

Forskning og utvikling i kulturskolefeltet

IRIS – den doble regnbuen

Elin Angelo, Anders Rønningen og Rut Jorunn
Rønning (red.)



KAPITTEL 6

Kva lærer El Sistema-elevar? Fem fiolinpedagogar sine tankar om elevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning

Mari Ystanes Fjeldstad | Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi, Norges musikkhøgskole

Abstract

This article explores violin teachers understanding of a group of El Sistema student's competence. In semi-structured, qualitative research interviews five violin teachers discuss what violin students should learn the first two or three years of learning, the competence of a group of El Sistema students, and the possible connections between the students' competence and group teaching. Compared to

students receiving individual lessons in the municipal music and arts schools, the teachers assess the El Sistema students to be better on playing together and on taking musical cues, but to have poorer technical skills. Based on the interviews, three pairs of opposites are presented: Group teaching and individual teaching, focus on technical skills and focus on musicianship, and music understood as an object and music understood as an activity. Inspired by Angelo's (2013) analysis of a jazz pedagogue's philosophy of work, I conceptualize these pairs as binary pivots. I then move on to discuss if the teachers' professional competence may influence their perceptions of the possibilities and restrictions in a group teaching setting. Two central official documents regarding the municipal music and arts schools in Norway and Sweden have conflicting views of group teaching, and I argue that the concept of binary pivots can be relevant for how we understand and discuss instrumental teaching.

Innleiing

Den siste tonen frå forspelet kling ut og ei lita hand sprett opp: «Everts lille ape på E-strengen?» «Yes!», svarar læraren og speler forspelet ein gong til medan fiolinelevane gjer seg klare. Ein elev står med rak rygg og fiolinen høgt. Eleven ved sida av har fiolinen ned som eit slips. Ein tredje elev smådansar og svingar heile kroppen frå side til side. Men akkurat i det forspelet er slutt har alle bogen på E-strengen, og dei begynner på Everts lille ape heilt på likt.

Elevane eg skildrar er El Sistema-elevar som får fiolinundervisning to gonger i veka i grupper på om lag 15 elevar. Denne artikkelen handlar om instrumentalelevar sin kompetanse og undervisningsforma gruppeundervisning. Fem fiolinpedagogar med undervisningserfaring frå kulturskole og El Sistema fortel om kva dei meiner at fiolinelevar bør kunne, kva dei oppfattar

at ei gruppe El Sistema-elevar kan, og kva dei tenker om samanhengen mellom gruppeundervisning og elevane sin kompetanse. Problemstillinga er: *Korleis set fem fiolinpedagogar kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning?*

Vidare i denne innleiande delen av artikkelen definerer eg omgrepa individuell undervisning og gruppeundervisning, og eg presenterer kulturskolen og El Sistema som instrumentalpedagogiske praksisar. Deretter etablerer eg ei forståing av omgrepet kompetanse, eg viser til to måtar å forstå musikk på (Nielsen, 2010; Small, 1998) og Angelo (2013) sitt omgrep *binære omdreingspunkt*. Så følgjer ein presentasjon av dei metodiske vala eg har gjort i innsamlinga av empiri før eg presenterer hovudfunna mine. I den siste delen av artikkelen drøftar eg funna sett i lys av Angelo (2013), Nielsen (2010) og Small (1998) sine tankar. Eg diskuterer om pedagogane sin kompetanse påverkar kva moglegheiter dei ser i gruppeundervisning, og viser til ulike syn på gruppeundervisning i Norsk kulturskoleråd sin rammeplan for kulturskolen (2016) og den svenske utgreiinga *En inkluderande kulturskola på egen grund* (2016).

Individuell undervisning og gruppeundervisning

Eg definerer *individuell undervisning* som undervisningssituasjonar med ein lærar og ein elev. Individuell undervisning inkluderer også undervisning i små grupper på to til fire elevar der hovuddelen av undervisninga er retta mot ein og ein elev medan dei andre elevane er passive tilhøyrarar. *Gruppeundervisning* er kjenneteikna av at elevane spelar same eller liknande instrument, dei får hovudopplæringa på instrumentet i gruppa, følgjer same undervisningsopplegg og er stort sett engasjerte i felles aktivitetar gjennom heile undervisningsøkta (Dehli, Johnsen og Fostås, 1980, s. 14). Elevane i mi undersøking har fått gruppeundervisning i tråd med denne definisjonen.

El Sistema og kulturskole

El Sistema Norge er eit prosjekt som er inspirert av det venezuelanske orkesterprogrammet Fundación Musical Simón Bolívar, betre kjend under namnet El Sistema. El Sistema vart starta i 1975, og har som mål å skape sosial forandring gjennom musikk (Carlson, 2015; Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino og Waitman, 2016). El Sistema har inspirert musikkprosjekt i mange land, og skapt mykje debatt i musikkverda. Det har fått entusiastisk støtte (sjå til dømes Tunstall, 2012) og bitande kritikk (sjå til dømes Baker, 2014).

