hun tok utdanning i Suzukimetoden. Byggesteinene har jeg valgt å gjengi

med egne ord, og noen av byggesteinene har jeg også valgt å knytte annen teori til for å sette byggesteinene inn i et større perspektiv.

Suzuki gav sin metode navnet “morsmålsmetoden”. Teoretikere, som blant annet Olaug Fostås, har betegnet navnet morsmålsmetode som problematisk, på grunn av at de mener musikk og språk ikke kan sammenlignes. Jeg kommer også inn på diskusjonen rundt arv og miljø i denne forbindelse og Howard Gardners intelligenstenkning.

I kapittel 3 forklarer jeg hvilke forskningsmetoder jeg har brukt for å finne svar på min problemstilling og begrunner hvorfor jeg har valgt å bruke kvalitativ forskning.

Kapittel 4 skriver jeg om noteopplæring sett i lys av språkopplæringsteorier, inspirert av Hilde Blix sin bok om noteopplæring i forbindelse med hørelærefaget. Jeg gir også en presentasjon av ulike metoder for å lære seg å lese tekst, etter modell av Sigrund Vormeland, og ser på overføringsverdien til musikkfaget. Med bakgrunn i de ulike lesemetodene for språkopplæring ønsker jeg å si noe om likheter og ulikheter mellom å lese tekst og å lese noter, og mellom tekstproduksjon og komponering med noter. I slutten av kapitlet gir jeg en skildring av hvordan komponering kan foregå i fiolinopplæring, basert på det jeg har observert i min forskningspraksis, og drøfter nytteverdien av å skrive noter.

Symbolmodenhet er et begrep som ofte dukker opp i forbindelse med Suzukimetoden. I kapittel 5 har jeg valgt å se nærmere på begrepet og hva det innebærer å være symbolmoden. Jeg drøfter begrepet opp i mot Piagets teorier innen kognitiv utvikling, Vygotskijs stillasbygging og teorier, blant annet Anne Bergs teorier, innen motorisk utvikling.

På grunn av at en stor del av mine informanter er førskolebarn, så mener jeg at leken er et viktig tema. Kapittel 6 handler derfor om lekens betydning i instrumentalundervisning for barn. Jeg gir definisjoner av begrepet lek og ser blant annet på Piagets og Vygotskijs teorier som omhandler lek og læring, og om problematikken rundt om lek kan brukes som en undervisningsmetode eller ikke. Det kan kanskje være vanskelig å se sammenhengen mellom temaet lek og temaet noteopplæring, men jeg mener at leken er viktig på grunn av at den stimulerer både den kognitive og motoriske utvikling, som igjen har betydning for innlæring av noter.

Under dybdeintervjuet fortalte de involverte lærerne om hvordan de forholder seg til notebøker og noteopplæringsmateriell. Jeg har også observert under forskningspraksisen hvordan lærerne bruker noter i undervisningen, og hvordan lærerne forklarer notene for elevene. I kapittel 7 ser jeg på hvilken type opplæringsmateriell som blir brukt i forbindelse med noteopplæring i Suzukimetoden. Jeg presenterer Suzukibøkene og annet Suzukibasert opplæringsmateriale, og skriver om hvilke utfordringer Suzukilærerne møter ved bruk av bøkene.

I kapittel 8 drøfter jeg på hvilket tidspunkt noteopplæring bør begynne, med tanke på blant annet symbolmodenhet. Tidspunkt for notestart er ofte et stort dilemma for Suzukilærere. Jeg skriver også litt om elevkartlegging og tidsklemmeproblematikk i kulturskolen.

Kapittel 9 handler om hvordan noteopplæring blir gjennomført i forbindelse med Suzukimetoden på den kulturskolen jeg har vært og observert. Det forekommer blant annet en todeling av undervisningen som jeg har skrevet litt om. Jeg drøfter også om hvor vidt det er gjennomførbart å lære noter gehørsbasert. Suzukimetoden er en gehørsbasert metode, kanskje bør da også noteopplæringen være gehørsbasert i en Suzukibasert undervisning?

I kapittel 10 har jeg valgt å reflektere over forskningsfunn og gi noen konkrete forslag til forbedring av notepraksis, og i kapittel 11 gir jeg min konklusjon på forskningsprosjektet. Her gir jeg blant annet svar på om jeg har funnet ut om mine hypoteser er riktige.

Kap. 2: En innføring til Suzukimetoden

2.1 Introduksjon til Suzukimetoden

Shinichi Suzuki er en japansk fiolinpedagog, og er Suzukimetodens “gründer”. Metoden kjennetegnes av gehørsbasert undervisning i form av å lytte til innspilte musikkstykker, for så å lære musikkstykkene utenat på instrumentet. Etersom at elevene lærer musikkstykkene hovedsakelig gjennom lytting, så er det ikke så stort fokus på noteopplæring i de første årene. Suzuki forsvarer mangelen på noteopplæring i de første læreårene gjennom å hevde at da kan selv små barn som ikke enda er symbolmodne lære seg å spille instrumentet.

Et av de mest grunnleggende prinsippene for Suzukimetoden er tanken om at alle kan lære.

Suzuki hevdet at alle er musikalske og har et stort potensial for å uttrykke seg gjennom musikk og for musikkopplæring. Det er miljøet som er avgjørende, ikke arven. Alle skal derfor få anledning til å lære musikk, og det skal ikke være noen testing av musikalitet eller begavelse for øvrig (Hanken og Johansen, s. 109).

Det var aldri Suzukis mål at alle barn skulle bli profesjonelle musikere enn dag, men målet var å skape vakre og harmoniske mennesker gjennom kjærlighet til musikk.

Suzuki underviste barn helt ned i treårsalderen, men han var meget opptatt av at de minste elevene ikke skulle ha for lange øvingsøkter. 2-3 minutter med aktivt spill per elev mente Suzuki ofte var nok. Han var også opptatt av at de minste barna ikke hadde noe behov for å lære seg noter før de kunne begynne å spille. Han utviklet denne teorien basert på en språklig realitet; barn lærer ikke å lese sitt morsmål før de lærer å snakke det. Suzukimetoden fokuserer sterkt på ørets følsomhet, slik at barna kan lære å spille musikk de hører, og samtidig høre musikken de spiller. I tillegg til å utvikle ørets ferdigheter, blir barna også trent opp til å huske og kunne utenat.

Foreldrene spiller en viktig rolle i Suzukimetoden. Selv om evnen til å lese noter ikke er et fokusområde for barna, så blir foreldrene oppfordret til å lære å lese musikknotasjon, slik at de kan hjelpe sine barn. Selv om kjernen i Suzukimetoden ligger i at alle barn kan lære seg å spille, så inkluderer den også troen på et “pleie-miljø” som en forutsetning for at barna skal

kunne tilegne seg kunnskap. Med pleie-miljø mener jeg et miljø der elevene får tett oppfølging av voksenpersoner og får den stimuli de trenger for å utvikle seg.

Basert på Suzukis teorier er det blitt utarbeidet 13 forskjellige byggesteiner som angir de viktigste punktene i Suzukimetoden. Alle de ulike byggesteinene framstår som likeverdige komponenter i Suzukimetoden. Likevel er det enkelte av byggesteinene det er skrevet mer om enn andre. Suzuki selv skrev mest om viktigheten av å starte tidlig med barna og viktigheten av lytting. Foreldrerollen er som sagt også beskrevet som meget viktig. Årsaken til at han mener lytting er viktig er på grunn av lyttingens effekt på barnets musikalske følsomhet. Han mente også at lyttingen motiverer barnet til å ville spille vanskeligere stykker. Tanken er også at foreldrene skal lytte til stykkene, slik at de blir i stand til å assistere barnet ved øving. Gjennom lytting memorerer eleven stykket og kan deretter fokusere på mer instrumentaltekniske utfordringer. Innstuderingen av nye stykker skjer altså hovedsakelig på gehør og “distrasjoner” som notelesing blir på denne måten en underordnet komponent.

En annen av Suzukis 13 byggesteiner omhandler tonedannelse og klang. Suzuki mener det er viktig at det blir rettet fokus på selve musikkuttrykket helt fra det aller første stykket i læreboka. Eleven lærer seg uttrykket gjennom at læreren demonstrer hvordan det skal gjøres, heller enn at læreren forklarer. Suzuki understreker også at for å oppnå en god instrumentalundervisning så er tålmodighet, oppmuntring, psykologisk innsikt, teknisk og musikalsk kompetanse, riktig repertoar og metoder og fantasi meget viktig.

2.2 En presentasjon av Suzukis 13 byggesteiner

For å forstå hva Suzukimetoden er tror jeg det er viktig å kjenne til Suzukis byggesteiner. De ulike byggesteinene fikk jeg oversikt over ved hjelp av en av lærerne jeg intervjuet i min forskningspraksis, som hadde en oversikt over byggesteinene fra Suzukiutdanningen hun tidligere hadde gjennomført. Byggesteinene kan betraktes som noen konkrete “knagger” som Suzukiundervisningen bygger på eller er inspirert av. Det er ikke Suzuki selv som har laget listen over byggesteinene. Byggesteinene er en oppsummering av hovedelementene i Suzukis teorier, og de er det som internasjonalt blir sett på som utgangspunktet for bruken av Suzukis ideer. Jeg vil i følgende gi en presentasjon av hva hver enkelt byggestein går ut på;

01. Tidlig start

Shinichi Suzuki mente at det var veldig betydningsfullt og viktig for barnet å bli stimulert musikalsk helt fra det blir født. Han mente at barnet starter sin musikalske utvikling allerede ved fødselen, og at miljøet barnet vokser opp i har alt å si for hvordan barnet utvikler seg. Dette synet støttes av Inge Marstal, professor i musikkpedagogikk ved Det Kgl. Danske Musikkonservatorium; *“Det er i de første leveår, at barnets modtagelighed er størst – at sanseapparatet er mest åbent, og at fundamentet for det, der skal læres senere i livet skal etableres”* (Marstal, 2004, s. 19). Inge Marstal skriver videre om at barnet er mottagelig for musikkpåvirkning allerede ved fosterstadiet, og at personlighetsutformingen begynner i livmoren. Ut fra dette synet vil det kanskje da være mulig å starte musikkopplæring etter Suzukimetoden allerede mens barnet ligger i magen.

02. Lytting

Å lytte er noe av det viktigste i Suzukimetoden. Suzuki kalte selv sin metode for morsmålsmetoden, fordi at han mente at musikk må læres på samme måte som vi lærer morsmålet. Vi lytter til morsmålet vårt helt fra vi blir født. Vi lærer derfor å snakke språket flytende. Hvis vi lytter til musikk helt fra vi blir født, vil vi også greie å snakke dette språket flytende, mente Suzuki. Lytting er også viktig når barnet blir eldre. Derfor er alle Suzukis instrumentalskolebøker utstyrt med cd.

03. Alle kan

Suzuki mente at alle kan lære seg å spille. Han mente at hvilken arv du bringer med deg til verden ikke har noe å si for din talentutvikling. Det er miljøet og hvilke stimuli du blir utsatt for som bestemmer hvordan du utvikler deg. Han mener derfor at med riktig stimuli vil du kunne bli en flink musiker. Noe medfødt musikalsk talent eksisterer ikke i Suzukis tankegang. Tankene om at miljø har større betydning enn arv er en relativt ny tanke, utviklet gjennom de seneste tiårs samfunnsforandringer. Inge Marstal skriver at *“før i tiden mente man, at musikalsk var noget, man var eller ikke var – at det var et særligt talent, som et menneske var begavet med fra fødselen, med andre ord noget arveligt eller gudsbenådet”* (Marstal, 2004, s. 70). Et eksempel på tenkningen om et medfødt talent er for eksempel geni-erklæringer av store komponister, for eksempel Mozart, og mytene om

at musikken kom til komponistene fra Gud. Selv om diskusjonen om arv kontra miljø stadig eksisterer den dag i dag så mener jeg at det finnes en overveiende enighet i moderne skoletenkning om at musikalitet er noe som må utvikles og jobbes med om det skal kunne bli et musikalsk talent. *“Tyske og engelske undersøgelser fra 1990’erne konkluderer (...); Den væsentlige faktor i stimuleringen og utviklingen av barnets musikalitet frem til kompetence- og ekspertniveau er familiens engagement, en tidlig start og kvalificeret undervisning”* (Marstal, 2004, s. 72). Talent er altså noe som utvikles i første omgang gjennom miljøets påvirkning og stimulering, så i neste omgang gjennom kvalifisert undervisning.

04. Foreldrene

Foreldrene er en meget viktig del av talentutviklingen. Suzuki mente at *“the fate of a child is in the hands of the parent”*, (Suzuki, 1981, s. 56). Det er foreldrene som skal fungere som lærere de første årene, noe som gjør det viktig at foreldrene er gode forbilder. Foreldrene skal være med i instrumentalundervisningen når barnet blir modent nok til å begynne å spille. Det er også viktig at foreldrene engasjerer seg i øvingen hjemme.

05. Individuell time

Individuelle timer betyr at eleven skal ha timer alene uten at andre elever medvirker. Foreldrene skal fortsatt være med. Det er viktig at eleven har en individuell time hver uke. Suzuki mente også at det kunne være nyttig for yngre elever å observere de individuelle timene til en eldre elev.

06. Gruppetime

Suzuki mente også at gruppetimer er viktige, fordi at her får eleven både lytte til andre elever og anledning til å spille sammen med andre. Det er også et mål med gruppetimene at de skal virke motiverende og sosialt givende.

07. Arbeidsmåten

Arbeidsmåten består i å følge Suzukis instrumentalskolebøker, stykke for stykke. Ikke et eneste stykke skal hoppes over. Hvert stykke inneholder en ny spilleteknikk som Suzuki mener at eleven må beherske før det går videre til neste stykke.

08. Repetisjon

Repetisjon står veldig sentralt i Suzukimetoden. Suzuki mente at repetisjon var en nødvendighet for å kunne lære seg noe. Han sammenligner det med å lære seg morsmålet, som terpes på helt i fra barnet er i stand til å uttale kontrollert lyd. Det repeteres stadig, og repetisjon er like viktig i musikkopplæring som i språkopplæring.

09. Memorering

Suzuki mente det var viktig å lære seg stykkene utenat, altså å memorere stykkene. Evnen til å memorere er en evne som kan trenes opp og forbedres. Ved konserter så skal elevene framføre sine stykker utenat. Lytting til stykket en skal memorere er en faktor som er meget viktig i memoreringsprosessen

10. Tonedannelse

Tonedannelse vil si det samme som å øve på klang og tonalitet. Suzuki mente at øvelser som går på klang og tonalitet bør øves hver dag. Instrumentalteknikk og å øve på riktig holdning er faktorer som spiller en viktig rolle under tonedannelsen. Suzuki var meget opptatt av at barna skulle lære å holde fiolinen og buen riktig allerede fra første time.

11. Notelesing

Notelesing står ikke videre sentralt i Suzukimetoden, men det betyr ikke at noter ikke skal læres. Noter skal læres når barnet er "symbolmodent". Suzuki spesifiserer ikke når eleven er symbolmoden eller hva det er som kjennetegner et symbolmodent barn, men han skriver at noteopplæring ikke skal foregå overfor de minste barna som kan være ned til 3 år gamle. Noteopplæring kommer ikke før senere i talentutviklingen. Han antyder at

noteopplæring kan settes inn når eleven har kommet så langt i sin utvikling at han/hun spiller Vivaldis a-mollkonsert.

12. Repertoaret

Repertoaret består av Suzukis instrumentalskolebøker. Annet supplerende repertoar kan innføres av den enkelte lærer. Spesielt når elevene er kommet så langt som til de aller siste bøkene, så må det inn annet tilleggsmateriale. Grunnen for dette er at de siste bøkene er større verk, for eksempel Mozarts fiolinkonsert i D-dur. Å øve inn et så stort stykke tar ofte lang tid, derfor kreves det at det varieres med mindre stykker.

13. Konsertutøvelse

Konsserter er en meget viktig del av Suzukimetoden. Konsertene skal skje i omgivelser som er trygge for barna. Elevene skal spille på konsert så tidlig i utviklingen som det er mulig å få til. Både viderekommende elever og nybegynnere skal gjøre opptredener. Grunnen for at konsserter må komme inn tidlig som en del av talentutviklingen er for å gjøre scenen til en trygg arena for elevene.

2.3 Tidligere forskning og kritikk rundt Suzukimetodens musikkundervisning

Szukimetoden har blitt en av de mest dominerende metodene i verden innenfor fiolinundervisning. Meningene om metoden er mange. Suzukilærere mener metoden skaper musikalske genier, basert blant annet på at mange av Suzukis egne elever ble store, profesjonelle musikere, mens andre mener metoden lærer elevene opp til å bli tankeløse imitatorer på grunn av at metoden fokuserer for mye på gehør og ikke gir tilstrekkelig rom for personlig tolkning og improvisasjon. Gardner har kritisert Suzukimetoden blant annet for å ha for stort fokus på gehørslæring. Suzukilærere mener at Suzukimetoden er den mest naturlige måten å lære på, mens andre, blant andre Gardner, mener at Suzukielever har vanskeligheter for å lære å lese noter ordentlig. Listen over teoretikere som har omtalt Suzukimetoden er lang. Det er lett å forstå at både musikk lærere og foreldre kan bli forvirret av all informasjonen og til dels motstridene opplysningene som eksisterer rundt Suzukimetoden.

2.3.1 Variabler som påvirker diskusjonen

En av de største utfordringene man har når det gjelder å sammenligne Suzukimetoden med annen forskning gjort på tradisjonell fiolinundervisning, er at det eksisterer så mange varianter av Suzukimetoden, og det finnes enda flere varianter av det vi kaller “tradisjonell fiolinundervisning”. I tillegg så er det mange musikklærere som velger å blande ulike teorier og metoder. Det er sjelden at Suzukimetoden brukes i rendyrket form.

Det er ikke min intensjon i denne avhandlingen å gi noen grundig analyse av alle forskjellene på Suzukimetoden og tradisjonell fiolinundervisning, men jeg vil likevel komme inn på denne debatten i forbindelse med å forklare hvordan Suzukilærere løser utfordringen med noteopplæring i Suzukiundervisningen.

2.3.2 “Morsmålsmetoden” – et passende navn?

Suzuki mente at vi burde lære oss musikk på samme måte som vi lærer oss morsmålet vårt. *“Når barn lærer sitt morsmål, bruker vi som voksne vår intuitive kompetanse gitt oss gjennom generasjoner av uformell språkopplæring”* (Blix, 2004, s. 13). Med andre ord så er morsmålet noe vi hører og blir stimulert med allerede fra fødsel av, kanskje til og med før fødsel. Vi tilegner oss dermed språket vårt ved å lytte, og etter hvert hører lydene vi hører. Hvis vi vokser opp i et miljø der foreldrene våre øver språket med oss, repeterer ord mange ganger og roser oss når vi klarer å gjøre oss forstått, så gir denne stimuli oss en naturlig trygghet rundt vårt eget språk, og gjør at vi etter hvert snakker morsmålet vårt flytende. Foreldrenes rolle i denne sammenhengen blir derfor en meget viktig faktor. Suzuki mener at foreldrene har en lignende betydning når det gjelder musikalsk utvikling. Suzuki mener at musikkopplæringen starter allerede i barnets første levemåned, og senere forskning har til og med påvist at musikkopplæringen starter så tidlig som i fosterstadiet. Dette skriver blant annet Åslaug Berre om i boken *“Musikk med de minste”*.

Suzukimetoden anser de to passive innlæringsmetodene, observasjon og lytting, som meget viktig i instrumentalundervisningen. Suzuki mener at før barnet begynner å spille på instrumentet bør barnet eksponeres for innspillinger av de første stykkene de skal lære seg. Denne eksponeringen fortsetter også etter at eleven har begynt å spille på instrumentet. Innspillingene bør ifølge Suzuki bli spilt som “bakgrunnsmusikk” flere timer hver dag med

lavt volum. Tanken bak denne lyttemetoden er at musikken skal bli innlært på samme måte som vi lærer morsmålet vårt. Suzuki mener denne metoden vil hjelpe barnet til raskere å memorere og internalisere nyansene av “pitch”, tone, timing, artikkelasjon og dynamikk.

Suzukimetoden anvender tanken om morsmålsinnlæring som en modell også ved innlæringen av notelesing. Akkurat som at vi lærer å snakke før vi lærer å lese, så mener Suzuki at vi må lære å spille før vi begynner å lese noter. Suzukilærere utsetter altså noteopplæringen til barnet har oppnådd et visst nivå av tekniske ferdigheter på instrumentet. Suzuki mente at resultatet av denne metoden er elever som med letthet mestrer å uttrykke musikk på en ekspressiv måte.

Barn lærer å snakke sitt morsmål uten hjelp av bøker. Barn har evne til å ta inn og reprodusere alle ulike talte språk. Suzuki mente at barnet kan ta inn over seg og reprodusere det musikalske språk på samme måte. Suzukis innstilling til musikkundervisning er at barnets kunnskap vokser utelukkende på grunn av den stimuli det får utenfra. Ut fra dette kan vi trekke den konklusjonen at Suzuki mente at musikalitet ikke er en medfødt type kunnskap.

Det finnes derimot en del forskere og teoretikere som mener at språk og musikk ikke kan sammenlignes, på grunn av den oppfatning at språk og musikk er to helt forskjellige ting. Olaug Fostås er en av teoretikerne som mener at språkutvikling og opplæring på et instrument ikke har noe med hverandre og gjøre, og Suzukis morsmålsmetode vil ut fra dette synspunktet framstå som problematisk;

På pedagog- og psykologhold har man problemer med uttrykket “morsmålsmetoden”. Morsmållæring og instrumentalopplæring er to læringsoppgaver som er basert på vidt forskjellige forhold og forutsetninger, for eksempel når det gjelder alder, sosial kontekst, motivasjon, viktighetsgrad for arten menneske og ikke minst ferdighetstype i seg selv. Man gjør antagelig klokt i å slutte å anvende dette uttrykket, selv om det er aldri så populært (Fostås, 2002, s. 159).

Arne Engelstad har et eksempel på hvorfor det er et problem å sammenligne språk og musikk i sin bok “Fra bok til film”, hvor han ser på likhetene og ulikhetene på språk, bilde og musikk. For å vise likhetene og ulikhetene bruker han som eksempel det å formidle noe om en katt til en tilhører. Med språk kan du ganske enkelt si ordet katt og den tilhørende vil forstå hva ordet og historien skal handle om. “Ordet “katt” er et avtalt symbol, som framkaller i oss et mentalt bilde av dyret,” (Engelstad, 2008, s. 126). Det går også an å vise et bilde av en katt,

noe som også umiddelbart vil få tilhøreren til å forstå hva historien handler om. I forbindelse med dette vil jeg gjerne påpeke at det her er snakk om figurative bilder, fotografier eller video, og ikke abstrakt kunst. Språket og bildene har det til felles her at de både har en konkret uttrykksside og en konkret innholdsside. Men hvordan skal vi formidle en katt gjennom musikk, og vil tilhøreren forstå at det er en katt det handler om? Engelstad påpeker at klarinetten refererer til en katt i musikkverket “Peter og ulven”, men at det er ingen som tenker på en katt når de lytter til Mozarts klarinettkonsert. Musikken har altså også en uttrykksside, akkurat som språket og bildene, men hva vi legger i musikken av innhold varierer. Hvis det er “avtalt” hva musikken skal bety, som for eksempel i “Peter og ulven”, så forstå vi hva musikken betyr, men ofte er det slik at vi ikke vet hva komponisten har tillagt musikken for betydning. Vi må altså tolke musikken selv, noe som kan føre til totalt forskjellig meningsinnhold avhengig av hvem det er som hører musikken og tolker den. Musikkens innholdsside blir dermed mer ustadig enn språkets og bildets innholdsside.

Likevel er det mange som mener at musikk og språk har en sammenheng, og det er ikke til å komme fra at språk og musikk har mange likhetstrekk. Noen har til og med gått så langt i sin sammenligning at de kaller musikken for “vårt medfødte morsmål”. *“Lyd og bevegelse er hva jeg kaller ”vårt medfødte morsmål”. Det er dette språket vi kjenner fra tiden i mors liv og som vi kan uttrykke og gjenkjenne følelser gjennom. Det er med lyder, toner, mimikk og bevegelser det lille barnet kommuniserer før det behersker talespråket”* (Kulset, 1998, s. 3). Synspunktet om at musikken er et medfødt morsmål beveger seg litt bort fra Suzukis tanke om morsmålsmetoden, på grunn av at Suzuki mente at musikalitet ikke er medfødt. Diskusjonen om arv og miljø blir derfor stående sentral i denne sammenheng. Spesielt siden språkvitenskapen har ment å bevise at talespråket oppsto grunnet en mutasjon for cirka 6000 generasjoner siden og at det også til en viss grad er genene våre som bestemmer hvilket morsmål vi snakker Dette skriver blant annet Fredrik Støbakk om i *Medfødt morsmål*. Støbakk begrunner synspunktet om at genene bestemmer morsmålet med at vi allerede fra fødselen av har enklere for å lære foreldrenes morsmål enn noe annet språk i verden. Spørsmålet her blir vel kanskje om dette skyldes genene eller om det skyldes den stimuli vi får allerede under fosterstadiet. At vi kan bli miljøpåvirket allerede under fosterstadiet, og at det kanskje er derfor vi har enklere for å lære våre foreldres morsmål, tar ikke Støbakk med i sin betraktning.

I diskusjonen rundt arv og miljø, og hvilke egenskaper vi er født med, har Howard Gardners teori om “multiple intelligences” blitt meget sentral når det gjelder skole og undervisning. Howard Gardner har også omtalt Suzukimetoden. Jeg ønsker derfor i følgende kapittel å gi et lite innblikk i Howard Gardners synspunkter.

2.3.3 Howard Gardners syn og kritiske blikk på Suzukimetoden

Howard Gardner var tidlig ute med kritikk av de såkalte IQ-testene, som Alfred Binet regnes å være opphavsmann for. Gardner mente IQ-testene favoriserte en type intelligens og bidro til å rangere mennesker. Han mente at intelligens i IQ-testene ble til en slags endimensjonal størrelse som man kunne måle og sette et tall på. Han introduserte derfor teorien om “multiple intelligences”, ofte forkortet til MI. Denne teorien har blitt tillagt stor vekt i senere tids skoletenking. Gardner kom først fram til at vi har sju forskjellige intelligenser, et tall han har utvidet noe de siste årene. Han mente at det ikke bare er på et sted i hjernen at intelligensen “sitter”, men at hjernen består av ulike organer som tar seg av ulike funksjoner. De ulike organene samarbeider riktignok med hverandre, men de kan likevel grupperes som ulike typer intelligens. Språklig og musikalsk intelligens har han kategorisert som to ulike intelligenser. Gardner har formulert en rekke av kriterier som bestemmer om de ulike funksjonene er en intelligens eller ikke. Han mener at alle menneskene er født med samtlige av intelligensene, men at ikke alle menneskene har den samme graden av alle intelligensene. Han mener med andre ord at ikke alle har like godt utviklede intelligenser som andre ved fødsel. Vi kan kanskje oppfatte et motsetningsforhold til Suzuki allerede her, som mener at ingen er født med medfødt talent. Men selv om vi kanskje kan ane at Gardner mener at det eksisterer et medfødt talent, eller bedre utviklede intelligenser, så mener han likevel at intelligens ikke er noe som du får utlevert ved fødsel og som forblir din skjebne og ballast gjennom hele resten av livet. Gardner mener nemlig også at det er de forhold og betingelser du lever opp under som avgjør om dine intelligenser utvikles og blomstrer opp.

Howard Gardner har beskrevet Suzukimetoden som en god og fremgangsrik metode, men han har også pekt på negative sider av Suzukimetoden. Adriana Di Lorenzo Tillborg oppsummerer Gardners syn på Suzukimetodens positive og negative sider punktvis;

De positive sidene:

- *Eleverna kan i unga år spela avanserade stycken på sitt instrument med innlevelse, stilfullt og felfritt. Gruppframträdanden blir samspelte.*
- *Utbildingsprogrammet är väldigt väl strukturerat så att barnet gör framsteg utan att behöva uppleva frustration og bakslog.*
- *Stödet från förldrarna är väldigt starkt og instrumentet blir ett medel som stärker fördrakontakten.*
- *Förldrarna beöver varken tjata eller muta för att få barnet att öva, eftersom barnet hela tiden blir motiverad av att förldrarna spelar og av att se de andra barnens utveckling i gruppen. Dessutom känner barnet lust till att spela de styckena som dagligen spelas i stereon.*
- *Elevernas framsteg lyfts fram og tävling mellan eleverna uppmuntras inte.*
- *Barnet börjar bekanta sig med musik redan innan den formella undervisningen startas så att musik blir lika naturligt som talspråk.*
- *Barnet får mycket gruppundervisning, vilket är viktigt eftersom barn härmar sina jämnåriga.*

De negative sidene:

- *Metoden är extremt inriktad på gehör vilket försvårar inläringen av notläsning.*
- *Musiken som spelas är enbart västerländsk konstmusik från barocken till og med romantiken vilket kan ge barnen en begränsad musiksmak.*
- *Metoden bygger till stor del på slavisk og okritisk efterbildning av vissa tolkningar. Variationer, improvisation, eget komponerande og egen tolkning uppmuntras inte. Tolkning og improvisation är enligt Gardner omöjliga att ha inom ramen för en metod som bygger på imitation.*
- *Barnet följer ett strikt schema og allt är förutbestämt.*
- *Suzuki koncentrerade sig på en enda intelligens: musikalitet. Enligt Gardner har varje människa minst sju olika intelligenser som bör beaktas vid utbildning, bland dessa: språklig, musikalsk, matematisk, visuell, kroppslig, social samt intrapersonell (självkänedom).*
- *Metoden kräver stora personliga uppoffringar. Barnet ägnar massor av timmar i veckan åt att utveckla en enda intelligens på bekostning av andra. Det ställs stora krav på modern (som oftast är den förldern som ansvarar för barnuppfostran i den japanska kulturen).*

(Tillborg, 2008, s. 5)

Vi ser ut fra Adrianas punkter at Gardner mener at Suzukimetoden gjør noteopplæringen vanskelig for elevene fordi metoden fokuserer så mye på gehör og tar for lite hensyn til de andre intelligensene. Gardner mener Suzuki fokuserer bare på den ene intelligensen, nemlig den intelligensen Gardner kaller “den musikalske intelligens”.

Kap. 3: Forskningsmetoder

3.1 Hvorfor kvalitativ forskning?

Min problemstilling for avhandlingen er; *Hvordan gjennomfører fiolinlærere noteopplæring i Suzukimetoden for barn, hvilke utfordringer møter Suzukilæreren ved bruk av Suzukimetoden og er Suzukimetoden en tilstrekkelig metode med tanke på en helhetlig musikkopplæring?* Jeg valgte kvalitativ forskning for min forskningspraksis, på grunn av at jeg ønsket å ha en nær kontakt med de menneskene jeg skulle forske blant. Jeg ønsket ikke bare å kartlegge hvordan noteopplæringen foregår og hvordan det fungerer, men jeg søkte også å finne løsninger som kanskje kunne være med å forbedre notep praksis. Mine informanter er også en liten gruppe mennesker som jeg følte at jeg burde observere selv for og lettere kunne danne et bilde av deres undervisningssituasjon. *"En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener"* (Thagaard, 2009, s. 11). En undervisningssituasjon er et sosialt fenomen og jeg mente at ved å delta aktivt i dette sosiale fenomenet, så ville min forståelse rundt den satte problemstillingen bli større.

3.2 Strategisk utvelgelse av informanter

Da jeg valgte mine informanter tenkte jeg strategisk. *"Strategisk utvelgelse vil si at forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot for å samle nødvendige data"* (Johannessen, 2009, s. 107) Da jeg skulle velge mine informanter undersøkte jeg først hvilke kulturskoler som reklamerte med at de brukte Suzukimetoden i forbindelse med fiolinundervisningen. Jeg valgte deretter som praksisplass for min forskning en av de kulturskolene som sa at de brukte Suzukimetoden i undervisningen. Jeg gjorde en strategisk utvelgelse av praksisplass framfor en tilfeldig utvelgelse, på grunn av at jeg mente jeg ville få mest informasjon rundt min problemstilling om jeg bestemte meg for målgruppe på forhånd.

Det neste steget var å velge ut hvilke personer innenfor målgruppen som skulle bli mine informanter i forskningspraksisen. Jeg valgte grupper i samarbeid med fiolinlærerne på kulturskolen. To av gruppene var med svært unge elever, fra 4-6 år, og jeg ville gjerne observere gruppene fordi jeg syntes det var spennende å få vite mer om hvordan undervisning med så unge elever utarter seg. De andre gruppene ble valgt fordi lærerne fortalte meg at de

nettopp hadde begynt med litt noteopplæring. Elevene jeg har fulgt har to fiolinlærere, noe jeg så som en fordel på grunn av at da hadde jeg to fagpersoner jeg kunne intervjuer.

Jeg har valgt å kalle de personene jeg forsket blant for informanter, på grunn av at de var personer jeg ønsket å innhente informasjon fra. *"En "informant" gir, som ordet antyder, informasjon om "noe"* (Postholm, 2010, s. 84). Jeg ville innhente informasjon om informantenes verden, informantenes egen sannhet eller "noe".

3.3 Passiv og deltagende observasjon som datainnsamlingsstrategi

Jeg valgte å bruke *observasjon* som metode for å samle inn data i min forskningspraksis. Jeg observerte elever som spilte sammen i gruppe, jeg observerte elever som spilte alene og jeg observerte elever som spilte sammen to og to. Elevene jeg observerte var i aldersgruppene 4-6 år og 7-10 år. Jeg observerte en undervisningstime per gruppe/elev, per uke, i et halvt år. Jeg valgte observasjon fordi jeg ville *"...observere aktiviteter i sin naturlige setting"* (Postholm, 2010, s. 55). Det finnes mange ulike måter å gjennomføre observasjoner på, men jeg valgte å veksle mellom en passiv observasjonsrolle og en deltagende observasjonsrolle. Dette innebar at jeg var delvis deltagende i de samme aktivitetene som elevene. Jeg valgte å være deltagende sammen med elevene på grunn av at jeg søkte å få en forståelse av hva det er elevene opplever i undervisningsprosessen og fordi jeg ønsket å få en bedre forståelse av hvordan Suzukimetoden blir brukt med hensyn til innlæring av notekunnskap. Jeg valgte å være passiv observatør for å kunne notere ned det jeg observerte og for å få mulighet til å filme og gjøre lydopptak av undervisningen.

