

El Sistema

- *I et norsk perspektiv*



Masteroppgave i musikkpedagogikk

Av Charlotte Algrøy Svidal
Høst 2012



NOREGSMUSIKKHØGSKOLE
Norwegian Academy of Music

Abstract

El Sistema is popular as ever before, and in Norway there is an increasing interest in starting similar orchestra projects. However, there exists little research within the area. The goal of this thesis is to fill this gap by making an overview of what El Sistema is and how its methods can be implemented in a Norwegian setting. By looking at how El Sistema is organized in Venezuela and identifying existing educational concepts that can be recognized in El Sistema the thesis will discuss how El Sistema can be of relevance to Norwegian music education. This is achieved by taking a closer look at El Sistema in relation to integration, orchestras and whole-day schools in Norway. My findings are discussed in light of socio-cultural learning theory as much of the teaching within El Sistema is based on context and situation specific learning situations. The thesis is based on reviews of both written documents, sound recordings and films, observations of teaching in Sweden, participation in conferences on El Sistema and interviews of individuals with relevant association to El Sistema.

Sammendrag

El Sistema er i vinden som aldri før, og også i Norge er det etter hvert blitt en interesse for å starte lignende orkesterprosjekt. Det finnes imidlertid lite forskning innenfor emnet og jeg har derfor sett muligheten til å få oversikt over hva El Sistema er, og se nærmere på dette temaet med tanke på en eventuell overføring til en norsk undervisningssammenheng. Jeg har i denne oppgaven tatt for meg tre problemstillinger jeg svarer på i flere kapitler. Først valgte jeg å se på hvordan El Sistema er organisert som metode i Venezuela. Videre tok jeg for meg hvilke allerede eksisterende pedagogiske konsepter man kan kjenne igjen i El Sistema i Venezuela, før jeg til slutt valgte å se nærmere på hvordan El Sistema kan ha relevans for norsk musikkundervisning. I det siste kapittelet så jeg nærmere på El Sistema i forbindelse med integrering, korps og heldagsskolen i hver sine delkapittel. I arbeidet med oppgaven har jeg gått gjennom diverse dokumenter både i skriftlig form, lydopptak og film, observert undervisning i Sverige og deltatt på konferanser om El Sistema, samt gjort intervju av personer med relevant tilknytning til El Sistema. Funnene mine blir drøftet i lys av sosiokulturell læringsteori da det viste seg at mye av undervisningen som foregår i El Sistema prosjekt er basert på kontekst og situerte lærings situasjoner.

Forord

Det begynner å nærme seg slutten på mitt El Sistema eventyr i forbindelse med masteroppgaven. På mange måter er det godt å bli ferdig med prosessen, men på andre måter er det også litt vemodig. Prosessen har vært lang, og jeg har fått muligheten til å oppleve å delta på mange spennende ting på bakgrunn av valget av tema for masteroppgaven. Vemodig, fordi det betyr at jeg ikke lenger kan bruke oppgaven som unnskyldning for å delta på spennende konferanser og reiser som omhandler El Sistema.

Når det nå er tid for punktum er det en rekke mennesker som fortjener en takk:

- Først til Ingrid M. Hanken som har veiledet meg gjennom prosessen, og svart på spørsmålene mine uansett hvor dumme de syntes å være. Jeg har alltid gått ut fra kontoret ditt med lyst til å skrive mer!
- Rut-Jorunn Rønning, som har tatt seg tid til å la seg intervju, og latt meg få ta del i ulike deler av El Sistema Norge sitt arbeid.
- Steinar som har vært en tålmodig reisekamerat på alle turene til Gøteborg, holdt ut med meg hjemme, og som har latt meg få pendle til Oslo i 2.5 år.
- Til Anne Berit som har lest korrektur
- Og Silje som skaffer korrekturleser og som har vært trofast «elektronisk venn».
- Til alle kaffeavtalene i Oslo som har motivert meg til å ta turen til storbyen så ofte.
- Skipsreder Tom Wilhelmsens legat som ga meg muligheten til å reise til Venezuela
- Og til slutt, takk til mitt reisefølge til Venezuela Åse Mette, Asbjørg og Ragnhild for en fantastisk tur, og fine diskusjoner på kveldstid!