Internasjonal forskning på El Sistema har hovudsakleg fokusert på dei sosiale sidene ved prosjektet, men det er også gjort noko forskning på metodikk, repertoar og læringsutbytte (Creech mfl., 2016). Lewis, Demie og Rogers (2011) viser at elevar som deltok i eit El Sistema-inspirert prosjekt i London, forbetra si evne til å synge, halde takt og til å kjenne igjen tonar. Elevane fekk også auka kunnskap om musikk og instrumenta i prosjektet. Trinick og McNaughton (2013) skildrar kompetansen til elevar i eit El Sistema-inspirert prosjekt på New Zealand, og viser at elevane som har deltatt i to år, kan meir enn dei som har deltatt i eitt år. Eg har ikkje lukkast i å finne forskning som samanliknar El Sistema-undervisning med meir tradisjonell instrumentalundervisning.

Forskning på El Sistema i Norden har hatt eit sosialt siktemål (Bergman og Lindgren, 2014; Chemi og Holst, 2016; Lindgren og Bergman, 2014), og er derfor ikkje relevant for mi problemstilling. Eg har ikkje funne forskning på El Sistema i Noreg. Når eg vidare i denne artikkelen skriv El Sistema, refererer eg til det norske prosjektet.

El Sistema er organisatorisk nær knytt til kommunale kulturskolar, og det er hovudsakleg kulturskolar som gir instrumentalopplæring i Noreg. Derfor er det også relevant å sjå på forskning på kulturskolar. Det meste av forskning gjort på kulturskolar i Norden handlar om korleis kulturskolen har vakse fram og kva rolle den

har i samfunnet, korleis den er organisert, kven elevane og lærarane er, og korleis lærarane underviser (Bamford, 2012; Bjørnsen, 2012; Holgersen, 2010; S. Lindgren, 2014). Det er forska lite på læringsutbyttet eller kompetansen til kulturskoleelevar.

Fiolinundervisninga i kulturskolen og El Sistema har mange ting til felles. Pedagogane som underviser i El Sistema, underviser også i kulturskolen, og elevane lærer mykje av det same repertoaret. Det er likevel forskjellar på dei to tilboda, og eg vil trekke fram tre områder: Individuell undervisning og gruppeundervisning, kor mykje tid elevane brukar på undervisning og øving, og elevane sin bakgrunn og motivasjon.

Korleis undervisninga er organisert, varierer frå El Sistema-skole til El Sistema-skole. Elevane i mi undersøking får undervisning i grupper på om lag 15 elevar to gonger i veka, og ingen individuell undervisning. I kulturskolen vert instrumentalundervisninga hovudsakleg organisert som individuell undervisning. Når undervisninga vert gitt i grupper, er gruppene små, gjerne på to til fire elevar, og vert derfor ikkje inkludert i omgrepet gruppeundervisning i denne artikkelen. Ti prosent av kulturskolane tilbyr orkesterundervisning, og nesten tjue prosent tilbyr ensembleundervisning (Bamford, 2012, s. 121-124). Eg veit ikkje kor mange av fiolin-elevane i kulturskolen som deltar i samspel der dei har tilbod om det, men fiolinpedagogane eg har intervjuet, fortel at det kan vere vanskeleg å motivere elevar til å delta på orkesterøvingar.

El Sistema-elevane får 45 minutt undervisning to gonger i veka. Eg har ikkje funne forsking på kor mykje av undervisningstida gruppeelevar faktisk spelar. Dei fleste El Sistema-elevane disponerer ikkje eigne instrument og kan ikkje øve heime. I kulturskolen er nesten alle undervisningsøktene i musikk under 30 minutt (Bamford, 2012, s. 123), og pedagogane i undersøkinga mi fortel om undervisningsøktar på så lite som 20 minutt. Av desse minutta spelar eleven i om lag ein tredjedel (Creech, 2012, s. 395). Det er forventet at elevane

øver mellom timane, men eg har ikkje funne gode undersøkingar på kor mykje kulturskoleelevar øver. I intervjuva fortel fiolinpedagogane at det er vanskeleg å motivere elevane til å øve heime, og at mange elevar øver ein til to gonger mellom kvar speletime.

Elevar i kulturskolen deltar frivillig. Dei betalar elevavgift og må ofte reise eit stykke for å få undervisning. Elevar som har yrkesaktive foreldre med god inntekt og høg utdanning, er overrepresenterte (Gustavsen og Hjelmbrække, 2009, s. 49). El Sistema-elevane i mi undersøking får fiolinundervisning i skoletida. Alle elevane ved skolen er med, og verken elevane eller foreldra har investert reisetid eller pengar i at elevane skal lære å spele. Det ville vore naturleg å tru at kulturskoleelevane er meir motiverte enn El Sistema-elevane, men som eg kjem tilbake til i presentasjonen av funna mine, oppfattar pedagogane El Sistema-elevane som meir motiverte enn kulturskoleelevar flest.

Kompetanse

Eg har valt å bruke omgrepet kompetanse når eg skriv om det fiolinelevane kan. Eg kunne også brukt andre ord, til dømes læringsutbytte eller kunnskap. Det finnes ikkje ei einskapleg forståing av kva læringsutbytte er, men felles for dei ulike definisjonane er at dei fokuserer på elevane si læring i staden for lærarane si undervisning (Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen og Stensaker, 2007, s. 11). Kunnskapsteori er eit breitt felt. Det har dei siste tiåra vore ei auka fokusering på dei praktiske sidene ved kunnskap (Molander, 1996), og på korleis kunnskap kan vere taus (Polanyi, 2000) og kroppsleg (Bowman og Powell, 2007). Eg har valt å nytte omgrepet kompetanse fordi det fokuserer på elevane si læring og det samansette, kroppslege og praktiske i det dei lærer. I denne teksten forstår eg kompetanse som: «(...) the organized whole of knowledge, skills, attitudes and learning abilities that is typical of competent behaviour» (Sanden og Teurlings 2003, s. 120).