Min ukentlige observasjon av elever som både ble undervist alene og i grupper, var ustrukturert og preget av at jeg ofte var deltagende i de samme aktivitetene som elevene. Observasjonen var preget av en tenkning om at veien blir til mens vi går. Jeg deltok når det var passende, som oftest i gruppeundervisning, og observerte når hver enkelt elev fikk aleneundervisning. Når jeg observerte skrev jeg notater, mens notatene fra den deltagende observasjonen ble skrevet i etterkant av timen. Observasjon har sine ulemper med at elevene antagelig oppførte seg litt annerledes på grunn av at jeg som forsker befant meg i rommet. I begynnelsen av observasjonspraksisen var noen elever veldig opptatte av kamera. Noen av elevene hoppet foran kamera og gjorde grimaser, mens andre kikket nervøse på det. Det er ikke noen tvil om at kamera var en distraherende faktor i begynnelsen, men det virket som at

både elevene og lærerne ble vant til det etter noen uker. Kanskje hadde det vært en tanke å ha en tilvenningsperiode med både meg og kamera før selve forskningen startet?

3.4 Intervjusamtaler med lærerne som datainnsamlingsstrategi

Jeg valgte å ha flere samtaler med de to lærerne som underviste på den kulturskolen jeg hadde forskningspraksis på. Jeg hadde også et dybdeintervju når forskningspraksisen var ferdig. Jeg planla flere forskningsintervju, men på grunn av at alle de gjennomførte intervjuene var veldig åpne og det ble stilt like mange spørsmål begge veier, har jeg valgt heller å kalle intervjuene for intervjusamtaler. Da jeg hadde samtaler med de to lærerne jeg fikk være med å observere undervisningen til, hadde jeg fokus på å få vite mer om hvordan de tolker Suzukimetoden og hvordan de anvender metoden når det skal undervise i noter. Jeg hadde som sagt flere samtaler med dem, både når de var hver for seg og sammen, samtlige ganger i etterkant av en undervisningstime. Grunnen til at jeg valgte dette samtaletidspunktet var for å få interaksjon mellom observasjonene og samtaler. Dybdeintervjuet ble derimot gjennomført hjemme hos en av lærerne når praksisperioden var over. På dybdeintervjuet ble det stilt spørsmål fra det som hadde blitt gjort under hele forskningspraksisen, og i tillegg stilte jeg noen spørsmål som omhandlet noteopplæring og instrumentalundervisning generelt. Jeg var blant annet interessert i å finne ut hvilken noteopplæring lærerne selv hadde hatt og hvilke metoder som ble brukt da de lærte seg å spille fiolin.

Formen intervjusamtalene var halvplanlagt, formelt intervju, og var preget av åpenhet på grunn av at jeg ikke hadde alle spørsmålene planlagt på forhånd. Jeg hadde en plan for hvilke tema samtaler skulle handle om, og jeg hadde noen av spørsmålene klare i form av en intervjuguide, men jeg ville ikke at formen skulle framstå som et intervju. Jeg ville at lærerne skulle fortelle om sin praksis mest mulig selvstendig, uten for mange ledende spørsmål fra meg som forsker. De fleste spørsmålene jeg stilte var ikke planlagt på forhånd, men det var spørsmål som dukket opp underveis under observasjonene og underveis i samtaler. Jeg stilte også mange oppfølgingsspørsmål til det lærerne fortalte, men jeg hadde fokus på at spørsmålene ikke skulle være ledende, men åpne, som for eksempel; *Kan du fortelle litt om hvordan du opplever å undervise noter?* En av hovedårsakene til at jeg valgte en samtaleform var at jeg ville være åpen for at samtalen kunne ta en annen retning enn det jeg som forsker hadde planlagt på forhånd. Det kan dukke opp mange spennende temaer underveis i en samtale, og jeg ville ha frihet til å kunne gå videre på disse temaene. Halvplanlagt, formelt

intervju hører med under en fortolkende forskertradisjon. *”Intervju gjennomført innenfor en slik tradisjon vil dermed fortone seg mer som jevnbyrdige samtaler. Forskeren åpner for at forskningsdeltakeren også kan bringe frem spørsmål og tema i samtalen”* (Postholm, 2010, s. 75). Selv om jeg forsøkte å stille spørsmål så uformelt som mulig, så oppdaget jeg noen svakheter ved det å stille spørsmål ved andre menneskers arbeidspraksis, spesielt med tanke på at alle samtaler har blitt gjennomført parallelt med at jeg har vært inne i undervisningsrommet som observatør. Lærerne kan ha ønsket å unngå å snakke om negative sider ved sin praksis, og jeg opplevde også at noen av elevene virket engstelige for at jeg skulle finne noe negativt med deres lærere eller undervisningssituasjon. En av elevene spurte i en av timene; *“Du synes lærerne våre er flinke ja? Du må skrive på arket at lærerne er flinke.”* Dette er et utsagn fra en 9 år gammel jente. Jeg tolker dette utsagnet som at på grunn av min tilstedeværelse så har noen av mine informanter kanskje følt seg presset til å vise de positive sidene, og at de kanskje har forsøkt å skjule eventuelle svakheter.

Jeg gjennomførte som sagt intervjusamtalene med begge lærerne på arbeidsplassen deres, enten på undervisningsrommet eller på lærerrommet. Grunnen til at jeg valgte å snakke med dem på jobb, var fordi jeg ville møte dem i deres naturlige arbeidsomgivelser. Jeg hadde fokus på at samtaler skulle fremstå mest mulig naturlig og spontant, så i tillegg til de halvplanlagte samtaler så hadde jeg mange samtaler med lærerne som jeg ikke planla på forhånd. De uplanlagte samtaler kunne finne sted både i korridorer, over en kopp kaffe i kantina eller på et lite lærerrom, preget av travelhet, lite plass og av at andre lærere kom og gikk. På grunn av at jeg alltid hadde videokamera i vesken, så ble noen av de uformelle samtaler, så vel som de formelle, filmet og transkribert. Mange av samtaler ble også notert ned med stikkord underveis. De uformelle samtaler har vært like viktig for mitt forskningsresultat som de formelle på grunn av at de uformelle samtaler har vært med på å synliggjøre tema jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på å spørre om. Et eksempel på et slikt tema er viktigheten av Vygotskijs teorier i forbindelse med fiolinundervisning og hvordan Vygotskij er med og utfyller Suzukis tanker om hvordan kunnskap kan bygges på elevene.

Videokameraet hadde jeg som sagt med meg under hele forskningspraksisen og kamera sto som oftest på. Samtaler med lærerne foregikk som oftest etter en undervisningstime mens læreren ventet på at det skulle komme nye elever til ny time. Kamera sto alltid på i undervisningen, og når undervisningstiden var ferdig og samtaler begynte sto fortsatt kamera på. Samtaler ble altså også filmet. På grunn av at jeg ikke brydde meg om å slå

kamera av og på hele tiden, så virket det etter noen uker som at både elevene og lærerne etter hvert glemte at kamera var der.

3.5 Transkripsjoner

Å transkribere filmene fra forskningspraksisen var litt vanskelig, på grunn av at kamera sto på nesten hele tiden og det ble filmet ganske mye som egentlig ikke var så relevant til min problemstilling som omhandler noteundervisning. Pausene mellom undervisningstimene ble også filmet, og det ble også filmet en del forberedelser til timen, som for eksempel flytting av stoler og oppakking av utstyr. Mye av filmen var også sterkt preget av at det er instrumentalgrupper jeg har filmet, lyden var av den grunn mange steder kaotisk og det kunne være vanskelig å skille ulike lyder fra hverandre. Det var ikke mulig å oppfatte alt som ble sagt. Flere steder på filmen snakket folk i munnen på hverandre, og det ble også blandet med instrumentallyder. Jeg valgte derfor og ikke å transkribere alt jeg hadde av film. Mange av de filmede hendelsene under praksisen har jeg heller valgt å gjengi som skildringer og beskrivelser av hendelsesforløp.

Videooptakene av intervjusamtalene og de uformelle samtalene var lettere å transkribere med tanke på at lyden ikke var fullt så kaotisk, men jeg valgte heller ikke å transkribere alle samtalene. Jeg transkriberte de delene jeg anså som relevante for min problemstilling. De delene jeg valgte å transkribere transkriberte jeg ganske enkelt. Jeg noterte ikke hvert eneste host, kremt og “hmm”, men jeg skrev “...” de stedene informanten ble avbrutt eller stoppet midt i setning.

Dybdeintervjuet har jeg transkribert i sin helhet. Intervjuet ble gjennomført i rolige omgivelser hjemme hos en av lærerne, og intervjuet ble tatt opp med en diktafon. Begge lærerne var til stede under intervjuet. Lydkvaliteten på lydopptaket av intervjuet var god på grunn av at det ikke var noe støy i omgivelsene rundt intervjuet. Alle tre stemmene kom dermed godt frem på lydopptaket, og var derfor enklere å transkribere enn intervjusamtalene. Transkripsjonen har jeg valgt å legge ved avhandlingen.

3.6 Etiske hensyn

Som forsker har jeg en del etiske retningslinjer å ta hensyn til, både under datainnsamlingen og skrivingen. De etiske retningslinjene har jeg ivaretatt på følgende vis;

3.6.1 Konfidensialitet

Med konfidensialitet tenker jeg først og fremst på hvordan personopplysninger blir behandlet. Jeg har anonymisert alle mine informanter i avhandlingen. Jeg har også anonymisert stedet og kulturskolen hvor forskningspraksisen fant sted, dette med tanke på at personer lett kunne ha blitt identifisert hvis navnet på kulturskolen hadde blitt offentliggjort. Ingen video eller lydopptak blir lagt ved oppgaven med tanke på at personene på denne måten ikke blir anonymisert nok. Alle videoopptak og notater, hvor originale navn er nevnt, blir slettet etter bruk. Informantene fikk informasjon om dette i et informasjonsskriv i forkant av forskningspraksisen. På grunn av at de fleste informantene var under myndighetsalder, så måtte foreldrene godkjenne prosjektet før oppstart. Prosjektet er også innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Jeg har valgt å legge ved kvitteringen på melding om behandling av personopplysninger.

3.6.2 Informert samtykke

Før jeg begynte med forskningsprosjektet fikk mine informanter informasjon om prosjektet, og jeg hentet inn samtykke fra samtlige foreldre og involverte lærere.

Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer dessuten at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88).

Mine informanter fikk, som sagt, et informasjonsskriv i forkant av forskningspraksisen, der de ble informert om min studie og forskning. Det ble kort informert om forskningsmetoder og tema, og de fikk informasjon angående behandling av datamaterialet. Foreldrene samtykket til forskningen ved å skrive under på skrivet. Jeg har valgt å legge ved informasjonsskrivet i avhandlingen.

3.6.3 Ivaretagelse av informantenes integritet

Å ivareta informantenes integritet er en utfordring i kvalitativ forskning, fordi en som forsker “synser” og tolker mye mens en skriver om forskningsfunnene. Jeg har gjennom hele oppgaven tilstrebet å være selvkritisk i forhold til mine tolkninger, og søkt å la det gå klart frem i teksten hva det er som er mine egne tolkninger og hva det er som er mine informanternes tolkninger. Det har vært viktig for meg å få frem hva mine informanter mener uten å vri på deres utsagn for å underbygge egne tolkninger. Jeg tror at, for eksempel i deltagende observasjon, så kan det være vanskelig å få frem hvem det er som mener hva. Jeg har derfor valgt å bruke direkte sitat fra mine informanter, for å unngå misforståelser rundt hva informantene egentlig har sagt. Jeg har også søkt å ta sitatene minst mulig ut av sin opprinnelige sammenheng.

3.7 Refleksjon rundt presentasjon av forskningsresultat

I kvalitativ forskning er det praktisk talt umulig å gi fullstendige beskrivelser av hva det er som skjer og hva de ulike menneskene tenker og mener til en hver tid i ulike sosiale relasjoner. Flere av intervjusamtalene med lærerne foregikk når de begge var til stedet, noe som gjorde at de diskuterte seg i mellom. De to lærerne som har vært mine informanter bærer preg av at de har kjent hverandre veldig lenge og er meget samkjørte i sitt arbeid, noe som også preget formen av samtalene. Lærerne fullførte blant annet hverandres setninger. De kommuniserte også mye med blick og kroppsspråk seg i mellom, og det virket noen ganger som at de nesten hadde glemt at jeg var der sammen med dem. Det foregår med andre ord mye kommunikasjon i sosiale relasjoner som ikke uttrykkes med ord.

Det at de fikk sitte sammen, og tenke sammen, kan kanskje ha gjort at jeg fikk andre svar enn jeg hadde fått da de var alene, men jeg mener likevel at det var en riktig avgjørelse å ha noen av intervjusamtalene mens begge lærerne var til stede. Jeg mener det var en riktig avgjørelse fordi at jeg mener at de felles intervjusamtalene ga et bilde av hvordan lærerne jobber til vanlig. Lærerne jobber og planlegger mye av sin undervisning sammen. Samspeillet lærerne mellom blir dermed meget viktig for hvordan undervisningen utarter seg. Lærerne viste veldig tydelig under samtalene at de er veldig enige om pedagogisk grunnsyn og metoder vedrørende instrumentalundervisning.

En annen grunn til at det er vanskelig å beskrive konkret hva det er som skjer og hvordan undervisningen egentlig fungerer er på grunn at det skjer mye samtidig. Uforutsette ting oppstår veldig ofte, noe som gjør at lærerne må endre hele undervisningsopplegget i en håndvending. Jeg har ofte sett at lærerne kan diskutere seg i mellom samtidig som de stemmer elevenes fiolinstrenger og ønsker foreldre og elever velkommen etter hvert som de kommer inn i undervisningsrommet. Noen ganger ombestemmer lærerne seg flere ganger på veldig kort tid og begynner med en helt annen aktivitet enn det de egentlig hadde forespeilet timen. De uforutsette hendelsene kan for eksempel være strengestoler som har løsnet, en streng som har røket eller at en av elevene har skadet pekefingeren sin og ikke kan spille likevel. Når en skal presentere hvordan undervisningen fungerer er det viktig å huske på alle de uforutsette hendelsene som kan dukke opp i arbeid med mennesker. Det er viktig å huske på at det opprinnelige planlagte undervisningsopplegget ikke alltid er det samme som det gjennomførte undervisningsopplegget. Det er likevel det gjennomførte undervisningsopplegget jeg har å forholde meg til når jeg skal si noe om hvordan noteopplæring i Suzukimetoden foregår. Det har vært viktig for meg å presentere mine funn så nyansert som mulig og jeg har hatt som mål å kartlegge noen av de metodene som blir brukt i Suzukiinspirert noteopplæring. Jeg har også hatt som mål å reflektere rundt hvordan metodene kan videreutvikles.

Kap. 4: Noteopplæring sett i forhold til språkopplæringsteorier

Ettersom Suzuki kalte sin metode for morsmålsmetoden og sammenlignet musikkopplæring med språkopplæring finner jeg det naturlig å se på metoder og prinsipper for grunnleggende leseopplæring, da jeg ønsker å si noe om hvordan Suzukiinspirert noteundervisning kan utarte seg.

Kan noteopplæringen ha noe å lære av leseopplæringen? Dette har det blitt gjort mye forskning på, men likevel kan det virke som at det eksisterer lite bevissthet rundt denne sammenhengen blant musikk lærere. En av de som har tatt tak i dette er Hilde Blix ved Universitetet i Tromsø. Hun har skrevet boka *"Notelesing, hva slags lesing er det?"* Her sammenligner hun språkopplæring og noteopplæring. Hun setter også opp en matematisk likning over hvilke faktorer som er viktig når vi leser;

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

Likningen ovenfor er i all hovedsak ment for språk- og leseopplæring, men er ikke også noteopplæring en form for leseopplæring? Hvordan kan denne likningen ivaretas i noteopplæring i en Suzukiinspirert fiolinundervisning?

Det har vært mye diskusjon om hvilken metode for leseopplæring som er best. Lesing er, som vi ser av likningen, en oppgave som består av både avkodning og forståelse. Det betyr antagelig at begge deler må læres.

Nyere undersøkelser viser at den sentrale faktoren for å utvikle gode lese- og skriveferdigheter, når en ser bort fra sosiale og emosjonelle forhold, er elevens fonologiske bevissthet. Denne ferdigheten er knyttet til elevens evne til å oppfatte ordenes lydmessige strukturer. Fonologisk bevissthet kan via lek og trening utvikles i tidlig førskolealder, og flere undersøkelser viser at dette letter lese- og skriveinnlæringen. Slike metoder har vist seg å ha større effekt når sammenhengen mellom tale og skrift vektlegges, altså lyder og deres tilhørende skrevne bokstaver. (Blix, 2004, s. 17).

Fonologi er en del av den generelle lingvistikken, og beskriver lydene i språk og deres forhold til hverandre. Når det gjelder musikk og noteopplæring så kan det kanskje være litt vanskelig å knytte fonologi til dette fagområdet, på grunn av at det handler om hvordan vi uttaler ord.

Likevel kan det kanskje være nyttig å trekke paralleller med tanke på at for å kunne lære å lese og skrive bokstaver ordentlig, så må forståelsen av de ulike lydene i språket være etablert. Det er viktig å kunne uttale lydene, for og senere høre hvordan de ulike lydene i ordene skal staves. Når noter skal leses eller skrives handler det også om lyd, ikke ordlyd, men musikklyd. Kanskje kan vi snakke om en fonologi også i musikken, som kan handle om hvordan hver enkelt tone eller instrument høres ut og musikklydenes forhold til hverandre. Det er kanskje ikke bare i språket at lyder kan settes sammen til større deler, som stavelser og ord. Toner kan kanskje også danne stavelser og “ord” i form av rytmiske figurer.

4.1 Lesemetoder

De fleste språkpedagoger synes å være enige om at leseutvikling er en sammensatt prosess, som blant annet består av avkoding og forståelse. Lesemetoder som baserer seg på avkoding kalles syntetiske metoder, og lesemetoder basert på forståelse kalles analytiske metoder. Sigrund Vormeland har beskrevet ulike lesemetoder både innenfor syntetiske og analytiske metoder, i boken *Mening i tekst* (Red: Ingolv Austad). I det følgende ønsker jeg å gi en oversikt over disse metodene, og på hvilken måte de kan sammenlignes med det som foregår i forbindelse med instrumentalundervisning:

Syntetiske lesemetoder:

Stavemetoden er den eldste metoden, og går ut på å stave seg gjennom ordene bokstav for bokstav, stavelse for stavelse. Dette forutsetter da at eleven har lært seg bokstavene i alfabetet ved navn først før eleven begynner å trekke bokstavene sammen til ord og setninger. Dette kan kanskje sammenlignes med å lese musikknotasjon note for note, noe som da forutsetter at hver enkelt note i skalaen er innøvd på forhånd.

Stavelsesmetoden “...ligner mye på stavemetoden, men en deler ordet opp i stavelser” (Vormeland i: Austad, 1997, s. 17). Ettersom musikk ikke er oppdelt i ord og stavelser kan det kanskje være vanskeligere å sammenligne denne metoden direkte med notelesing, men hvis vi tenker oss at musikknotasjonens ord er bestemte rytmefigurer, så går det an å dele opp rytmefigurer i mindre deler som vi kanskje kan kalle musikalske stavelser.

Lydmetoden går ut på at eleven lærer lyden av hver bokstav. Artikulasjon står i fokus, eleven får selv prøve å lage lyden med munnen og "...bokstaven blir lært samtidig som lyden blir uttalt" (Vormeland i: Austad, 1997, s. 17). Overført til musikk kan denne metoden kanskje bety at eleven lærer hver enkelt note ved å høre noten spilt eller sunget. Eleven lærer med andre ord ikke hva noten heter, men hvordan noten høres ut, og kanskje også hvordan noten blir spilt/sunget ved at eleven selv får prøve å spille/synge lyden.

Lydskriftmetoden. Bokstaver har ofte flere forskjellige måter å bli uttalt på. Dette ser vi spesielt i det engelske språket. En A kan på engelsk bli uttalt på fire ulike måter avhengig av hvilket ord bokstaven inngår i. Eksempel på fire ord med ulik A-lyd er; *apple, arm, angel og author*. Overført til musikkens språk og musikknotasjon kan vi kanskje her snakke om klang. En A i en musikalsk skala kan også høres ut på forskjellige måter avhengig av hvor på instrumentet noten blir grepet og i hvilken oktav noten blir spilt. En A kan eksempelvis på en fiolin gripes med løs A-streng, eller med fjerde finger på D-streng i første posisjon. Begge disse grepene lager den samme tonen, men med forskjellig klang. For at eleven skal kunne vite hvor på instrumentet tonen skal gripes så skrives det ofte fingersetting.

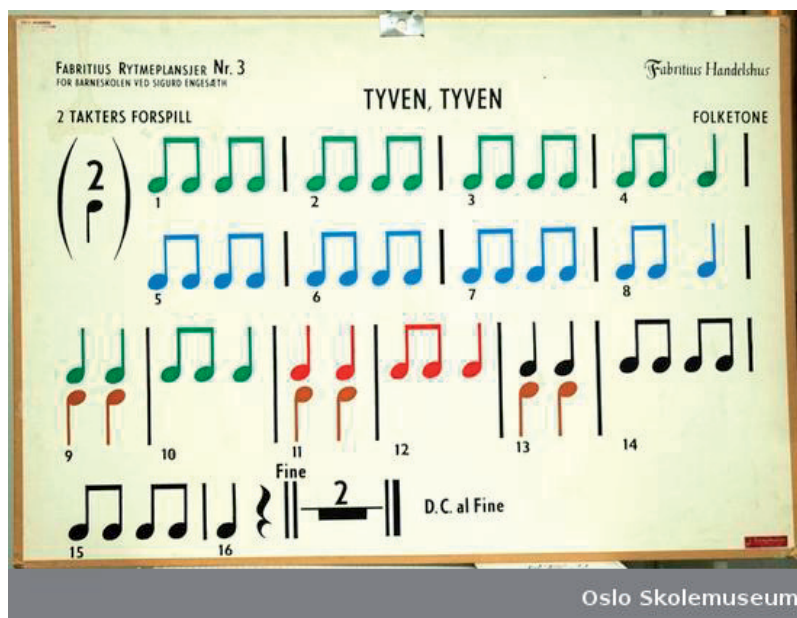
Leseopplæring på dialekt går rett og slett ut på å lære å lese sin egen språklige dialekt. Denne metoden er problematisk å overføre til musikknotasjon. Vi kan snakke om musikalske dialekter, for eksempel når vi snakker om pols, men det er ikke vanlig at musikalsk dialekt er noe en musiker kan lese seg fram til. En Innherredspols og en Rørospols står notert likt på notene. Om den rette dialekten kommer frem i spillet kommer an på musikerens analyse og om musikeren kjenner til dialekt forskjellene. Leseopplæring på dialekt i musikkopplæring blir kanskje derfor mer en analytisk metode enn en syntetisk.

Analytiske lesemetoder:

Ordbildemetoden, også kalt helordslesing, går ut på at eleven lærer å kjenne igjen hele ord ved hjelp av illustrasjoner og/eller hele ord nedskrevet på kort eller lignende. Denne metoden kan også bli brukt i forbindelse med musikknotasjon og innlæring av forskjellige rytmefigurer.

Setningsmetoden går ut på at eleven får lære seg helheter i stedet for enkelte lyder og stavelser som så skal trekkes sammen. Eleven får her lese hele setninger. Musikk kan også deles opp i

noe vi kan kalle ”setninger”. Denne metoden ble ofte brukt i grunnskolen for noen år siden, da elevene ble presentert for rytmeplansjer;



Ill. 1: Fabritius rytmeplansjer

Plansjen ovenfor er laget av Sigurd Engesæth, og ble brukt til å vise elevene hvilke rytmiske elementer ulike sanger er bygd opp av. Rytmene ble ofte klappet samtidig som elevene sang. De ulike fargene viser at sangen er bygd opp av ulike deler eller musikalske setninger.

LTG-metoden baserer seg på å lære å lese på talens grunn. Det er en metode som åpner for å kombinere både syntetiske og analytiske metoder, og den har samtale og fortelling i fokus. Elevene forteller læreren små historier og fortellinger som læreren skriver ned. Etterpå leser læreren opp det som er skrevet. På denne måten lærer eleven at det er sammenheng mellom det som blir sagt muntlig og det som blir skrevet ned på papiret. Denne metoden kan også bli brukt i forbindelse med komponering i noteopplæringen. Eleven spiller noe på instrumentet. Læreren skriver ned det som blir spilt, for i etterkant å spille det som nettopp ble skrevet. Her er det selvfølgelig viktig at også eleven får se det som er nedskrevet.

4.2 Språk-/leseopplæring, noter og komponering

I kapittel 2 nevnte jeg teoretikere som mener at musikk og språk ikke kan sammenlignes, fordi det er snakk om to helt forskjellige måter å kommunisere på. Jeg velger likevel å sette noteopplæring og leseopplæring i forbindelse med hverandre, fordi jeg har opplevd at det eksisterer mange likhetstrekk mellom de ulike fagområdene. Olaug Fostås mener det blir feil å sammenligne fagområdene, blant annet fordi at de har helt forskjellig betydning for oss som arten menneske. Jeg mener også at musikk aldri kan erstatte et morsmål, spesielt med tanke på at musikk og språk kommuniserer ulikt, men jeg mener likevel at det kan fungere å undervise noter etter metoder utarbeidet for lese- og skriveopplæring. Det er ikke snakk om å erstatte språket med musikk, men om å lære av metodebruk utført i et annet fagfelt.

Ut fra sammenligningene jeg har beskrevet tidligere kan vi se at språk-/leseopplæring og musikk-/noteopplæring har mye til felles, men vi finner antagelig flest likheter når det gjelder tekstproduksjon og komponering nedskrevet med noter. Sentralt for både tekstproduksjon og noteproduksjon står aktiviteter som lytting, lydproduksjon, rytme, symbolbruk, form, dynamikk og å høre etter hvilke lyder som ikke passer inn. Alle disse aktivitetene kan vi kanskje kategorisere som målbare aktiviteter på grunn av at vi har visse regler vi følger både når vi skriver og komponerer. Men det er også en del ikke-målbare aktiviteter/egenskaper som spiller inn, som for eksempel kreativ tenkning, motivasjon og konsentrasjon.

Det finnes flere ulike metoder innenfor leseopplæring, men det er to metoder som er brukt mer enn andre og det er ordbildemetoden, der eleven blir presentert for hele ord eller rytmefigurer som gjerne også kan være koblet opp mot et bilde, og det er stavemetoden, der eleven får bokstavene eller notene presentert og blir trent i å stave seg gjennom ord bokstav for bokstav eller rytmefigurer note for note. Jeg tror imidlertid at det er sjelden at bare en av metodene blir brukt alene. Det vil nok ofte oppstå blandinger av ulike metoder i undervisning. Den Suzukimetoden jeg har observert under min forskningspraksis er et godt eksempel på at blandinger oppstår, da jeg har sett at det ofte dukker opp drypp av andre teoretikere og annen metodetenkning. Vygotskij blant annet, og tankene om “stillasbygging”, er en mann og teori som ofte blir nevnt av de Suzukilærerne jeg har observert.

Hvilke felles hovedelement kan vi si at tekstproduksjon og noteproduksjon har? De viktigste elementene er kanskje evnen til å lytte, symbolbruk, lydproduksjon med rytme og klang og

dynamikk. Lytting er viktig både for å kunne “høre for seg” inne i hodet hvordan lydene kommer til å høres ut, og når en skal høre på det en har skrevet etterpå og plukke ut hvilke lyder som passer og ikke. Det kan kanskje sammenlignes med språk og fonologi. For å lære seg å lese språket ordentlig, så er det viktig å kunne uttale de ulike språklydene riktig. Aktiviteten lytting vil jeg derfor si er et grunnleggende element i tradisjonell leseopplæring. Evnen til å lytte utvikler vi allerede under fosterstadiet, og det er en evne som stadig utvikler seg og som kan trenes opp på ulike vis. Lytting og gehørutvikling er også elementer som fokuseres mye på av de Suzukilærerne jeg har observert i min forskningspraksis.

Lytteaktiviteten utfolder seg på ulike vis allerede på småbarnsstadiet, både gjennom språk og musiske aktiviteter. Spedbarnet kommuniserer til oss gjennom lyd og vi synger sanger og snakker til dem for å roe dem ned og for å skape trygge rammer rundt dem. Vi kan se at barn lytter ved å observere en ettåring danse til musikk, og ved å høre dem lete etter lyder som ligner de lydene de voksne eller de eldre barna lager. De er i systemlæringsfasen, som Anne Høigård har valgt å kalle denne perioden i livet. Høigård skriver videre at systemene for språk stabiliserer seg i alderen 4-6 år, og at de begynner å interessere seg for tekst i alderen 6-9 år, men jeg har i min forskningspraksis observert at interessen for tekst og symboler kan starte tidligere. De minste elevene jeg har observert har vært så unge som 4 år, og jeg har sett at flere av barna blant annet har kjennskap til hvilken bokstav deres eget navn begynner med, og vet navnet på denne bokstaven. Flere av barna har fått skrevet bokstavene på hver enkelt streng bak på stolen som strengene hviler på, og ser derfor strengenes bokstaver hver eneste gang de skal spille. Elevene bruker derfor ikke så lang tid på å huske og på å kjenne igjen også disse bokstavene, noe som viser at det ikke er umulig å lære barn mellom 4-6 år symboler.

Når elevene begynner på skolen vil leseopplæringen bli mer tilrettelagt og fokuset på å lære bokstaver og ord vil bli større. I Norge begynner barnet på skolen når de er 6 år, noe som betyr at lærere som jobber med mindre barn i kulturskolen ikke kan forvente at barnet kan noen bokstaver før barnet er 6 år, så ut i fra denne tenkningen så blir det kanskje riktig å tenke at barnas “formelle” tekstutviklingsfase starter når de er 6 år.

Selv om vi kan si at barnets formelle tekstutviklingsfase begynner når de er 6 år i Norge, så vil ikke dette si det samme som at det ikke er mulig å starte med verken skriveopplæring eller noteopplæring tidligere, det vil egentlig bare si at vi ikke kan forvente at elevene kan noe før

de er 6 år. Jeg har også observert at det er ikke er noe problem å begynne å presentere noter og lære inn enkle begreper allerede i alderen 4-6 år. Denne presentasjonen går i første omgang ut på at barnet får lære å skille mellom lyder, for eksempel de ulike strengene. Læreren spiller en av de fire tonene mens eleven står med ryggen til og så skal eleven fortelle læreren hvilken tone han/hun hører. Det går også an å leke en lek som heter "rødt lys". Læreren gir beskjed til elevene at de skal bevege seg framover mot henne når hun spiller på strengen A. Hvis læreren slutter å spille eller begynner å spille på en annen streng skal barna stoppe. Hvis noen beveger seg når de ikke skal bevege seg så må de gå tilbake til start. Målet er å komme først frem til læreren. I neste omgang flytter fokuset seg fra å skille mellom lyder til å koble sammen lyder med symbol, som igjen blir meningsbærende i form av en rytmefigur eller melodilinj. Dette kan sammenlignes med språkopplæringen der lyd og symbol sammen skaper ord og setninger.

4.3 Barna komponerer med noter

Jeg er inne og observerer en gruppe med tre jenter fra 3. skoletrinn. De har spilt sammen i 1 år og har nettopp begynt med noter. Gruppen har hatt i lekse å lage egne komposisjoner til i dag. De har ikke skrevet komposisjonene ned på noter, men de har notert rytmen og skrevet fingersetting over. Det gjør de ved at de skriver over noten hvilken fiolinstreng de skal spille på og hvilken finger de skal sette på strengen. Alle komposisjonene blir spilt i timen i dag. Fiolinlæreren spiller Karis og Johannes, men Anne spiller komposisjonen sin selv. Læreren skriver ned Johannes komposisjon på tavla. Da noterer læreren komposisjonen med ordentlige noter, noter satt inn i tradisjonelt notesystem med notelinjer, med fingersetting over. Alle får prøve å spille Johannes komposisjon mens de ser på noten som er notert på tavla. De spiller den om og om igjen. Anne begynner å spille fortene og fortene. Da sier fiolinlæreren: "Vitsen med å ha en note er at vi skal gjøre det likens, men hvis vi plutselig synes at vi kan det så godt at vi begynner å spille fortene, blir det likens da?" Elevene rister på hodet. "Nei, så derfor er det viktig at vi holder det samme tempoet hele tiden og ikke spiller raskere og raskere". Læreren prøver å spille Karis komposisjon samtidig som elevene spiller Johannes. Så spiller Anne sin egen komposisjon mens læreren spiller Karis og Kari og Johanne spiller Johannes. (En skildring fra praksisfeltet).

Hvorfor skal fiolinelevne lære seg å skrive musikk? Hva skal man med noter hvis man ikke skal bli lærer eller komponist? Jeg mener den bevisstgjørende effekten av det å skrive, gjelder uten tvil også notelesing. Jeg ønsker å argumentere for at det er viktig å starte med å skrive noter samtidig som man lærer å lese og spille dem, fordi lesing, spill og skrivning har gjensidig positiv effekt på hverandre.

Den bevisstgjørende effekten skrivningen har kan etter min mening ikke understrekes sterkt

nok. Man blir bevisst musikkens symboler, formelementer og struktur. Dette virker direkte tilbake på lesingen. I tillegg setter det i gang en kreativ prosess som er nytting å ta med seg når man driver med musikk. I jakten på metoder for noteskriveopplæring, finnes det en del å hente i instrumentalskolene, men det er også mye å hente fra språkundervisningen. Alt fra lekeskriving av liksomnoter, gjennom rytmediktater til små, egenkomponerte melodier.

Kap. 5: Hva er symbolmodenhet?

Begrepet “symbolmoden” har vært en utfordring å finne en konkret definisjon på, på grunn av at begrepet tilsynelatende eksisterer kun i forbindelse med teori om Suzukimetoden. Det har ikke vært mulig for meg å finne begrepet i noen annen litteratur enn Suzukilitteratur. Jeg har spurt flere førskolelærere og allmenlærere om de har hørt begrepet, i et forsøkt på å gi en forklaring om hva begrepet egentlig forteller fra noen andre enn Suzukipedagoger, men jeg har ikke lyktes med å finne noen som har hørt begrepet. Fiolinlærerne jeg har hatt kontakt med i min forskningspraksis derimot, bruker begrepet med største selvfølgelighet, og Suzukipedagog Anne-Berit Halvorsen gir følgende forklaring på begrepet;

Når barna blir så gamle at de begynner å interessere seg for tall og bokstaver, vil det også være naturlig å leke med notesymboler. Når barna begynner å forstå litt av tallsystemet og sammenhengen mellom bokstaver i enkle ord, vil de også være rede til å begynne å sette notene inn i et system. Barna er blitt symbolmodne (Halvorsen, 2003, s. 13).

For å få en dypere forståelse av hva begrepet “symbolmoden” kan bety, har jeg valgt å se på lignende teorier i forbindelse med utviklingspsykologi.

5.1 Den kognitive utvikling

For å forstå hva begrepet symbolmodenhet handler om kan vi se på Jean Piagets teorier om barnets kognitive utvikling. Piaget mente at barnets tenkning blir mer komplisert, abstrakt og løsrevet fra konkrete forestillinger etter hvert som at barnet blir eldre. Han beskriver utviklingen ved å presentere fire ulike stadier; *Den sensomotoriske perioden (0 – ca 2 år)*, *Den preoperasjonelle perioden (ca 2 – 7 år)*, *Den konkret-operasjonelle perioden (ca 7 – 12 år)*, *Den formelt-operasjonelle perioden (fra ca 12 år)*. Hvert stadium bestemmes av ulike tankestrukturer eller kognitive skjemaer som han mener styrer barnas måte å tilnærme seg læringsoppgaver på. Piaget har delt inn tankestrukturene i tre; handlingsskjema, symbolske skjema og operative skjema. Han mente at det er barna selv som, i takt med sin egen biologiske modning, konstruerer de ulike skjemaene i møtet med kulturelle utfordringer.