Innholdsliste

Abstract.....	I
Sammendrag	I
Forord	III
Innholdsliste	V
Tabelloversikt	VII
1 Innledning.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Avgrensing og begrepsavklaring	3
1.5 Tidligere forskning på området.....	4
1.6 Videre disposisjon av oppgaven.....	6
2 El Sistema – en innføring	8
3 Teoretisk perspektiv.....	12
3.1 Sosiokulturell læringsteori	12
3.1.1 Situert læring	13
3.1.2 Legitim perifer deltakelse	13
3.1.3 Den nærmeste utviklingszone	15
4 Forskningsmetode.....	17
4.1 Valg av forskningsdesign	17
4.2 Intervju	17
4.3 Observasjon.....	21
4.4 Dokumentanalyse.....	26
4.5 Analysen	30
5 Hva kjennetegner El Sistema som metodisk konsept?.....	32
5.1 Mål og visjon	33
5.2 Rammefaktorer	35
5.3 Organisering.....	40
5.4 Undervisningsmetoder og lærestoff	45

5.5	Disiplin og øving	50
5.6	Det sosiale aspektet og samfunnet	52
6	Påvirkning fra andre metodiske konsepter	55
6.1	Suzuki-metoden	56
6.2	Dalcroze-metoden.....	59
6.3	Orff-metoden	62
6.4	Kodaly-metoden.....	63
6.5	Drøfting	66
7	På hvilken måte kan El Sistema ha relevans for norsk undervisning?	69
7.1	Integrering.....	70
7.2	Kulturskolen	74
7.3	Korps.....	77
7.4	Heldagsskole.....	80
8	Epilog.....	83
8.1	Kommentarer fra Venezuela	83
8.2	Oppsummering.....	87
8.3	Forslag til videre forskning	88
	Kilder	90
	Vedlegg 1: Intervjuguide – El Sistema.....	i
	Vedlegg 2: Dokumentoversikt.....	ii
	Vedlegg 3: Prosjektskisse El Sistema Norge	iii

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over intervjupersoner	18
Tabell 2: Oversikt over observasjoner	22
Tabell 3: Dokumentoversikt.....	27

1 Innledning

1.1 Tema

Temaet for denne oppgaven er det Venezuelanske musikkundervisningssystemet *El Sistema*. Målet med oppgaven er å se nærmere på hvordan denne undervisningen foregår og hvordan den kan settes inn i norske rammer. Det jeg spesielt ønsker å se på er hva som kjennetegner El Sistema, hvilke metodiske trekk som går igjen i organiseringen av undervisningen, hvilke allerede etablerte pedagogiske undervisningsmetoder som finnes i programmet, samt se nærmere på hvordan dette programmet kan ha interesser for norsk musikkundervisningsvirksomhet.

El Sistema – eller National Network of Youth and Children's Orchestras of Venezuela (FESNOJIV) som er navnet på organisasjonen som styrer dette musikkundervisningssystemet, ble startet i 1975 av Josè Antonio Abreu. I 1975 startet han på veien mot å oppfylle sin drøm om å skape et orkester hvor de fattige fikk komme sammen for å utøve musikk. Målet med prosjektet hans var å systematisere musikkutdannelse i Venezuela, og promotere den kollektive utøvelsen av musikk gjennom symfoniorkestre og kor som en sosial organisering og sosial utvikling i Venezuela.

Siden 1975 har systemet utviklet seg fra elleve elever og lærere som kom sammen i en garasje i Venezuela, til å bli en stor organisasjon hvor det i dag er nærmere 400 000 barn og ungdom som er deltakere i ulike distrikt og orkestre rundt omkring i hele landet. Noen av orkestrene turnerer i dag rundt om i hele verden, og gir konserter som viser en enorm spille glede. Store dirigenter og musikere har kommet fra systemet i Venezuela, deriblant den kanskje mest kjente Gustavo Dudamel som frem til våren 2012 har vært sjefsdirigent for Gøteborgsymfonikerne. I starten av Dudamels engasjement som dirigent i Gøteborg, kom også ideen om El Sistema-Hammarkullen i Gøteborg. Her startet det opp El Sistema undervisning høsten 2010. Siden El Sistema-Hammarkullen er så nært Norge og den norske kulturen ble det naturlig å se på hvordan de har gått frem for å komme i gang med El Sistema her med tanke på en eventuell overføring til et norsk system.