Dette breie perspektivet på kompetanse legg vekt på at dei ulike delane skapar ein heilskap som igjen er grunnlaget for kompetent åtferd. Kompetent åtferd er det å kunne bruke sin kompetanse på ein måte som er relevant i den situasjonen ein er i. I intervjuet veks- lar pedagogane mellom å fokusere på enkeltelevene og på gruppa som heilskap. Eg nyttar omgrepet *individuell kompetanse* om den kompetansen pedagogane oppfattar at elevane viser som enkelt- individ. Den kompetansen som fiolinpedagogane knyt til gruppa som heilskap, kallar eg *kollektiv kompetanse*.

Musikk forstått som objekt og musikk forstått som aktivitet

Ulike forståingar av musikk påverkar korleis ein forstår kunn- skapsgrunnlaget i musikkfaga. Pedagogane sine tankar om kunn- skapsgrunnlaget i faget påverkar kva pedagogane fokuserer på i undervisninga, kva elevane lærer og korleis elevane sin kompe- tanse vert oppfatta. Eg har valt å bruke Nielsen (2010) og Small (1998) sine tankar om musikk som grunnlag for mi drøfting.

Nielsen (2010) forstår musikk som eit immaterielt objekt. Det musikalske objektet har ein særleg identitet uavhengig av ulike framføringar og lytteopplevingar.. Det er strukturen som kompo- nisten har skapt for å uttrykke sine intensjonar, ikkje sjølv lyden, som er objektet. Ein mogleg konsekvens av denne måten å forstå musikk på kan vere å legge vekt på møtet mellom kvart enkelt men- neske og musikken, enten som lyttar eller som utøvar.

Forståinga av musikk som objekt vert utfordra av mellom andre Small (1998). Han argumenterer for at musikk er ein aktivitet, og nyt- tar verbet *musicking* heller enn substantivet musikk. Musicking inkluderer alle aktivitetar knytt til musikk og etablerer eit sett av relasjonar i den konkrete situasjonen det skjer i. Det er i desse relasjonane det vert skapt mening. Small skriv vidare at relasjonane kan forståast som

metaforar for det deltakarane i handlinga oppfattar som ideelle relasjonar, og at vi gjennom aktiviteten musicking kan erfare og lære om den komplekse verda av relasjonar som omgir oss. Small stiller ikkje spørsmålet *kva er musikk?* Han fokuserer i staden på korleis vi *gjer* musikk (Small, 1998). Ei slik forståing av musikk kan føre til undervisning som legg vekt på det å spele saman og å spele for eit publikum, og på korleis musikken fungerer i fellesskapet. Spørsmål om innhald kan bli underordna spørsmål om kven som speler saman, kva situasjon dei speler i, og kva relasjonar som vert skapt gjennom aktiviteten.

Binære omdreiingspunkt

Det kan sjå ut som om desse to måtane å forstå musikk på, musikk som objekt og musikk som aktivitet, er ekskluderande motsetningar. Angelo (2013) fann i si undersøking av ein jazzpedagog si profesjonsforståing at pedagogen trakk fram fleire omgrepsspar som ved fyrste augekast såg ut til å vere motsetningar som ekskluderer kvarandre, til dømes tradisjon og nyskaping. Angelo brukar omgrepet *binære omdreiingspunkt* for å konseptualisere slike omgrepsspar som er *både* motsetningar *og* to sider av same sak. Vidare knyt ho omgrepet til tenking om at motsetningar kan vere gjensidig avhengig av kvarandre i ein undervisningssamanheng.

I mi analyse av intervjuar oppfattar eg at fiolinpedagogane ser på den instrumentalpedagogiske praksisen sin som noko som rommar tre slike binære omdreiingspunkt. Dei forstår musikk som objekt *og* som aktivitet, dei legg vekt på teknikk *og* på musikk, og dei vil gjerne at elevane skal få *både* individuell undervisning *og* gruppeundervisning. Eg finn det derfor interessant å bruke Angelo sine tankar om binære omdreiingspunkt i drøftinga av funna mine.

Metode

Denne artikkelen bygger på fem kvalitative og semistrukturerte forskingsintervju med fiolinpedagogar. Som eit utgangspunkt for

intervjua fekk informantane sjå ein kort film av ei gruppe El Sistema-elevar som får undervisning. Eg valde ut gruppa som eg filma på bakgrunn av observasjonar og samtalar med El Sistema-pedagogar. Undersøkinga vart godkjent av Personvernforbundet for forskning før start. Intervjua hadde tre overordna tema: den faglege bakgrunnen til informantene, kva fiolinelevar skal lære, og kva El Sistema-elevane kan. Som ei forlenging av dette reflekterte informantane også over forskjellar og likskapar mellom kulturskoleelevar flest og El Sistema-elevane på filmen. Intervjua vart gjennomførte vinteren 2015 og våren 2016. Informantane vart rekruttert utifrå eit ønske om å intervjuje pedagogar med brei undervisningserfaring. I rekrutteringa nytta eg mitt personlege nettverk og nettverket til European String Teachers Assosiation avdeling Norge. Informantane har frå 10 til 40 års erfaring med fiolinundervisning i El Sistema, kulturskolar og andre skoleslag.