Piaget mente også at den kognitive utviklingen er “domenegenerell”. Domenegenerell betyr i følge Piagets teorier at barna lærer kvalitativt likt på alle fagområder i de ulike stadiene.

Piaget mente altså at det ikke går an å være preoperasjonell i matematikk samtidig som en er konkret operasjonell i musikk. Piaget mente at barna må ha nådd det riktige utviklingsstadiet for å kunne løse de oppgaver som “hører til” det gjeldende stadiet.

Den sensomotoriske perioden varer fra fødselen til ca 2 år. I denne alderen lærer barnet gjennom sansning og motorikk. Forestillinger om ting, rom, årsak-virkning og tid oppstår. Barnet vil etter hvert skjønne at ting eksisterer selv om de er ute av syne.

Den preoperasjonelle perioden, 2-7 år: Barnet utvikler billedlige symboler som gjør det mulig å gjøre det observerte om til i indre representasjoner. Barnet blir i stand til å forestille seg ting og fantasere. Barnet lærer også å snakke. I tankevirksomheten setter barnet seg selv i sentrum og mangler evnen til å ta andres perspektiv.

Den konkret-operasjonelle perioden, 7-12 år: Barnet kan tenke logisk. Under problemløsning kan barnet forholde seg til årsak og virkning gjennom å tenke både forover og bakover i tid, med andre ord å foreta en tankeoperasjon. Tenkningen systematiseres i over og underbegreper, prinsipper og lovmessigheter. Barnet kan skjønne lengde, vekt, volum og skriftsymboler. Tenkningen er logisk og operasjonell, men bare i forhold til det som er konkret og den situasjonen som foreligger.

Den formelt-operasjonelle perioden fra cirka 12 år: På dette stadiet kan barnet tenke logisk, løsrevet fra den konkrete situasjonen. Barnet har med andre ord evne til å tenke abstrakt. Barnet kan trekke slutninger, tenke kritisk og undersøke om hypoteser stemmer eller ikke.

Ut fra Piagets tenkning rundt ulike stadium kan vi lese at han mener at barnet er modent for å lære å lese skrift når det er i den konkret-operasjonelle perioden, altså fra 7 år. En språkteoretiker som har kommet frem til nesten det samme er Anne Høigård. Hun deler barnets språkutvikling inn i tre faser;

Systemlæringsfasen, 1-3 år: Barnet lærer sine første ord og lærer seg det meste av fonologien og morfologien i morsmålet.

Systemstabiliseringsfasen, 4-6 år: Utvikler ordforrådet og stabiliserer kunnskaper og ferdigheter innen fonologi, morfologi og syntaks.

Tekstutviklingsfasen, 6-9 år: Barnet begynner og interesse seg for språkets tekstnivå.

Piagets teori rundt barnets kognitive utvikling har i de siste årene blitt utsatt for en god del kritikk, blant annet av Margaret Donaldson. Et av hovedpunktene i denne kritikken går ut på at han eksperimenterte først og fremst i laboratorium, og at funnene hans derfor ikke kan overføres til det virkelige liv. Et annet punkt han er kritisert på er at han undervurderte yngre barns evne til å lære og for å tilegne seg kunnskap. I følge Piaget er barnet blant annet ikke i stand til å sette seg i en annens sted helt frem til de er i 6-7 årsalderen. Donaldsen mener denne teorien har blitt motbevist i senere forskning, og at barn helt ned i 4-årsalderen har evnen til å trekke logiske slutninger. Piagets teori er kanskje derfor ikke fullt ut tilstrekkelig for å forklare barns kognitive utvikling, men mange av hans begreper har blitt stående som svært sentrale. De mest sentrale begrepene er assimilasjon og akkomodasjon. Å assimilere er en passiv tilegnelse av kunnskap, som går ut på å fylle opp sine kunnskapslager med nye ting. Piaget mente imidlertid at denne kunnskapstilegnelsen ikke førte til noen ny innsikt. Han mente at en virkelig læring ikke skjer før du akkomoderer. Dette er en slags aha-opplevelse der du plutselig ser ting i et nytt og utvidet perspektiv.

Fiolinlærerne involvert i min forskningspraksis nevner Vygotskij og stillasbygging i mange ulike sammenhenger i forbindelse med sin undervisning. Vygotskijs stillasbygging blir også nevnt i forbindelse med begrepet symbolmoden, på grunn av at lærerne mener at det blir feil å begynne med noteopplæring hvis barnet enda ikke er moden for å lære noter. Å begynne med med noteopplæring når barnet enda ikke er moden for det, blir det samme som å hoppe over en etasje i stillasbyggingen. På grunn av lærernes interesse av Vygotskij, også i forbindelse med noteopplæring, har jeg valgt å gi en kort forklaring på hva stillasbygging går ut på i neste delkapittel.

5.2 Stillasbygging og den nærmeste utviklingssonen

“Stillasbygging” har blitt et vanlig begrep når det er snakk om utdanning og læring. Begrepet er et ord hentet fra byggebransjen som blir brukt som metafor for å forklare Lev S. Vygotskijs teori om “den nærmeste utviklingssonen”. Metaforen handler om hvilke metoder og hvilken type støtte læreren eller mesteren bør være for sine elever/lærlinger. Det handler om hvordan læreren skal kunne ta sine elever et nivå videre. For å klare det må ny kunnskap bygges på

kunnskap eleven allerede har, på samme måte som stillaset i byggebransjen blir bygget etasje for etasje. Den nærmeste utviklingssonen er hele tiden etasjen som ligger rett over. Det går ikke an å hoppe over en etasje. Den nærmeste utviklingssonen er avstanden mellom det individet kan gjøre her og nå ved egen hjelp og det individet kan gjøre med hjelp. For å kunne hjelpe eleven fra en etasje til neste er det viktig at læreren først setter seg inn i hvilken etasje eleven befinner seg i og hvilke forutsetninger eleven har. Hvis kartleggingen av elevens forutsetninger forteller at de enda ikke er moden for å lære noter, så bør kanskje noteopplæring ventes med enda litt lenger, konkluderer Suzukilærerne med på en av intervjusamtalene.

5.3 Motorikk, lek og læring

Noen forskere har ment at det er fysikken og muskulaturen vår som bestemmer om vi er modne for å begynne med notelesing eller ikke, og at det ikke har direkte sammenheng med den kognitive utvikling. *“I førskoleopplegg, med begynnerelver ned til tre-fire år, er det ikke aktuelt med vanlig notelesing, heller ikke med vanlig lesing, for den saks skyld. I denne alderen er vanligvis ikke øyemuskulaturen utviklet slik at eleven kan følge en linje, slik man gjør når man leser”*, (Fostås, 2002, s. 158). Fostås mener med andre ord at det vanligvis ikke er mulig å lære et barn på 3-4 år å lese, på grunn av barnets umodne motorikk og øyemuskulatur, men selv om barnet ikke har så lett for å kunne lære å lese på dette tidspunktet så kan kanskje leseforberedende aktiviteter være aktuelt. Anne Berg, høyskolelektor ved DMMH og driver av Norges eneste motorikksenter, skriver at øyet må trenes for at det skal kunne utvikles. Hun skriver at øyet *“...må, som alle andre deler av kroppen, brukes for å utvikles. Derfor er det viktig å gi visuell stimulering så tidlig som mulig”*. (Berg, 2002, s. 54). Visuell stimulering kan blant annet gjennomføres ved hjelp av lek og lekbaserte øvelser og aktiviteter.

Temaet lek er stort og omfattende og er omtalt av utallige pedagoger og utviklingspsykologer. Det virker også som at det eksisterer en generell enighet om at leken er av stor betydning når det gjelder barns læring og utvikling. På grunn av den generelle enigheten blant de som har forsket før meg om at leken er av stor betydning, og på grunn av at jeg har observert i min forskningspraksis at leken utgjør en betydelig bestanddel av undervisningen, har jeg besluttet å vie temaet lek oppmerksomhet også i min avhandling.

Kap. 6: Lekens betydning i instrumentalundervisning for barn

Lek er et ord som de fleste har et forhold til. Alle har en oppfatning av hva lek er, enten det er i hverdagslige eller i pedagogiske sammenhenger. Vi kan se på barnas lek, og vi kan si at noen spiller et instrument på en lekende måte. Disse to eksemplene defineres ofte som to former for lek, selv om uttrykket og motivasjonen bak er ulik. Som forsker i kulturskolen så har jeg møtt mange ulike barn, og det som er felles for barna jeg har møtt er leken. Kanskje kan det derfor være naturlig at også noteundervisningen blir lekbasert?

6.1 Hva er lek?

Det er ulike måter å definere hva lek er. I følge Det store Norske Leksikon på nett er lek ”fysisk eller psykisk aktivitet som ikke synes å ha noe (eksplisitt) mål utover seg selv.” I ordboken ”TheFreeDictionary” står det at lek er ”aktivitet uten bestemt formål, moro.” En teoretiker som antyder mye av det samme, er Sutton-Smith. Sutton-Smith har likevel en noe bredere definisjon. I Sutton-Smiths arbeid defineres lek som noe som er ”flexible, redundant and quirky,” (Harvard, 2004, s. 2), og noe vi gjør fordi vi har lyst til det. Han mener også at leken henger sammen med individets behov for å utvikle fleksibilitet i en uforutsigbar verden. Dette er enkle og oversiktlige definisjoner, men mange teoretikere mener at leken er mye mer kompleks enn det disse definisjonene antyder. Piaget mente blant annet at leken hadde flere funksjoner. Leken stimulerer blant annet barnet til å utfolde seg kreativt og det hjelper barnet til å forstå det de har opplevd, og den hjelper barnet videre i hvordan det utvikler seg og forstår nye ting. Leken er dominert av en lystbetont prosess som gir barnet en følelse av å mestre. Piaget knytter på denne måten sin teori om lek inn i sin teori om barnets intellektuelle utvikling. Piaget mente at leken gjenspeiler barnets intellektuelle nivå. Piaget hevdet også at; ”...alt nytt vi står overfor, forstår vi ut fra det vi allerede kan.” (Lyngsnes & Rismark, 2006, s. 56) Piaget utarbeidet en oversikt over forskjellige stadier i tankeutvikling. De barna jeg fokuserer denne oppgaven rundt befinner seg i det Piaget kalte ”den preoperasjonelle perioden” (2-7 år) og i ”den konkret-operasjonelle perioden” (7-12 år).

Den russiske pedagogen Vygotskijs syn på lek handler i stor grad om dialektikken mellom viljen, følelsene og intellektet. I likhet med Piaget mente også Vygotskij at leken hos barnet er et tegn på kreative prosesser. Barnets lek bygger på ting barnet har sett og hørt, men

Vygotskij mente at inntrykkene ikke reproduseres eksakt slik barnet erfarte dem. I leken blir tidligere opplevelser underlagt en fri og kreativ bearbeiding. Barnet kombinerer tidligere inntrykk og ved det skapes en ny virkelighet som tilsvarer barnet behov og interesser.

...leken är den imaginära, illusoriska realiseringen av orealistiska önskningsar. Den är skild från vardagen och fantasin är en ny bildning som inte finns närverande i det lilla barnets medvetande... som altså representerar en specifik mänsklig form av medveten aktivitet... barns lek är fantasi i handling... Lek är väsentligen önskeuppfyllelse, dock inte isolerade önskningsar utan generaliserade affekter. (Lindqvist, 1995, s. 49)

Vygotskij mente altså at det er gjennom leken at barna begynner å ha meninger og forståelse omkring den voksne verden. Barna tolker virkeligheten ved hjelp av sin fantasi gjennom lek. Vygotskij så også at barn er nysgjerrige, som små forskere som er opptatte av å lære nye ting. Når barnet gjør sine oppdagelser mener han at det er viktig at det skjer gjennom et dialogisk samarbeid med en voksen, en veileder. Veilederen viser gjerne verbalt hva som skal gjøres. Her i dette samspillet prøver barnet først å forstå instruksjonen til veilederen for så å ta til seg informasjonen og bruke den til å regulere sin egen aktivitet eller lek. Vygotskij mente da at først må aktiviteten foregå sammen med andre, og deretter kan barnet mestre oppgaven alene.

Sutton-Smith kritiserer mye av den pedagogisk-psykologiske forskningen omkring lek. Han mener for det første at leken ikke bare omhandler barn, men også voksne og dyr. Dette skriver han om i sin bok *"The ambiguity of play"* fra 2007. Han mener at leken har blitt idealisert og glorifisert, og at leken ikke bare trenger å handle om idyll. Han mener det blir helt feil at leken blir knyttet til barndom, fordi han mener at barn ikke leker at de er voksne. Barn ser nemlig på lek på akkurat samme måte som voksne ser på lek. Lek er noe vi gjør fordi vi har lyst til det, og ikke fordi vi har et mål om å oppnå noe annet enn nettopp det å leke.

6.2 Barnas "plass" i rommet i forhold til de voksne

Vygotskij mente at barnets utvikling i stor grad skjer i samspill med omgivelsene og ikke bare som en individuell prosess, og interesserte seg spesielt for hva barn kan få til og lære seg med hjelp fra voksne til sammenligning fra hva de kan få til på egen hånd. Her er det viktig at pedagogen ser barnet og tilrettelegger oppgavene på den enkeltes nivå. Det er også der Vygotskijs stillasbygging spiller inn, en teori som forklarer *"...prosessen som foregår når en mer kompetent person hjelper barnet eller eleven til å nå ut over sitt aktuelle utviklingsnivå*

når det gjelder å løse et problem, utføre en handling osv.” (Lyngsnes & Rismark, 2006, s. 64)

Vi må hjelpe barna til å komme inn i oppgaven for så senere trekke oss unna og se at barnet klarer det alene. Hvordan barnet utvikler seg og hvor vidt barnet presterer er i Vygotskijs teorier basert på samfunn og kultur og det barnet internaliserer gjennom samspill med og veiledning fra andre, først og fremst de som står i nær relasjon til barnet, for eksempel foreldrene.

I min undervisningspraksis så utfører lærerne ofte fiolinundervisningen i en større gruppe, spesielt i undervisning av førskolebarn. Alle elevene har med seg foreldrene sine. Dette er nettopp med tanke på at det kan være lettere og ikke minst tryggere for barnet å få lære sammen med en person som de har et nært forhold til og føler seg trygge på. Men denne måten å undervise på er ikke uproblematisk. Det kan være en stor utfordring at foreldrene er med i undervisningen fordi at det blir så mange voksenpersoner i rommet. Foreldrene kommer med innspill og velmente råd til barna sine for å hjelpe dem videre med aktivitetene, og motsigelser oppstår. Alle voksne oppleves som autoritære for barn, og hvis de voksne sier forskjellige ting, får barna et dilemma. Hvem skal jeg høre på nå? Elevene får problem med å fokusere på det de skal gjøre, på grunn av at de ikke vet hvilken voksenperson de skal følge med på og gjøre det samme som. Dette har sammenheng med at tenkningen til førskolebarn er intuitiv. *”Barnet har begrenset evne til å holde fast på flere dimensjoner eller saksopplysninger samtidig og fester seg ved det mest iøynefallende” (Gjøsund og Huseby, 2001, s. 30).* En mulig løsning på denne utfordringen kan være å variere undervisningen med en lekende aktivitet.

Det finnes utallige typer lærings- og utviklingsaktivitet, men siden jeg blant annet skal konsentrere meg om de minste i kulturskolen, så føler jeg at leken står sentralt. På dette feltet føler jeg å ha støtte av blant annet Vygotskij som mente at leken kjennetegnes av noe som er morsomt og som gir barna glede. Suzuki mente også at instrumentalundervisningen skulle være lystbetont, noe som også kan løses gjennom lek. Eksempel på en lekende aktivitet kan være å bytte roller. I min forskningspraksis observerte jeg blant annet en rytmelek som går ut på at en person lager en rytme også hermer de andre etter. Rytmen kunne de enten lage ved for eksempel å klappe i hendene eller de kunne lage en rytme på instrumentet. Da får barna bytte på å være ”dirigent”. Rollene blir på denne måten snudd. Det er barna som bestemmer hva som skal gjøres i stedet for de voksne. Barnet får på denne måten rollen som skaperen av

musikken, og får vise læreren og de andre elevene i gruppen hva hun/han synes er interessant med musikken.

Leikande læring kan definerast som det å ha ei open haldning til læringa, og at pedagogen tør setje seg i ein annan posisjon enn i rolla som meisteren som kan og veit alt. Pedagogen tek utgangspunkt i eleven som sjølvstendig tenkjande menneske og lar han få prøve ut ulike aspekt ved det musikalske handverket (Isaksen, 2009, s. 13).

Å undervise på denne måten krever at pedagogen gir fra seg litt av kontrollen til barna, og gir rom for at uforutsette ting kan skje. Elevene får anledning til å produsere noe i øyeblikket. Vi kan kalle dette en improvisatorisk aktivitet fordi; *"Improvisasjon blir knyttet til det som skjer her og nå, og som rett og slett hører øyeblikket til"* (Steinsholt, 2006, s. 25). Improvisasjon som metode kan kanskje oppleves utrygt for læreren/pedagogen på grunn av at vi gir fra oss litt av ansvaret for aktiviteten til elevene. Sawyer (i: Baker-Sennett & Matusov, 1997, s. 204) skriver at; *"Improvisational classrooms shift the burden of responsibility from the teacher, also relying on the class to keep the activity on track."* Men for mange av elevene tror jeg at denne typen tildeling av ansvar kan virke som en motivasjonsfaktor for videre læring. Jeg tror også at lek og improvisasjon kan implementeres i noteopplæring. Læringen blir på denne måten et sosialt ansvar. Sawyer (i: Baker-Sennett & Matusov, 1997, s. 204) skriver også at; *"The social nature of improvisation sets the stage for cooperative activity."* Ikke bare læreren, men alle i klasserommet får ansvar for at aktiviteten går bra, når improvisasjon blir brukt.

6.3 Improvisasjon

Innledningsvis i kapitlet *"På den andre siden av ingensteds..."* i boken *"Improvisasjon"* (1996) sier Kjetil Steinsholdt at det er mange likhetstrekk mellom improvisasjon og det som blir betegnet som "kunstens lek". Han snakker også om at improvisasjon alltid har vært en naturlig del av musikkundervisningen. Men ofte blir ordet "Improvisasjon" brukt i negativ betydning. I undervisningssammenhenger blir improvisasjon ofte sett på som en nødløsning, når alt annet slår feil. Derfor har aktivitet knyttet til improvisasjon ofte blitt sett på med skepsis. Improvisasjon har ikke blitt tildelt så mye plass i undervisningssystemet, men kan ikke improvisasjon, improvisatoriske aktiviteter og lek også være et positivt tilskudd til pedagogisk praksis? Jeg har fra tid til annen fått reaksjoner fra foreldre på at det fokuseres så mye på lek i forbindelse med fiolinundervisningen til små barn, og jeg har fått

tilbakemeldinger på at det er for lite fokus på det instrumentelle, altså teknisk terping på instrumentet, og det er kanskje ikke så rart da samfunnet også mer enn noen gang vektlegger ren kunnskapstilegnelse. En stadig større del av barndommen instrumentaliseres. Det er ikke lenger bare skolen som skal konsentrere seg om bestemte læringsmål, men også organiserte fritidsaktiviteter, som for eksempel kulturskolen. Arbeid og lek settes ofte opp mot hverandre som to ytterpunkter, men trenger de egentlig å være det? Er lek bare en "...aktivitet uten bestemt formål" (TheFreeDictionary)? Eller kan leken være noe mer enn det? Vi snakker ofte om lek i motsetning til alvor, men det hender også at barn kan leke i største alvor, hvilket for øvrig stemmer godt overens med ordets grunnbetydning, der "alvor" står for noe "sant" og "oppriktig". Ser vi på uttrykket "lekende lett", er det mye som ikke stemmer. Mange leker er langt fra lette.

Mange leker krever høyt ferdighets- og utholdenhetsnivå. Mange, mange treningstimer kan ligge bak en mestringsopplevelse i balleker, paradishopp og strikkhopp. Enkelte brett- og kortspill krever både kunnskap, god hukommelse og konsentrasjon. For mange er lekbegrepet først og fremst knyttet til den frie, spontane leken, uten regler og krav. På den annen side har vi utallige barneleker der reglene er stramme og udiskutable (Fostås, 2002, s. 183).

I fagplaner og i pedagogikken i lærerutdanningen snakkes det ofte om lek som et pedagogisk verktøy. Det snakkes om at barn utvikler seg gjennom lek, lærer gjennom lek og at lek kan brukes som en belønning for å gjøre noe elevene egentlig ikke har så lyst til å gjøre. Andre kan igjen hevde at dette synet på lek er manglende respekt for barnekulturen. Men hvordan løser vi egentlig dette i instrumentalundervisningen? Å spille et instrument kan i seg selv kanskje ses på som en lek med regler, i mange land så defineres faktisk lek og spille med det samme ordet, men både som musikk lærer og forsker har jeg opplevd at elever kan oppfatte det annerledes. Å spille et instrument kan også føles som noe veldig vanskelig og uoverkommelig. Slik sett så kan vi kanskje trenge leken som et lokkemiddel eller belønning, eller for å forklare noe vanskelig på en enkel og forståelig måte. Piaget mente som sagt tidligere at; "alt nytt vi står overfor, forstår vi ut fra det vi allerede kan" (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 56). Derfor kan det kanskje være nyttig å ta utgangspunkt i noe som er kjent for barna, for å forklare noe nytt. Når jeg underviser, og jeg lærer elevene mine å holde fiolin og bue riktig, noe som kan være meget vanskelig, ikke bare for små barn, men for alle nybegynnere, så leker vi at hendene våre er noe annet enn det de egentlig er. Når vi skal holde buen, så leker vi at hånden er en kanin. Kaninen har to store tenner (langefinger og ringefinger), under tennene har kaninen en tunge (tommel), og opp på sidene har kaninen to

store ører (lillefinger og pekefinger.) Denne kaninen er sulten, og den beste maten kaninen kan få er fiolinbuer. Kaninen gaper og spiser buen i seg, med tennene over og tungen under. Etterpå må kaninen sove middagshvil, da hviler kaninen ørene på buen, sånn at den ligner en hengørekanin. Da holder vi buen riktig. Jeg lærte denne metoden for å lære å holde buen når jeg selv gikk på kulturskolen da jeg var barn. Jeg observerte også under min forskningspraksis at de opererer med buekaniner også på denne kulturskolen.

Tradisjonelt, da kanskje spesielt i forhold til korpsundervisning, så har ikke elevene fått lov til å begynne å spille på instrumentet i begynnelsen av opplæringsperioden, og sånn fungerer det fortsatt i mange skolekorps. Instrumentalundervisningen introduseres gjerne av et notekurs, der elevene skal lære seg å lese og skrive noter. Først når notekurset er tilbakelagt får elevene lov til å prøve seg på instrumentet sitt, og da er hovedfokuset at de skal spille det som står skrevet på notene. Det er lite fokus på gehør. Det viktigste er å følge med på notene, og å mestre notene teknisk på instrumentet. Å utføre undervisningen på denne måten har jeg opplevd som problematisk, på grunn av at elevene ikke blir vant til å bruke gehøret sitt. Skolekorpsdirigenter har ofte utfordringer med å få samlet korpset og få korpset til å finne felles puls og rytme. Dette skjer kanskje fordi at elevene blir så opptatt av å se på notene at de kobler ut ørene. Å lytte til de andre blir ikke en del av deres fokus. Det å spille et instrument er en kompleks handling, som dreier seg mye om fingerteknikk, riktig holdning og holdeteknikk. Det er mye å tenke på for en ung nybegynner på for eksempel fiolin. Jeg har observert i min forskningspraksis at det kan virke samlende og trygghetsskapende å starte undervisningen med en fysisk aktivitet. Denne fysiske aktiviteten starter ofte med en sang der elevene kan finne på sine egne bevegelser, så leker de litt med buekaninene og dikter kanskje opp en historie om hva kaninen har gjort siden sist, så fortsetter de med en enkel oppvarmingslåt på løse strenger, uten fingersetting, på fiolinen. Da har de gjennomgått en oppvarming som går fra fri lek, via musikalsk lek over til fokus på det de skal lære om på timen. De pleier også å ha avbrekk med lek underveis, og til slutt i undervisningen. Da får barna være med å bestemme hva de skal leke. Det handler om "*...the creation of a social foundation,*" skriver Sawyer (i: Baker-Sennett & Matusov, 1997, s. 208), der gruppen kan kommunisere og planlegge sammen på et improvisatorisk plan.

6.4 Fri lek versus organisert lek

"Heidegger... beskriver individets tolkningsarbeid i forhold til sitt eget Dasein – "tilstedeværelse i tid og rom". Her bruker Heidegger konseptet "værens lek" som vår naturlige måte for å erkjenne den verden vi lever i," skriver Isaksen (i: Strobelt, 2009, s. 36). Heidegger mente altså at vi befinner oss i eksistensielle situasjoner som "leker med oss". Vi leker ikke selv, men leken leker med oss. Steinsholdt sier også noe om dette i "På den andre siden av ingensteds..." (2006, s. 37) i forbindelse med Gadamer og "kunstens lek";

Et kunstverk uttrykker også en sannhet, en sannhet det kun er mulig å forstå hvis vi lar oss smelte inn i dens lek. En slik lek må ikke forstås dit hen at det er snakk om en uansvarlig subjektiv lek med kunstverket selv. Det er heller slik at det er kunstverket, musikken, som leker med oss. Vi er ikke de som leker, vi blir lekt...

Videre sier han at;

Kunstens lek ligger ikke i det kunstverket som står foran oss, den musikken vi lytter til, men heller i det at vi blir berørt av en overraskende fremstilling, en henvendelse, en erfaring; noe som fengsler oss på en slik måte at vi bare lar oss rive med.

Gadamer innførte begrepet "horisontsammensmeltning", som kort fortalt betyr en sammensmelting mellom menneskets forforståelse og ny innsikt.

Gadamer mente at det ikke ligger i lekens vesen at den skal være et middel for å oppnå noe annet enn det å leke. Han mente at leken var nok i seg selv. Han snakker også om en "fri lek" der leken representerer bare seg selv. "Gadamer ser ikke på lek som et verktøy for erkjennelseskraftene, men som noe som har en sterk egendynamikk" (Iversen; i: Strobelt, 2009, s. 38). Barna skal leke fordi de har lyst til å leke, og ikke fordi at en voksen sier at de skal leke. Leken er noe uforutsigbart, som det ikke går an å planlegge, fordi den oppstår i så mange forskjellige varianter. I instrumentalundervisning har jeg som forsker opplevd at denne typen "fri lek" kan bli et problem, på grunn av at den "frie" leken lett kan ta overhånd. Når barna har lekt fritt, kan det ofte bli problemer å få samlet dem inn igjen. Et eksempel fra min forskningspraksis kan kanskje forklare hva jeg mener; Det går ofte litt tid før hver time kommer ordentlig i gang. Grunnen til dette er fordi at alle sammen har behov for å stemme fiolinene sine før de kan begynne å spille. Det kan lett oppstå uro blant elevene mens de venter på at det blir deres tur til å stemme. Elevene begynner å kjede seg, blir ukonsentrerte,

også begynner de kanskje å leke med hverandre. Den leken som oppstår på dette tidspunktet er en spontan, fri lek som barna setter i gang av eget initiativ. Jeg har inntrykk av at de fleste barna synes dette er kjempemorsomt, men jeg har også fått inntrykk av at det er noen av elevene det blir litt for bråkete for. Et annet problem er da lærerne etter at de er ferdige med å stemme skal samle dem så er det veldig vanskelig å få samlet fokus. Grunnen til dette kan kanskje være at barna blir avbrutt midt inne i en lek. De er ikke ferdige å leke, og dermed blir det vanskelig å konsentrere seg.

Kanskje er det slik at i undervisning så har vi behov for å organisere leken for at elevene skal oppnå framgang. Vygotskij mente at barnet kunne klare å lære seg noe selv ved hjelp av det jeg kaller ”fri lek”, men barnet trenger også hjelp til å komme seg videre. Tanken om at det finnes en ”nærmeste utviklingszone” står sentralt i Vygotskijs tenkning omkring temaet barn og læring. Kort fortalt er denne sonen forskjellen på det barnet kan klare selv, og det barnet trenger hjelp til av andre. I denne sonen ligger barnets neste utviklingspotensial. Dermed kan man skille mellom barnets *faktiske* utviklingsnivå og barnets umiddelbare eller potensielle utviklingsnivå. Her vil jeg igjen trekke inn metaforen om å bygge stillaser rundt elevene. Vygotskij var opptatt av at den voksnes innblanding ikke måtte være invaderende eller overstyrende. Det er barnet som skal gjøre erfaringen, med støtte fra den voksne. I min forskningspraksis brukte fiolinlærerne en lærebok som heter ”*Små låtar för små stråkar*” (Bogren, 2002). Denne boken er bygd opp på en måte som jeg tror kan bidra til nettopp det å bygge stillaser opp under elevene. Boken begynner med oppvarmingsmelodier, der målet er å varme opp spillemusklene før øvingen. Så fortsettes det med fiolinholde-låter og bueholde-låter. I forbindelse med disse kan vi trekke inn buekaninen igjen. Det tas utgangspunkt i et dyr som er kjent for elevene, for å lettere få elevene til å forstå og huske hvordan buen skal holdes. Lignende metaforer blir også brukt om fiolin. Dette kan da kanskje danne det ene nivået i stillaset. For å bygge stillaset enda litt høyere kan vi begynne å anvende fiolin og buen samtidig. Da begynner vi å spille på de løse strengene (uten fingersetting/grep). I Eva Bogrens bok kalles dette kapittelet ”*Lösa sträng-låtar*”. Også her brukes kjente dyr, for å lære inn navnene på strengene. Strengen E er et Ekorn, strengen A er en Ape, strengen D er en Drage og strengen G er Grode på svensk, men ettersom det ikke passer å kalle G-strengen for en frosk på norsk, så valgte lærerne å bytte dyr og kalle G-strengen Gris i stedet. Når dette nivået er nådd, så går lærerne videre til å sette fingrer på strengene, altså ta grep. Stillaset blir høyere og høyere. Eva Bogren skriver at målet med boken er å gjøre fiolinundervisningen ”roligt, stimulerande och intressant” (Bogren, 2002, s. 4), noe hun løser ved å legge inn

mange lekbetonte aktiviteter. I tillegg så skriver hun at hun hadde et mål om at boken skulle *”inneholde material som på et lettsamt sätt redan från första stund över violinspelets mer avancerade tekniker...”* (Bogren, 2002, s. 5) Det handler om det å kunne gi barna en erfaring av gleden ved musikken i tillegg til at de skal lære instrumentet.

6.5 Den visuelle sansen og noteopplæring

Jeg har i kapittel 5 nevnt at motorikk har betydning i instrumentalundervisning, og at stimulering av den visuelle sans er viktig i forbindelse med å utvikle den fysiske forutsetningen for å lære seg noter. Som sagt tidligere er ikke synssansen ferdig utviklet og øyebevegelsene automatisert før barnet er i skolealder, men det er likevel viktig å begynne tidlig å stimulere denne sansen ettersom at den er av avgjørende betydning for om barnet klarer å lære seg å lese eller ikke. Den visuelle sans kan bli trent på ulike måter, og jeg har gjennom min forskningspraksis observert at det blir brukt mye tid på lekaktivitet som igjen bidrar til utvikling av elevenes motorikk. De lekende aktivitetene kunne kanskje ha blitt videreutviklet for og i enda større grad virke stimulerende på den visuelle sans.

6.5.1 Lekende aktiviteter som stimulerer den visuelle sans

Flere av aktivitetene jeg har observert utført ved kulturskolen stimulerer også den visuelle sans, selv om det kanskje ikke i utgangspunktet er den visuelle sans aktivitetene er utarbeidet for. Aktivitetene er lekbaserte og er ment både for å lære elevene teknikk og for at barna skal ha det morsomt mens de øver. Jeg vil presentere et utvalg av aktivitetene;

Buedans:

I boken *“Små låtar för små stråkar”* er det et lite utvalg melodier som blir kalt *“Stråkhållnings-låtar”* som er spesielt tilrettelagt for å øve på å holde buen riktig. Stråkhållningslåtene, eller *“buesangene”* som barna valgte å kalle dem, er øvelser som blir hyppig brukt på den kulturskolen jeg har hatt forskningspraksis. Elevene står i ring, og læreren sjekker at alle elevene holder buen riktig før øvelsene begynner. Så settes det på musikk, og læreren leder an en buedans, noe som består av å gjøre ulike bevegelser med buen uten å miste buen eller miste det riktige grepet. Øvelsen foregår uten fiolin. Jeg opplevde at aktivitetene fungerte med tanke på å lære det riktige grepet på buen. Jeg observerte at elevene

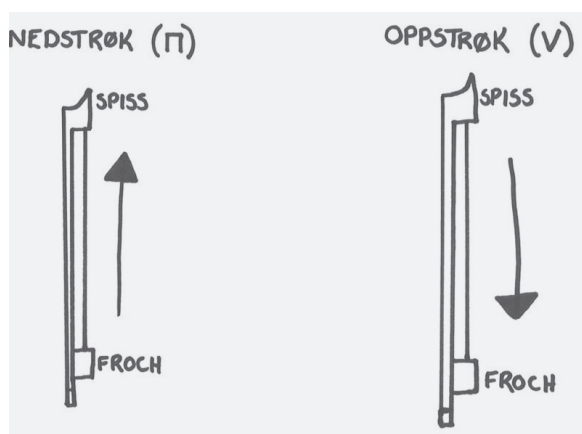
ble flinkere til å holde buen for hver gang. Men øvelsen har også en annen nytteverdi. Øvelsene stimulerer ikke bare buehånden, men den stimulerer også øyet. For at elevene skal gjøre riktig bevegelse er eleven nødt til å følge med på lærerens buebevegelser. Å følge med på en bevegelse som gjøres med et redskap, som for eksempel en bue, krever at eleven blir nødt til å fokusere med øynene, noe som også er viktig når eleven skal begynne å lese. De får også trening i å gjøre flere ting samtidig, de må følge med på hva læreren gjør og samtidig konsentrere seg om å gjøre bevegelsene selv.

Følg buen:

Hvis det skal konsentreres om bare å stimulere den visuelle sans, går det an å bruke de samme melodiene som i aktiviteten ovenfor, men nå er det bare læreren som skal holde en bue og utføre buedansen. Elevene kan så følge lærerens bue med øynene uten å bevege hodet. Noen elever får lesevansker fordi de beveger hodet i stedet for øynene når de leser. Å øve på å bevege bare øynene kan derfor være en nyttig øvelse også med tanke på å lære seg å lese noter.