I tillegg til dette er det også flere El Sistema prosjekter på gang i Norge, med El Sistema Norge som en paraply for flere av disse prosjektene. Dette er helt i startfasen, og Nome, Larvik, Fredrikstad, Nedre- og Øvre- Eiker kulturskole er valgt ut til å være pilotskoler av El Sistema Norge. Det er imidlertid ikke bevilget noen statlig støtte til disse prosjektene, og noen av pilotkommunene har derfor valgt å vente, mens andre har valgt å starte opp selv med egne midler, høsten 2012. Foruten disse pilotprosjektene har også det tidligere korpsprosjektet på Tøyen, Tøyen-prosjektet gått over til å bli et El Sistema prosjekt, og vil fra i høst utvikle seg videre til å bli et orkesterprosjekt under El Sistema Norge.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har selv drevet mye med korps, ensemble og musikkundervisning i forbindelse med korps, både som musikanter og som lærer. Dette har vekket min interesse for å undervise i grupper og for å finne ut mer om hvordan tilrettelegge for at dette skal fungere på en best mulig måte. For snart fire år siden var jeg så heldig å tilfeldigvis komme over et tv-program om El Sistema. Tv-programmet viste seg i ettertid å være filmen om El Sistema som har blitt vist ved en rekke anledninger på NRK2. (Music to change life, 2009) Denne filmen klarte å fange min interesse, og jeg ble nysgjerrig på hvordan pedagogene i El Sistema underviser elevene, og hvordan undervisningen er lagt opp for å klare å fange interessen og holde på elevene i systemet slik de gjør. Samtidig ble jeg fascinert over den spillegleden hver eneste elev viser, og over hvor takknemlige de var for å få være med å utøve musikk i fellesskap.

I Norge er mye av korps og orkesterundervisningen basert på enkeltundervisning og små grupper, og man går fra dette til å fungere sammen i større ensembler. I El Sistema er fokuset et annet, og det er derfor metodisk interessant å blant annet se på hvordan de jobber gjennom orkesteret, fremfor individuelt. El Sistema har også flere metodiske prinsipper som kan være interessant å sammenligne med en norsk situasjon, og jeg ville derfor finne ut hvilke elementer fra El Sistema jeg kan ta med meg videre i min undervisning og som kan tilpasses en norsk undervisningsform. Vil det være muligheter for å få til en norsk versjon som kan skape den samme spillegleden og takknemligheten som El Sistema har klart å skape andre steder i verden?

1.3 Problemstilling

Det er gjort lite systematiske beskrivelser på temaet El Sistema, og derfor har jeg valgt tre ulike problemstillinger for å kartlegge hva El Sistema egentlig er:

- *Hva kjennetegner El Sistema som metodisk konsept?*
- *Hva slags påvirkning kan man finne fra andre metodiske konsepter?*
- *På hvilke måter kan El Sistema ha relevans for norsk musikkundervisning?*

1.4 Avgrensing og begrepsavklaring

I oppgaven så langt har jeg brukt begrepet norsk musikkundervisning. Under denne kategorien finnes det mange former for musikkundervisning, både i skolen og i frivillige organisasjoner. Jeg har i denne oppgaven valgt å fokusere på orkester- eller korpsundervisning og ensembleundervisning når jeg diskuterer metodene som er brukt i El Sistema. Dette fordi jeg kjenner best til denne form for musikkundervisning selv gjennom arbeid i korps og kulturskole, og det er mest naturlig å knytte El Sistema til denne typen virksomhet i Norge. Det ville heller ikke være naturlig å knytte dette opp mot klasseromsundervisning i Norge da det foreløpig ikke foregår instrumentalundervisning i vanlig norsk skole. Jeg vil se på de metodiske delene av El Sistema og se dette i en norsk sammenheng. Om det i løpet av diskusjonen kommer frem at jeg kan koble El Sistema til annen musikkpedagogisk virksomhet for eksempel i skolen, vil jeg gjøre dette. Hovedpoenget mitt er uansett å se på hvilken måte denne metoden kan kobles til norske musikkundervisningsmetoder.

Metodebegrepet vil bli brukt i en vid forstand i min oppgave. Ordet metode blir i dagligtalen brukt om pedagogiske konsepter innenfor undervisning, men ordet kan brukes i flere sammenhenger enn dette. Ifølge Hanken og Johansen kan ordet metode brukes om blant annet ulike undervisningsformer som læreren bruker, om hvilke læringsaktiviteter og arbeidsformer elevene aktiviseres med i undervisningen, for å beskrive den sosiale organiseringen av undervisningen eller for å betegne større musikkpedagogiske konsepter som for eksempel Suzuki-metoden og Kodaly-metoden. (Hanken og Johansen, 1998:78) I min oppgave vil jeg ta i bruk metodebegrepet ved flere av disse sammenhengene. I kapittel 5 tar jeg for meg ulike metoder i El Sistema. Metoder i denne forbindelsen vil beskrive den sosiale organiseringen av El Sistema med tanke på organisering av undervisning, i grupper eller individuelle timer, sosialt

med tanke på disiplin og holdninger samt mål og visjon. De ulike rammefaktorene vil også falle inn under denne betegnelsen av metode. I kapittel 6 vil metodebegrepet bli brukt om musikkpedagogiske konsepter når jeg er på jakt etter hvilke musikkpedagogiske konsepter jeg kan finne igjen i El Sistema.