Eg har sjølv erfaring som fiolinpedagog ved to El Sistema-skolar og har derfor kjennskap til prosjektet frå innsida. Da eg skulle filme elevar til undersøkinga, tok eg kontakt med ein skole som har det eg oppfatar som eit velfungerande El Sistema-prosjekt. Etter observasjon av undervisninga og samtalar med pedagogane, valde eg ein klasse som både pedagogane og eg oppfatta som ein vanleg klasse utan spesielt høgt eller lågt nivå. Den dagen eg skulle filme, hadde berre fem elevar levert samtykkeskjema. Eg valde likevel å gjennomføre filminga fordi både eg og pedagogane ved skolen oppfatta at dei fem elevane spegla variasjonen og nivået i gruppa som heilskap. Eg filma ein undervisningstime og valde å vise informantane om lag to minutt der El Sistema-pedagogen speler eit forspel til ein melodi og varierer mellom dur/moll, ulike strengar og ulike tempi. Elevane lyttar til forspelet og svarer med å spele riktig variasjon av melodien. Eg valde denne delen fordi eg oppfatta at den viste mange av dei tinga elevane kan.

I tråd med hermeneutisk tenking om veksling mellom heilskap og delar, og mellom førforståing og ny forståing (Alvesson og

Sköldberg, 2008; Krogh, 2014), jobba eg parallelt med å intervjuje, transkribere og analysere. For å analysere intervjuar har eg brukt ei induktiv og meiningsfokuserert tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2015; Malterud, 2003).

Forskaren er ein aktiv medskapar i prosessen med å utvikle kunnskap, og kvalitative metodar byggjer på teoriar om menneskeleg erfaring og fortolking (Malterud, 2003, s. 31–42). Som fiolinlærer med erfaring frå El Sistema, kulturskole og strykeorkester har eg ei førforståing av feltet eg undersøker. I intervjusituasjonen opplevde eg at dette gav meg tilgang til fleire nyansar og detaljar enn om eg ikkje hadde hatt denne bakgrunnen. Samtidig måtte eg som forskar vere medviten på førforståinga mi og reflektere over mine eigne spørsmål og om eg tilla informantane meiningar. I analyseprosessen var det viktig at eg reflekterte over kva som var mi førforståing, og kva som var informantane sine utsegn.

Ein av informantane mine underviser El Sistema-elevane som er filma, ein informant har undervist ved ein annan El Sistema-skole, og ein tredje informant har vore administrativt involvert i prosjektet. Eg som forskar har også undervist i El Sistema, og forskingsprosjektet mitt er ein del av IRISforsk, som igjen er knytt til IRIS-prosjektet der El Sistema er eit av tre delprosjekt. Dette kan vere problematisk fordi både eg og informantane har investert tid og krefter i El Sistema, og vi har ei positiv haldning til prosjektet. Samtidig gir denne nærleiken moglegheiter for rikare skildringar, og det gjer det mogleg med nærare koplingar mellom forskning og praksis.

Materialet mitt gir innblikk i korleis fem fiolinpedagogar reflekterer kring fiolinelevar generelt og desse El Sistema-elevane spesielt sin kompetanse, og kva samanheng pedagogane ser mellom undervisningsforma gruppeundervisning og elevane sin kompetanse. Refleksjonane er knytt til den konkrete elevgruppa og kan ikkje generaliserast til å gjelde alle El Sistema-elevar eller alle former for gruppeundervisning.

Funn

I intervjuet oppfatar eg at pedagogane har to ulike perspektiv på elevane sin kompetanse. Det eine er elevane sin individuelle kompetanse. Dette er kva kvar enkelt elev kan, og inkluderer fiolinteknikk, gehør, rytme, notelesing og teoretisk kunnskap. Det andre perspektivet er det elevane kan saman som gruppe. Dette har eg kalla kollektiv kompetanse. Sentrale tema er å kunne spele saman og innordne seg disiplinen i gruppa både sosialt og musikalsk, og å vise haldningar som konsentrasjon og vilje til å lære. Fiolinpedagogane seier i hovudsak at El Sistema-elevane har svakare individuell kompetanse og sterkare kollektiv kompetanse enn kulturskoleelevar flest, og dei knyt dette til undervisningsformene gruppeundervisning og individuell undervisning.

Individuell kompetanse

I intervjuet har fiolinpedagogane fokusert mykje på elevane sin individuelle teknikk. Viktige tema er kroppshaldninga og korleis fiolinen er plassert, borgegret og strøk, og korleis venstre hand er plassert. Pedagogane ser at det er variasjon i gruppa, og at nokre elevar har ein betre teknikk enn andre. Den heilskaplege vurderinga deira er at El Sistema-elevane kan spele fiolin, men at dei har ein teknikk som er svakare enn kulturskoleelevar flest etter to års undervisning. På spørsmål om det tekniske grunnlaget er godt nok til å bygge vidare på, svarer ein informant «Det er jo alltid eit grunnlag, det er det jo ...». Kroppsspråket og tonefallet signaliserer at informanten meiner at det ikkje er eit godt nok grunnlag. Informanten held fram med å fortelje at elevar med dårleg grunnteknikk ikkje utviklar eit ekspresivt spel med vibrato og stor klang, som barn ofte vil når dei vert ungdommar, og at dei vert demotiverte og sluttar.