Løft og treff:

Når vi spiller fiolin stryker vi buen opp og ned på strengene. Strøkene kalles oppstrøk og nedstrøk. Oppstrøk går fra spiss mot froch, og nedstrøk går fra froch mot spiss (Se illustrasjon).



Ill. 2: Buestrøk

Noen ganger når det skal spilles et musikkstykke, så kan det i blant være nødvendig å ta for eksempel to nedstrøk etter hverandre, i stedet for å “sage” frem og tilbake. Dette har jeg observert at noen av elevene synes er vanskelig. For å trene denne teknikken øver de i kulturskolen på å spille appelsin. De spiller et nedstrøk, løfter buen, formen er rund appelsin med buen i luften og tar et nytt nedstrøk. Dette er en presisjonsøvelse. Eleven må beregne tiden slik at de rekker å spille det nye strøket akkurat til riktig tid. De kan ikke brukes verken for lang eller for kort tid til å forme appelsinen. Også i denne øvelsen står læreren foran eleven og leder aktiviteten. For å følge lærerens tempo må eleven også følge med på hva læreren gjør i tillegg til å gjøre aktiviteten. Aktiviteten stimulerer på denne måten den visuelle sans.

6.6 Suzukiopplæring og de mange intelligenser

Gardner mente, som sagt i kapittel 2, at Suzuki tok alt for lite hensyn til de mange intelligenser. Gardner mente Suzukimetoden var for mye rettet mot bare den ene intelligensen, nemlig den musikalske. Kulturskolelærerne jeg intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen mener at Gardner må ha misforstått hva Suzuki mente. Hvis man skal bli en god fiolinist, så krever det naturligvis musikalsk intelligens, men det kreves også kroppslig intelligens for å vite hvor man skal sette sine fingre, og ikke minst for å kunne holde fiolinen riktig. Lærerne gjennomfører også mange øvelser med elevene sine som går ut på å krysse midtlinjen med hendene sine. Midt på kroppen har vi mennesker en midtlinje, men når vi skal spille fiolin, så blir vi nødt til å krysse midtlinjen med den ene hånden. Når man holder en fiolin riktig, og stryker buen over strengen, så krysser buehånden midtlinjen vår. Dette er ikke en bevegelse som automatisk vil føles naturlig for oss, derfor er det mange elever som synes dette er vanskelig og automatisk vil styre fiolinen mot midtlinjen slik at den bli hengende nedover magen. Å holde fiolinen nedover magen kaller lærerne for “slips”, og det er feil måte å holde på. Fiolinen skal derimot være “glad” og peke rett ut fra skulderen, som en forlengelse av skulderen, og da må buehånden krysse midtlinjen.

Suzukipedagoger over hele verden er svært bevisst på midtlinjen, og at vi har to hjernehalvdeler... og Suzuki var veldig opptatt av holdning og vinkler og å holde riktig. De som er litt trent på det de kan se på ungen om ungen er Suzukielever, fordi holdningen, hvis det er gjort ordentlig da, er veldig karakteristisk for Suzukimetoden” (Sitat fra dybdeintervju).

En av øvelsene som ofte blir brukt for å få hendene til å krysse midtlinjen er at venstre hånd skal holdes foran ansiktet som et speil, så skal høyre hånd krysse midtlinjen og “rette på en øredobb” i venstre øre. Dette er en utfordring fordi høyre hånd automatisk, fra naturen sin side, vil strekke hånden mot høyre øre. Det kreves dyp konsentrasjon å gjøre motsatt. Når elevene har fått til utfordringen, skal de bytte hånd. Høyre hånd blir speil, og venstre hånd skal rette på øredobben i høyre øre. *“Når hendene gjør forskjellige ting... da får du virkelig stimulert intelligensene. Det er jo mye logikk i musikk også, det er ganske mange intelligenser som blir stimulert.”* (Sitat fra dybdeintervju). Øvelsene med å krysse midtlinjen er øvelser det blir brukt mye tid på i undervisningen, på grunn av at evnen å krysse midtlinjen er avgjørende for om du klarer å holde fiolinen på riktig måte. Elevene får også nytte av denne evnen når de skal begynne å lære seg å stemme fiolinen sin selv. Da må de også krysse midtlinjen for å skru på finstemmerne opp ved strengestolen, mens fiolinen enda ligger på skulderen.

Lærerne argumenterer også for at den romlige intelligensen blir stimulert, på grunn av alle lekene som er involvert i undervisningen, og den sosiale intelligensen blir stimulert under gruppetimene. Samhandling er et ord som ofte ble nevnt under samtalene med lærerne og at evnen til å lytte til andre i tillegg til seg selv blir stimulert når elevene spiller sammen. At flere intelligenser blir stimulert samtidig kommer også til syne når barnet beveger seg, synger, spiller og danser, samtidig som at de kanskje følger et notebilde eller fortløpende instruksjoner fra læreren.

Kap. 7: Opplæringsmateriell og planlegging av noteundervisning

7.1 Suzukibøkene

Suzukis opplæringsmateriell for fiolin består av ti notebøker med tilhørende cd. I tillegg står hver enkelt lærer fritt til å finne annet opplæringsmateriell som kan fungere som supplement til Suzukirepertoaret, spesielt når det gjelder opplæringsmateriell som skal brukes til å lære eleven noter ettersom at Suzukirepertoaret ikke inneholder noteopplæringsmateriell.

Suzukis noterepertoar har blitt standardisert og delt opp i ulike opplæringssekvenser. Hvert øvingsstykke skal forberede eleven på det neste stykket. I stedet for å bruke etyder for å lære eleven teknikkene de trenger for å spille de ulike stykkene, så blir stykkene selv delt opp og brukt som øvingsstykker;

The image shows two pages of a musical score for the piece 'Gavotte' by R. I. Gossec. Page 30 (left) contains the main musical notation, including a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. The tempo is marked 'Allegretto'. The score includes various dynamics such as *mf*, *rit.*, *Da tempo*, *più cantabile*, and *pp*. It also features performance instructions like 'L'istenero' and 'D.C. al Fine'. Page 31 (right) contains Japanese and German instructions for the student, along with a continuation of the musical notation. The Japanese text includes '練習の仕方' (Practice method) and '弓の向き' (Bow direction). The German text includes 'Procedere bei Praxis' and 'Verfahren zur Übung'. The score concludes with a double bar line and the word 'Fine'.

Ill. 3: Gavotte

Shinichi Suzuki hadde ikke noen tro på alle de tekniske instruksjonene og de mange etydene som ofte er å finne i opplæringsmateriell for fiolin. Noen etyder syntes Suzuki det var greit å inkludere, men etydene skulle ikke dominere. Suzuki ønsket heller å ha fokus på å spille ordentlige sanger og musikkstykker, og heller bruke disse til å lære nye teknikker. Sangene skulle være korte og attraktive, og de skulle motivere barna til å øve. Det var viktig for Suzuki at spillingen skulle være en lystbetont aktivitet og ikke en aktivitet utført av plikt under tvang. Alle stykkene i Suzukibøkene er valgt ut på grunn av at de introduserer et nytt teknisk element som skal ta eleven et nivå videre.

Det samme repertoaret blir brukt over hele verden av lærere som underviser etter Suzukimetoden. Repertoaret er i all hovedsak basert på vestlig, klassisk musikk, men Suzuki mente likevel at denne musikken kunne brukes som en brobygger mellom kulturer. Suzuki mente at en ikke trengte å dele etnisitet og nasjonal opprinnelse for å kunne lære seg og dele med andre den samme musikken.

Noe av det kanskje mest oppsiktsvekkende med Suzukimetodens notebøker er at det ikke er de enkleste rytmene og noteverdiene som blir introdusert først, slik vi er vant til det i tradisjonell noteopplæring. De første rytmene og noteverdiene er raske og korte. Suzuki lagde en serie av rytmevariasjoner over det første stykket i boken "Twinkle, Twinkle, Little Star". Selv om denne serien av rytmevariasjoner ble laget for fiolin, så brukes de også av alle de andre instrumentene som Suzukimetoden har blitt tilrettelagt for.

Et av hovedelementene i Suzukimetoden er lydopptakene. Alle stykkene er spilt inn på cd av profesjonelle musikere. I følge en av lærerne jeg har intervjuet i min forskningspraksis er lydopptakene først og fremst ment for elevene, også er de første notebøkene først og fremst ment for foreldrene på grunn av at det da blir enklere for foreldrene å hjelpe barna med øvingen hjemme. Lydopptakene skal, ideelt sett, spilles for elevene helt fra de er nyfødte. Suzuki mente at hvis barnet hadde hørt melodiene mye i tidlig barndom, så ble det enklere for barnet å lære å spille dem, fordi at det da ville føles mer naturlig. Suzuki sammenlignet det med språket. Et barn lærer seg morsmålet sitt lett, på grunn av at det er dette språket de har lyttet til helt siden det ble født. En av lærerne forklarte hvordan Suzuki hadde kommet opp med denne teorien i dybdeintervjuet; *"Utgangspunktet til Suzuki var at han var Japaner og kom til Tyskland når han var 20 år. (...) Han bodde der ganske lenge og lærte seg aldri tysk ordentlig. Han observerte at de små ungene snakket så perfekt, mens han som kom dit når han*

var 20 ikke kunne lære det” (Sitat fra dybdeintervju). Det var altså etter besøket i Tyskland at han begynte å tenke på hvorfor vi alle snakker vårt eget morsmål flytende, mens det er vanskelig for oss å lære et nytt språk i voksenalder. Denne opplevelsen har han også selv beskrevet i boken “Kunnskap med Kjærlek”, der han filosoferer mye rundt hva denne språkstimulien består av, som gjør at vi snakker vårt eget morsmål perfekt. Han kom frem til, som en slags konklusjon i boken, at alle mennesker må være musikalske, på grunn av at alle som kommer fra samme sted i verden snakker intonasjonsmessig på samme måte.

“Umusikalske mennesker ville ikke kunnet snakket trøndersk sånn som vi gjør. De ville snakket rett frem” (Sitat fra dybdeintervju). Umusikalske mennesker ville med andre ord ikke klart å lære seg sitt eget morsmål. Suzuki kom altså frem til at hvis vi lærer musikk på samme måte som vi lærer morsmålet, så vil musikken føles like naturlig for oss som morsmålet, derav navnet “morsmålsmetoden”.

7.2 Suzukibasert opplæringsmateriell

På den kulturskolen jeg har hatt praksis er en bok ved navn *“Små låtar för små stråkar”* mye brukt i nybegynnerundervisning. *“Små låtar för små stråkar”* er en svensk bok av fiolin- og Suzukipedagog Eva Bogren. Også denne boken er utstyrt med cd. *“Små låtar för små stråkar”* er den første noteboka elevene ved denne skolen blir introdusert for. Elevene blir introdusert for denne før de begynner med den første Suzukiboken. Grunnen til at det ikke er den første Suzukiboken som er elevenes aller første bok, er fordi at de første sangene i Suzukiboken blir for vanskelig for elever som ikke har spilt noe før. Den første sangen i Suzukiboka er “Twinkle, Twinkle, Little Star”. Denne sangen krever både at eleven må skifte streng mens han/hun spiller og det krever at eleven må begynne å ta grep. Eva Bogrens bok fokuserer på teknikker som er nødvendige å kunne før en begynner med sanger på nivå med “Twinkle, Twinkle, Little Star”. Boken er delt opp i seks ulike deler; *Uppvärmings-låtar*, *Fiolhållnings-låtar*, *Stråkhållnings-låtar*, *Lösa sträng-låtar*, *Finger-låtar* og *Lätta låtar*. Sangene i *Uppvärmings-låtar*, *Fiolhållnings-låtar* og *Stråkhållningslåtar* er i all hovedsak bevegelsessanger. Det er ikke meningen at barna skal spille melodiene, men de skal varme opp spillemusklene og øve på hvordan de skal holde fiolinen og buen. Sangene i *Lösa sträng-låtar*, *Finger-låtar* og *Lätta låtar* skal spilles. Lös-strengsangene er ment for å læres inn på gehør, men de lette sangene er skrevet med ekstra stor noteskrift, tilrettelagt for de som vil begynne med notelære tidlig. Det er 29 korte melodistykker som blir kategorisert som lette sanger, og alle disse sangene anses for å være enklere enn “Twinkle, Twinkle, Little Star”. De

lærerne jeg har observert i kulturskolen er meget fornøyd med denne boken, og barna synes sangene er morsomme. Det eneste lærerne beskriver som noe problematisk er at boken er på svensk. Mange av sangene i boka har en morsom tekst som skal hjelpe elevene å øve inn melodien og rytmen. Lærerne påpeker det at det hadde vært enklere hvis boken hadde vært oversatt til norsk, for selv om svensk og norsk er ganske like språk, så er det en del ord og uttrykk som ikke er like. Et eksempel på at det svenske språket kan være problematisk er blant annet at strengene i boka har fått vært sitt dyr; E – Ekorn, A – Ape, D – Drage og G – Grode. Grode heter Frosk på norsk, dermed blir det feil å assosiere dette dyret med G-streng. Lærerne ved denne skolen har derfor gitt uttrykk for at de ønsker seg en norsk oversetting av boken, og/eller en lignende nybegynnerbok på norsk.

Selv om boken “Små låtar för små låtar” er tilrettelagt for notelesing med ekstra store noter, så blir ikke denne boken brukt i noteopplæringen ved den kulturskolen jeg har hatt praksis ved. Systematisk noteopplæring blir ikke satt inn før eleven har begynt i den første Suzukiboka. Det er likevel noen elever som ser i boka når de spiller de ulike sangene i “Små låtar för små stråkar”, men de ser ikke på notene. Under notene er nemlig alle sangene nedskrevet med kun fingersetting;

Vinden
Text: Eva Bogren Musik: Lisa Longay

Snö-fling-or som virv-lar runt i luf-ten när det blå-ser
blir så väl-digt vack-ra ut-i lyk-tans sken.
Tit-tu hur de dan-sar runt och kas-tas fram och å-ter,
vi ska so-va snart för nu är tim-man sen.

E:	0	1 0	0	1-1-
A:	1 2 3	3 2	1 2 3	
E:				
A:	4 3 2 1	0 1 2 0	1-1-	1---
E:	0	1 0	0	1-1-
A:	1 2 3	3 2	1 2 3	
E:				
A:	4 3 2 1	0 1 2 0	1-0-	1---

Ill. 4: Vinden

Fingersettingen blir brukt av mange av de elevene og foreldrene jeg har observert i min praksis. Det er et hjelpemiddel som hjelper både elevene og foreldrene og huske hvordan sangen skal høres ut og hvordan de skal spille den når de kommer hjem og skal øve. Det står hvilken streng det skal spilles på, og det står hvilken finger som skal trykke ned strengen. De fleste av nybegynnerne har også fått satt på hjelpestreker på selve gripbrettet som viser hvor fingrene skal plasseres. Spørsmålet er om systemet med fingersetting gjør noteopplæringen enklere eller om det gjør den vanskeligere. Gjør lærerne elevene en bjørnetjeneste med å skrive fingersetting i stedet for noter?

7.3 Metodiske utfordringer knyttet til Suzukibøkene og noteopplæring

En av mine hypoteser var at Suzukimetoden fokuserer for lite på noteopplæring. Suzukibøkene bekrefter på mange måter denne hypotesen, på grunn av deres manglende fokus på å lære notene. Lærerne jeg intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen bekrefter også at det er problematisk å bruke bøkene i forbindelse med noteopplæring.

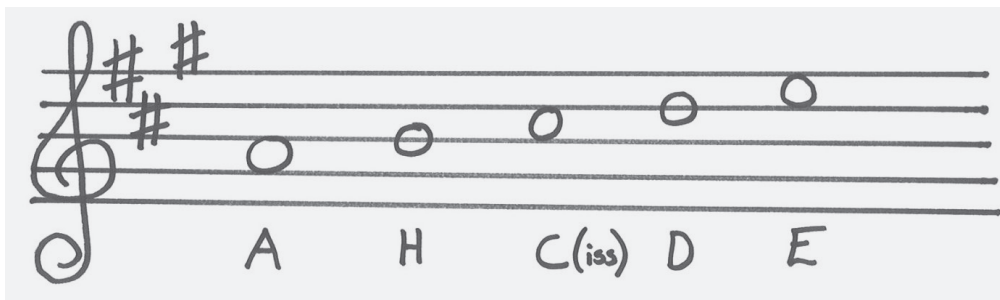
Suzukibøkene blir egentlig en hemske for oss, fordi at de har tall skrevet på alle notene. Grunnen til at de har tall er fordi de er ment for foreldrene, i hvert fall de første bøkene, sånn at de enklere skal kunne lære seg stykkene. I bok fire er det ikke tall overalt, men i de tre første bøkene er det tall på alle notene (Sitat fra dybdeintervju).

Med andre ord så fokuserer ikke Suzukimetoden på noter i det hele tatt i de tre første bøkene. Det er ikke en gang meningen at elevene skal få se i de tre første lærebøkene. Lærebøkene er kun ment som et hjelpemiddel for foreldrene, slik at de enklere kan hjelpe sine barn. Med "tall på notene" menes fingersetting. Det står skrevet på noten hvilken finger som skal trykke ned strengen. Denne metoden blir ofte brukt som en "snarvei" for raskere å lære seg stykkene. "Det er enklere å undervise med tall. Elevene skjønner hvilken finger de skal sette på. Problemet er at det er mye de ikke skjønner. De skjønner blant annet ikke fortegn" (Sitat fra dybdeintervju). Tonearter blir med andre ord et problemområde, som det blir vanskelig for elevene å lære ved bruk av fingersetting. Jeg har også observert i min praksis at når fingersetting blir brukt, så blir elevene veldig avhengige av det. De ønsker ofte ikke å spille etter en note hvor fingersetting mangler.

Ut i fra det Suzukilærerne forteller er det ikke meningen at elevene skal lese etter notene i Suzukibøkene før de kommer til bok fire, men heller ikke denne boken fokuserer på noteinnlæring. Det virker som at det forventes at eleven kan noter når eleven kommer så langt som til bok fire, noe som igjen betyr at noteopplæringsmateriell er noe som lærerne selv må finne frem til og tilrettelegge. Suzuki kommer ikke med noen retningslinjer rundt når eller hvordan. Det eneste han har sagt om denne byggesteinen er at elevene skal begynne gehørsbasert og så lære notene når de er symbolmodne, men hva hvis eleven allerede er symbolmoden når han/hun begynner å spille? Det er ikke alle elevene som begynner når de er førskolebarn. Mange av elevene er eldre. *“Det er jo naturlig for dem å begynne med noteopplæring tidligere enn for unge unger”* (Sitat fra dybdeintervju). Og kanskje bør også de yngre elevene begynne tidligere med noteopplæring? En av de lærerne jeg intervjuet fortalte at en av hennes elever hadde blitt kjempesint på henne, på grunn av at hun ikke hadde lært han noter før. Da var eleven ti år og hadde spilt siden han var tre. Han hadde altså spilt i sju år uten å lære seg en eneste note. Når han begynte å skulle lære noter reagerte han med frustrasjon over at han ikke hadde blitt introdusert for notene tidligere, på grunn av at han nå plutselig skjønnte alt han tidligere hadde spilt. Han hadde ikke skjønt det tidligere. Og når han i tillegg fikk høre at det var noen yngre elever på kulturskolen som allerede hadde begynt med noter, så ble han enda sintere og anklaget læreren for ikke å ha lært ham noe. Han syntes denne måten å legge opp undervisningen var veldig dårlig gjort mot han.

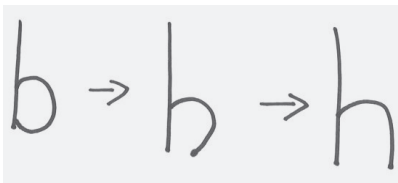
7.4 Hvordan forholde seg til noter og lærebøker når undervisning skal planlegges?

Noter må før eller siden læres. Dette synspunktet er lærerne jeg har intervjuet sikre på, men de synes i tillegg det er vanskelig å vite hvordan de skal gjennomføre det. Å lære noter er komplisert og det er lett å rote seg bort i teorien. Systematisk notelæremateriell for fiolinelever er en mangelvare, noe som resulterer i at lærerne må lage undervisningsmateriell selv. Det florerer av selvtegnede noteoppgaver på undervisningstimene, og tavlen blir flittig brukt for å illustrere og forklare. En av lærerne trekker ofte paralleller mellom skalaen og alfabetet. Hun begynner alltid med å lære elevene A-durskala, på grunn av at de tolv første stykkene i Suzukiboken er nedtegnet i A-dur. Dette er i tillegg den tonearten som er enklest å spille på en fiolin, på grunn av at det ikke er noen lave andrefingre. Skalaen tegner hun opp på følgende vis;



Ill. 5: A-dur

Læreren begrunner sammenligningen med alfabetet med at elevene ofte kan alfabetet fra før når de begynner med noter og derfor ser likheten mellom alfabetet og A-dur. Det eneste problemet med det er den lille kuriositeten at vi i Norge kaller tonen B for H. Jeg har observert i min praksis at for å få elevene til å huske at B er H så forteller læreren en historie om hvorfor hun tror at B'en heter H. Hun tror det ble slik fordi at en komponist var så slurvete med å skrive bokstaver at B'en hans så ut som en H. Derfor trodde folk i ettertiden at tonen het H. Det er altså basert på en stor misforståelse. Denne historien synes elevene er morsom og de ler av den slurvete komponisten som ikke kunne skrive B på en forståelig måte. Læreren bygger opp under fortellingen sin ved å illustrere hvordan en B med litt slurvete håndlag kan bli til en H;



Ill. 6: b eller h?

Fortellingen fungerer som en huskeregel for elevene. Som dere ser av illustrasjonen, så er det ikke hele skalaen som er tegnet opp, men det er de tonene fra skalaen som spilles på A-streng i første posisjon, altså de tonene du kan spille med fire fingre uten å flytte selve hånden.

Kap. 8: På hvilket tidspunkt bør noteopplæring begynne?

Når det undervises etter Suzukimetoden, som i all hovedsak er en gehørsbasert metode, så kan det være vanskelig å avgjøre når det er riktig å begynne med noteopplæring. Jeg har i min forskningspraksis observert elever som både har vært i alderen 4-6 år og i alderen 7-10 år. Jeg har observert elever i begynnelsen av sin noteopplæring, og jeg har sett at det er mange som synes noter er vanskelig å forstå. Blant de elevene jeg har observert har det ikke vært noen systematisk noteopplæring før de er i alderen 7-10 år. Jeg har sett at noen av elevene har vært helt avhengige av at det blir skrevet fingersetting over notene og det har også virket som at noen av elevene har hatt problemer med å følge notelinjene samtidig som at de skal spille. Dette kan kanskje ha en sammenheng med at de har spilt bare gehørsbasert tidligere, og at de på grunn av denne begynnelsen har fått trent øret mye mer enn øyet. På de elevene jeg har observert har det virket som at øret oppfatter mye raskere enn øyet på dette stadiet. Et annet dilemma er om det er riktig av læreren å skrive fingersetting over notene, for vil ikke da noteinnlæringen gå senere? Og hvis det blir skrevet fingersetting, hvor lenge skal eleven få lov til å ha det?

8.1 Symbolmodenhet og notestart

“Symbolmodenhet” er et begrep som ofte dukker opp i forbindelse med Suzukimetoden og noteopplæring. Suzukilærerne jeg har intervjuet i forbindelse med dette prosjektet forklarte begrepet ganske enkelt med at *“notene skal bli en del av undervisning når barnet selv føler det naturlig og er modne for det”* (Sitat fra intervjusamtale). På hvilket tidspunkt barnet er modent for noter blir opp til hver enkelt lærer å tolke i samarbeid med foreldrene, men en uskreven regel sier at barnet skal ha spilt etter gehør i cirka to år, før noteopplæringen begynner. Denne regelen begrunnes med at barnet skal ha trent opp et nyansert gehør før det begynner å spille etter noter, og denne treningen tar minst to år. Det er likevel vanskelig å gi noe konkret fasitsvar på hvor lang tid det vil ta og trene opp gehøret. Individuelle forskjeller vil naturlig nok spille inn, og Suzuki var veldig tydelig på det området at framgangen i undervisningen må tilpasses hver enkelt elev. Noteopplæringen tilpasses aldersnivået, mens progresjonen tilpasses eleven. En av lærerne jeg har hatt kontakt med under min praksis forteller at hun pleier å ha samtaler med elevens foreldre, der foreldrene får informere om hvor langt eleven har kommet i leseopplæringen på skolen. Intensjonen er at foreldrene skal få

være med på å avgjøre om eleven er moden for å lære noter eller ikke. Læreren setter inn systematisk noteopplæring når eleven har begynt å lære seg litt lesing og skriving, så fremt eleven ikke har særskilte problemer med å lære lesing og skriving. Hvis eleven har lese- og skrivevansker venter hun ofte litt lenger med å sette inn noteopplæring, noe hun begrunner med at hun ikke vil forvirre eleven og på denne måten ta motet fra det. Det er samtidig viktig å huske på at hvis barnet begynner sent med instrumentalundervisningen, så må noteopplæringen settes inn raskere, og da må innlæringen være mer effektiv og intensiv. *“Når barna blir tenåringer, skal de være gode notelesere, ellers kan dette bli et handicap som de drar med seg videre”*, (Halvorsen, 2004, s. 14). Fostås mener også at det er uheldig hvis noteopplæringen settes inn for sent; *“Når notekontakt og notelesing utsettes, kan mange gehørssterke elever få problemer med å ta igjen det forsømte, selv om læreren har en god strategi for nettopp dette, og selv om elevene selv innser at de kunne ha god bruk for å spille etter noter”* (Fostås, 2002, s. 159). Tidspunkt for notestart er med andre ord forskjellig fra elev til elev, og kommer an på hvor gammel eleven var da han/hun begynte å spille, men det er viktig for elevene at de ikke kommer for sent i gang.

8.2 Kartlegging og tidsklemmeproblematikk

Å kartlegge eleven og å finne ut på hvilket nivå eleven befinner seg på er viktig for de lærerne jeg har snakket med, men de sier også at det ofte ikke er tilstrekkelig med tid til å kartlegge og å planlegge undervisningen. De sier at det ofte ikke er tilstrekkelig med tid på selve undervisningstimen til å lære eleven alt de bør få lære, og da blir det heller ikke nok tid til å snakke med foreldrene. Jeg har også observert under min praksis at undervisningstimen ofte er preget av stress. Stresset skyldes både stressede lærere som gjerne vil komme gjennom alt de har planlagt, og stressede foreldre som kanskje kommer 5-10 minutter for sent til timen, på grunn av trafikkork, dårlig tid etter jobb og henting/bringing av barn. Jeg har også observert at lærerne har kommet for sent til timene på grunn av samme årsak. Noen ganger har foreldrene måtte ta med seg småsøsken til timen, og det er heller ikke uvanlig at både noter og fiolinbue har blitt igjen hjemme. Kanskje må barnet tisse akkurat når de kommer inn døren, eller kanskje de er så sjenerte at de helst vil gjemme seg bort, noe som resulterer i at foreldrene må skyve barnet inn døren. Alle slike elementer tar tid. Barna jeg har observert har nemlig aldri dårlig tid. Det er foreldrene og lærerne som har dårlig tid. Barna tar den tiden de trenger, men de oppfatter antagelig likevel at voksenpersonene rundt er preget av stress. Kanskje er det også sånn at barnet blir enda mer urolig og ukonsentrert på grunn av at de merker at de

voksne er urolige for ikke å rekke alt. Konsentrasjon er igjen en viktig faktor for å kunne ta til seg kunnskap, kanskje spesielt når det gjelder teoretisk kunnskap som det notelæren kan kategoriseres som. I et forsøk på å unngå en stresset undervisningssituasjon har jeg ofte sett lærerne jobbe lengre dager enn de egentlig blir betalt for. Kanskje er den ubetalte overtiden også et slags forsøk på å lette den dårlige samvittigheten som lett kan oppstå når en som lærer føler seg utilstrekkelig og når en føler at elevene og foreldrene ikke får det de mener de betaler for.

8.3 Prioriteringer av tidsbruk i kulturskolen

Mye av tiden i undervisningstimene ved kulturskolen går med til å øve til store konserter og musikalske prosjekter. At det går med mye tid til musikalske prosjekter kommer frem både i dybdeintervjuet og jeg har observert det i min praksis. Når det skal settes opp en konsert er det en selvfølge at konsertrepertoaret må planlegges og øves inn med elevene.

Konsertrepertoaret er ofte noe som er felles for flere av instrumentgruppene på kulturskolen slik at det kan dannes orkester. For å komme fram til et felles repertoar må lærerne sette av noe av sin planleggingstid for å planlegge sammen med de andre lærerne. Når repertoaret er bestemt, må det finnes frem noter og det er ikke noen selvfølge at det finnes tilrettelagte, arrangerte noter for alle instrumentene. Noe som igjen betyr at hver enkelt lærer selv må arrangere eller finne fram til noter som kan passe inn i arrangementet. Å arrangere noter er ofte et krevende arbeid og tar derfor mye av planleggingstiden lærerne har til rådighet.

Når notene er på plass skal repertoaret øves inn med elevene, noe som ofte tar en måneds tid, avhengig av hvor mye tid eleven trenger for å lære seg nytt repertoar. Kanskje settes det også opp øvingshelger der hele orkesteret får spille sammen. Det øves også ofte på dagtid samme dag som konserten skal gjennomføres. Ofte er det mange slike konserter i løpet av et skoleår. Det arrangeres ofte en julekonsert og en sommerkonsert, men det arrangeres også konserter i mellom disse arrangementene. Noen ganger deltar de i samarbeidsprosjekt med andre kulturskoler i fylket og noen ganger deltar de på lokale festivaler. På den kulturskolen jeg har hatt forskningspraksis ved var de også på en skoleturnè der de besøkte alle barneskolene i kommunen. Det ble også arrangert en konsert for foreldre og besteforeldre i begynnelsen av skoleåret. En konsert som ble begrunnet med at Suzuki så det som viktig å begynne tidlig med konsertopptredener. Det arrangeres også flere konserter på det lokale sykehjemmet i løpet av skoleåret. Det er med andre ord ikke uvanlig at barna opptrer på 6-7 konserter hvert skoleår.

Når det blir arrangert i gjennomsnitt 6-7 konserter i skoleåret, sier det seg selv at konsertutøvelse er et område kulturskolen har valgt å satse mye av sine ressurser på. Konsertene er viktige i den sammenheng at elevene får lære samspill og blir trygge på scenen, men jeg har også observert at det ofte kan bli litt for lite tid til å øve på andre ting enn konsertrepertoaret, som for eksempel noter. At det blir brukt mye tid på konserter er kanskje spesielt problematisk i undervisning av elever som trenger mye tid for å lære seg nye ting. Jeg har observert at i noen tilfeller så blir det ikke tid til noe annet enn å øve inn konsertrepertoar. Ofte har også disse "langsomme" elevene fått utdelt 2. stemmer eller løsstreng-komp, noe som er bra med tanke på mestring av konsertrepertoar og for å gi også de svakeste elevene mulighet til å bli med på arrangementet, men det kan også virke umotiverende med tanke på at de aldri får lært seg en "ordentlig" melodi. En 2. stemme eller et løsstreng-komp kan høres veldig fint ut sammen med et orkester, der også melodistemmen bli spilt, men det kan høres litt tynt ut alene, spesielt i arrangementer der det i tillegg er innlagt pauser. En av foreldrene jeg tilfeldigvis snakket med under min observasjonspraksis fortalte at hennes barn hadde vært så glad etter den timen de kom hjem og fortalte at de hadde lært en ordentlig sang. På bakgrunn av dette utsagnet vil jeg trekke fram som viktig å lære eleven noe som er meningsbærende alene. For elevene så kan det være like viktig å ha en sang å spille hjemme når bestemor kommer på besøk som å ha noe å spille på store konserter.

Kap. 9: Noteopplæring på Suzuki-vis – en lekbasert noteopplæring?

Suzuki har fokus på at spilleundervisningen skal foregå gehørsbasert, spesielt i undervisningen av de yngste elevene, men under min forskningspraksis har jeg observert at det ofte er behov for andre aktiviteter enn bare spilling. Å holde på barnas konsentrasjon over lengre perioder er ofte en utfordring, og denne utfordringen løser lærerne med å skifte aktivitet ofte. En spillperiode varer gjerne ikke lengre enn 5 minutter. Aktivitetene, som fungerer som små avbrekk/pauser til spillingen, kan være rytmeleker, bevegelsesleker, sang, musikkeventyr og lignende. I blant kan avbrekkene i musikkturen også bli satt av til å introdusere konseptet av noter og notelinjer. Noteopplæring for de minste elevene er likevel noe som sjelden fungerer, på grunn av at notene blir så fjerne fra selve musikken. Notene blir tatt ut av den musikalske sammenhengen, og blir stående for seg selv som en uavhengig komponent, noe som gjør det vanskelig for de minste elevene å følge med. Utfordringen ligger ofte i at notelesingen tar for lang tid, blir for teoretisk og ødelegger flyten i musikkutøvelsen. Kanskje er det bedre, for de minste elevene, å ha noteforberedende aktiviteter i stedet for konkrete noteoppgaver, noe som blir gjort til en viss grad ved den kulturskolen jeg har vært og observert ved, men kanskje kunne det vært enda mer av de noteforberedende oppgavene.

9.1 Todeling av undervisningen

Gjennom min forskningspraksis har jeg observert at noteopplæring kan inkluderes i instrumentalundervisning parallelt med spilleundervisningen. Noteopplæringen blir ikke koblet til spilleundervisningen i starten, men en kan tenke seg en todeling av instrumentalundervisningen. En kan med andre ord presentere teoretisk fokuserte oppgaver og parallelt med leker og de første skritt på instrumentet. De to delene kan så etter hvert kobles sammen. Elevene jeg har observert lærer alltid låtene og øvingsstykkene først og fremst på gehør. Dette gjennomføres ofte ved at læreren spiller en melodisnutt først, så gjentar eleven. Melodisnutten repeteres helt til eleven klarer å spille hele delen. Når alle delene av melodien er lært inn spilles sangen sammen med cd. På slutten av timen deler læreren ut notearket med sangen, eller de blar fram sangen i boka. Eleven får da presentert hvordan sangen ser ut på noter. Læreren har sjelden fokus på hver enkelt note, men fokuserer heller på at eleven skal gjenkjenne melodiske og rytmiske mønstre. Lærerne påpeker også at det på denne måten kan

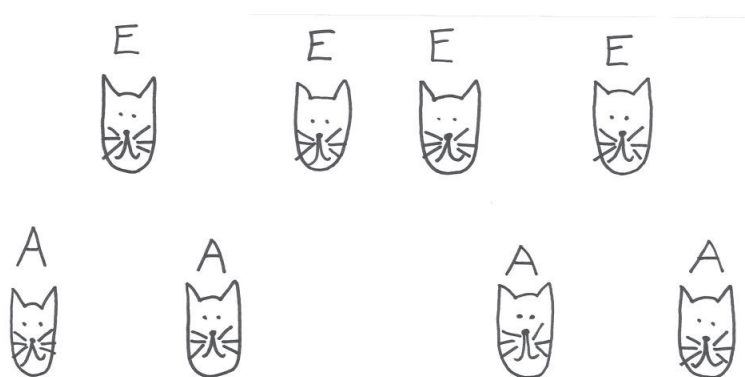
bli enklere å gjenkjenne mønstrene når de senere dukker opp i et nytt repertoar, men jeg mener også å ha sett begrensinger ved å gjøre det på denne måten. Når undervisningen blir delt i to på denne måten, så kan det nemlig bli et problem for barna å se at notene har noe med spillet å gjøre. De kan få problemer med å forstå at det notene og det de hører over lydanlegget handler om det samme, noe som kanskje ikke er så rart når de får det presentert som to ulike komponenter. Notene er ikke noe de trenger å forholde seg til for å lære seg å spille sangene. Kanskje hadde det vært fruktbart å knytte noteopplæringen sammen med leken og spillingen for å få elevene til å skjønne sammenhengen?