1.5 Tidligere forskning på området

Temaet El Sistema er det ikke gjort veldig mye forskning på frem til nå. Noe forskning begynner å dukke opp, for det meste i form av korte forskningsartikler samt reportasjer og reiseskildringer skrevet av journalister som har vært i Venezuela, men lite fulle forskningsbaserte studier. Mye av det som finnes er også gjort av El Sistema selv, og er skrevet i en form for å reklamere for programmet fremfor å være kritiske til eget arbeid. En grunn til dette kan være at systemet er avhengig av statlig pengestøtte, og er redd for at denne forsvinner dersom man stiller spørsmålsteget ved eget arbeid. Jeg vil nå kort redegjøre for noen av de studiene jeg har funnet frem til.

En av studiene har jeg funnet frem til innenfor emnet og som er den mest omfattende, er en amerikansk doktoravhandling av *Diana Hollinger* med tittelen *A case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Denne ble ferdigstilt i 2006. Avhandlingen tar for seg mulige effekter på sosial rettferdighet og sosial reform, og rollen musikkutdanning kan ha innenfor disse områder. Forfatteren ser nærmere på systemet med ungdomsorkestrene, og hvilken innvirkning disse har for å overvinne fattigdom og promotere sosial rettferdighet.

Forskningsspørsmål forfatteren har jobbet ut i fra er:

1. Har FESNOJIV (El Sistema) vært effektive i å utvikle sitt mål med å bryte linjene for fattigdom, og tilbyr programmet en utvidet mulighet? Er FESNOJIV en effektiv måte å bryte sosiale barrierer?
2. Er FESNOJIV orkestrene og deres involvering i programmet verdsatt i samfunnet? Hvorfor blir elevene involvert i Systemet?
3. Hvordan er mulighetene for elevene i systemet og deltakere etter de er ferdige i programmet? Får elever videre utdanning, og i så fall på hvilke felter?
4. Hvordan er FESNOJIVs historie, og hvordan fungerer den i dagens Venezuelanske samfunn? Hva er de langsiktige målene til programmet?

Forfatteren kommer frem til at FESNOJIV er med på å utvikle selvtilliten til barna som er en av de viktigste psykologiske faktorene å utvikle for å forhindre fattigdom, og gir håp og fellesskap til barna og familien. El Sistema mener selv de bryter de ulike klassene og sosiale skiller, og at de samler barn fra ulike sosiale klasser. De deltar og gir noe tilbake til samfunnet ved å gi gratis konserter, og musikkskolene gir gratis timer og instrument. Visjonen og målene videre er å utvikle systemet i enda større grad. Programmet blir i dag som i oppstarten sett på som et sosialt program, hvor underprivilegerte barn skal få muligheten til å delta.

Fokuset i denne avhandlingen var ikke på metodene, men på de sosiale elementene i systemet. Det jeg har kunnet bruke i denne avhandlingen er derfor for det meste beskrivelsene av undervisningen og de situasjonene som er nevnt i oppgaven. Forfatteren av avhandlingen fikk reise til Venezuela før systemet ble verdenskjent, og har derfor sett undervisning der på et tidlig stadium. Etter hvert som jeg jobber med min egen oppgave ble det også klart for meg at også jeg ble nødt til å se på El Sistema i en sosial forbindelse, og jeg fikk tankene om El Sistema i forbindelse med integrering som jeg omtaler i kapittel 7.1 mens jeg jobbet med Hollingers avhandling.

En annen og nyere artikkel jeg har kommet over er Maria Majno sin artikkel fra *Annals of the New York Academy of Science* i 2012. Majno har skrevet en artikkel som tar for seg helheten i El Sistema. Hun starter med en kort redegjørelse for historikken, før hun tar for seg de metodiske innfallsvinklene, både de organisatoriske og de pedagogiske. Hun gir også en kort oversikt over de ulike programmene som har vokst frem i flere land etter inspirasjon fra det Venezuelanske systemet. Underveis ser hun på hvilke måter dette kan brukes i andre sammenhenger i andre land, og utfordringer og fordeler knyttet til dette.