Pedagogane oppfatar gehøret til elevane som godt, og mange påpeiker at det er bra at dei høyrer forskjell på dur og moll.

Pedagogane skildrar rytmen til elevane som god. På filmen spelar elevane utan notar, og under intervjuet trekk fleire fiolinpedagogar fram at det er viktig at elevlar lærer å lese notar.

Kollektiv kompetanse

Den kollektive kompetansen omfattar det elevane kan saman som gruppe. Dette vert påverka av den enkelte eleven sin individuelle kompetanse, men slik eg oppfattar fiolinpedagogane er det også noko gruppa har i fellesskap. Pedagogane legg vekt på at alle elevane, inkludert dei som har dårlegare teknikk, er aktivt med i samspellet. Alle startar og sluttar heilt på likt og stryk i same retning med bogen. Fiolinpedagogane oppfattar El Sistema-elevane som konsentrerte, fokuserte og rolege, samtidig som dei er lærevillege og aktive, og peiker på at elevane reagerer på El Sistema-pedagogen sine musikalske impulsar.

Gruppeundervisning og elevane sin kompetanse

Pedagogane trekk fram fire eigenskapar ved gruppeundervisning som påverkar kompetansen til gruppeelevlar samanlikna med individuelle elevlar: meir tid, meir samspel og betre motivasjon, men mindre rom for individuell rettleiing. Slik svarer ein fiolinpedagog som både har El Sistema-elevlar og kulturskoleelevlar på spørsmål om kva som er forskjellen mellom dei to gruppene:

Pedagog: «Det er litt interessant; eigentleg ser eg breiare utvikling hos gruppeelevane.»

Intervjuar: «Kva meiner du med breiare?»

P: «Breiare på den måten at dei får med seg meir, dei spelar meir rett og slett. Kulturskoleelevlar får 25 minutt ein gong i veka, og så er det opp til elevane å øve. Eller eigentleg opp til foreldra. Det er mange elevlar som kanskje pakkar opp instrumentet ein gong i løpet av veka. Når det gjeld den typen undervisning som eg driv med på [namn] skole, så

kjem heile gruppa to gonger i veka i 45 minutt, og dei har ikkje med seg instrumenta heim. Eg føler at i dei fleste tilfelle spelar desse elevane meir enn kulturskoleelevar. [...] Så mi erfaring, i alle fall no, er at vi i mange tilfelle har meir spelande elevar i gruppeundervisninga.»

Pedagogen oppfattar El Sistema-elevane som meir spelande, og er positiv til at dei får fleire minutt med undervisning i veka enn kulturskoleelevar. Dette er det mange av informantane som trekk fram, og dei fortel at dei korte timane i kulturskolen gjer at dei må velje vekk tema som musikkhistorie, improvisasjon og komposisjon.

Fiolinpedagogane legg også vekt på at elevane lærer noko anna av å spele med kvarandre enn å spele med ein lærar. Elevane lærer å ta ansvar for si eiga stemme, og dei lærer å tilpasse seg kvarandre på ein likeverdig måte. I tillegg må dei flytte fokus frå seg sjølv til fellesskapet.

Intervjuar: «(...) Kva er det som vert tilført når ein spelar i gruppe?»

Pedagog: «At du må relatere deg til fellesskapet, spele i eit bestemt tempo. Du må henge med i det tempoet. Du må bevege bogen din så fort, du må sette ned fingrane så fort. Du kan ikkje sjå og tenke: kvar skal eg sette ned den? Du har ikkje tid til å tenke over ting slik som du kan gjere når du held på aleine. Så du må vere saman med, følgje med dei andre. Eller følgje med fellesskapet.»

I: «Og det fellesskapet er kanskje musikken?»

P: «Ja.»

I fellesskapet kan deltakarane kommunisere med kvarandre. Fiolinpedagogen som underviser El Sistema-elevane på filmen, seier det slik:

Pedagog: «Eg og min kollega kommuniserer med elevane, dei kommuniserer med oss, og dei kommuniserer seg imellom. Og at det er viktig at vi stimulerer samspelepleda og spelepleda, og den kommunikasjonen som kan skje i grupper og i samspel.»

Dei fleste informantane, også dei som sjølv har erfaring frå El Sistema-undervisning, knyt det å undervise i grupper til å ha mindre moglegheit til å rettleie elevane individuelt.

Pedagog: «(...) Eg tenker at det er positivt å ha ein enkelttime kor ein får fokus på og hjelp med akkurat det ein treng for å lære handverket. [...] det som vert borte når du berre har gruppetimar, er jo nettopp det fokuset, at du kan gå og pirke og jobbe ekstra for å få fiolinen opp på skuldra.»

Det denne pedagogen kallar pirking, er det som andre fiolinpedagogar omtalar som å rette på eller forklare elevane. Det er eit gjennomgåande tema i intervjuet at dette er vanskeleg å gjere nok av i grupper. Ein pedagog skil seg ut med å meine at det meste kan lærast i grupper.