9.2 Gehørsbasert noteopplæring

Anne-Berit Halvorsen har som tidligere nevnt utarbeidet en note- og rytmelære for Suzukimetoden, tilrettelagt for blåseinstrumenter. Halvorsen understreker viktigheten av å fortsette gehørsspillet samtidig som notene skal læres. *“Noteinnlæringen skjer parallelt med gehørsspillet, slik at barnets gehør og memoreringsevne fortsetter å utvikles. Fra leken med symboler, gjennom note- og rytmelæren, skal barna bli gode notelesere samtidig som de tar vare på gehøret,”* (Halvorsen, 2004, s. 6). Dette synspunktet støttes av blant Hilde Blix som mener at noteinnlæringen bør bli mer gehørsbasert. Hilde Blix, ved høgskolen i Tromsø, har skrevet faglitteratur rundt noteopplæring i forbindelse med hørelærefaget. Blix argumenterer for å ha en mer hørelærebasert metodikk for noteopplæring, også i instrumentalundervisningen, og å knytte notene opp mot det musikalske uttrykket. *“Svært mange sier at de har forholdt seg til noter som tegn på hva de skulle ”trykke ned” og ikke som symboler på musikalsk lyd,”* skriver Hilde Blix i *“Hva slags forståelse behøver en noteleser?”* i forbindelse med nasjonal musikkforskerkonferanse i Oslo 2006. Dette syns jeg det er interessant å reflektere litt rundt. Noteopplæringen har kanskje en tendens til å bli veldig teoretisk og matematisk, noe som kan ta fokuset bort fra selve musikken. Suzuki er opptatt av at instrumentalundervisningen skal skje mest mulig gehørsbasert med fokus på teknikk og holdning. Kan dette læringssynet overføres til noteopplæringen? Er det mulig å undervise i noter gehørsbasert, og blir noteopplæringen på denne måten mer “musisk” fokusert?

9.3 “Lekenoter” - musikknotasjon for de yngste

Noe av det første jeg har observert Suzukibarn lære er en rytme kalt “Atte Katte Noa”. Denne læres inn ved at barna først skal si rytmen, senere skal de spille rytmen mens læreren fortsatt uttaler den. Som en tidlig introduksjon til notesystemet blir det innført et symbolsystem som baserer seg på en tanke om å tegne musikken. Læreren kan for eksempel tegne katter i ulike høyder på en tavle i undervisningsrommet og noterer gjerne gjeldende tonebokstav over (se illustrasjon).

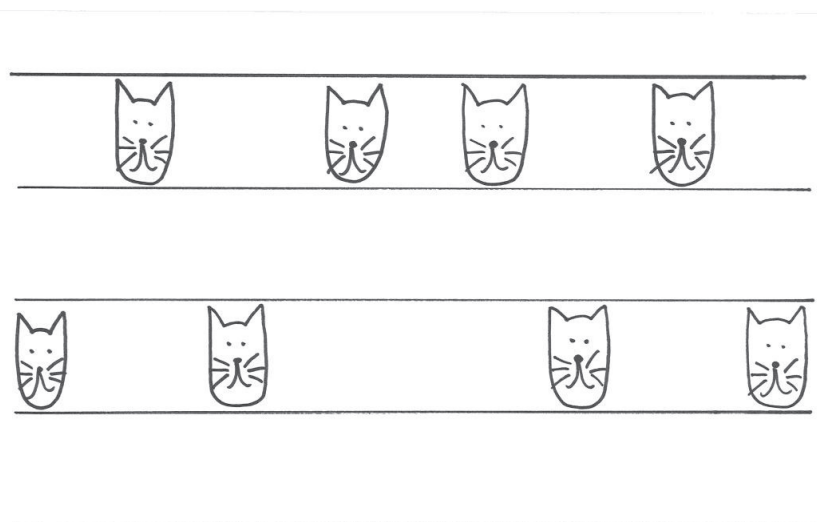


Ill 7: Atte Katte Noa 1

Kattesymbolet representerer rytmen “Atte Katte Noa”, mens høyden forteller hvilken streng rytmen skal spilles på. På dette tidspunktet blir notene en lek med symboler, der fantasien får spillerom. Med tanke på at barn ofte har umoden øyemuskulatur, får ofte en av foreldrene i oppgave å peke på symbolene mens barna spiller. På denne måten blir det enklere for elevene å orientere seg og spille riktig symbol.

Ut fra mine observasjoner har jeg sett at elevene synes det er morsomt å spille kattene på tavlen, og det er et system barna forstår. Likevel er ikke dette en metode lærerne velger å bygge videre på. Kattene på tavlen blir spilt, men blir ikke tatt med videre når nye elementer i noteverdenen skal presenteres. Jeg har et forslag til hvordan dette symbolsystemet kan

videreutvikles. Notelinjene kan for eksempel bli introdusert ved at de blir tegnet inn i det samme symbolsystemet;



Ill 8: Atte Katte Noa 2

Her blir gjenkjennelsesaspektet viktig. Elevene ser at det er de samme kattene som før, men med et nytt element. Vygotskijs stillasbygging blir i denne sammenhengen relevant, i og med at det blir bygget ny kunnskap på kunnskap barna har fra før. Kattene er i tillegg nå satt i et system. Når notelinjene nå er blitt tegnet inn er mitt forslag at bokstavene tas bort, slik at det kan være notelinjene som nå forteller barna hvilken streng de skal spille på. Dette kan kanskje også bidra til at det ikke trengs fingersetting senere, fordi eleven allerede i begynnelsen av spillekarrieren har lært seg hvor de finner de ulike strengene på notelinjene.

Suzukimetoden har ingen fast tilnæringsmetode til noter. Lærerne har dermed stor frihet når det gjelder noteopplæring, men i min forskningspraksis har jeg observert hvor viktig det er å møte eleven der eleven er. Den første introduksjonen av musikkssymboler med illustrasjoner/tegninger av Atte Katte Noa kan være viktig å ta med seg også når eleven blir eldre. Bildene er kjente for eleven, og de er enkle å huske på. Bildene blir på denne måten trygge knagger som det igjen kan henges ny kunnskap på. Kattesymbolene kan også beskrives som en lekende framgangsmåte til notesystemet.

Kap. 10: Refleksjon over forskningsfunn og konkrete forslag til forbedring av notepraksis

Det kan være vanskelig å vite hvordan noteundervisning bør legges opp, og hvilke aktiviteter som kan fungere. Spesielt kan det være vanskelig med tanke på at det ofte er svært unge barn som starter på fiolinundervisningen i kulturskolen, men det er også vanskelig i forhold til barn som har gått i grunnskolen en stund. Grunnen til at det er vanskelig å planlegge noteundervisningen er på grunn av at det finnes veldig lite teori rundt hvordan noteopplæring kan gjennomføres, spesielt med tanke på noteopplæring i forbindelse med fiolinundervisning. Det finnes veldig få bøker som går systematisk til verk og forklarer hvordan noteopplæring skal gjennomføres. Jeg har ikke funnet noen bøker, i alle fall ikke på norsk, som forklarer elementær notelære på en enkel måte for elevene, som i tillegg er tilrettelagt spesielt for fiolinelever. Lærerne blir derfor nødt til å plukke undervisningsmaterieell litt her og der, i ulike bøker, og undervisningen kan derfor virke både kaotisk og uforståelig. Hvor er den røde tråden? Hvordan skal vi linke alt sammen, slik at elevene skjønner sammenhengene? Jeg ønsker derfor å komme med noen konkrete forslag på hvordan notepraksisen kan forbedres.

10.1 Kartlegging og planlegging av undervisning

For det første vil jeg understreke viktigheten av å kartlegge hva elevene kan fra før. Unge elever kan vi ikke anta at kan noter fra før. Vi kan ikke en gang forvente at de kan bokstaver. Men hva med de elevene som er litt eldre når de starter? Kan vi forvente at elever som har gått en stund på skole kan noter fra før? Svaret er nei, det kan vi ikke, og grunnen til at vi ikke kan forvente det er at det er ingen kompetansemål i vårt læreplanverk som krever at elevene skal lære noter. I Kunnskapsløftet står det skrevet at elever etter 10. trinn skal kunne "*notere egenprodusert musikk ved hjelp av grafisk eller tradisjonell notasjon*" (Kunnskapsløftet, s. 104). Dermed blir det også i grunnskolen opp til hver enkelt lærer om det skal undervises i noter eller ikke. Det vi kan forvente at eldre barn kan er bokstaver. Det går også an å lese seg fram til i læreplanene hva elevene kan med tanke på matematikk. For eksempel, når lærer elevene brøk på skolen? Hvis eleven har lært seg brøk, blir det kanskje enklere for dem å forstå taktinndeling. Taktinndeling står notert i begynnelsen av notelinjen, ofte notert som en brøk, med unntak av at i noen noter så står 4/4-takt skrevet som en C. Foreldrene kan være

viktige samarbeidspartnere med tanke på å kartlegge barnet, på grunn av at det ofte er foreldrene som kjenner barna best.

For å spare tid i kulturskolen har jeg ofte tenkt på at det kunne ha vært en ide med en mappe på hver elev. I grunnskolen har elevene en mappe, der det står opplysninger om hvor langt eleven har kommet, om eleven har noen særskilte vansker og hva eleven liker/ikke liker. Kanskje kunne dette vært gjennomførbart også i kulturskolen. Det er ofte mye utskiftninger av lærere i kulturskolen. Det settes også ofte inn vikarer over kortere og lengre perioder. En liten oversikt over hva de ulike elevene har vært gjennom og litt informasjon om deres forhold til noter, kunne ha vært til stor hjelp med tanke på å hjelpe eleven videre. Da hadde ikke den nye læreren trengt å ta så mye av den verdifulle tiden til å kartlegge eleven helt på nytt, og undervisningen kunne kanskje på denne måten blitt en mer tilrettelagt undervisning.

Lærernes tilmålte tid til undervisning og lærernes ambisjoner om hva eleven bør ha lært i løpet av den tilmålte timen virker ikke alltid å være i balanse. Alt for ofte er det ikke nok tid til å gjennomføre det planlagte opplegget, og hvis noe av undervisningsopplegget må prioriteres vekk så er det ofte noteundervisningen det går utover.

En undervisningstime består av veldig mange forskjellige elementer som skal læres inn. For å få forholdet mellom tid og innhold i balanse, må enten lærerne få mer tid til disposisjon eller så må ambisjonsnivået ned. Shinichi Suzuki beskriver i sine bøker den ideelle musikkundervisningen, der det skal brukes mye tid på musikkutdanningen og at det skal øves hver dag. Elevene skal også ha undervisning både alene og i gruppe. Musikken skal i tillegg lyttes til utenom øvingstiden, og foreldrene skal være lærere hjemme og i tillegg lære seg instrumentet og undervisningsmaterialet selv. Problemet er at verken lærerne eller foreldrene makter å leve opp til alle Suzukis krav, og grunnen til at de ikke klarer det er fordi livene deres er fylt opp av så mange andre aktiviteter. Foreldrene har ofte flere barn som også er med på ulike andre fritidsaktiviteter, i tillegg til at de gjerne har noen fritidsaktiviteter selv som de ønsker å bruke tid på. Undervisningen i den kommunale kulturskolen blir begrenset av kommunens økonomi og prioriteringer, gjerne også av hvilket utstyr kulturskolen velger å kjøpe inn og hvilke undervisningslokaler lærerne har til rådighet. Kulturskolelærere har ofte andre jobber i tillegg til kulturskolejobben, som også tar tid og krever planlegging. Kulturskolejobben er ofte bare en biinntekt. Å fullføre en Suzukimetode slik som Suzuki har

beskrevet den blir nesten umulig med tanke på alle de andre aktivitetene i livet, som ikke omhandler musikk, men som også krever tid for å bli gjennomført.

Selv om det ideelle antagelig hadde vært å få enda mer tid til rådighet til planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, så må lærerne forholde seg til realitetene og de rammene som er satt. Spørsmålet er hvordan lærerne best mulig skal utnytte den tiden de har og hvilke prioriteringer som bør gjøres. Hvordan bør undervisningen av noter foregå og hvor mye tid av undervisningen bør bli satt av til noter?

10.2 Å forstå nytteverdien av notert musikk

Jeg tror at for å kunne lære seg noter og i tillegg se nytten av å kunne noter, så må elevene få oppleve å lære seg ukjent musikk via notelesing. I min forskningspraksis har jeg observert at elevene har fått noten etter at de har lært seg melodien, men at det er mange av elevene som egentlig ikke er så interessert i å se på den. Foreldrene ser på den og tar den med seg hjem. Noen av foreldrene har sagt at de har brukt noten som en hjelp til å huske melodien, men at eleven ikke har vært spesielt interessert i å se på den når de har kommet hjem heller. Noten fungerer altså i disse tilfellene som en støtte for foreldrene. Jeg tror at for å fange elevens interesse, så må de få se hva nytteverdien av en note egentlig er. De må få lære seg å finne ut av hvordan en melodi skal høres ut gjennom å lese noten. Hvis noten blir presentert etter at eleven allerede kan sangen vil antagelig noten oppleves overflødig. Dette mener jeg også å ha sett i min observasjonspraksis. Noten kan stå på notestativet foran eleven, men eleven velger likevel å se på læreren i stedet eller ned på sine egne fingre, for hvorfor skal de lese noe de allerede kan utenat? Når dette er sagt er det viktig å huske på at fordi om eleven har begynt å lære seg noter, så er det ikke bare noter instrumentalundervisningen skal handle om. Gehørsopplæring er fortsatt en viktig bestanddel, og å ha et godt utviklet gehør kan hjelpe eleven på flere måter, for eksempel i forbindelse med samspill. Så det er ikke her snakk om å bytte ut gehørsopplæringen med noteopplæring, men heller å gjøre begge deler. Læreren setter seg ofte et mål for hva timen skal inneholde og hva eleven skal lære seg. Hvis målet for timen er å lære seg en melodi gehørsbasert, så bør kanskje ikke noten presenteres i det hele tatt, men hvis målet for timen er at eleven skal lære noter, så tror jeg at det er mest fruktbart at eleven får noten med en gang de begynner å lære seg melodien.

10.3 Begrepsforvirring

To begreper som tidlig blir brukt i forbindelse med instrumentalundervisning er begrepene “toner” og “noter”. Tone er begrepet som omhandler selve lyden. Det er de forskjellige lydene vi kan lage på et instrument eller med stemmen når vi synger. Noter derimot er de symbolene vi bruker for å nedtegne lydene. Det går an å sammenligne det med språket. Tonefallet handler om hvordan vi uttaler lydene, og bokstavene er de symbolene vi bruker for å skrive lydene ned i form av ord eller stavelser. I min forskningspraksis har jeg observert at det er mange elever og foreldre som bruker begrepene toner og noter om hverandre. Det hadde kanskje vært fruktbart, som en start på noteopplæringen, å bevisstgjøre både elevene og foreldrene på forskjellen på begrepene og når vi benytter de ulike. Vi leser ikke toner. Vi spiller toner, også leser vi noter.

10.4 Toneart og tonenavn – hvorfor er det viktig?

Tidligere i avhandlingen har jeg skrevet om at det er A-dur som ofte blir presentert først i fiolinundervisning, på grunn av at det er denne duren som er enklest å spille på fiolin. Suzuki begynte også med A-dur til sine elever, og de 9 første sangene i Suzukibok 1 går nettopp i A-dur. I stykke 10 og 11 er melodiene notert i D-dur, og i de 6 siste stykkene i boka er melodiene notert i G-dur. Før det skiftes toneart står det skrevet ned noen tonaliseringsovelser som gjør oppmerksom på at nå skiftes det toneart. Jeg tror likevel at det er mange som ikke skjønner hva det er som skjer når tonearten skiftes. Det står ikke forklart noe sted i boken hva en toneart egentlig er. Spørsmålet blir dermed; kan vi forvente at leserne skal forstå hva en toneart er, bare ved at det blir notert en ny skala som begynner på en annen tone? Kanskje bør det forklares hva en toneart er, for at leserne skal forstå det, men hvordan skal vi gå fram for å forklare toneart på en enkel og forståelig måte?

En av lærerne fra min forskningspraksis mener at egentlig så burde det stå et piano i undervisningsrommet når toneart skal forklares, på grunn av at pianoet er veldig visuelt oversiktlig med tanke på at pianoet har hvite og svarte tangenter. Hun mener at det er enklere for elevene å forstå, hvis det får mulighet til å prøve å lete seg frem på et piano. Den andre læreren fra min forskningspraksis påpeker også at heller ikke hun skjønte forskjellen på toneartene før hun begynte å spille piano. Det var ingen fokus på tonearter, heller ikke i hennes fiolinopplæring, da hun vokste opp. Denne læreren ble undervist etter det vi kan

betegne som “tradisjonell” instrumentalopplæring, noe som viser at det ikke bare er i forbindelse med Suzukimetoden at tonearter er et problemområde. Tonearter er også vanskelig i tradisjonell opplæring på fiolin.

En av grunnene til at tonearter er vanskelig kan kanskje være at fiolin er et typisk melodinstrument. Fiolin kan brukes som akkompagnement, ofte i form av løsstrengkomp, men i all hovedsak så er det melodilinjer som blir innøvd på instrumentet. Akkorder og akkordprogresjoner blir dermed elementer som kan virke fjerne for fiolinister. Hva betyr egentlig akkord? Hvorfor høres det merkelig ut hvis pianoet spiller komp i C-dur, mens fiolinen spiller melodien i D-dur? Hvorfor er det viktig at vi spiller i samme toneart når vi spiller sammen? Problemet er med andre ord at elevene hører at det blir feil på grunn av deres godt utviklede gehør, men de forstår ikke hvorfor. Jeg har observert i min forskningspraksis at toneartforståelsen er mangelfull og danner et stort kunnskapshull i et tema som kanskje burde ha vært elementær og selvfølgelig musikkklære i all instrumentalundervisning.

Samspill med andre instrumenter er kanskje en metode som kan brukes for å bevisstgjøre fiolinister på toneart. I kulturskolen har jeg ofte opplevd at det er akkompagnementsinstrumentene som må tilpasse seg til hvilken toneart fiolinistene spiller melodien i. Hvis fiolinistene har lært seg melodien i D-dur, så spiller kompet også D-dur. Kanskje kunne det vært fruktbart om også fiolinistene kunne fått prøve å tilpasse sitt spill noen ganger? Fiolinister har også nytte av å kunne tilpasse seg hvis de for eksempel en dag skal spille sammen med et spillemannslag eller band. I band er det ofte en vokalist og da må tonearten ofte også tilpasses vokalistens stemme og tonespekter. I et spillemannslag kan det kanskje være en fordel at tonearten må tilpasses til. Når den dagen kommer at fiolinisten blir nødt til å tilpasse sitt spill, så er det veldig nyttig å ha fått trening på å tilpasse seg tidligere, på grunn av at da er fiolinisten forberedt. Hvis fiolinisten aldri har fått lært hvordan spillet kan tilpasses, så vil det antagelig bli et problem hvis han/hun en dag må tilpasse sitt spill. Å ikke kunne tilpasse sitt spill vil også antagelig bli et problem hvis fiolinisten blir bedt om å improvisere en andrestemme eller spille en improvisert fiolinsolo. Årsaken til problemet er at hvis fiolinisten ikke har lært hvilke toner som passer å spille i de ulike toneartene og fått automatisert denne kunnskapen på instrumentet, så vil fiolinisten høre når han/hun spiller feil, men han/hun vil ikke skjønne hvorfor det blir feil og hva som kan gjøres for å få spillet til å høres riktig ut. Det er med andre ord nødvendig å lære seg om tonearter, og i tillegg øve seg

på å skifte toneart og å improvisere over akkorder. Teorien må læres og automatiseres på instrumentet.

En øvelse som kan bevisstgjøre fiolinister på temaet tonearter kan være å spille en melodi i ulike tonearter. En kunne for eksempel ta en enkel sang som “Lisa gikk til skolen”, som er en melodi elevene ofte lærer på et tidlig tidspunkt, og først spilt den i A-dur. Da begynner vi på A-streng. Så kunne vi ha flyttet fingrene over til D-streng, og spilt melodien i D-dur. Og til slutt kunne vi spilt den i G-dur og begynne på G-strengen. Elevene vil høre at det er den samme melodien, selv om den spilles på forskjellige steder på gripbrettet, og samtidig lære at toneart henger sammen med hvilken tone vi begynner og slutter med. En enkel huskeregel for å finne ut hvilken toneart en melodi går i på notarket er å se på hvilken tone melodien slutter med. Melodien slutter nemlig ofte på grunntonen. Det er riktignok en regel med unntak, men den siste tonen vil veldig ofte fortelle oss tonearten, sammen med fortegnene.

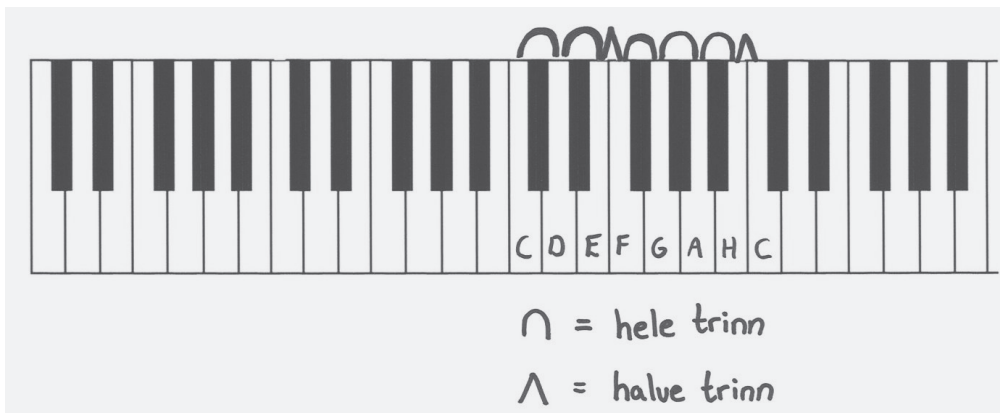
En av lærerne på kulturskolen jeg har hatt forskningspraksis ved opererer med en enkel huskeregel for å huske hvor mange kryss det er i de vanligste kryssstoneartene på fiolin. G-strengen er den første strengen, G-dur har et kryss. D-strengen er den andre strengen, D-dur har to kryss. A-strengen er den tredje strengen, A-dur har tre kryss. Og til slutt; E-strengen er den fjerde strengen, E-dur har fire kryss. Utfordringen kommer når elevene skal lære C-dur og tonearter med b i stedet for kryss. C-dur og b-tonearter har jeg observert at er vanskelig, både med tanke på å forstå hva det handler om og de tekniske utfordringene elevene får når toneartene skal spilles. Det vanskeligste når det gjelder det spillmessige er ofte de lave førstefingrene. C-dur har lavt førstefinger på E-streng, altså F i stedet for Fiss. Utrenet finmotorikk gjør ofte at denne tonen er vanskelig å få ren nok. Når vi begynner med b-tonearter og vi får fortegnet en b, så må vi også spille lavt førstefinger på A-streng, slik at vi får b, i stedet for H. I b-toneartene “forsvinner” også en og en løsstreng. Vi kan ikke spille løs E-streng når fortegnene er to b. Vi må spille fjerdefinger på A-streng, slik at vi får Ess. Når vi har tre b-er, forsvinner også løs A-streng. Da må vi spille fjerdefinger på D-streng, slik at vi får Ass. Og med fire b-er forsvinner D-streng, og vi må spille Dess med fjerdefinger på G-streng. For å minne elevene på hvilke fingre som er lave og høye blir det ofte tegnet inn piler på noten, og det blir skrevet fingersetting, men vi har tidligere vært inne på at fingersetting egentlig ikke er noen optimal metode med tanke på å lære seg notene og forstå hva det er som egentlig skjer. Jeg ønsker også å påpeke at hvis fiolineleven en gang skal spille sammen med et band, så blir det ikke skrevet fingersetting på notene. Det er ikke en gang sikkert at det

finnes en fullstendig utskrevet note. I bandet får fiolinisten kanskje utlevert en sangtekst med akkorder, noe som igjen betyr at det er viktig å forstå hva akkorder eller besifring egentlig forteller.

10.5 Med piano som hjelpemiddel

Pianoet kan som nevnt tidligere brukes som et hjelpemiddel når toneart skal forklares, selv om det er å lære seg å spille fiolin som er målet. Elevene kan se på pianoet og oppdage at det finnes noen tangenter som er farget hvite, og at det er noen tangenter som er farget svarte. Elevene kan få fortalt hvor tonen C er, og få prøve å spille en C-dur skala. Samtidig kan elevene få fortalt at det de nettopp har spilt kalles en durskala. Vi kan bruke “Lisa gikk til skolen” som et eksempel, også her, som er en melodi bygd opp av en durskala. C-durskala har C som “grunntone”, et begrep som også kan være nyttig å lære seg. Det er nemlig grunntonen som gir navn til durskalaen, og det er denne tonen vi gjerne vil slutte melodien med. Dette kan demonstreres ved å spille for elevene. Læreren kan spille “Lisa gikk til skolen” og stoppe opp på når han/hun kommer “trippet hun så...” i melodien. Elevene kan få spørsmål om de synes melodien kan slutte her, eller om de føler at noe mangler. Hvis eleven føler at noe mangler, hva er det i så fall som mangler? Elevene vil antagelig føle at det oppstår en spenning før den siste tonen er spilt. De vil antagelig avslutte og spille “trippet hun så GLAD”. Ordet “glad” utgjør i denne sammenhengen grunntonen. Elevene kan så få spørsmålet om hva grunntonen heter, så får de kunnskapen repetert. I Suzukibasert undervisning er repetisjon et av de viktigste elementene, noe som også kan overføres til noteopplæring.

På et piano blir det veldig visuelt tydelig at det ikke er samme avstand mellom de hvite tangentene. Elevene kan få fortalt av læreren at mellom E og F, og mellom H og C så er det bare et halvt trinn. Det ser elevene ut fra at det ikke er noen svart tangent mellom disse hvite tangentene. Fra en tangent til neste er det nemlig et halvt trinn. Det blir et helt trinn når det ligger en tangent i mellom. Det går an å lage en “duroppskrift” sammen med elevene med utgangspunkt i C-durskala.

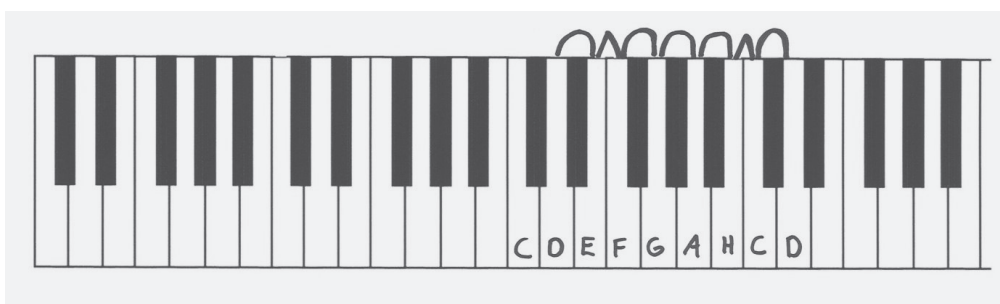


Ill. 9: Klaviatur 1

Vi ser ut fra illustrasjonen at oppskriften på en durskala er;

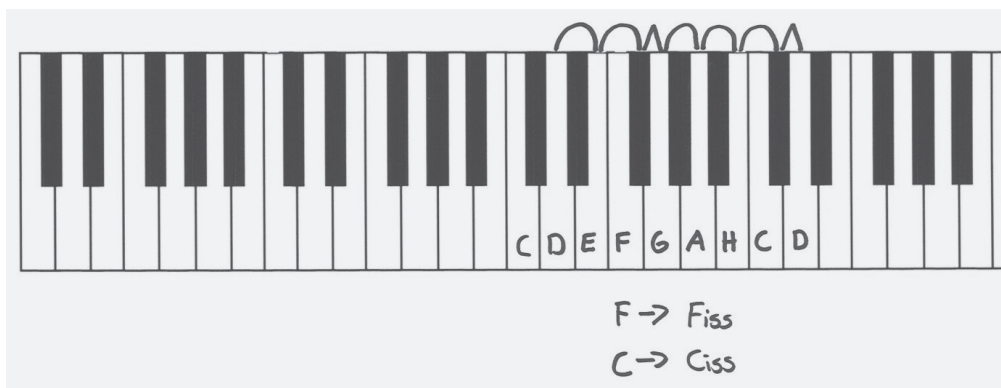
- **Helt trinn**
- **Helt trinn**
- Halvt trinn
- **Helt trinn**
- **Helt trinn**
- **Helt trinn**
- Halvt trinn

Men hvordan skal vi gjøre det hvis vi skal spille en sang i D-dur, som er en av de mest vanlige durene på fiolin? Elevene kan få spørsmålene; Hvor begynner skalaen? Hvilken tone er grunntonen nå? Læreren kan så tegne opp en ny illustrasjon som vist under;



Ill. 10: Klaviatur 2

Denne rekken er tegnet opp feil. Elevene kan så få i oppgave å finne ut av hvorfor rekken er feil og tegne opp rekken på nytt ved å følge oppskriften. Ved å følge oppskriften vil eleven finne ut at han/hun blir nødt til å ta i bruk de svarte tangentene for å få rekken riktig med hele og halve trinn;



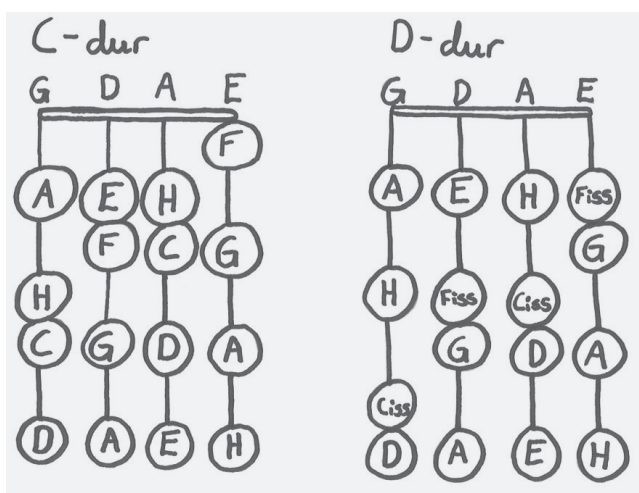
Ill. 11: Klaviatur 3

Selv om eleven har klart å tegne opp rekken riktig, er det ikke dermed sagt at eleven har forstått hva han/hun egentlig har gjort. Det krever med andre ord en nærmere forklaring. De må få introdusert at det finnes to ulike fortegn som har to ulike oppgaver. Vi har et fortegn som heter kryss og som ser sånn ut; #, og vi har et fortegn som heter b. Krysset bruker vi når vi blir nødt til å heve en tone et halvt trinn, og b bruker vi når vi må senke en tone. I en D-durskala blir vi nødt til å heve to toner for at oppskriften skal bli riktig. Hvilke toner er det som må heves? Vi ser ut fra illustrasjonen at det er F og C som må heves, noe som igjen betyr at disse tonene endrer navn. Når en tone heves får tonen en -iss-ending, mens når en tone senkes får den -ess-ending. F blir med andre ord omgjort til Fiss og C blir omgjort til Ciss.

De andre toneartene kan forklares på samme måte som vist ovenfor, men jeg ønsker å påpeke at det ikke er hensikten at alle toneartene skal læres inn samtidig, men heller når eleven har behov for å lære en ny toneart for å kunne spille en ny melodi. Hvis Suzukibøkene blir brukt i undervisningen kan det kanskje være hensiktsmessig å vente til det skiftes dur i boken. En av lærerne fra min forskningspraksis mente også at det vil virke mest naturlig å introdusere toneartskifte i trå med det som eleven skal lære seg å spille. På denne måten vil det bli tydeligere for eleven hva å skifte toneart egentlig handler om.

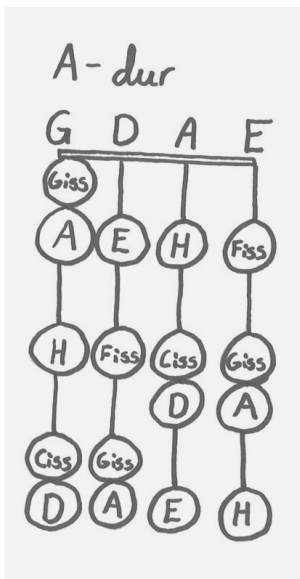
10.6 Tilbake til hovedinstrumentet

Selv om det kanskje er enklere å vise visuelt hvordan toneartene ser ut på et piano, så betyr ikke det at det er umulig å gjøre det også på gripbrettet på en fiolin. Toneartene kan også visualiseres på en fiolin ved å tegne opp gripbrettet og tegne inn tonene. For å videreføre kompetansen fra pianoeksempelet har jeg valgt å tegne opp hvordan C-dur og D-dur ser ut på et gripbrett;



Ill. 12: C-dur og D-dur på fiolinens gripbrett

I Suzukibasert fiolinopplæring blir det ofte klistret på hjelpestreker på gripbrettet i form av noen avlange taper som blir satt på tvers over gripbrettet. Tapene blir satt på etter den første tonearten eleven lærer å spille på instrumentet, nemlig A-dur. Når det skal skiftes toneart blir fingrene justert opp eller ned i forhold til hjelpestrekene, derav begrepene “høye” og “lave” fingre. Når nye tonearter skal introduseres kan det derfor være fruktbart å se visuelt hvordan de nye toneartene ser ut i forhold til A-dur, som ser ut på følgende vis;



Ill. 13: A-dur på fiolinens gripbrett

Hvis illustrasjonen ovenfor studeres nøye, så oppdager vi fort at A-dur ikke er helt uproblematisk å spille på en fiolin heller. Vi kan blant annet ikke spille løs G-streng i A-dur, på grunn av at vi må spille Giss i stedet for G, noe som igjen betyr at vi må benytte en lav førstefinger, men A-dur er likevel den tonearten nybegynnerne på fiolin begynner med. Nybegynnerne lærer nemlig ikke å spille med grep på G og D – streng i starten, så de får ikke utfordringen med å spille Giss på G-streng. Hjelpstrekele blir satt på etter den fingersettingen vi får på A og E – streng. Alle melodiene som er notert i A-dur i den første Suzukiboken spilles på A og E-streng, derfor rekker det kanskje i første omgang å tegne opp A og E-streng når tonearten skal visualiseres for elevene.