Også pedagogen Eric Booth har vært i Venezuela ved flere anledninger og rapportert i ulike artikler fra disse reisene. Han har først og fremst gjort skildringer og lagt frem disse kombinert med egne meninger og synspunkt på systemet i artikler som er trykket i blant annet «*Teaching artist journal.*» Booth har også vært en pågangsdriver for å få El Sistema til USA, og fungerer i

dag som rådgiver for organisasjonen der. Jeg har valgt å ikke presentere hans arbeid noe mer her, men legger ved mye av hans arbeid i dokumentoversikten (se vedlegg 2).

Temaet El Sistema og forsknings rundt dette er under stadig utvikling og bare på noen få måneder øker antall artikler og dokumenter som omtaler dette emnet. Beveger jeg meg inn på temaet gruppe- og ensembleundervisning som er svært elementært i El Sistema finner man mye mer forskning, også norske avhandlinger. Blant disse finner jeg blant annet Sissel Gylteruds oppgave i spesialpedagogikk om korps som læringsarena som ble ferdigstilt i 2011. Denne fokuserer mest på den situerte læringen som foregår i en korpsituasjon, og hvordan nye medlemmer får tilgang til lærerressurser og adgang til praksisen slik at de kommer videre. Gylterud bruker flere av de samme teoriene jeg har valgt å bruke i min oppgave, blant annet teorier om den nærmeste utviklingssone og Lave og Wengers praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse. Flere av funnene fra Gylterud, blant annet når det gjelder stillasbygging innenfor korpsundervisningen, kan også knyttes til El Sistema undervisning hvor man også har stillasbygging i ensemblevirksomheten. Gylterud omtaler også praksisfellesskapet og det interessante med at «læring bare skjer» (Gylterud, 2011:52) og at det er læringens sosiale natur. Dette er ting jeg ser likhetstrekk med opp mot El Sistema, og ser derfor Gylteruds avhandling som interessant i denne sammenhengen.

Man kan finne mange eksempler på avhandlinger innen for kategorien gruppeundervisning, men jeg velger å ikke gå nærmere inn på dette da dette ikke er relevant for oppgaven min videre.

1.6 Videre disposisjon av oppgaven

Jeg vil videre i denne oppgaven starte med å gi en kort innføring i El Sistema, hvor jeg prøver å få med de viktigste elementene man må kjenne til, for å forstå programmet El Sistema for videre lesning av denne oppgaven. I kapittel tre vil jeg ta for meg de teoretiske perspektivene jeg vil bruke videre i oppgaven, og i kapittel fire vil jeg beskrive de ulike forskningsmetodene jeg har brukt for å komme frem til funnene mine.

Etter dette starter jeg på de ulike problemstillingene jeg har belyst i min oppgave. I kapittel fem ser jeg på hva som kjennetegner metodene i El Sistema. Metoder betyr i dette kapitlet

organisatoriske metoder og sosial organisering. I kapittel seks vil jeg ta for meg metoder igjen, men denne gangen se på hvilke pedagogiske konsept man kan kjenne igjen i El Sistema. I disse to kapitlene vil jeg beskrive de ulike emnene, før jeg gjør en drøfting og oppsummering i hvert kapittel. I kapittel sju tar jeg for meg den siste av problemstillingene mine om hvordan El Sistema kan ha interesse for norsk musikkundervisning. Her vil jeg ta for meg ulike emner i hver sine delkapittel, og oppsummerer og drøfte i hvert delkapittel. Etter dette vil jeg ta for meg ulike teorier om sosiokulturell læring som er essensielt i denne oppgaven, før jeg går inn på de ulike forskningsmetodene jeg har brukt for å komme frem til mine funn i oppgaven.

To og en halv uke før jeg skulle levere denne oppgaven fikk jeg endelig muligheten til å reise til Venezuela og observere undervisning. Da dette kom såpass sent i prosessen har jeg valgt å ikke gå inn i selve oppgaven og endre på det som allerede er skrevet ut fra de opplysningene jeg har fått her hjemmefra. I stedet har jeg valgt å skrive en epilog hvor jeg tar for meg nødvendige kommentarer til de observasjonene jeg har gjort i Venezuela, samt ser på hvordan det eventuelt kan forskes videre på temaet El Sistema.

2 El Sistema – en innføring

I denne delen vil jeg i korte trekk presentere El Sistema som helhet slik det fungerer eller slik det synes å fungere i Venezuela. Denne beskrivelsen bygger på ulike dokumenter jeg har lest (se vedlegg 2) som reisebeskrivelser, Hollingers doktoravhandling fra 2006, Tunstalls bok *Changing lives*, og systemets egen hjemmeside <http://www.fesnojiv.gob.ve/en/>.