Pedagog: «Skiljet går ikkje mellom gruppe og individuelt. Eg trur det handlar om kva læringstrykk ein utset elevane for, at det er der det går eit skilje. Og så er det sjølvstekt viktig at læraren er komfortabel med å undervise mange, og kva læraren tenker det er mogleg å få til i grupper.»

Eg viser til at dei andre lærarane har fokusert på at det er vanskeleg å gi nok individuell rettleiing i grupper, og pedagogen svarer tørt at han har til gode å sjå kulturskoleelevar som viser at dei har blitt pirka så mykje på. Det er også fleire av dei andre informantane som uttrykker frustrasjon over at kulturskoleelevane lærer lite på tross av individuell undervisning. Fiolinpedagogane fortel at det er vanskeleg å motivere kulturskoleelevane til å øve, og at mange øver kanskje berre ein gong mellom timane. Ein av informantane, som underviser både i El Sistema og i ein kulturskole, fortel at El Sistema-elevane av og til får lov til å ta med seg instrumentet heim. Elevane synest det er heilt topp og øver mykje. Pedagogen knyt dette til at øvinga vert eit indre behov og ei fortsetting av det

elevane held på med på skolen, og ikkje ei ytre forventning frå læraren. Dei andre informantane legg også vekt på samanhengen mellom fellesskap og motivasjon. Dei seier at det å spele saman med andre elevar gir ei heilt anna glede og motivasjon enn å vere på eit rom aleine med ein pedagog.

Diskusjon

Utgangspunktet for denne artikkelen er spørsmålet *Korleis set fem fiolinpedagogar kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning?* Eg har vist til hovudfunn i intervju med fiolinpedagogane, og vil no drøfte desse sett i lys av Small (1998) og Nielsen (2010) sine tankar om musikk, og Angelo (2013) sitt omgrep binære omdreingspunkt.

Slik eg oppfattar informantane i mi undersøking, vekslar dei mellom eit musikkssyn som kan sjåast i samanheng med Nielsen (2010) sitt syn på musikk som eit objekt, og Small (1998) sitt syn på musikk som aktivitet. Når pedagogane forstår musikk som eit objekt fokuserer dei hovudsakleg på fiolinteknikk. Når dei forstår musikk som ein aktivitet, fokuserer dei på motivasjon, fellesskap og samspel, og på relasjonane som oppstår i musikkutøvinga.

Den individuelle kompetansen, som inkluderer teknikken, gehøret, kunnskapen og rytmekjensla elevane har kvar for seg, set pedagogane i samanheng med individuell undervisning. Pedagogane legg vekt på det å kunne fokusere på tekniske detaljar, og på å tilpasse undervisninga til kvar enkelt. Dette er eit praktisk og teknisk siktemål, og målet med nybegynnarundervisninga er å gi elevane nok kompetanse til at dei kan ta fatt på den verkelege musikken. På spørsmål om elevane lærer å spele musikalsk på dei individuelle timane, svarte ein fiolinpedagog at det var noko hen fokuserte lite på i starten, men at det kom av seg sjølv etter kvart som elevane fekk til å spele små musikkstykke. Ein annan pedagog fortalde at

ho merka at det skjedde noko med elevane når dei, etter å ha spelt i lærebøker med pedagogiske stykke, endeleg kunne spele noko av Bach eller Mozart.

Å sjå på starten av instrumentalopplæringa som ein slags transportetappe eller eit middel for å kunne få tilgang til musikken, og at dette best gjerast individuelt, kan knytast til Nielsen (2010) si forståing av musikk som eit objekt. Med dette musikksynet er det i møtet med musikken den enkelte elev finn meininga med det å spele, men for å komme dit må eleven opparbeide seg nok kompetanse til å kunne spele musikken. Vegen til det meningsfulle kan vere lang og tung. Om lag 40 prosent av kulturskolane seier at elevane i gjennomsnitt går i kulturskolen i to eller tre år før dei sluttar (Bamford, 2012, s. 126). Ein av mine informantar er inne på dette når ho fortel at elevar med eit dårleg teknisk grunnlag ofte sluttar i kulturskolen når dei vert ungdommar. Utan teknikken som trengs for å spele ekspressivt finn dei ikkje meining i det å spele.

Eit anna viktig tema i intervjuet er det å kunne delta i eit samspel. Fiolinpedagogane legg vekt å at det er viktig å lære spele saman, og fortel at det er i samspelet elevane finn fellesskap og motivasjon. Dette kan sjåast i samheng med Small (1998) si forståing av musikk som ein aktivitet, og hans vektlegging av relasjonane som vert skapt i musikkaktiviteten. Å spele fiolin er ikkje enkelt. Det kan ta lang tid, ofte fleire år, før elevar speler musikk som ikkje er komponert for å brukast i opplæringa. Sjølv om mykje av det pedagogiske repertoaret også har musikalske kvalitetar, er det noko anna å spele kunstmusikk. Den meininga elevane ikkje finn i musikken som objekt, kan dei finne i musikken som aktivitet og i relasjonane mellom kvarandre og pedagogane. Gjennom å spele i grupper vert dei sosiale og relasjonelle sidene ved musikken viktigare.