10.7 Overføre til notarket, eller ikke...?

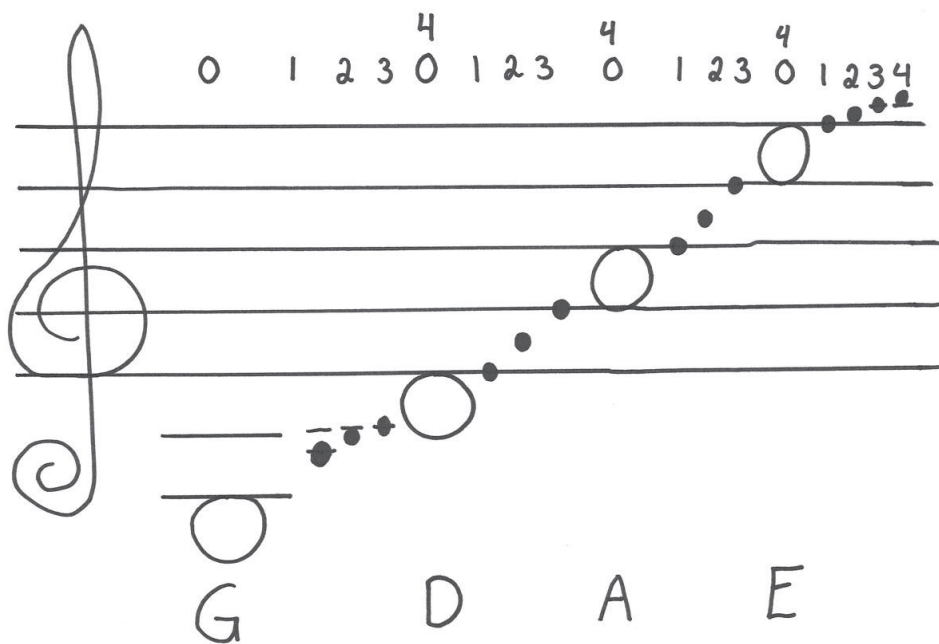
Det eksisterer stadig en diskusjon om elever trenger å lære noter eller ikke. Spørsmålene som ofte går igjen i diskusjonen er;

1. Er elevene på et nivå der det er hensiktsmessig å lære noter? Er elevene symbolmodne?
2. Har vi nok tid på timen til å kunne prioritere noter, eller vil undervisningen av noter gå på bekostning av praktisk musisering?

3. Er noter en relevant kompetanse for samtlige elever?

Jeg har observert i min forskningspraksis at notekunnskap utvilsomt er en nyttig kompetanse med tanke på musikkutøvelse. Elever som kan lese noter har ofte en større forståelse for hva musikken er bygd opp av. Jeg tror også at hvis elevene får kjennskap til akkorder og akkordprogresjoner i tillegg til å lære seg å lese en melodilinje, som en naturlig del av sin noteopplæring, så vil det bidra til å få forståelse av musikken som helhet. Akkorder kan noteres ned på noter for å vise visuelt hvordan akkorder kan bygges opp, og akkorder kan brytes opp og elevene kan få prøve å spille akkordbrytningene. Akkordbrytninger er brukt som øvingsstykker i Suzukibøkene, men det blir sjelden fokusert på at det faktisk er akkorder som blir spilt av lærerne som underviser. Hvis elevene blir gjort oppmerksomme på at de spiller akkorder, kan det kanskje bidra til en dypere musikkforståelse.

10.8 Hvordan overføre til notemarket?



Ill. 14: Strenger og fingersetting

Denne illustrasjonen viser med store noter hvilken tone hver enkelt streng begynner på, altså de tonene som kan tas med løs streng, og med små noter de notene som må tas med fingersetting. Strengenavnene står under notelinjene og fingersettingen står over. Hvis vi ser på fingersettingen ser vi at D, A og E er notert med to ulike fingersettinger, med løs streng og med fjerdefinger. Hvis vi ser tilbake på A-dur-illustrasjonen i forrige kapittel kan vi også tydelig se at fjerdefingrene representerer de samme tonene som løs streng.

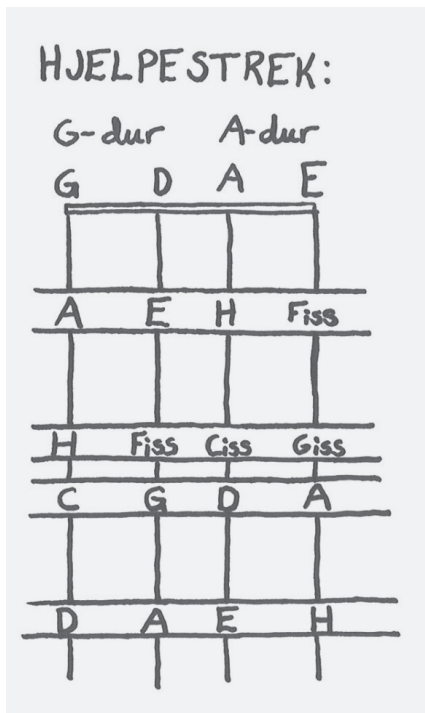
Illustrasjonen ovenfor ble brukt av en av lærerne i min forskningspraksis. Hun tegnet opp illustrasjonen på en tavle i undervisningsrommet. Hun skrev den med fingersetting, for så å viske ut fingersettingen igjen, så fikk en av elevene i oppgave å skrive på fingersettingen selv. Den samme læreren sier også at når hennes elever begynner å lære noter, så får elevene utlevert notearket først, også får de i oppgave å skrive fingersetting på notene selv. Læreren begrunner denne aktiviteten med at det bevisstgjør elevene på sammenhengen mellom notene og fingersettingen. Elevene blir nødt til å tenke selv. Hun påpeker også at fingersettingsoppgavene bør gis på selve undervisningstimen, og ikke som hjemmelektse, for på timen kan hun kontrollere at elevene har skrevet fingersettingen riktig. Hvis eleven har gjort oppgaven som hjemmelektse, og så skrevet fingersettingen feil og øvet inn melodien feil på instrumentet, da blir det vanskelig å rette opp feilen igjen.

Nedenfor har jeg valgt å gi noen flere eksempler på noteoppgaver gitt av lærerne i min forskningspraksis;

Spill tonene. Hvilken sang er det?

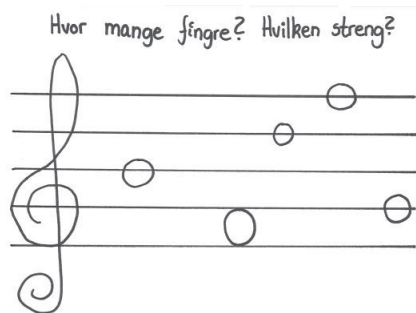
Ill. 15: Noteoppgave 1

Denne oppgaven ble skrevet på tavlen av en av lærerne under illustrasjonen der alle tonene med fingersetting var notert. Elevene fikk så i oppgave å finne ut hvilken streng de skulle spille på og hvilke fingre som skulle settes på. Elevene fikk til oppgaven riktig etter litt diskusjon med hverandre. De var fire elever på undervisningstimen. De så på illustrasjonen over og regnet seg fram til hvilke fingre som skulle settes på og hvor mange toner de skulle spille med samme fingersetting. Det som kanskje kan være problemet med denne oppgaven er at noten ikke sier noe om hvilken toneart den går i. Ikke er det notert fortegn, og ikke kan vi se på den siste tonen hvilken toneart det er, i og med at ikke hele melodien er notert. Jeg observerte at elevene automatisk spilte den fingersettingen hjelpestrekene på fiolinhalsen deres viste, noe som betyr at de automatisk spilte G-dur. Hvis vi derimot hadde spurt elevene om hvilken toneart de spiller, så ville de antagelig ikke visst det. Elevene burde kanskje derfor ha blitt gjort oppmerksom på hvilken toneart de spiller, og hvorfor de automatisk begynner å spille G-dur i denne oppgaven. Selv om fiolinlærerne sier at hjelpestrekene er satt på etter A-dur-fingersetting, så stemmer ikke dette på alle strengene. Hjelpestrekene er satt på etter fingersetting i A-dur på A og E-streng, men vi får ikke den samme fingersetting på G og D når vi spiller A-dur. Hjelpestrekene på G og D-streng stemmer overens med G-dur, noe som betyr at vi likeså godt kan si at hjelpestrekene er satt på etter G-dur-fingersetting. Vi kan med andre ord si at halvparten av hjelpestrekene stemmer med G-dur og halvparten med A-dur. Jeg har inntrykk av at mange elever og foreldre tror at hjelpelinjene på fiolinhalsen viser en toneart, mens den i virkeligheten viser to. Jeg tror også at det er mange som ikke tenker over hvorfor hjelpestrekene blir satt på akkurat der de blir satt på. Jeg mener derfor at både elevene og foreldrene burde gjøres oppmerksomme på hva hjelpestrekene egentlig forteller. Dette kan enkelt visualiseres ved å tegne opp fiolinhalsen og tegne inn hjelpestrekene;



Ill. 16: Hjelpestrek

En annen noteoppgave som ble brukt i av lærerne i min forskningspraksis er som vist nedenfor;



Ill. 17: Noteoppgave 2

Også i denne oppgaven, får vi problemer med å finne ut hvilken toneart noten går i. Elevene får trening i å se hvilken streng de skal spille på og hvilken finger de skal sette på strengen, men hvordan skal eleven vite om fingrene skal settes høyt eller lavt på gripbrettet, altså hvilken toneart det skal spilles i? Jeg tror elevene kan bli villedet til å tro at bare de setter på riktig finger så spiller de riktig, noe som i virkeligheten ikke er tilfellet. Det har stor betydning hvor fingrene settes på gripbrettet, og denne plasseringen har sammenheng med hvilken toneart det er. Oppgaven i eksempelet ovenfor fungerer kanskje derfor ikke optimalt, på grunn av at en stor og vesentlig bestanddel av musikk læren blir utelatt.

10.9 Har vi akkorder på fiolin?

Fiolinen er et instrument som ofte assosieres med melodispill, kanskje spesielt i forbindelse med klassisk musikk, men fiolinen er i virkeligheten et meget allsidig instrument som kan brukes i mange ulike sjangre, ikke bare som melodiinstrument, men også som akkompagnementsinstrument.

10.9.1 Fiolinakkorder

Jeg vil først konstatere at det er mulig å spille akkorder på fiolin. Standard stemming på en fiolin er G, D, A og E. Bøen kan for eksempel stryke over flere strenger samtidig for å skape en akkord. Denne teknikken er ofte brukt, både i forbindelse med klassisk musikk og andre sjangre, for eksempel folkemusikk, men det er lite fokus på at det faktisk er akkorder som blir spilt. Det blir ofte bare kalt dobbeltstrøk, uten noen videre forklaring på hvilke toner som passer sammen og hvilke akkorder de utgjør. Kanskje hadde det vært fruktbart å informere elevene om at når de for eksempel finner C på A-streng og B på E-streng, og stryker på A og E-streng samtidig, så kan vi kalle dette dobbeltstrøket C7. Eller for å ta et litt enklere dobbeltstrøk; C på A-streng og G på E-streng passer å spille sammen fordi G er tersen i en C-akkord. Jeg tror at ved å studere litt enkel akkordlære med elevene, så vil de få større forståelse for hva det er de egentlig spiller. Det går også an å la elevene få prøve seg frem selv med å spille to og to strenger samtidig, så kan de selv prøve å finne ut hvorfor det passer/eventuelt ikke passer med melodien. Denne øvelsen forutsetter selvfølgelig at de har lært litt enkel akkordlære først. Viderekommende elever kan også begynne å eksperimentere med 3 og 4 strenger i dobbeltstrøk.

10.9.2 Hvordan lære seg akkompagnement på fiolin?

Jeg vet av personlig erfaring at å spille akkompagnement er noe helt annet enn å spille melodi. Melodien er ofte “hovedrollen”. Når det skal spilles akkompagnement er det nødvendig å gå ut av hovedrollen, men det betyr ikke at akkompagnementet er mindre viktig, og det er minst like utfordrende å spille akkompagnement som å spille melodi. I min forskningspraksis observerte jeg elever som trodde det bare var å skifte streng og spille de samme grepene på denne strengen, og likevel få det til å passe med akkompagnementet på innspillingen. De skjønnte ikke at det ble nye toner og en annen toneart når de spilte melodien på en annen streng. Elevene trenger derfor å lære seg om hvorfor toneart er viktig, og hvorfor det ikke går an å skifte toneart i melodien mens akkompagnementet forblir det samme som før. Jeg mener det er viktig å lære seg å spille akkompagnement for å få større forståelse av toneart. Jeg tror i tillegg at akkompagnementsspill kan bidra til økt forståelse av rytme og taktart. Jeg har laget et forslag til framgangsmåte når akkompagnementsspill skal læres;

1. Velg en akkord. Akkordene må velges ut fra hvilken toneart melodien er notert i. G og D er akkorder som er fine å begynne med, på grunn av mange melodier går i G og D, og fordi at det er akkorder der vi på fiolin kan inkludere en løs streng.
2. Plasser fingrene etter den akkorden som er valgt. Hvis G er den valgte akkorden kan den spilles ved å spille løs G og D streng og H, første finger, på A-streng.
3. Plasser buen på strengen, og øv på å treffe to av strengene samtidig. I en G-akkord utgjør de to dypeste strengene det første pulsslaget i takten. Det går også an å spille løs G-streng alene. Løs D-streng og H på A-streng kan markere “etterslag”.
4. Velg en rytme/taktart. I for eksempel en vals som har $\frac{3}{4}$ -takt kan det første pulsslaget spilles på G og D, og de to neste pulslagene på D og H. Det første slaget er et tungt slag og kan spilles med nedstrøk, mens etterslagene er lette og kan spilles med oppstrøk. Hvis det skal spilles $\frac{4}{4}$ -takt kan det øves etter mønsteret tung-lett-tung-lett.
5. Når tonene er øvd inn og eleven føler seg trygg på at de treffer strengene med buen, kan det fokuseres mer på rytme. I akkompagnementsspill kan det være fruktbart å tenke mer stakkatospill enn for eksempel i melodispill. Elevene kan selv eksperimentere med rytme for å finne en rytme stil som passer sammen med melodien. Å lytte til melodien samtidig som man øver akkompagnement blir dermed viktig.

10.10 Toneartforståelse ved hjelp av improvisasjon over gitte akkorder

I pianoundervisning blir som oftest alle elevene presentert for akkorder og besiffring på et eller annet tidspunkt, også de som lærer seg å spille på den tradisjonelle måten etter noter. I noen pianolæreverk kan vi også se at de har improviseringsoppgaver. Jeg vil i denne forbindelse gjerne vise et eksempel fra en bok som heter "Pianosprell 1" av Jan Utbult. *Pianosprell 1* er, i likhet med Suzukibøkene, utgitt med cd-innspillinger av melodiene;

25. Play More
Finn på egne sanger med disse tonene

rundgang: ||: C | Dm | C/E | F | C/G | F/G | C | F/G :||

The image shows a musical score for a piano exercise. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff has a whole rest on the first line, followed by four quarter notes: G4, A4, B4, and C5. The bass staff has four quarter notes: C3, D3, E3, and F3. Below the staves, the chord progression is written as: rundgang: ||: C | Dm | C/E | F | C/G | F/G | C | F/G :||

Ill. 18: *Play More*

I øvelsen vist ovenfor så blir elevene bedt om å finne på egne sanger med de tonene som er noterte på notearket. De skal med andre ord improvisere over en gitt akkordrekke. Akkordrekken er notert med besifring under noten, og det er spilt inn et akkompagnement over denne akkordrekken på cd-innspilingen. Cd-innspillingen skal spilles samtidig som eleven improviserer. Improvisasjonsoppgaver kommer igjen flere steder i hele boka. Jeg har også sett lignende improvisasjonsoppgaver i annen pianoopplæringsmateriell. I lærebøker for fiolin derimot har jeg aldri sett en lignende oppgave. Kanskje kunne det vært fruktbart at også fiolinelever hadde fått improvisasjonsøvelser lignende med pianoøvelsene til Utbult. Fiolinelevne kunne fått oppgaver tilrettelagt de toneartene som er enklest å spille på en fiolin i første omgang, som for eksempel i A-dur. De fleste fiolinlærere har også kompetanse på piano. Begge lærerne jeg observerte i min forskningspraksis kan spille litt piano. Lærerne kunne altså, i teorien, spilt akkompagnement på piano, mens elevene improviserer over noen gitte toner notert på et noteark. Denne oppgaven kunne for eksempel sett ut som illustrasjonen nedenfor;

Finn på egne sanger med disse tonene:

Akkordgrunnlag ||: A | Hm | A | D | A | D | A | D :||

Ill. 19: Improvisasjonsoppgave

10.11 Rytmeforståelse på fiolin – hvordan introdusere rytmene?

I Suzukibasert undervisning blir det fokusert på rytme ganske tidlig. Den første rytmen som elevene lærer er, som sagt tidligere i avhandlingen, “Atte Katte Noa”. Vi har også sett tidligere at på den kulturskolen jeg har hatt forskningspraksis ved, så markeres denne rytmen med et katterhode som symbol. Katterhodene blir notert høyt og lavt på tavlen etter hvilken streng de skal spilles på. Jeg har tidligere vært inne på at det kan være fruktbart å introdusere notelinjene i denne forbindelse, men etter hvert som elevene blir eldre kan det kanskje være av større interesse å benytte seg av notene i stedet for billedlige symboler som katteroder.

En annen rytme som tidlig blir introdusert er rytmen “Emisa, demisa”. Jeg har sett i min forskningspraksis at også denne rytmen læres inn gehørsbasert. Elevene får være med å si rytmen i kor, for så å klappe eller spille rytmen. Noen ganger viser læreren hvordan rytmen ser ut ved å vise elevene notene i boka, men like ofte får ikke elevene presentert hvordan rytmen ser ut. Rytmen blir oftere bare øvd inn på instrumentet, uten noen teoretisk forklaring. Elevene får på denne måten tidlig en kroppslig rytmeforståelse. Til de yngste elevene så er det boken “Små låtar för små stråkar” av Eva Bogren som blir oftes brukt på den kulturskolen jeg har hatt praksis ved, og de fleste av nybegynnermelodiene, som blir spilt det første året fra

denne boken, har enten rytmen “Atte Katte Noa” eller rytmen “Emisa Demisa”. De gangen notene blir introdusert så er det gjerne en elev som har spurt først om de kan få se hvordan det ser ut i boka. Da får elevene se noten, men læreren forklarer ikke noten så systematisk. Kanskje hadde det vært fruktbart å ha en plan om hvordan notene skal introduseres i forkant, og tidligere hatt et mål om at elevene skal lære litt enkel notelære. Læreren blir igjen satt ovenfor dilemmaet; skal vi ha fokus på noter på dette tidspunktet, og hvordan bør vi i så fall gjennomføre det?

10.12 Bruk av rytmekort

Jeg har tidligere sammenlignet musikkopplæring med språkopplæring, og har sett på ulike metoder for å lære å lese en tekst. Tekst leses ikke bare som enkeltbokstaver, men de leses som ord. I begynnelsen av prosessen med å lære å lese, når ordene er nye for oss, er vi kanskje nødt til å stave oss gjennom ordene bokstav for bokstav, men etter hvert vil øyet lære seg å kjenne igjen bokstavkombinasjonene som hele ord. Jeg vil i denne forbindelse påpeke at også noter kan regnes som et skriftspråk. Når notelesingen blir automatisert, vil vi lese notene, på samme måte som vi leser tekst. Notene danner ikke ord, men de danner rytmekombinasjoner, som øyet etter hvert blir trent på å se i helhet. For å trene øyet på å se rytmen i sin helhet, så kan vi bruke rytmekort. Jeg tror at selv om målet ikke skulle være å lære seg noter, så kan rytmekortene likevel være nyttige for å konkretisere og visualisere hvordan musikken ser ut. I det første stykket i Suzukibok 1 presenteres det fem ulike rytmer;

1

Twinkle, Twinkle, Little Star Variations

キラキラ星 変奏曲

この星を各半拍ずつ押さずして
に、1つごとに止める。(第Cも同じ)

To play # stop the bow without pressure after each eighth note, then immediately and unobtrusively, with a short pause between bow strokes.

Ein # zu spielen, halte den Bogen ohne Druck nach jeder Achtelnote an. Striche ohne Spannung und ohne Eile mit einer kurzen Pause zwischen den Bogenstrichen.

Plus jouer # arrêter l'archet sans appuyer après chaque croche. Maintenir l'archet avec souplesse et lâcher sans avec courir passe entre chaque coup d'archet.

Una tener # detenga el arco sin presionar después de cada corchea. Que el arco se forme ligado y sin peso, con una pausa entre entre los golpes de arco.

Shinichi Suzuki
鈴木 貞一

6.09.04/20.09

Variation A

Variation B

Variation C

Variation D

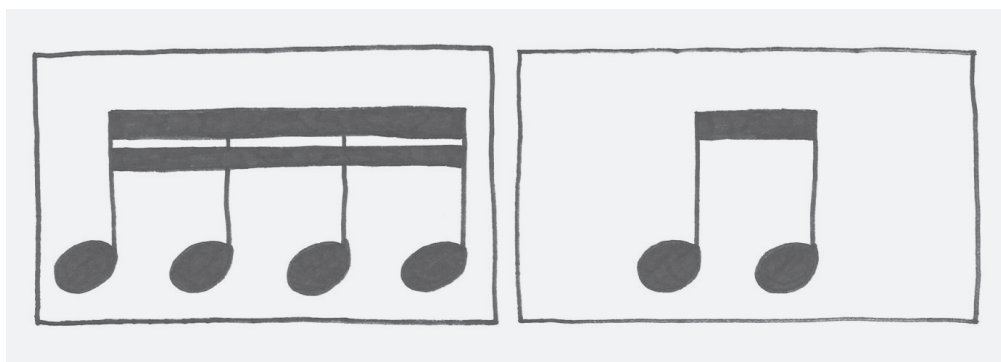
Theme

Theme Theme Tema

"Glitzre, glitzre, Meiner Stern"-Variationen
"Ah, Vous Dirais-je, Maman" variations Variaciones de "Centelle, Centellea, Pequeña Estrella"

Ill. 20: Twinkle, Twinkle, Little Star

Den første rytmen er, som vi ser av illustrasjonen, "Atte Katte Noa". Denne rytmen kan vi lage to rytmekort av, på grunn av at den er satt sammen av to ulike rytmefigurer;



Ill. 21: Rytmekort

"Emisa Demisa" – rytmen blir i Suzukiboka introdusert som rytmevariasjon C, altså den blir introdusert som rytme nummer 3. Hvis vi sammenligner med boka "Små låtar för små

stråkar”, så blir det i denne boken presentert enda flere rytmevariasjoner enn i Suzukiboka. Her blir også “Emisa Demisa” presentert som rytme nummer 3;

Ill. 22: E-, A-, D- og G-strängslåten

Vi kan se at i “Små låtar för små stråkar”, så er det ikke “Atte Katte Noa” som blir presentert først. Lærerne ved den kulturskolen jeg har hatt forskningspraksis ved velger likevel å begynne med “Atte Katte Noa”. En av lærerne påpekte under dybdeintervjuet at hun har valgt å følge progresjonen i Suzukibøkene, men at hun velger ut tilleggsmateriell fra andre steder som passer inn i Suzukis forslag til progresjon.

Alle rytmene som er vist i både Suzukiboka og i Eva Bogrens bok kan introduseres ved hjelp av rytmekort eller ved at læreren noterer rytmene på tavlen. Jeg vil i det følgende komme med noen forslag om hvordan det kan arbeides med rytmekort.

I første omgang kan elevene få bli kjent med de ulike rytmekortene. I begynnelsen kan det være nok å introdusere to rytmer, for eksempel “Atte Katte Noa” og “Emisa Demisa”. Kanskje kan rytmekortene ventes med til elevene har kommet så langt i sin undervisning at begge rytmene er kjente for dem i forbindelse med melodier de har lært. Læreren kan legge flere kort som viser den samme rytmen ved siden av hverandre eller tegne opp flere like rytmer etter hverandre på tavlen, også kan elevene få spille rytmene mens de ser på kortene. En av foreldrene kan kanskje få i oppgave å peke på kortene mens elevene spiller, på samme måte som det ble gjort med kattehodene. Når begge rytmene er trent på, kan læreren legge flere ulike rytmer ved siden av hverandre. Elevene kan så få forsøke å lese hvilken rekkefølge rytmene skal spilles i. Elevene kan også få være med å bestemme hvilken rekkefølge kortene skal legges i. De kan med andre ord få lage sine egne rytmekomposisjoner.

En innfallsvinkel til rytmer som ofte blir brukt av de lærerne jeg har observert undervisningen til er rytme med tekst. “Atte Katte Noa” og “Emisa Demisa” er eksempler på rytmetekst, men det blir også brukt en del annen tekst. Noen ganger får elevene være med å finne på tekst som passer til rytmene, for eksempel “Godteri og Cola” eller “Pannkak og Kjøttkak”. Jeg vil i denne forbindelse påpeke at “pannkak” er et dialektord for pannekake, og uttales ikke som på bokmål. Rytmetekst kan brukes i forbindelse med rytmekort på den måten at det kan skrives tekst under rytmene på kortene. Denne fremgangsmåten forutsetter naturligvis at elevene kan lese tekst. Elevene kan også få i oppgave å skrive egen tekst på kortene.

En av lærerne nevner under dybdeintervjuet at hun av og til bruker en bok av Mary Cohen og hun introduserer rytmene ved hjelp av dinosaurnavn. Elevene får med andre ord bestemte assosiasjoner knyttet til hver rytme. Jeg har ikke observert denne boken i bruk, men begge lærerne nevner denne boken som den viktigste boken de bruker i forbindelse med å lære elevene noter. Vi kan kanskje komme frem til en konklusjon om at noteundervisning ikke blir viet så stor oppmerksomhet i undervisningen av fiolinelever, med tanke på at jeg observert fiolinundervisning over en lengre periode uten at denne boken ble brukt.

En av de største utfordringene når det gjelder de yngste elevene i kulturskolen er konsentrasjon. Jeg har observert at mange av elevene ikke klarer å holde fokus på den samme aktiviteten så veldig lenge. Lærerne har også påpekt at konsentrasjon kan være problematisk. Rytmekort krever konsentrasjon, jeg tror derfor at skal rytmekortaktivitetene gjennomføres med de yngste elevene så er det viktig at det blir lystbetont. Rytmekortene kan kanskje

presenteres som en lek. Rytmetrening ved hjelp av rytmekort kan oppleves som noe som er morsomt, men jeg tror også at det kan oppleves vanskelig og ensformig hvis det blir brukt for mye tid på det. Kanskje kan rytmekort-aktivitetene fungere som en avveksling, som kan komme med jevnlig små drypp over lang tid.

Kap. 11: Konklusjon

Jeg har i min masteroppgave valgt å skrive om noteopplæring i forbindelse med Suzukimetoden. Problemstillingen for min oppgave var; *Hvordan gjennomfører fiolinlærere noteopplæring i Suzukimetoden for barn, hvilke utfordringer møter Suzukilæreren ved bruk av Suzukimetoden og er Suzukimetoden en tilstrekkelig metode med tanke på en helhetlig musikkopplæring?* For å finne svar på min problemstilling brukte jeg de kvalitative forskningsmetodene *observasjon* og *intervju*, og jeg satte opp noen hypoteser.

11.1 Svar på hypotesene

Den første hypotesen var at Suzukimetoden fokuserer for lite på noteopplæring. Denne hypotesen blir på mange måter bekreftet gjennom det som finnes av Suzukiteori og notemateriale. Det blir ikke gitt noen retningslinjer på hvordan noter skal læres inn og notebøkene til Suzuki er heller ikke tilrettelagt for noteopplæring. Noteopplæring blir derfor et problematisk område for Suzukilærerne. Det kommer frem både gjennom observasjonspraksisen og gjennom intervjusamtalene med lærerne at det eksisterer usikkerhet rundt hvordan noter skal undervises og om det i det hele tatt skal undervises i noter. Om det skal undervises i noter blir det også en utfordring å avgjøre når noteopplæringen skal begynne. Konsekvensene av denne usikkerheten er ofte at noteopplæringen settes inn for sent og/eller er ufullstendig. Systematiske notelærebøker tilrettelagt for fiolin er også en mangelvare, ikke bare når det gjelder Suzukiundervisning, men også når det gjelder såkalt *tradisjonell* fiolinundervisning. Det kom frem under dybdeintervjuet at notebøkene til Suzuki egentlig er ment for foreldrene, slik at de kan hjelpe barna sine med å øve hjemme, men hva med de barna som ikke har foreldre til å hjelpe seg hjemme? Selv om det etter Suzukimetoden er meningen at foreldrene skal være involvert helt fra starten, så har jeg sett gjennom min forskningspraksis at det er foreldre som ikke involverer seg. Det er ikke alle barna som har med seg foreldrene på timen, og som ikke har egen fiolin. De foreldrene som ikke involverer seg vet ikke hva barna har gjort på undervisningstimen, og vil derfor ha vanskeligheter med å hjelpe barnet hjemme. Kan en som lærer følge opp disse barna på samme måte som de som har foreldre som kan bidra? Kanskje er det fruktbart å gi de barna som ikke har foreldre som hjelper til med øvingen et verktøy for å hjelpe seg selv, for eksempel ved å lære barna noter?

Den andre hypotesen var at Suzukimetoden har for liten sammenheng mellom teorikunnskaper og praktiske ferdigheter. Denne hypotesen blir også bekreftet gjennom at elevene lærer seg praktiske ferdigheter, men de får ikke fortalt hva det er de egentlig gjør, hva deres praktiske ferdigheter heter og hvilke sammenhenger de inngår i. Dette gjelder kanskje spesielt med tanke på tonenavn, taktart og toneart. Jeg har observert at toneartforståelsen til elevene ofte er svært mangelfull. Lærerne fortalte også, i dybdeintervjuet, at også de hadde hatt problemer med å skjønne toneart. Lærerne hadde ikke lært seg om toneart før de begynte å spille piano og orgel, noe som forteller oss at noteopplæringen har vært mangelfull også i deres fiolinopplæring.

Den tredje hypotesen var at Suzukimetoden tar for lite hensyn til det spillemessige nivået eleven er på under noteopplæringen. På grunn av at det ofte eksisterer en todeling av undervisningen, med noteteori på den ene siden og spill på den andre siden, så blir ikke dette et tilsynelatende stort problem. Elevene er veldig innstilt på at noteteoriøvelsene ikke er det samme som det de skal spille hjemme i lekse på gehør etter lydinnspillingen. De spiller noteøvelsene sine når det øves noter på timen, men jeg har inntrykk av at det ikke gjør noe at det er på et teknisk lavere nivå, fordi at de får spille det teknisk vanskelige etterpå. Noteøvelsene og spilleøvelsene blir i liten grad satt i sammenheng med hverandre. Todelingen resulterer med andre ord i at det ikke er et problem at noteøvelsene er på et lavere nivå, men det blir ofte et problem når det gjelder å få elevene til å forstå sammenhengen mellom notene og stykkene de vanligvis spiller på gehør. De får ofte med seg notene hjem også på det repertoaret de har lært seg på gehør, men de ser ikke på noten når de spiller. De ser på fingersettingen eller de hører på innspillingen. Kanskje hadde det vært fruktbart å lære elevene notene med utgangspunkt i stykkene de spiller på gehør, slik at sammenhengen blir tydeligere. Hvis stykkene de spiller på gehør har for vanskelige noter for en notenybegynner, så er det kanskje et signal om at noteopplæringen bør settes inn tidligere slik at samme materialet kan brukes i begge delene av undervisningen. Kanskje kan det være fruktbart ikke å dele undervisningen i to, men heller ha fokus på helheten av musikken og at innspillingen og notene til musikkstykket egentlig er to sider av samme sak. Suzuki skrev mye om at han mente at lytting var viktig i forbindelse med å lære seg å spille et musikkstykke. Jeg tror lytting er like viktig i forbindelse med å lære seg noter, slik at notene ikke bare blir symboler for hvilken finger elevene skal sette på strengen, men at de også blir symboler for musikk og et musikalsk uttrykk. Jeg tror det er viktig å inkludere lytting også i noteopplæring, slik at notene ikke blir en sperre for fortsatt å bruke gehøret når det spilles etter noter.

11.2 Gjennomføring av noteopplæring

Jeg har i min avhandling kommet med noen konkrete forslag til hvordan deler av noteopplæringen kan gjennomføres, men jeg vil likevel understreke at noteopplæring fortsatt er et vanskelig område, for hvordan foregår egentlig den gode noteopplæring? Jeg har funnet ut gjennom min forskningspraksis at noteopplæring er et problematisk og lite diskutert område, ikke bare i Suzukimetoden, men også når det gjelder fiolinundervisning generelt. Det eksisterer med andre ord et behov for bevisstgjøring rundt temaet. Det som jeg har kartlagt som den kanskje største mangelen i noteopplæring på fiolin er undervisning som lærer elevene om tonenavn og toneart. Elevene trenger å lære hvorfor vi opererer med høye og lave fingre på gripbrettet, og hvorfor noen toner høres fine ut sammen, mens andre toner ikke gjør det. Harmoni og disharmoni, dur og moll, hva er det egentlig? Hva er en skala? Hva er akkorder? Hvorfor er det forskjellig avstand mellom tonene, hele og halve trinn? Hvorfor har vi taktstrek? Listen er lang over det elevene ikke får lære hvis det ikke undervises i noter, noe som igjen kan skape problemer for elevene når de blir eldre. På grunn av at det heller ikke er et krav i grunnskolen om at elevene skal lære tradisjonell notelære, så kan vi heller ikke forvente at elevene lærer om denne delen av musikkfaget i skolen. Og hvis elevene ikke lærer om det i grunnskolen, og heller ikke i kulturskolen, hvor skal de da få tilbudet om denne typen kunnskap? Jeg mener det er viktig at elevene får en mer helhetlig undervisning i musikk i kulturskolen. På samme måte som vi trenger å lære oss om språkets oppbygging og grammatikk for å kunne skrive og forstå helheten av språket vårt, så trenger vi å lære oss om musikkens oppbygging for å kunne anvende musikkens mange uttrykksformer.

Kilder

Austad, Ingolv (red.) 1997; *Mening i tekst – Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Cappelen Akademisk Forlag.

Benestad, Finn 2004; *Musikklære*. Universitetsforlaget. 3. utgave.

Berg, Anne 2002; *Motorikk, lek og læring – Motorikkens betydning for forebygging av barns lese- og skrivevansker*. Abstrakt Forlag.

Berre, Åslaug 2000; *Musikk med de minste*. Pedagogisk forum.