El Sistema, eller *The National System of Youth and Children's orchestras of Venezuela* (FESNOJIV - Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela) som stiftelsen heter, er en statlig støttet organisasjon, stiftet av politikeren og økonomen José Antonio Abreu. (Hollinger, 2006) Da Abreu var barn tok han pianotimer. Læreren hans tok inn elever som ofte bare betalte en symbolsk sum for å få pianotimer. Undervisningen foregikk ofte i grupper, og læreren hadde syv piano på sitt kontor hvor flere elever ble undervist samtidig. Læreren tilpasset stemmene til hver enkelt slik at alle elevene kunne spille sammen. Dette har nok vært med på å danne bakgrunnen for Abreus ide om å skape et unikt musikkutdanningsprogram. (Tunstall, 2012) Ved å adoptere andre lands eksisterende læremetoder og sette de inn i sin egen hverdagskontekst i Venezuela ville Abreu starte klassisk musikkundervisning også i Venezuela. Abreu hentet inn musikere fra Caracas, og samlet det første *National Symphony Youth Orchestra of Venezuela*. Elever fra to statlige musikkskoler i Caracas ble tatt med i orkesteret, uten å ha noen tidligere orkestererfaring. Disse medlemmene hadde et lavt musikalsk nivå, og andre musikere fungerte som lærere og veiledere for de nye tilskuddene. Stemmer ble omskrevet slik at elevene kunne delta i orkesteret fra første stund. (Hollinger, 2006 og www.fesnojiv.gob.ve)

I 1975 tok Abreu for alvor fatt på veien mot å oppfylle sin drøm om et organisert orkester i Venezuela. Målet var å systematisere musikkutdannelse og promotere den kollektive utøvelsen av musikk gjennom symfoniorkester og kor som en sosial organisering og samfunnsmessig utvikling. Noen av de tidlige orkestermedlemmene hadde allerede spilt profesjonelt, og disse fikk som tidligere nevnt i oppgave å lære opp de nye musikerne, noe som er en vesentlig del av tradisjonen til El Sistema som fortsatt eksisterer. Orkesteret ble grunnlagt 12. februar 1975 i en garasje. Første øvelse var det elleve elever tilstede. Den neste kom det litt flere, og gangen

etter det enda flere. Og slik fortsatte det. 30. april samme år spilte ensemblet sin første konsert. Ensemblet bestod da av 83 medlemmer, og spilte Bach, Handel, Mozart og Vivaldi. (Hollinger, 2006, Tunstall, 2012 og www.fesnojiv.gob.ve)

Hollinger (2006) fokuserer på El Sistemas kvaliteter som et sosialt program, som det regnes for å være i Venezuela. Hun beskriver hvordan barn uten spesielle forutsetninger får komme til undervisning om de så kommer rett fra gata, og får tildelt et instrument. "The Inter-American Development Bank", som gir støtte til El Sistema, sier at "programmet er designet for å bedre livene til de ungdommene som kommer fra en familie med lav inntekt, ved å gi de en kunstnerisk og intellektuell mulighet de vanligvis ikke ville fått." (www.fesnojiv.gob.ve) Barna blir tilbudt en aktivitet utenom den kriminelle hverdagen som er så godt innarbeidet i slumområdene i Venezuela. Systemet har ingen klasseskiller, men lar mennesker fra ulik sosio-økonomisk bakgrunn spille musikk sammen. Alle i systemet får samme muligheter, inkludert gratis instrumenter og instruksjon, samt en mulighet til å skape en musikalsk karriere. Det sosiale aspektet i systemet er ikke bare viktig for myndighetene og lærerne, men også et viktig fokus for elevene. En av elevene sier selv at "*vi lærer å omgås andre mennesker, uten å måtte bruke vold.*" (Music to change life – El Sistema, 2009) Det kan se ut som om Hollinger får flere bekræftelser på sine teorier i sin søken om svar på om programmet er med på å bryte sosiale barrierer og om det har en betydning for samfunnet rundt programmet.