Verken Nielsen (2010) eller Small (1998) sine tankar om musikk kan aleine romme heilskapen i fiolinpedagogane si forståing av faget dei underviser i. Pedagogane forstår musikk som eit objekt og som

ein aktivitet, dei fokuserer på teknikk og på musikk, og dei meiner elevane må ha individuell undervisning og gruppeundervisning. Ein måte å møte desse motsetningane på kunne ha vore å forsøke å oppheve dei og kanskje skape nye omgrep som inkluderer element frå begge sider. Angelo (2013) sitt omgrep «binære omdreiingspunkt» gjer det motsette. Det rommar moglegheita for at noko kan vere *både* motsetningar som ikkje kan opphevast, og to sider av same sak. Den innebygde konflikten i eit binært omdreiingspunkt kan ikkje oppløysast, og det er heller ikkje noko mål for fiolinpedagogane. Dei er tydelege på at individuell undervisning med vektlegging av teknikk og gruppeundervisning med vektlegging av samspel er ulike og heilt nødvendige sider ved det å lære å spele fiolin.

Fiolinpedagogane ser ein samanheng mellom det El Sistema-elevane kan, og det at dei har fått gruppeundervisning, og dei generaliserer dette til å gjelde andre former for gruppeundervisning. Pedagogane fokuserer ikkje på pedagogar flest sin kompetanse i gruppeundervisning og korleis dette påverkar elevane si læring. I intervjuet er det berre ein av pedagogane som problematiserer dette. Denne informanten, som sjølv ikkje har erfaring med gruppeundervisning slik eg definerer det i denne artikkelen, hevdar at det ikkje er organiseringa, men korleis lærarane underviser, som er det viktige for kva elevane lærer. Han meiner at alt kan lærast i grupper berre ein gjer det på riktig måte. Dei fire andre informantane, to som underviser i kulturskolar og to som også underviser eller har undervist i El Sistema, er opptatt av moglegheitene og avgrensingane som ligg i undervisningsforma gruppeundervisning, og fokuserer ikkje på korleis pedagogane nyttar eller ikkje nyttar seg av desse. Dei uttrykker ei oppfatning om at det ikkje er mogleg å jobbe grundig nok med den grunnleggande teknikken i store grupper.

Det er fleire måtar å tolke dette på. Ein er å legge vekt på tankane til dei pedagogane som har mest praktiske erfaring med gruppeundervisning. Da blir det naturleg å trekke slutninga at gruppeundervisning

har innebygde moglegheiter og avgrensingar i kva elevane kan lære. Ein mogleg konsekvens av dette er at El Sistema, slik det vert gjennomført ved akkurat denne skolen, ikkje er eit program som kan gi elevane den kompetansen dei treng for å spele fiolin. Ei anna tolking er å fokusere på pedagogane sin kompetanse. Alle informantane er utdanna ved tradisjonelle konservatorium og høgskolar. Dei har sjølv lært å spele i ein meisterlære-tradisjon med ein-til-ein-undervisning, og dei har ein pedagogisk kompetanse som speglar denne tradisjonen. Ein konsekvens av denne tolkinga er at det ikkje er gruppeundervisninga i seg sjølv, men pedagogane sin manglande kompetanse på gruppeundervisning som er årsaka til at El Sistema-elevane har dårlegare individuelle kompetanse enn kulturskoleelevar flest. Løysinga på dette er ikkje å endre organiseringa av undervisninga, men å auke pedagogane sin kompetanse.

Korleis undervisninga i kulturskolen bør vere organisert, er aktuelle debattar i både Noreg og Sverige. Norsk kulturskoleråd sin rammeplan for kulturskolen (2016) deler musikkopplæringa i tre program, breiddeprogrammet, kjerneprogrammet og fordjupingsprogrammet. Det er kjerneprogrammet som omfattar det som tradisjonelt har vore instrumentalopplæring i kulturskolen, og eg fokuserer derfor på det i den vidare drøftinga. Undervisninga i kjerneprogrammet skal skje individuelt, i grupper og i ensemble. For å få dette til bør undervisninga organiserast etter ein fleksibel timeplan (Norsk kulturskoleråd, 2016). Verkelegheita i kulturskolane er ikkje slik i dag. Dei fleste elevane får berre individuell undervisning. Når kulturskolar tilbyr gruppeundervisning, vert det iblant brukt som ei erstatning for individuell undervisning for å korte ned på ventelister, og altså ikkje som eit tillegg til individuell undervisning. Ein tredjedel av norske kulturskolar har tilbod om orkester eller samspel (Bamford, 2012, s. 121–124). Informantane i mi undersøking fortel at det er vanskeleg å motivere elevar til å møte opp på orkesterøvingar i tillegg til speletimar, noko som tyder

på at orkester og samspel har lågare status enn individuell undervisning. Dei fleste kulturskolepedagogar har små stillingar på fleire arbeidsstader (Bamford, 2012, s. 124), og har derfor mange omsyn å ta når dei legg timeplanen. Dette er faktorar som tyder på at det kan vere vanskeleg å gjennomføre ein fleksibel timeplan innafor dei eksisterande rammene i kulturskolen. Dette igjen kan føre til intensjonen i rammeplanen om at undervisninga skal skje individuelt, i grupper og i ensemble, ikkje vert gjennomført i praksis, men at den individuelle undervisninga held fram med å dominere.