Blix, Hilde 2004; *Notelesing, hva slags lesing er det? Didaktiske betraktninger rundt hørelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier*. Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.

Blix, Hilde 2006; "Hva slags forståelse behøver en noteleser?" (Paper i forbindelse med nasjonal musikkforskerkonferanse i Oslo 2006), EUREKA DIGITAL 12-2006, Høgskolen i Tromsø.

Ligger i pdf-format på;

<http://www.ub.uit.no/munin/bitstream/10037/2274/1/article.pdf>

Bogren, Eva (2002): *Små låtar för små stråkar*. Musikförlaget Lutfisken AB.

Det Store Norske Leksikon på Nett; *Lek – aktivitet for moro skyld*:

http://www.snl.no/lek/aktivitet_for_moro_skyld

Donaldsen, Margaret 1984; *Barns tankeverden*. Cappelen.

Engelstad, Arne 2008; *Fra bok til film – om adaptasjoner av litterære tekster*. 2. opplag. Cappelen Akademisk Forlag.

Fostås, Olaug 2002; *Instrumentalundervisning*. Universitetsforlaget.

Gardner, Howard 2006; *Multiple Intelligences – New Horizons*. Basic Books. 2. utgave.

Gjøvsund, P & Huseby, R (2001): *Psykologi A: Utvikling og personlighet*. NKS Forlaget. Kap. 2; *Tankemessig utvikling*

Halvorsen, Anne-Berit 2004; *Notene – i min egen rytme*. Emnehefte utgitt av Norges Musikkorps Forbund i samarbeid med Warner Chappel Music Norway A/S og Norsk Noteservice as.

Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir 1998; *Musikkundervisningens didaktikk*. S. 109-111. Cappelen Akademisk Forlag.

Harvard, Åsa (2004); "*Lek, lærande og motorik – delrapport till "the learning brain, the learning individual, the learning organisation."* Lund University Cognitive Studies.
<http://www.lucs.lu.se/LUCS/115/LUCS.115.pdf>

Harðardóttir, Bjarney Elisabet 2006; *Hva vet vi om effektiv leseopplæring? En gjennomgang av atferdsanalytiske metoder*. Artikkelen er basert på en del av Mastergraden i Læring i komplekse systemer med fordypning i atferdsanalyse ved Høgskolen i Akershus. Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse, årgang 33 (2006), nr 4, 215-226.
Ligger i pdf-format på;
<http://www.atferd.no/nta/2006/Hardardottir.pdf>

Høigård, Anne 2001; *Barns språkutvikling – Muntlig og skriftlig*. 3. opplag. Universitetsforlaget.

Isaksen, Bjarne (red.) (2009): *Musikk med lek, lek med musikk*. Universitetsforlaget. Kap. 1; *Lek i instrumentalopplæringa – ei innføring* (Isaksen, Bjarne) Kap. 2; *Lek og dannelse – en idéhistorisk skisse*. (Strobelt, Michael)

Johannessen, Asbjørn m.fl. 2009; *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag. 3. utgave. 5. opplag.

Kulset, Nora 1998; *Om vårt medfødte morsmål*. Artikkel publisert i tidsskriftet *Fødsel i Fokus* 1/98.

Ligger i pdf-format på;

<http://www.musikkfralivetsbegynnelse.no/sfiles/5/71/78/56/5/file/om-vart-medfodte-morsmal-2.pdf>

Kunnskapsløftet;

<http://www.ungeogr.no/PageFiles/39/Kunnskapsloftet.pdf>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2009; *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. 2. utgave.

Lindqvist, G (1995); *Lekens estetikk*. Doktoravhandling Uppsala Universitet. Kap. 3; *Vygotskij och den kulturhistoriska teorin om lek*

Lyngsnes, Kitt & Rismark, Marit (2007); *Didaktisk arbeid*. Gyldendal. Kap. 4; *Teorier om læring*.

Marstal, Inge 2004; *Dit musikalske barn – om betydningen af at stimulere barnets medfødte musikalitet*. Aschehoug Dansk Forlag.

Miller, Michael 2005; *The Complete Idiot's Guide To Music Theory*. Alpha Books. Penguin Group. 2. utgave.

Norsk Suzukiforbund:

<http://www.norsuzuki.no/index.html>

Piaget, Jean 1973; *Barnets psykiske utvikling*. Gyldendals Fakkell-bøker.

Postholm, May Britt og Moen, Torill 2009; *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen – En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt 2010; *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Universitetsforlaget. 2. utgave.

Sawyer, R. Keith (red.) (1995): *Creativity in Performance*. Ablex Publishing Corporation.
Kap. 9; *School "Performance": Improvisational Processes in Development and Education*.
(Baker-Sennet, J. & Matusov, E.)

Steinsholdt, Kjetil & Sommero, Henning (red.) (2006): *Improvisasjon – Kunsten å sette seg selv på spill*. Kap. 2; *På den andre siden av ingensteds – Improvisasjon, kreativitet og ansvar for den Andre*.

Støbakk, Fredrik 2005; *Medfødt morsmål – genfeilen som ga oss språket*. Artikkel publisert på morsmal.org.
<http://www.morsmal.org/norwegian/news/Medfødt-morsmål:-genfeil-en-som-ga-oss-språket!-1092.html>

Sutton-Smith, Brian (2007); *The Ambiguity of play*. Harvard University Press.

Suzuki, Shinichi 1969; *"Kunnskap med kärlek – Ett sätt at utbilda och fostra"*. Oversatt til svensk av Sven Sjögren 2000. Svensk Skolmusik AB.

Suzuki, Shinichi 1969; *"Ability Development From Age Zero"*. Oversatt til engelsk av Mary Louise Nagata 1981. Suzuki Method International.

Suzuki, Shinichi 1978; *Suzuki Violin School . Violin Part Volume 1-10*. Suzuki Method International.

TheFreeDictionary; *Lek*:
<http://no.thefreedictionary.com/lek>

Tillborg, Adriana Di Lorenzo 2008; *"Vuxna suzukibarn talar ut: En studie om konsekvenserna av Suzukimetoden i fem vuxnas liv"*, Eksamensarbeid fra "Läroarbilden i musik", Musikhögskolan i Malmö.

Ligger i pdf-format på;
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1318229&fileOid=1318230>

Thagaard, Tove 2009; *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*.
Fagbokforlaget. 3. utgave.

Utbult, Jan; *Pianosprell I - Nybegynnerskole for piano og keyboard*. Norsk Noteservice as.

Illustrasjoner

1. *Fabritius rytmeplansjer*. Hentet fra: Digitalt museum;
<http://digitaltmuseum.no/things/plansje/OSK/OSk.00909?locale=no-NN>
2. *Buestrøk*. Tegnet for denne oppgaven.
3. *Gavotte*. Hentet fra: Suzuki, Shinichi 1978; *Suzuki Violin School . Violin Part Volume 1*. Suzuki Method International. Side 30-31.
4. *Vinden*. Hentet fra: Bogren, Eva (2002): *Små låtar för små stråkar*. Musikförlaget Lutfisken AB. Side 62.
5. *A-dur*. Tegnet for denne oppgaven.
6. *b eller h?* Tegnet for denne oppgaven.
7. *Atte Katte Noa 1*. Tegnet for denne oppgaven.
8. *Atte Katte Noa 2*. Tegnet for denne oppgaven.
9. *Klaviatur 1*. Tegnet for denne oppgaven.
10. *Klaviatur 2*. Tegnet for denne oppgaven.
11. *Klaviatur 3*. Tegnet for denne oppgaven.
12. *C-dur og D-dur på fiolinens gripbrett*. Tegnet for denne oppgaven.
13. *A-dur på fiolinens gripbrett*. Tegnet for denne oppgaven.
14. *Strenger og fingersetting*. Tegnet for denne oppgaven.
15. *Noteoppgave 1*. Tegnet for denne oppgaven.
16. *Hjelpestrek*. Tegnet for denne oppgaven.
17. *Noteoppgave 2*. Tegnet for denne oppgaven.
18. *Play More*. Hentet fra: Utbult, Jan; *Pianosprell 1 - Nybegynnerskole for piano og keyboard*. Norsk Noteservice as. Side 29.
19. *Improvisasjonsoppgave*. Tegnet for denne oppgaven.
20. *Twinkle, Twinkle, Little Star*. Hentet fra: Suzuki, Shinichi 1978; *Suzuki Violin School . Violin Part Volume 1*. Suzuki Method International. Side 14-15.
21. *Rytmekort*. Tegnet for denne oppgaven.
22. *E-, A-, D- og G-strängslåten*. Hentet fra: Bogren, Eva (2002): *Små låtar för små stråkar*. Musikförlaget Lutfisken AB. Side 22.

Vedlegg

Vedlegg 1: Til foreldre og foresatte i kulturskolen

Vedlegg 2: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 3: Intervjuguide, dybdeintervju

Vedlegg 4: Transkripsjon av dybdeintervju

Vedlegg 1: Til foreldre/foresatte i kulturskolen

Jeg heter Liv Elin Susegg Austad og er musikk lærer ved Namdalseid Skole og Kulturskole. Høsten 2008 fullførte jeg bachelorgrad i faglærerutdanning i musikk. Nå arbeider jeg med en mastergrad i fagdidaktikk, studieretning estetiske fag. I forbindelse med dette studiet ønsker jeg å drive forskningsarbeid på Inderøy Kulturskole. Jeg arbeider selv med fiolinundervisning og ønsker derfor å vektlegge bruken av suzukimetodikk i forbindelse med fiolinundervisning i min mastergradsoppgave.

Masterprogram i fagdidaktikk, studieretning estetiske fag, har som mål å utdanne lærere og førskolelærere med solid faglig og fagdidaktisk kompetanse. Programmet har fokus på undervisning, læring og pedagogisk virksomhet i og gjennom kunstfag, og er innrettet mot undervisning i skolen, pedagogisk virksomhet i barnehagen og faglig formidlingsarbeid utenfor skoleverket. Programmet tilbys i et samarbeid mellom Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), Dronning Mauds Minne – Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) og Program for lærerutdanning (PLU) ved NTNU.

For å innhente den informasjonen jeg trenger ønsker jeg å observere hvordan fiolinundervisningen bli utført når suzukimetodikk blir brukt som et hjelpemiddel/retningslinje for undervisningen. Teorier rundt instrumentalundervisning for barn, da med hovedvekt på Suzukimetodikken, samt teorier om læring og teorier angående betydningen av hvilken rolle læreren, eleven og foreldrene spiller i undervisningsrommet vil også bli en del av mitt fokus gjennom forskningsarbeidet. Forskningsarbeidet vil ta utgangspunkt i problemstillingen; *Hvordan blir suzukimetodikk brukt i fiolinundervisning for barn i kulturskolen?*

Fiolinlærerne ved kulturskolen har vist interesse og sagt seg villig til å delta i dette forskningsarbeidet. Rektor har også gitt tillatelse til arbeidet.

I den ferdige masteroppgaven kan det bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elever og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Alle data (lydopptak, videopptak, observasjonsnotater), vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet.

På denne bakgrunn ber jeg om tillatelse til:

- at jeg nå høsten 2010 starter opp med å observere og gjøre meg kjent med elevene.
- at jeg kan delta i undervisningsprosessen.
- at datamaterialet kan bli analysert, tolket og brukt i mastergradsoppgaven.

Både som lærer og student setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skole, elever og foreldre/foresatte. Alle parter vil bli orientert om arbeidet mitt og hvilke resultater jeg kommer fram til.

Dersom noen skulle ha innvendinger til arbeidet ønskes disse til skolen innen 01.10.00.

Vennlig hilsen

Liv Elin Susegg Austad
-mastergradsstudent, NTNU-

Returslipp til skolen. Leveres skolen innen 01.10.00

Jeg/vi gir tillatelse til datainnsamling i fiolinundervisningen ved Inderøy Kulturskole, og bruk av disse i mastergradsarbeidet.

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 2:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anna-Lena Østern
Program for lærerutdanning
NTNU
Skolelaboratoriet, Realfagbygget, Høgskoleringen 5
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.10.2010

Vår ref: 25201 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25201

*Masteroppgave i fagdidaktikk - studieretning estetiske fag, Suzukimetodikk i
fiolinundervisning*

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*NTNU, ved institusjonens øverste leder
Anna-Lena Østern
Liv Elin Susegg Austad*

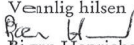
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillers kravene i personopplysningsloven.

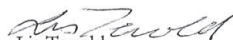
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/heleregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Liv Elin Susegg Austad, Svian 21, 7670 INDERØY

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25201

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunkt skrevet tilfredsstillende men forutsetter at det også oppgis dato for prosjektslutt, her 30.05.2011. Personvernombudet ber om at revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget.

Personvernombudet ber om at kopi av endelig revidert skriv ettersendes før det tas kontakt med utvalget. Dersom kontakt allerede er opprettet forutsettes det at ovennevnte punkter enten gis skriftlig eller muntlig før prosjektslutt.

Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for førstegangskontakt.

Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

Prosjektleder har ikke lagt ved endelig kopi av intervjuguide så personvernombudet forutsetter at denne ettersendes personvernombudet før intervjuene tar til.

Innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 30.05.2011. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Lydbåndopptak makuleres.

Prosjektnr: 25201. Masteroppgave i fagdidaktikk - studieretning
estetiske fag. Suzukimetodikk i fiolinundervisning

05.07.2011

Fra: **Marie Schildmann** (marie.schildmann@nsd.uib.no)

Sendt: 5. juli 2011 08:02:42

Til: liv_elin_susegg@hotmail.com

Jeg viser til statusskjema/endringsmelding for prosjektet
'Suzukimetodikk i fiolinundervisning', mottatt den 12.06.2011.

Endringen gjelder en utvidelse av prosjektperioden. Prosjektsslutt endres
fra 30.05.2011 til 31.12.2011. Personvernombudet forutsetter at
prosjektet for øvrig gjennomføres i samsvar med meldeskjema, samt vår
vurdering og kommentar av 15.10.2010.

Du vil motta en ny statushenvendelse fra oss ved prosjektsslutt 31.12.2011.

Vennlig hilsen
Marie S. Schildmann
Fagkonsulent

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 31 52
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: marie.schildmann@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 3: Intervjuguide, dybdeintervju:

1. Hva mener du Suzukimetoden går ut på?
2. Hvordan synes du Suzukimetoden fungerer i forhold til de minste barna i kulturskolen?
3. Hvordan forholder du deg til noter og lærebøker når du planlegger undervisningen?
4. Hvilken musikalsk litteratur blir brukt når du underviser etter Suzukimetoden?
5. Når settes noteopplæringen inn?
6. Suzuki benytter begrepet “symbolmoden” i sin metodikk. Hva tror du han legger i dette begrepet, og hvordan forholder du deg til begrepet når du planlegger undervisningen?
7. Hvilke metoder benytter du for noteopplæring?
8. Hvorfor tror du Suzuki skrev så lite om hvordan man bør undervise i noter?
9. Hvorfor tror du Suzuki selv kalte metoden sin for morsmålsmetoden?
10. Hvorfor tror du Suzukimetoden har blitt så sentral?
11. Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplever å undervise noter?
12. Schinichi Suzuki har blitt kritisert, av blant annet Howard Gardner (multiple intelligences), for å fokusere bare på en type intelligens, nemlig den musikalske. Hva mener du om dette?
13. Når lærte dere selv noter, og hvilke metoder ble brukt da?
14. I Suzukibøkene står det fingersetting over notene, og i boken “Små låtar för små stråkar” står alle melodiene skrevet opp med fingersetting under noten. Hvordan fungerer dette med tanke på å lære noter?
15. Hvor tidlig lærer eleven at det finnes ulike tonearter? Lærer elevene hva fortegn betyr og hva de forteller?
16. Hva er den største forskjellen på Suzukimetoden og tradisjonell instrumentalundervisning?
17. Dere har tidligere nevnt Vygotskij som sentral for hvordan dere planlegger og gjennomfører undervisning. Kan dere forklare nærmere hvorfor dere mener at hans synspunkter er viktige?
18. Opplever dere at den tilmålte tiden i kulturskolen er tilstrekkelig med tanke på å planlegge og gjennomføre undervisning?
19. Hvordan forbereder dere elevene på at de skal begynne å lære noter?

Vedlegg 4: Transkripsjon av dybdeintervju

Det er brukt fiktive navn i transkripsjonen.

Intervjuer: Hva mener dere Suzukimetoden går ut på?

Anne: M-m...

Kari: M-m. Ja, den går ut på mye rart den da, så... vi bruker jo bare deler av den. Øh, en av de tingene vi prøver å bruke er jo det med foreldreinnvolvering og ha foreldrekurs først. Vi har... noen ganger har vi gjort det så langt som det bør være, men stort sett de siste årene har vi gjort bare et møte. Ungene har vært litt eldre og vi har bare gått gjennom metodikken med dem da.

Anne: I starten var det jo tre ganger bare med foreldre.

Kari: Ja, jeg har hatt flere en det og jeg.

Anne: Ja, vi hadde sånn dobbeltime tre ganger...

Kari: Ja, det har vi gjort.

Anne: ...med først teori, også øvelser også...

Kari: Ja. Jeg har jo tatt med foreldrene inn i kommunestyret jeg, eller gruppemøte var det da, også har de spilt "Lisa gikk til skolen", og da hadde jo ikke ungene begynt enda.

Anne: Nei, hehe.

Kari: Ja, så jeg har nå drevet og gjort litt sånn forskjellig. Jeg har hatt lengre kurs også ja. Ja, men i hvert fall en... en viktig bestanddel da.

Anne: Ja...

Kari: Og på det kurset da går vi gjennom resten av metodikken da på et hvis, og grunngir hvorfor vi har med foreldrene.

Anne: M-m.

Kari: Og hele utgangspunktet for metodikken er... det er jo det med morsmålsmetoden da, og se på hvordan små unger lærer morsmålet sitt, og prøve og ta de faktorene som gjør at de lærer språket og overføre det på musikken. Også er det det med tidlig start. Det er viktig.

Anne: Tidlig start og gehørsbasert. Øh, herming...

Kari: Herming, ikke minst.

- Anne:** Og leking...
- Kari:** Ja.
- Anne:** Gjøre og så bli bevisst etter hvert, i stedet for å fortelle og så skal prøve å omdanne til praksis.
- Kari:** Det med lytting... at det er med en cd som man skal høre på mye, sånn at de bestandig vet hva de skal spille på for noe.
- Anne:** Ja, lytting er viktig.
- Kari:** Ja, det auditive da. Mens korpsbevegelsen har hatt... ja, flere plass så skjer det jo enda... at de har notekurs et år først, også får de instrument. Det er en omvendt tanke.
- Intervjuer:** Hvordan synes dere Suzukimetoden fungerer i forhold til de minste barna i kulturskolen?
- Anne:** Til de minste er den vel nesten et must. For de minste, de som er 3-4-5 år, de hadde jo ikke kunnet begynt hvis de først skulle begynt å lese noter. Da hadde de måttet ventet. Så hvis ungene skal begynne tidlig, så må de jo begynne sånn. Øh... men jeg tenker når de kommer lenger opp så er det jo veldig forskjell på ungene, hva dem... hva, hvordan de lærer og hvordan de tenker da. For noen blir jo veldig glad i den her gehørs... altså hermingen... gehørslæringen. Og egentlig aldri noe så særlig lyst til å lære seg noter. Det er bare sånn... får de en note, så... så lærer de den seg egentlig på gehør, også ser de bare på noten i tillegg, som en støtte. Mens andre får litt sånn a-ha-opplevelse og endelig så skjønner dem og endelig får jeg til å lære seg noe selv når de får en note å støtte seg på. Så det er jo så forskjellig. Noen er veldig auditive, mens andre er mer visuell. Så det... det har vel vi tatt litt hensyn til, har vi ikke det, Kari?
- Kari:** Jo...
- Anne:** Sånn at vi har ikke liksom presset gjennom...
- Kari:** Nei, vi er jo anklaget for det da at... det var en på ti år som sa at...
- Anne:** Jah...
- Kari:** ...hvorfor i all verden har du ikke lært meg noter før?
- Anne:** Ja, hehe.
- Kari:** Han har spilt siden han var tre. Hehe, han holder på å anklage meg, så fikk han høre at de som var yngre begynner å lære noter, og så blir han enda sintere.
- Anne:** Hehe

- Kari:** Hehe, også sier jeg at det er jo fordi at du anklager meg nå... så jeg må jo begynne litt før da, sånn at ikke de også begynner å bli sint liksom... hehe...
- Anne:** Ja, ikke sant?
- Kari:** Han syntes det er dårlig gjort da.
- Anne:** Ja, det er vel en grunn til at han ikke begynte med noter før og, for han har jo ikke vært spesielt interessert i det heller før da, så...
- Kari:** Nei...
- Anne:** Men når han først oppdaget hvor lurt det var, så da syntes han at han skulle gjort det før da.
- Intervjuer:** Men bruker dere metoder fra norskfaget i undervisningen, med tanke på at det er morsmålsmetode og knyttet opp mot språk?
- Kari:** Nei, det... er...
- Anne:** Det er bare et bilde...
- Kari:** Det har ikke noe med språk å gjøre... det har noe med hvordan man lærer en ting da. Øh... og utgangspunktet til Suzuki var jo det at han var Japaner og kom til Tyskland når han var 20 år, og der bodde han i ganske mange år, kanskje åtte år. Han bodde der ganske lenge og lærte seg aldri tysk ordentlig. Så kom han tilbake til Japan og bare så på de japanske små ungene som snakket perfekt japansk...
- Anne:** ...og likens de tyske ungene som snakket perfekt tysk.
- Kari:** Ja, så han observerte at de små ungene snakket så perfekt, mens han som var der når han var 20 år og mer ikke kan lære det. Og dermed begynte han å se på hva i verden er den stimulien som gjør at dem... så han overførte den måten å lære på da, og... og ikke minst det at... øh, da bli jo og utgangspunktet det at alle sammen er musikalsk, for vi kan jo alle høre hvor vi kommer fra, for at vi har den intonasjonen vi har da fra der vi kommer fra. Alle sammen vil snakke likens, hvis de ikke har noen foreldre eller har flyttet senere eller... og stort sett så snakker vi intonasjonsmessig helt likens alle sammen, og lydene kommer ut i fra hvor vi kommer fra. Og dermed... hm...
- Anne:** Ja...
- Kari:** ...så er vi musikalsk. Vi kan ikke være umusikalsk fordi at vi har... vi vil... da ville umusikalske folk ikke kunne snakke trøndersk som vi gjør da. De vil snakke rett fram.

- Anne:** Ja, for at da kan jo... han lærte seg jo tysk sånn at man kan jo lære grammatikk og sånn som man kan lese seg til, men en vil bestandig høre at han ikke var det, fordi han klarte ikke intonasjonen.
- Kari:** M-m...
- Anne:** Og det... han var jo veldig opptatt av det med intonering og tonalisering, så... så... så sangerne har jo tonalisasjonsøvelser for klang og sånn så... sant? Men han i sine læreverk så har han også sånne tonalisasjonsøvelser for strykerne som i starten gikk på løse strenger, så ble det mer og mer... treklanger og så litt sånn forskjellig som rett og slett skulle være for å kjenne på klang og høre klang og for at de skal herme etter når de har den cd'en som de skal ta det på øret først, så var det med tanke på at man skal herme alt. Ikke bare melodien og rytmen, men frasering, klang, øh... at de s... ja... at de hermer etter det med at... ja, sånn som de gjør det med metoden... hva det heter? Øh... hm... altså...
- Kari:** Vokalisasjon.
- Anne:** Vokalisasjon ja, eller tone... ja, vokalisasjon heter det ja for sang ja så klart. Nei, men sånn som man gjør med tonefall da og språk, så hermer de automatisk etter og det ser vi i en sånn liten digresjon. Vi ser det på skolen nå når de begynner med engelsk i førsteklasse. I sønnen min sin klasse da der... ja, han går i femte nå... og der snakker... han snakker engelsk med engelsk uttale uten å synes det er flaut. Å tenke... jeg husker på når vi begynte med engelsk, det var så pinlig å ha sånn engelsk uttale for at det ble så rart på en måte...
- Kari:** Ja, vi hadde en lærer som var fra Nord-Norge også, som vi bare satt sånn og kniset.
- Anne:** Ja, sant...
- Kari:** Sant... for at den intonasjonen ble så sterk. Hun var ikke noe... hun var ikke noe god i engelsk da. Hun var vanlig god.
- Anne:** M-m...
- Kari:** Den gangen da...
- Anne:** M-m... ja. For de bare herme øh... herme... alt da, og ikke bare... altså hele musikken da og ikke bare det som står på notene.
- Kari:** M-m... Ja, så sånn sett så er det ikke norsk språk som er utgangspunktet, men mer fenomenet at vi kan herme etter.
- Intervjuer:** Men tenker dere morsmålsmetode når de skal lære noter også eller?
- Anne:** Jeg tenker litt på det noen ganger i forhold til om ungen er symbolmoden og om hvor vidt de skal begynne å lære noter, altså liksom... har de ikke lært å

lese på skolen enda så... sant? Så... så er det kanskje ikke like naturlig for dem å lese musikk heller. Men når de begynner å bli interessert i bokstaver og lese ord, og at de da ser sammenhengen med at noter er faktisk å lese musikk. Og... eh... og at da kan de bli interessert i det da. Men det der og at... eh... eh... prøve å tenke litt visuelt på det da. Altså... i første omgang er det å bli bevisst på om notebilde går opp eller ned, sant? Og at dem... i forhold til det de hører. Om det er stigende eller sss... ja... først... Også får de noen holdepunkt etter hvert hvordan løsstrengene er for eksempel og akkurat som det med stige... og noen av de sangene først... de første sangene handler jo om å klatre, sant? Dem... det høres om dem klatrer trinn for trinn. Så det er sånn at man skal knytte det til bilder som... (pause)

Intervjuer: Tenker du her på de kattene du tegnet på tavla i ulik høyde?

Anne: Ja, hva var det... at... eh...

Intervjuer: Kattene var på A og E...

Anne: Ja, nemlig... det var atte katte noa rytme da, det var derfor det tilfeldigvis var katter, hehe. Det kunne jo vært hva som helst. Ganske mye... så... ja, at de var... ja... et hakk opp så har du neste streng. Et hakk opp ja... m-m... (peker i luften)

Intervjuer: Hvordan forholder dere dere til noter og lærebøker når dere planlegger undervisning?

Anne: Oj...

(lang tenkepause)

Kari: Ja, det... altså det med Suzukibøkene er jo egentlig litt sånn hemske for oss da, fordi at de har tall, fordi de er ment for foreldrene, sånn at det første bøkene... etter hvert så blir det at... i bok 4 så er det ikke tall overalt. Men i de tre første så er det tall ja på alle notene. Øh... og da... det er noen ting med at det er enklere å undervise med tall. Dem skjønne det, koss finger dem skal sette på, å da skjønner du ikke fortegn. Det er mye du ikke skjønner.

Anne: Ja...

Kari: Øh... rytme er en tallsymbolikk, sånn at det er en dum snarvei da, som jeg kjenner at jeg går i den fellen stadig vekk.

Anne: Også... så.. det er raskere...

Kari: Det går mye fortere for dem å skjønne hva de skal gjøre. Også... ja, også er det noen som stritter mot det... og får ting skrevet på tavlen, å spille notene først og, også sette på et og annet tallet. Dem stopper opp. Dem prøver å tviholde på det da...

Intervjuer: Så Suzukibøkene er ment for foreldrene?

Anne: Ja, de er jo på en måte en slags... for at cd'en er ment for ungene, for at de skal høre og herme, også... men det er klart der også er det jo litt etter hvordan... hvilken alders... altså hvilken alder de er i når de begynner da, men det er jo tenkt at de skal være ung når de begynner da skjønner du, og da lærer de gjennom øret da i starten, også får... er noten en slags støtte for foreldrene for å klare å hjelpe dem. Eh... men det er jo klart at dem som begynner når dem er stor dem vil jo fortere begynne å bruke notene. Altså sånn som vi bruker notene da... neida... så vil dæm jo det. Det er jo naturlig for dem å begynne med noteopplæring tidligere enn for unge unger. Men hvis du spør hvordan vi bruker noter og bøker for å forberede undervisningen så tenker jeg kanskje... altså... hvis du tenker med Suzukibøkene så bruker jeg mer den... øh... metodiske... øh, hva heter det? Stigningen eller progresjonen som ligger bak da på en måte. Øh... for så etter hvert nummer i Suzukiboken så er det jo en ny teknisk eller... altså... det er et nytt tema da på en måte, eller en ny ting, så jeg tenker mer sånn i forhold til det, og hvis at jeg tar andre noter eller sanger eller... øh...

Kari: ...stykker...

Anne: Stykker heter det ja, eller låter eller hva som helst, i tillegg, så... så er det enten noe som har litt de samme tekniske utfordringene som støtter opp ellers så er det rett og slett sånn... at det kan være ting som kommer utenfra som vi skal være med på, også som vi må øve på.

Kari: M-m...

Anne: Og det er det jo ofte. Og da bruker vi notene for min del for å lære dem, men vi spiller bestandig gjennom og dem prøver å herme... vi... vi tar opp det da og hermer først, også får de med seg notene hjem.

Kari: Ja.

Anne: Vi setter aldri... eller aldri? Øh... skal aldri si aldri da men. Vi setter veldig sjelden sånn... setter opp noten og sier "nå skal vi spille den her, nå begynner vi på takt 1. 1-2-3-4." Det gjør vi ikke. Vi spiller den først for... kanskje de har hørt den, også... også kanskje vi tar del for del, også skriver vi på noen fingre så de klarer å bruke den hjemme, for å kunne rekonstruer hvordan den er da. Men når de begynner å bli større, så er det jo ikke... foreldrene har jo falt av... de faller av lasset etter hvert, sånn at de er jo ikke så mye til hjelp, så da må de jo ha tall, så... for å lære seg det selv.

Kari: M-m... Ja, og da er det... i den overgangen der så prøver jeg og av og til og sette dem... hvis de er flere på gruppen sånn at de kan få sitte og få skrive på tall på notene. For da er det en måte på å begynne å vise at dem skjønner systemet selv.

Anne: M-m...

Kari: Så det er absolutt en smart måte å få dem til og... ja... bevisstgjøre dem da.

Intervjuer: For da må de tenke selv?

Kari: Ja, da må de jo det.

Anne: Og når de gjør det der, så får du kontrollert det etterpå at det ble riktig.

Kari: Ja, så...

Anne: Ja, for dem kan ikke...

Kari: For dem kan ikke ha det som lekse, hehe.

Anne: Nei, for det kan være...

Kari: Det jeg også har begynt med noen ganger er at når de har sånne noter som... eller de har orkesterstemmer... eller at det ikke er melodien de har, så er det å spille inn om de har mobilene med seg... ja, eller... ja, det var derfor jeg spurte etter mobilen på timen sist... hm, ja, jeg visste... hvorfor i all verden spurte jeg etter det?

Anne: Hehe...

Kari: Ja, for det er opptaker, sant? Ja, så nå har jeg... har jeg skrevet... spilt inn på dataen og sendt mail til dem i stedet.

Anne: Ja.

Kari: Ja, sånn at de har lydfil da, når at det er litt sånn... for da husker de den, også er det noe med at når det står tall på notene... men det hjelper vel det da. Så har jeg spilt inn det bitvis. Stykkevis... bokstav A og B og sånn... for det er noe med det auditive at... som er... ja...

Anne: I hvert fall... da så blir det ikke så tidlig. Det blir liksom den veien de har begynt da. Sant?

Intervjuer: Hvilke noter og notebøker bruker dere mest?

Kari: Jeg i hvert fall bruker hun Mary Cohen en god del. Der er det mye forskjellige da med etydebøker og duetter og ja... artig dame som skriver mye musikk og tar inn andre teknikker... mye flasholetter og pizzicato og...

Anne: Men det går litt det samme innfallsvinkel der med å skape historier rundt og... og at dem har en sånn... en sånn videre... forståelse av... hm, lyden enn bare at det er tegn som... som omsettes til lyd. Men at det skal forestille... altså... de snakker blant annet om en sånn rakett... eller nå sånn også litt sånn... det blir litt sånn... månen er musikk og... ja... litt sånn at de har noen assosiasjoner da,

og likens dinosaurer for eksempel... at det er navn på dinosaurene for å få rytmen, sant? Eh...

Kari: M-m...

Anne: For eksempel så... eh... Albertosaurus for eksempel... så hva det da en... en... en skala da... Albertosaurus, Albertosaurus, Albertosaurus (synger skala), skulle de da spille. Sant... eh... det er ikke Mary Cohen forresten, som har den boken. Den...

Kari: Jo, er det ikke det da?

Anne: Er det det? Hun som har der... dinosaurs? Det er kanskje det.

Kari: Jo, det tror jeg.

Anne: Ja, hvert fall så... så har vi da, den e metodisk, når vi begynne å komme til det spørsmålet om vi bruker noe læreverk for å lære bort noter, så kan jeg si at den er jo egentlig det. For den er... den tar for seg... en tone eller toneart om gangen... da ut i fra sånn fiolinlogikk. Nemlig A-dur først, som er den enkleste tonearten, sant? Også... d-dur...

Kari: Ja, enklest...

Anne: Ja, for fiolinene hvert fall da.

Kari: Ja, eller på en oktav

Anne: Ja, eller på de to... de to øverste strengene. For det er noe med at de... de har ikke med noen av de høye andrefingrene da. Øh... også... har hun... en høreskala... for å lære notenavn og for å lære navnene, også har hun fotsporene til dinosaurene for å vise om det er høy eller lav andrefinger og sånn... også... har hun da en rytme som står med noter også står det et dinosaurnavn under for å hjelpe til å huske på hvordan den rytmen leses da... eller hvordan... også er det et stykke som inneholder noe av det som har vært på øvelsene før, for eksempel i den A-dur så var det... så var det en sånn treklangbrytning på øvelse, så da var det "Morning has broken..." (synger), så var det en sånn på det da... Så det er en sånn...

Kari: Hun er en veldig bra... ja, og Sheila Nelsen er veldig bra. Ja.

Anne: Også selvsagt på tidligere stadier, som ikke er så veldig mye om notelære, men det handler om... de yngste... da bruker vi jo ofte... Før vi begynner med Suzukibok, så bruker vi veldig ofte hun...

Kari: Eva Bogren.

Anne: Eva Bogren med "Småstråkar..." og de der greiene... men der også så bruker jeg boken noen ganger... altså ikke... for nå skal vi lese notene nei, men for å

vise, så ser vi, se her på at melodien går oppover, sant? Når at apen klatrer, ser dere at den klatrer?

Intervjuer: I boken til Eva Bogren er det skrevet fingersetting på melodien under selve noten. Bruker dere denne?

Kari: Noen ganger gjør vi det.