El Sistema i Venezuela er organisert i forskjellige *nucleos* som er det venezuelanske navnet på den lokale musikkskolen. Hvert nucleo har småensembler og orkester, mens hver by også har et større orkester. I tillegg til dette finnes også det nasjonale orkesteret som blir dirigert av Gustavo Dudamel, som selv er et "resultat" av El Sistema. Den generelle tanken i El Sistema er at hver delstat i Venezuela skal ha minst en grunnleggende orkesteravdeling som er lik den som er skissert over. I tillegg har også flere av avdelingene kor. Ifølge El Sistemas offisielle nettside (<http://www.fesnojiv.gob.ve>) er en elev i El Sistema i 3-4 timer hver dag etter skoletid, og som oftest er eneste dagen elevene ikke er på undervisning søndager. På denne tiden kan man ifølge programmets hjemmesider (www.fesnojiv.gob.ve) ha individuelle timer, gruppeprøver og orkesterprøver samt teoriundervisning. De individuelle timene er nok noe usikkert da mine

intervjuer og andre dokumentasjoner viser at det er mest gruppe- og ensembleundervisning, og enetimer forekommer som oftest når man har en lærer på det aktuelle instrumentet tilgjengelig. Sammenlignet med Norge underviser man i El Sistema Venezuela i mye større grupper enn det vi er vant med her i Norge.

Abreu utviklet en metode for at alle skal få oppleve musisering allerede fra starten av. A *method of teaching over the orchestra parts* går ut på at eleven lærer orkestermusikk fra starten av ved tilrettelegging av sin stemme. Metoden for å lære over orkesterdelene står beskrevet i den musikalske delen i El Sistemas nasjonale læreplan som vi finner på deres hjemmesider. (www.fesnojiv.gob.ve) Der står det også presisert at lokale ledere kan tilpasse programmet til sitt distrikt. Den musikalske læreplanen starter med enkle arrangement av store stykker med stor lyd. Disse store stykkene blir ofte presentert igjen senere i systemet slik at elevene på et tidspunkt har jobbet seg oppover i stemmesystemet.

Barna starter i systemet i tidlig alder og det er vanskelig å finne et svar på eksakt hvor tidlig. Tunstall skriver i sin bok *Changing lives* (2012) om barn helt ned i toårsalderen som er på El Sistema. Ifølge hjemmesidene til FESNOJIV starter barna i førskolealder med å jobbe kroppsuttrykk og rytme. Når barna er 5 år, får de utlevert sitt første instrument, som er blokkfløyte eller slagverk. De starter også på dette tidspunktet i kor, og skal på denne måten bygge opp en kommunikasjon gjennom ensemblearbeid. Papiorkesteret kommer også inn på dette stadiet og er et ensemble hvor det blir brukt instrumenter lagd av pappmasje. Dette orkesteret er ment som en hjelp til å forberede barna på deltakelse i et orkester eller ensemble på sikt. De blir oppmuntret til å aktivisere kroppen mens de spiller, samtidig som de skal lære seg grunnleggende posisjoner og holdninger som blir brukt når man spiller på et ordentlig instrument. I papirensemblet blir barna vant til å forholde seg til en dirigent og de andre musikerne og lærer blant annet å holde instrumentet og spille samtidig som de er oppmerksomme andre steder. Barna blir i papiorkesteret i 3-5 måneder. Når barna så er blitt 7 år kan de få sitt første stryke- eller orkesterblåseinstrument. Elevene har ofte samme lærer både i ensemble- og teoritimer for å skape en rask progresjon hvor dårlige vaner skal rettes opp og erstattes med gode vaner. Elevene skal lære å spille som voksne, og føle musikken. Korreksjon av feilspilling er ikke et fokus i El Sistema. Fokuset ligger derimot på at elevene

fortsatt er med i musikken og ikke lar seg sette ut av feilen. Det er også et mål at elevene skal spille for publikum så ofte som mulig. Dette reduserer presset i en formell fremføring, og skal gjøre fremføringer til en naturlig del av deres musikalske liv. Elevene ser alltid på når deres medelever opptrer, noe som gjør at de kan både se og bli inspirert av deres ferdigheter.