I *En inkluderende kulturskola på egen grund* (2016) står det at gruppeundervisning dekker elevane sine sosiale behov og skaper trivsel, og bør derfor vere norma for kulturskoleundervisning. Utgreiinga diskuterer i liten grad elevane si læring eller faglege utvikling. For informantane i denne undersøkinga er utviklinga av den kollektive kompetansen det viktigaste argumentet for gruppeundervisning, ikkje elevane sine sosiale behov. Å bruke trivsel som hovudargument for gruppeundervisning er å undervurdere kor viktig gruppeundervisning er for å lære sentrale sider ved det å spele eit instrument, og det samsvarar ikkje med informantane si forståing av faget dei underviser i.

Oppsummering

Eg har i denne artikkelen vist til korleis fem fiolinpedagogar set kompetansen til ei gruppe El Sistema-elevar i samanheng med undervisningsforma gruppeundervisning slik den vert gjort ved ein El Sistema-skole. Eg har vist at fiolinpedagogane ser på individuell undervisning med vekt på teknikk og gruppeundervisning med vekt på samspel som binære omdreiingspunkt, og eg har knytt dette til forståingar av musikk som objekt og som aktivitet. Det finnes forskning på dei sosiale sidene ved El Sistema, men det har hittil vore lite forskning på elevane si læring. Mi undersøking er eit bidrag til kunnskap om dette, og eg har eit håp om at denne

typen kunnskap skal få større merksemd i framtidige diskusjonar om instrumentalundervisning og korleis den bør organiserast i kulturskolen.

Referansar

- Aamodt, P. O., Prøitz, T.S., Hovdhaugen, E. og Stensaker, B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning : en drøfting av definisjoner, utviklingstrekk og måleproblemer*. (Rapport 40/2007) <http://www.nifu.no/files/2012/12/NIFUrapport2007-40.pdf>
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2013). Musikkundervisning som en dialog mellom det ytre og det indre : en jazzpedagogs profesjonsforståelse. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, og E. Angelo (red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway*. http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Arts_and_Cultural_Education_in_Norway.pdf
- Bergman, Å. og Lindgren, M. (2014). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3). DOI: 10.1386/ijcm.7.3.365_1
- Bjørnson, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene*. http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Inkluderende_kulturskole_Agderforskning.pdf
- Bowman, W. og Powell, K. (2007). The Body in a State of Music. I L. Bresler (red.), *International Handbook of Research in Arts Education* (Vol. 16). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-3052-9_74
- Carlson, A. (2015). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education*. DOI: 10.1177/0255761415617926
- Chemi, T. og Holst, F. (2016). *El Sistema inspirerede projekter: en pilotundersøgelse*. DOI: 10.13140/RG.2.1.3286.7443
- Creech, A. (2012). Interpersonal behaviour in one-to-one instrumental lessons: An observational analysis. *British Journal of Music Education*, 29(3), s. 387–407. DOI: 10.1017/S026505171200006X

- Creech, A. Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L. og Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature Review of research, evaluation, and critical debates*. Sistema Global.
- Dehli, B.L., Johnsen, K. og Fostås, O. (1980). *Spille, synge, lære sammen : instrumental- og vokalundervisning i grupper*. Oslo: Aschehoug.
- Gustavsven, K. og Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? : pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (TF-rapport nr. 255). <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1640.pdf>
- Holgersen, S.-E. (2010). Musikskolerne: Status og perspektiv. I F. V. Nielsen (red.), *Musikfaget i undervisning og utdanning. Status og perspektiv 2010*. København: Aarhus Universitet.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewis, K., Demie, F. og Rogers, L. (2011). *In Harmony Lambeth : An evaluation – Executive Summary*. London: Lambeth Research and Statistics Unit.
- Lindgren, M. og Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamheter – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I T. K. Häikiö, M. Lindgren, og M. Johansson (red.), *Texter om konstarter och lärande*. (s. 107–130) Göteborg: Göteborgs universitet, konstnärliga fakulteten.
- Lindgren, S. (2014). *Forskning om kulturskolan*. Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. http://www.kulturskoleradet.se/sites/default/files/atoms/files/forskningsoversikt_kulturskola_27_nov.pdf.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, F. V. (2010). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Norsk kulturskoleråd (2016). *Rammeplan for kulturskolen - Mangfold og fordjuping*. Oslo: Norsk kulturskoleråd. <http://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/planhjelp/plan-pa-flere-sprak>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.

- Sanden, J. v. d. og Teurlings, C. (2003). Developing Competence During Practice Periods: The Learner's Perspective. I Y. Engeström og T. Tuomi-Gröhn (red.), *Between school and work : new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Small, C. (1998). *Musicking : the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press.
- SOU 2016:69 (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2016/10/SOU-2016_69-En-inkluderande-kulturskola-på-egen-grund.pdf
- Trinick, R. og McNaughton, S. (2013). *Independent Evaluation of the Music Learning Outcomes in the Sistema Aotearoa Programme*. [http://www.mch.govt.nz/sites/default/files/Sistema%20Aotearoa%20Full%20Report%20V3%206%20March%202013%20\(D-0495898\).pdf](http://www.mch.govt.nz/sites/default/files/Sistema%20Aotearoa%20Full%20Report%20V3%206%20March%202013%20(D-0495898).pdf)
- Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W. W. Northon og Company, Inc.