Anne: Også vi bruker det når vi skal skrive opp sanger i full fart, bare på tavlen, for at de skal huske på det, så skriv vi bare bokstavene... øh... bokstaven på... på strengen også tall over. Men sånn ideelt sett så... så bør det kanskje kobles med et notebilde, for at da vil de jo litt sånn ubevisst få med litt noter i tillegg. Sånn at... ja... Men det er til de små som egentlig ikke leser på arket likevel, men det er bare en påminning til foreldrene for å huske på den så gjør vi det i full fart noen ganger hvis vi ikke har en note foran. For det hender det kommer opp ting underveis som vi ikke har planlagt, sant? Også... ja... men den spiller vi, så skriver vi ned den i full fart.

Kari: Når noen har gebursdag for eksempel. Den burde jeg hatt i... det var en påminning til meg selv.

Anne: Hm?

Kari: Gebursdagsangen. Jeg bare har den på note... det er stadig vekk noen som har en familiemedlem som snart har gebursdag. M-m... så skal de lære seg den, og den bruker jeg å krote ned sånn i full fart.

Anne: M-m... "Gratulerer med da'n"?

Kari: Ja... m-m... m-m... for det er jo helt unødvendig å skrive på nytt...

Anne: Ja, den kan bare ligge der fast.

Kari: Ja, den kan det bare ligge noen kopier av... ja, ja... for det er alltid noen som har gebursdag... Ja... ja... så det er noe med å ta ting på sparket noen ganger... sånne ting som oppstår plutselig. Men den har jeg har hørt, kan vi ikke ta den?

Anne: Også kommer det sånn "Å, kan ikke vi spille den der..." Ja, et eller annet. Også er det en melodi som er fullt... eller grei å spille, som er trinnvis og fin og enkel for dem å spille. Da er det jo bare å...

Kari: Er vi på spørsmålet nå?

Anne: Ja, og øve mye til neste gang... Har vi sporet av?

Kari: Hehe, det er store sjanser for at vi gjør det.

Anne: Hehe, ja, så det må du passe på.

- Intervjuer:** Nei, det går bra enda det ja, men vi kan jo hoppe litt tilbake til begrepet symbolmoden. For at det begrepet har jeg egentlig ikke sett i noen annen teori, bare i Suzukibasert teori.
- Anne:** Okei, men har du funnet det her? (Peker på boken Kunnskap med kjærlek). Står det her?
- Intervjuer:** Det står i annen Suzukilitteratur, skrevet av andre teoretikere enn Suzuki.
- Kari:** Men du har sett det andre plass enn at bare vi sier det ja?
- Intervjuer:** Ja, det har jeg.
- Kari:** Ja, for vi har jo lært det også, for jeg nå for eksempel har jeg fått en ny gruppe og de er førsteklasinger, så nå sist så skrev jeg strengene på tavlen, men da var det noen av dem som ikke har alle bokstavene inne. De hadde A fordi at noen hadde fornavn i familien... de het Anne for eksempel. Men de hadde ikke de fire... det er ganske vanlige bokstaver egentlig. Det er E, A, G, D da men... det er ganske...
- Anne:** De har ikke kommet dit at de har lært bokstavene enda. De har...
- Kari:** Ja, men de har jo begynt på skolen... og de må ha holdt på bokstaver hjemme. Men det er 6-åringer som ikke har... ikke kan storbokstavene. Det er greit at de ikke kan... det er det... men akkurat de fire de er ganske vanlig liksom. Så det, da tenker jeg det at da at de her de skal ikke holde på med noter. De kan holde på med rytmer og bli sterke og sånt...
- Anne:** M-m...
- Kari:** Å på en måte og ta inn det... store ark med rytmer og jobbe med inndeling og sånn... og ser hvordan det her ser ut i stedet for... å det kan de jo holde på med lenge, men det er noe med at når det her... hvis de strever, hvis de har... ikke en gang kan storbokstavene enda, så skal ikke vi begynne å prakke på dem enda flere symbol. Det er jo det det handler om det med å passe på at de er symbolmoden.
- Anne:** Ja, og da tenker jeg på hvordan de... det er jo interessant å høre hva førskolelærerne sier, for de leker jo mye og holder på med bokstaver og dem... og dem... sant? Men, de setter seg ikke ned å nå skal vi lære også begynner de på A også lærer de alle bokstavene og fysj, det ble feil og den ble feil vei og de sitter jo ikke sånn, sant? Det er jo mer sånn at når ungene tar initiativ så er de med dem.
- Kari:** Ja.
- Anne:** Og... tror... vil jeg tro. Så det er ikke før de kommer på skolen at dem får noen systematisk... at de skal lære en og en bokstav.

- Kari:** Men de vil jo...
- Anne:** Ja, der gjør de jo... de har veldig mange, ikke sant? De har veldig mange som ikke lærer tall og symboler, selv etter at de begynner på skolen og, sant? Ikke før første, ikke før i andre... at de i det hele tatt er åpen for at... å lære noen bokstaver.
- Kari:** Nei, for det sier dem jo at dem... at 6-åringene, dem er.. har modningsspenn på, vanlige 6-åringene ja, ikke hvis de har en diagnose eller et eller annet, men blant vanlige, kan man bruke det ordet? Så er det et modningsspenn fra 3 til 9 år.
- Anne:** Ja, dem sier det at...
- Kari:** Det er aldersgruppen som har størst modenhetsspenn.
- Anne:** M-m...
- Kari:** Det er 6-åringene. Så det er ganske vanskelig og få inn en grunnskoleklasse med 30... eller de er ikke 30 da, men de har nå ganske mange, for at de ungene vil ha så store individuelle forskjeller.
- Anne:** Så allerede 7-åringene er... har stabilisert seg mer... eller har blitt mer jevn da.
- Kari:** M-m... jah...
- Anne:** 6-åringene er veldig forskjellig.
- Kari:** Jah...
- Intervjuer:** Vet dere om det finnes noen definisjon på begrepet symbolmoden noe sted?
- Anne:** Nei, si det...
- Kari:** Jeg leter på Internett. (Tar fram dataen).
- Intervjuer:** Nærmeste jeg har kommet er Piaget, men han bruker ikke begrepet symbolmoden, men han har de ulike utviklingsstadiene sine.
- Anne:** Ja, han ligger nok mye til grunn for andre tanker tenker jeg.
- Kari:** Det er bare Suzukimetodikken om kommer opp når du googler, hehe.
- Anne:** Ja, er det det ja? Hehe...
- Kari:** Det er faktisk det altså... alt som kommer opp.
- Intervjuer:** Jeg nevnte begrepet i en klassesdiskusjon i Trondheim, og det var ingen av de andre, verken studenter eller lærere, som hadde hørt begrepet.
- Anne:** Det var veldig interessant at du sier, for jeg har aldri tenkt på at det er her i fra jeg har det. Jeg har tatt det for gitt at... når jeg har snakket med grunnskolen,

eller barneskolelærere så har jeg brukt det ordet, og da har de nikkert og selvfølgelig vet vi hva det er, og det har jeg aldri tenkt over. Det kunne vært interessant å spørre en førskolelærer eller førskolelærere eller... f... barneskolelærere som driver med leseopplæring da, om de har noen tanker rundt det.

Intervjuer: Ja, jeg spurte noen førskolelærere som er på det samme studiet som meg om begrepet, men de hadde ikke hørt det. Heller ikke biveilederen min fra Dronning Maud hadde hørt det.

Anne: Hun heller hadde aldri hørt det. Sier du det?

Kari: Det er rart.

Anne: Hm... Ja, det var veldig rart.

Intervjuer: Det er mange som skriver om modenhet og når barnet blir modent for å lære å lese, men de bruker ikke akkurat det begrepet.

Kari: Men vi er jo musikere da, og det der det handler jo mer om tall og bokstaver, og da sier dem... øh...eh... lesemoden, eller bokstavmoden, mens for oss når vi inkluderer noter så får vi et behov for å utvide det, så det... det er ikke unaturlig det at det er musikerfolk som...

Anne: Nei...

Kari: Drama har ikke noe forhold til det der. Bildekunsten forholder seg ikke til noe sånt. Dans gjør ikke det. Så det er ingen av de andre estetiske fagene som har behov for det. Vi har behov for det.

Anne: Og vi vil trekke linjer til annen...

Kari: Ja, ikke sant? Men likevel, altså musikkfaget er ikke bare Suzuki men...

Anne: Jo, men altså det er jo Suzukimetodikken som har vært opptatt av nettopp det da. Og... det at de begynner tidlig og.

Kari: Hm, ja... artig...

Anne: Piaget kan jo hende at det blir litt for båsatt, og i men du kan jo se det bare sånn i forhold til noe... ikke at det er noen fasit, men du kan... du kan på en måte veie noe i mot noe. Sant? Jeg tenker det begrepet kan en jo og på en måte se litt mot Piaget da, også se eventuelt når i forhold til hans teori at man kan tenke at ungene er symbolmoden da. Tenke deg at han har jo sånne kategorier som er... litt varig... det er jo ikke sånn...

Intervjuer: En av Piagets stadier går jo fra 2-7 år.

Anne: Ja, og det er jo der...

- Kari:** Det er jo i den perioden de begynner å bli... Det må jo begynne å gå en alarm hvis ikke ungen er symbolmoden enda på 7. At de ikke begynner å være...
- Anne:** Ja, ja...
- Kari:** ... moden for å ta inn. Ikke at de kan alle symbolene, men at de...
- Anne:** ...at de begynner å bli moden for å lære det.
- Kari:** Men... øh, er... det var det nå... med i Piaget og, at i hans teori og da... for han har jo fått det fra et sted da. Som hva er... så hva er... for han har vist til mye annen forskning på andre hold enn det her, fra Suzukifolk... så det er jo noe som du kan finne ut mer på...
- Anne:** Men er det noen som har kommet høyt nok opp i Suzukisystemet i Europa?
- Kari:** Ja, det sitter en i det der Europarådet.
- Anne:** Det kan jo hende han kunne svart mer...
- Kari:** Ja, det kan han nok...
- Anne:** Så det går an det altså. Han har sikkert en mailadresse eller nå...
- Kari:** Ja...
- Intervjuer:** Hvorfor tror dere at Suzuki skrev så lite om det å undervise noter?
- Anne:** Si det... Han har jo på en måte skrevet... hehe, en filosofisk bok da... det er det vel ikke alle fiolinpedagoger som gjør heller da.
- Kari:** Jeg tror ikke han var... eh...
- Anne:** Han var ikke akademiker i utgangspunktet. Var han det?
- Kari:** Nei, nei... og det er jo en veldig rotete bok...
- Anne:** Ja...
- Kari:** Men, jeg tror ikke han var i mot noteinnlæring. Men det er ikke nødvendigvis noe... at han systematiserte det så mye selv.
- Anne:** Nei, og han...
- Kari:** Han kalte det jo heller ikke Suzukimetoden, han kalte det morsmålsmetoden. Å da i morsmålet så ligger jo ikke skriving nødvendigvis før etter en stund... hvis vi ser på det stadiet, det som skjer før du er skrivemoden da. Nei, jeg vet ikke...
- Anne:** Også samtidig som det er... det ble jo veldig kritisert for at det er ensidig sjanger, altså, ensidig musikk... øh, i bøkene hans, at det er kun vestlig,

klassisk kunstmusikk. Øh, men det og har han jo selv sagt om at han måtte ha... altså han har... han var veldig glad i japansk... hva det heter?

Kari: Folkemusikk.

Anne: Folkemusikk og sånt, men det måtte han jo ha i tillegg. Men det var ikke det som var inne i hans lærebok, for det fantes jo på en måte likevel. Sånn at det er jo opp til lærerne som bruker han og utvide. Og det er vel litt notelæringa også da. Det er jo opp til oss som bruker metoden å sørge for at noteinnlæringen kommer... følger etter...

Kari: Ja, ikke sant? Og det som... ja, han var jo... han brukte jo aldri Suzukimetoden som begrep, han mente at det skulle være vår metode. Du må gjøre det til ditt eget.

Anne: M-m...

Kari: Derfor og, kalte han det morsmålsmetoden. Han... hans navn er egentlig ikke noe... med saken å gjøre...

Anne: Det har blitt typisk for ettertiden... Men det snakket vi jo en del om på det der... ja, på utdanningen husker jeg på... og det var en av de... ja, problemstillingene som vi diskuterte nettopp med det der når er det riktig å kjøre på med noteinnlæring og hvordan skal vi gjøre det? Og... for at ikke det ligger noe mye inne i på hans bøker da.

Intervjuer: Vil det ikke bli store forskjeller på denne undervisningen da, når det finnes så lite om det?

Anne: M-m...

Kari: Både undervisningen og ungene er forskjellig da, ja, som det vi snakket om... nånn unger i stad om at en som... øh... når jeg begynte å sette et ark foran henne når hun var fem år så ville hun ikke spille uten å ha det arket. I det hele tatt. Sant... så ungene er veldig forskjellig. Og... også 5 år, så kan du egentlig ikke lese eller noen ting enda så... det var bare noe med å ha det.

Anne: Ja...

Kari: M-m...

Intervjuer: Hvorfor tror dere Suzukimetoden har blitt så sentral?

Anne: Hm, si det...

Kari: Den er veldig systematisk da... og veldig...

Anne: Veldig artig...

Kari: Eh... blitt veldig mye gode folk av det.

- Anne:** Det er mange veldig flinke folk som har vært Suzukielever.
- Kari:** Ja, så er det...
- Anne:** For eksempel...
- Kari:** I USA så er det jo en stor business.
- Anne:** M-m... så er det og det at det kanskje... det var jo en kjærkomment alternativ da for det... den... den andre skolen skulle jeg til å si. He... i motsetning til den skolen der det var... der de startet med noter og startet med... du startet med... for at fra første takt, sant? Så... terpet og terpet på teknikk og noter og fikk kanskje til slutt øh... krøket deg gjennom et stykke, også da øh... ja... lenge før det begynte å bli noe fint så gikk du videre på noe som var enda litt vanskeligere. Det med at det tar mange år før det blir vakkert med fiolin. For den, sant? Den er jo... her er det jo litt sånn motsatt. Det er fokus på klang med en gang. Og nettopp det at han... det at han begynner med den rytmen, sant? Som skal være midt på buen, som man får til å høres ganske greit ut med en gang. Og med løse strenger, og for intonasjon da... for å liksom høre på lyden først da, og ha... og første boken handler om bueteknikk først og fremst. Det er jo der klangen skapes. Holdning og bueteknikk, så det må på plass fra første stund for at det skal bli vakkert.
- Kari:** M-m... ja...
- Anne:** Så jeg vet ikke...
- Intervjuer:** Vil du si at det er det som er den største forskjellen på tradisjonell metode og Suzukimetoden?
- Anne:** Det finnes jo mange metoder... altså...
- Kari:** Andre metoder... i Finland holder de på med en som... en sånn der... hva heter den? I hvert fall så begynner de med flasholettene. Så ungene skal lære seg å bli kjent med gripbrettet først. For hvis du vet hvor flasholettene er, så finn du de andre letterne etterpå. Så det finnes jo mye andre metoder som og er anerkjent. Suzukimetoden har blitt veldig stor. Så kan man jo definitivt diskutere...
- Anne:** Ja, for at den har spredd seg så mye så er det veldig med fokus på det med at utenatlæring og det du kan utenat og at det repertoaret da som en Suzukielev har vært gjennom kan en. Og uansett hvor du bor i verden og når du møter en annen Suzukielev så kan dere spille det samme. Og det har vært arrangert sånne store treff og der folk kan møtes å spille sammen. På tvers av språk og kultur.
- Kari:** Han har vært nominert for Nobels fredspris for det. For at unger som spiller sammen når de er små de vil ikke skyte hverandre når de blir stor. Det er nå en

sånn ja... fint kanskje... eller naivt. Han fikk den aldri, men ja... Og da er det det med et felles repertoar og at det er et felles...

Anne: ...skatt.

Kari: Ja.

Anne: Ja det er den som er... men samtidig så er det den som er blitt mest kritisert for at den offentlig har tradisjon for at unger står oppstilt på rekker og rad og har helt likt... alle ser likens ut og ser ut som sånne små roboter... Det er jo kjempeskummelt å se på for oss i vestlig kultur, hehe...

Kari: Ja, i hvert fall for Norge.

Anne: Ja-a, sant...

Kari: Det er jo her i landet det har tatt lengst tid å etablere...

Anne: Ja... bare det at man skal bukke før og etter, sant? For oss så vil det virke som en sånn... sånn tvangs, sånn skummel sånn... giv akt.

Kari: Et hilsetegn... (Gjør Hitler-hilsen)

Anne: Ja, sant, mens at det i Japans kultur så er det å være høflig. Det er det samme som å hilse på hverandre. Og vise at vi er likeverdige og respekterer hverandre. Så det er akkurat det samme som at vi sier "hei" når noen kommer på time. Det er jo egentlig bare det... i Japan... Så det har vi også snakket litt om, sant? Om man skal kjøre bukking og klapping og full pakke, og hva det handler om. Det er jo sånn som man må kjenne om det er naturlig.

Kari: Men du spør om hva som er poenget med eh... det viktigste, hva som kjennetegner metodikken, så er det tidlig start, foreldreinnvolvering, repetisjon av stykker, framføring, det er sånne byggesteiner da... herming, det er auditivt, øhm...

Anne: Jeg tror tonalisasjon er en av dem.

Kari: Ja, tonalisasjon...

Anne: Har du sånn? Sånt ark?

Intervjuer: Ja, jeg fikk et av deg i starten av prosjektet.

Anne: Ja, for det er sånn, bare sånn... påminning... huskeliste. Hva er det egentlig?

Kari: Særlig det aspektet med repetisjon altså, ja, for det handler jo det der med å lære seg morsmålet da. Øh... for en felle som mange har gått i i tradisjonell undervisning det er jo det at de hele tiden har holdt på med et stykke som har vært akkurat litt for vanskelig. Sånn at de egentlig aldri behersker noen ting. De spiller aldri noe som er lett. Mens her så går vi hele tiden tilbake...

- Anne:** Eller fint, hehe...
- Kari:** Eller fint , ja, sant?
- Anne:** Du har aldri noe å spille, for at du er bare underveis med noe hele tiden. Du har ikke noe å opptre med.
- Kari:** Så det her er jo et poeng å opptre ganske ofte og ta sånne sanger som er merket med at du kan dem da, som du føler når du går tilbake.
- Anne:** Ja, også veksling i mellom på enetimer og gruppe. Det er en vesentlig ting og.
- Kari:** M-m...
- Anne:** Samspill og egen... individuell opplæring, og det er jo det som er vanskeligst å få til i den kommunale kulturskolerammen da.
- Kari:** M-m...
- Anne:** Det blir liksom bare gruppe, og den er helt annerledes enn den burde vært, fordi alle burde hatt en time i løpet av uka, også burde de ha møttes en gang i uka til gruppe.
- Kari:** Ja, og i Bærum så gjør de det der da. Da betaler de for to elevplasser.
- Anne:** M-m...
- Kari:** M-m... da får de det ordentlig. Så det er jo et økonomisk spørsmål da... og det er en tids... ungene er med på så mye.
- Anne:** M-m...
- Kari:** Men så klart det er jo mye bedre hvis de får begge deler
- Anne:** Ja, og det er noe helt annet når det gjelder innbyggertall der da...
- Kari:** Det er det og, men vi hadde jo så mange som spilte... vi hadde jo kunnet... det sånn...
- Anne:** Ja, men ikke som bare spilte fiolin. I Bærum har de kanskje flere som bare spiller fiolin. Ikke alle mulig slags annet i tillegg, sant? For her er det liksom de samme som er med på alt.
- Kari:** Ja, men det er det der også vet du.
- Anne:** Jada, med mange gjelder vel det for... M-m...
- Intervjuer:** Suzuki har blitt kritisert, av blant annet Howard Gardner, for å fokusere for mye på bare en intelligens, nemlig den musikalske. Hva mener dere om det?
- Anne:** Ja, men det er jo fordi han er fiolinist...

- Kari:** Det er jo musikk vi holder på med, hehe...
- Anne:** Ja
- Kari:** Men ja... men den har jo med... hva heter den der samhandlingsintelligensen. Den er jo med.
- Anne:** M-m...
- Kari:** For eksempel... romlig også, med alle de lekene vi holder på med. Fysisk så er det...
- Anne:** Det er nesten så jeg synes tvert i mot jeg ja...
- Kari:** Ja-a...
- Anne:** ...at han åpner for at det er flere innfallsvinkler til musikk enn bare...
- Kari:** Det er ikke... jeg tror ikke han har satt seg inn i metodikken...
- Anne:** Nei, i hvert fall ikke i forhold til mye annen metodikk så...
- Kari:** Ja...
- Anne:** ...som er drevet, hehe.
- Intervjuer:** Howard Gardner mener jo det at man skal involvere flere intelligenser i alle fag.
- Anne:** M-m... Ja, og i generell musikkundervisning i enda større grad enn her når det er... men det... her så legges det jo vekt på musikk, altså leker også spilleleker og musikk generelt og ikke bare fiolin. I starten er det jo...
- Kari:** Det er jo mye logikk i musikk også... det er ganske mange intelligenser som er stimulert da. De sier jo man har jo målt pianister, altså de har målt hjernen til folk når de gjør forskjellig aktiviteter, alt som et menneske kan gjøre, og det er aktiviteten som har... bruker flest... størst del av hjernen, når man spiller piano etter noter.
- Anne:** Ja... m-m...
- Kari:** Sannsynligvis er det jo kirkeorgel, jeg skjønner ikke hvorfor de ikke har tatt med det, for da har du med begge føttene i tillegg. Men det er noen ting med at hendene gjør forskjellig ting og at... så det er jo den... da får du virkelig stimulert... ja... hvilke intelligenser av Gardner sine, det...
- Anne:** Ja... men også sånn kryss... krysning av midtlinje og...

- Kari:** Ja, vi jobber jo mye med sånt for å få krysset... og det også er jo utvikling vi snakker om, hvis vi gjør det så får vi jo trent opp den automatiske intelligensen...
- Intervjuer:** Er det Suzukimetode, det og øve på å krysse midtlinjen?
- Kari:** Ja, eller han var jo opptatt av det da... krysser når vi spiller... sånn at gjennom... om det er han, hvert fall har vi lært det på Suzukikurs. Og Suzukipedagoger har jo over hele verden vært bevisst på midtlinjen. Å at vi har to hjernehalvdeler...
- Anne:** Og Suzuki var veldig opptatt av holdning og vinkler og hvordan det var riktig... for å frigjøre...
- Kari:** ...fysisk...
- Anne:** ...fysikken ja, i spillet. Holdningen, sant? En god holdning.
- Kari:** Ja
- Anne:** Og dem som er trent de kan liksom se litt... på unger... a-ha, Suzukielev, det er en Suzukielev, hvis at det er ordentlig da, fordi at det er at... det er sånn... karakteristisk... Hm...
- Kari:** Ja, hehe...
- Anne:** Hvis de har gått hos en ordentlig...
- Kari:** Ja, så jeg vet ikke om jeg er helt enig i det... i han Gardner der da. Jeg liker jo den... teoriene på det... jeg tenker Gardner når jeg planlegger språkundervisning.
- Anne:** Ja, ja... M-m...
- Kari:** Det... det gjør jeg da... men det er jo... språkundervisning er noe annet enn musikkundervisningen, for da er det... ja.
- Anne:** Nei, men altså jo men det er jo noe med å tenke litt videre enn bare den musikalske, auditive eller et eller annet sånt da.
- Kari:** Men det er jo det vi gjør.
- Anne:** Ja, det er det jeg mener vi gjør, men det kan jo hende det har blitt enda større grad i ettertid enn da han selv gjorde og da, jeg vet ikke. Det vet jeg ikke. Men han var veldig opptatt av at for at altså ungene sin oppmerksomhet skulle på en måte være der... sånn at de første, når at de begynte, så satte han dem oppe på et bord slik at de ble like høye, likeverd da og sånn og... Og... så spilte de i fem minutt, sant? Fordi at det var det de greide. Så ble det mer og mer... og at

de minste ungene skulle ha... ja, de skulle ha de beste lærerne, fordi at starten var veldig viktig da... grunnlaget.

Kari: M-m...

Intervjuer: Når lærte dere noter, og hvilke metoder ble brukt da?

Anne: Vi begynte på den måten at "Jag kan spela fiol" eller "Jeg kan spille fele"... da vi begynte med side 1. Her er en D, den ser sånn ut, den kan du spille sånn. (Etterligner lyden av d med munnen). Jeg begynte sånn.

Kari: Da tror jeg nok jeg... jeg spilte fiolin i et år før jeg begynte på el-orgel og et el-orgel... øh... for der i venstrehånden så satte de inn sånn der... akkordene er helt fast i forhold til omvendning fordi at du har bassen i foten. Men det var jo bestandig med både f og g-nøkkel der, sånn at det gikk opp mange sånn der notelys for min del gjennom... fordi at man tenker tall, man tenker... jeg vet ikke om jeg tenkte tall, men vi hadde jo note med en gang når vi spilte fiolin den gangen i verden. Det var jo ikke noen cd'er... det fantes jo ikke, men vi hadde ikke kassetter heller.

Anne: Jeg skrønet litt i stad... for før jeg begynte å spille fiolin så fikk jeg noen noter fra en lærer, og det var den "Jeg kan spille fiolin" (synger). Det var jo note det da. Men det var sånn løsstrengsgreier da. Det var jo det... ja... men den der noteopplæringsboka så var det å lære noter og jeg... når jeg lærte meg noter... gjennom det sikkert, men jeg lærte meg hvor de var, jeg kunne ikke hva de het, men jeg visste hvor de var på fiolinen, så var det først når jeg begynte å spille på piano at jeg lærte meg hva de het.

Kari: Ja, samme her...

Anne: Visuelt...

Kari: Og jeg begynte jo med bratsj på ungdomsskolen jeg, og spilte i to år før jeg visste hva jeg spilt i hele tatt... enda jeg kunne noter, men c-nøkkelen er så annerledes.

Anne: M-m...

Kari: Så da igjen begynte jeg å tenke grep, enda så gammel jeg var...

Anne: M-m...

Kari: Det tar en stund å... å lære seg en ny nøkkel... å lær ja...

Anne: Jeg slet i forhold til å det med... med... sånn... fortegn...

Kari: M-m...

- Anne:** Ja, sant, for det hørte jeg bare det... så hvis det var en rar tonalitet da slet jeg, da måtte jeg... altså kromatikk... jeg måtte begynne å lese notene veldig da... øve og... sånt, hehe...
- Intervjuer:** Hvor tidlig lærer elevene deres at det finnes ulike tonearter? Lærer elevene hva fortegn betyr og hva de forteller?
- Anne:** Det vil naturlig komme inn først... altså, for vi begynner ofte med A... liksom i A-dur først da, så ja... der er det jo kryss... og hva... da heter dem... jeg bruker... jeg vet ikke, det er bare noe jeg gjør, jeg har ikke lært det noen plass, så jeg vet ikke om det er lurt heller men, jeg bruker som regel å... altså... og ta... eh... s... altså jeg tar parallellen til alfabetet, for det kan de allerede da, de fleste, så det blir lettere å huske på rekkefølgen. Med å ta utgangspunkt i løsstrengene da, og at det er altså... ja, H i stedet for B da, det er jo den kuriositeten da, over sånn... og at vi sånn leter frem, også finner vi F, også sier vi F først, men så... men se her da, her var det et sånn kryss foran, hva blir det da? Å ja, nei det blir Fiss. Så da... vi snakker litt om at det er kryss foran så er det da på måte iss eller ess hvis det da er ned... ja, sant. Eh... og at, men at de finner steget i trappen først, også må de finne ut om det er, og at det er... en så, og så igjen da... å få det til om det blir høy eller lav og det er litt komplisert det der da...
- Kari:** Jeg vil gjerne ha rom med piano når jeg begynner med det der...
- Anne:** M-m...
- Kari:** For det er så my enklere å se det på et piano. Øh... til oss...
- Anne:** Ja, det er det.
- Kari:** Det er så visuelt å se de der svarte tangentene da... å se hva det handler om med kryss og b.
- Anne:** M-m...
- Kari:** Men hvis vi skal holde oss til Suzukimetodikken da, så kommer jo det der før menuett 1, og det er jo... da har det jo vært A-dur i hele boka i 12 sanger, også kommer nr. 13, og der er det G-dur. Og det er et naturlig tidspunkt i forhold til der da, det kommer jo an på om du har spilt mye annet repertoar da. Som regel har jeg gjort det da, så de har begynt og flyttet på andrefingeren.
- Anne:** M-m...
- Kari:** Men da må man begynne å snakke om at... ja... både hva tonene heter og Fiss og forskjell på... ja... kryssene... å se bakover hvor mange kryss var det på den forrige sangen nå og hvor mange har det plutselig blitt nå.

- Anne:** Også sånne huskereglar som... at det er... den øverste strengen er... den heter jo E og E-dur og har fire kryss og... neste heter A og har tre kryss, også to kryss også ett kryss. Ja, sånn...
- Kari:** Ja, vi har jo kvintsirkelen på instrumentet...
- Anne:** M-m... veldig praktisk...
- Kari:** M-m...
- Anne:** Det har jeg aldri tenkt på selv.
- Kari:** Nei
- Anne:** Det har jeg... ja...
- Kari:** M-m...
- Intervjuer:** Dere har tidligere nevnt Vygotskij som sentral for hvordan dere planlegger og gjennomfører undervisning. Kan dere forklare nærmere hvorfor dere mener at hans synspunkter er viktige?
- Anne:** Nei, det er egentlig bare den tanken om at vi er et stillas, som mange da... som i kombinasjon med Bruner, er det ikke det han heter han som snakker om sånn vekst eller vekst du skal gi i sosiale sammenhenger, og at du har en vekstsone. Og at vi da som lærere eller det kan være samfunnet eller det kan være foreldre, sant? Men i vår sammenheng så er det vi som lærere er... kan være det stillaset som gjør at de kan aktivisere den vekstsonen sin. Eh... de kan greie ting i lag med oss, som dem neste... eller i dag da, som dem... skal klare alene da, på en måte da... Litt lengre perspektiv. Da kan jo vi være det stillaset, og det er det vi er i starten. Da er jo vi det. De hermer etter oss. Men så etter hvert så vil jo notene også være et slags sånn støtte og... muligens... men der også, det har jo jeg i hvert fall opplevd. Det opplever jeg fortsatt at enten i lag med en lærer på en time eller i lag med orkesteret, når jeg kommer på orkesterøving, så klarer jeg jo mye mer enn jeg klarer alene. Så jeg har opplevd veldig sterkt selv at det der samspillet, å spille sammen med noen er en veldig sånn stillas... at en kan... ja... får... og det... jeg er overbevisst om at det er sånn jeg har, ikke bare selvsagt men, uten all den der orkesterspillingen så hadde ikke jeg spilt fiolin sånn som jeg gjør nå i hvert fall. Jeg har jo hatt timer selvsagt, men i tillegg til timene, det er da jeg virkelig har følt at det liksom har kommet ut i... eller... at det har blitt aktivisert... det er jo når jeg spiller i orkesteret. Spesielt kammerorkester da... da... da blir det litt mer sånn...
- Kari:** Gjennomsiktig med fiolin...
- Anne:** Ja, og så er det litt sånn... det er ofte skrevet for fiolin, altså for stryk, og ikke sånn halvtonearter, og sånn egentlig skrevet for en annen hensikt enn for å spille strykeinstrument liksom.

- Kari:** Ja, det er jo sant.
- Anne:** Så det er egentlig det at... og det er jo at foreldrene er jo også tenkt til å være litt sånn stillas i starten da, og spille sammen med ungene.
- Kari:** Ja.
- Anne:** For det er jo veldig vanskelig å lære seg et instrument... og instrumentet og spille fiolin liksom, hehe... ja...
- Intervjuer:** Kan dere si litt mer om tidsbruk. Opplever dere at den tilmålte tiden i kulturskolen er tilstrekkelig med tanke på å planlegge og gjennomføre undervisning?
- Kari:** Nei
- Anne:** Nei, det er jo som sagt... så burde det... egentlig hatt en liten økt med individuell pluss gruppe da.
- Kari:** Vi har gjort det noen år, men...
- Intervjuer:** Rekker dere å komme gjennom alt dere har planlagt på undervisningstimen?
- Anne:** Det varierer veldig. Men det er såpass nauvert at hvis det har røket en streng eller noe sånt så blir det ikke så mye igjen da... hvis vi må ordne sånne ting...
- Kari:** Ja, sant...
- Anne:** Ja, men jeg vet ikke hva... om vi skal snakke om det... om formen på en time. Det er jo også ganske sånn. I hvert fall har vi lært om på kurset at... om det var Suzuki eller hva det var det vet jeg ikke men... eh... det med at du starer med en slags... eh... eh... ja...
- Kari:** Samling...
- Anne:** Ja, altså jeg tenker at det som var nytt til timen, sant? Også jobbe med nye element på de neste stykkene hele veien, før du kommer til stykket, så når du kommer til stykket så har du egentlig øvd på det vanskeligste allerede uten at du vet det. Øh... også skal det være med repetisjonstykket. Så leksen neste gang er bestandig litt på det stykket du holder på med pluss et repetisjonsstykket.
- Kari:** I det repetisjonsstykket kan du gjerne ha en sånn teknisk ting som du skal rette opp, for da får du tatt et lettere stykke som du egentlig kan...
- Anne:** M-m...
- Kari:** Så da kan du fokusere på alle de her tingene du skal... det kan du ikke gjøre på... når du holder på å lære deg et nytt stykke for da må du ha fokus på det.

Anne: Også pluss at det kan være en sånn liten bit av noe i framtiden på en måte som du allerede begynner litt på. Jah... så timen går nå på å komme gjennom alt dette. Og det er det... ja... også er det da graden av hvor mye annet utenfra som vi også må skynde oss å øve på for at vi skal rekke det før konsert. Det blir litt sånn noen ganger. Altså... det er litt sånn... tiden... det er litt sånn at å få den til å balansere så vi får til mest mulig og mest mulig egentlig. Det er jo det.

Kari: Utfordringen vår er jo det med tid. Det ideelle hadde jo vært... egentlig holder det med et kvarter på individuell tid, hvis at de møter en gang til senere i uka på gruppetime. Så hvis vi hadde møtt dem to ganger da... og ha et kvarter eller et helt fokusert på en elev i gangen, det er... det hadde vært nok det. Vi som nå som... nå har vi tre kvarter på... eller kanskje to da på tre kvarter, også er det noe med å få til å organisere det ordentlig da, så de får samspill inne i det og ja...

Anne: Vi skulle hatt et slags rulleringsopplegg vet du, med å være inne et kvarter også kommer de ut også står nestemann klar med ferdigstemt fiolin og inn og ha et effektivt kvarter. Eh... det hadde vært genialt. Vi skulle hatt et eget rom for oppakking og stemming, og vært en sånn videregåendelev eller noen som kunnet sittet og stemt og ordnet alt det der som... det tekniske, også bare klart til å inn og ha time. Det hadde vært snedig. Også gruppe med minst to lærere. At vi kunne fått til samspill og støttet flere stemmer og... og komp gjerne. Piano og... få litt opplevelse, sant? Og opplevelsen av å... at det blir musikk. Fra første stund.

Intervjuer: Da vil jeg gjerne si tusen takk for at dere ville svare på spørsmålene mine.