Systemet har en visjon og et mål; å skape en sosial reform gjennom å undervise i musikk. Å redde barna fra farene fattigdom fører til, og fra håpløsheten og den lave selvtilliten som kan føre til gjengmedlemsskap, dop og vold. El Sistema har en formening om at musikk kan redde liv, redde barn og at den kan være en redskap for sosial reformering og kampen mot farene fattigdom kan ha for barn. (Tunstall, 2012) Målet til El Sistema er ikke bare å hjelpe barn, men ofte å redde dem, og i prosessen innføre varige forandringer i livet til også familien til eleven og samfunnet. "Orkesteret og korene er mye mer enn kunstneriske studier", sier Abreu. (Tunstall, 2012:7) "De er eksempel og en skole i det sosiale livet. Fra det minuttet barnet lærer å spille et instrument, er hun ikke lenger fattig. Hun blir et barn i fremgang som vil bli en medborger." (ibid)

El Sistema involverer hele familien i musikkundervisningen. Oppdager læreren at en elev har gått glipp av to dager på skolen drar læreren hjem til eleven for å finne ut grunnen til dette. Lærerne forsikrer seg også, før eleven starter i systemet, om at familien forstår hvor mye det kreves av dem for at barnet skal få delta i programmet. Foreldrene får også en instruksjon om hvordan de best mulig kan hjelpe barna i prosessen.

I mitt eget prosjekt har jeg primært vært opptatt av de ulike metodene, både organisatoriske metoder og pedagogiske konsept, som blir brukt i El Sistema. Etter hvert som jeg fordypet meg i temaet ble også jeg mer opptatt av det sosiale aspektet med programmet, og jeg så mulighetene dette programmet kunne ha for sosial utvikling også her i Norge. Jeg valgte derfor å kommentere dette i kapittel sju hvor jeg tar for meg på hvilken måte El Sistema kan ha relevans for norsk musikkundervisning.

3 Teoretisk perspektiv

Etter å ha sett nærmere på de ulike delene av El Sistema, står det ganske klart at det sosiale perspektivet er viktig for dette musikkundervisningssystemet. Dette gjør seg synlig gjennom målet til Abreu, som har vært å skape en sosial reform gjennom musikk i Venezuela. Det meste av undervisningen i systemet synes også å foregå i grupper, gjerne med lærere som er, eller har vært elever i El Sistema. Forankringen i lokalmiljøet som er viktig for å få dra nytte av programmet slik det er ment og de autentiske musikk situasjonene, som å bli inkludert i et orkester fra første stund, samt fokuseringen på konsertdeltakelse, er faktorer som bidrar til å virke inn på valget av sosiokulturell læringsteori som teoretisk bakgrunn for å belyse problemstillingene mine i arbeidet med denne oppgaven.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Alle situasjoner som omgir oss i dagliglivet har sosiale rammer som påvirker handlingene våre og de valgene vi gjør. Vi handler ut fra kunnskaper og erfaringer, og tilpasser oss de kravene hver enkelt situasjon stiller. Kunnskaper og ulike ferdigheter har ulik verdi avhengig av kontekst, og en viktig del av sosialiseringen er å lære seg å vurdere rammene for ulike praksiser. (Säljö, 2010) Læring har en viktig posisjon i vår kultur og er knyttet til våre forestillinger om økonomisk og sosial utvikling og til et ønske om å forbedre våre livsvilkår. Læring er ikke bare begrenset til skole og utdanning. Mange av de mest grunnleggende ferdighetene vi tilegner oss skaffer vi oss i andre sammenhenger enn på skolen, nemlig i familien, blant venner og kolleger, foreninger og på arbeidsplasser. Altså i miljøer som ikke har sin primære hensikt å formidle kunnskap og læring. (Säljö, 2010) Foreninger kan være frivillige lag og organisasjoner som for eksempel korps eller orkester, hvor meningen kan være å formidle læring, men det er ikke hovedhensikten til organisasjonen. Hovedhensikten kan i denne forbindelsen være sosialt samvær med andre deltakere.

En sosiokulturell tradisjon kjennetegnes av at en ved beskrivelser tar utgangspunkt i at mennesket blir sett på som både en biologisk og en sosiokulturell skapning. Grunnlaget for den sosiokulturelle utviklingen er samspillet mellom det som er gitt i biologisk form av fysiske, psykiske og kommunikative forutsetninger hos mennesket, og menneskets evne til å skape ulike former for medierende redskaper eller verktøy. Læring kan finne sted på individuelt eller

kollektivt nivå. Individuer lærer, men det gjør også kollektiver som foreninger, organisasjoner og samfunn. Læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis. Samspillet mellom kollektiv og individ er i fokus i en sosiokulturell læringsteori. (Säljö, 2010:237)

I et sosiokulturelt perspektiv er begrepet redskap eller verktøy viktig. Med dette menes de ressursene, både språklige og fysiske som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden eller handler i den. (Säljö, 2010:21) I sammenheng med musikkundervisning kan dette være både noter, instrumenter og lokaler, samt de lærere man har tilgang til å bruke i undervisningen.

3.1.1 Situert læring

Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er begrepet situert læring viktig. Ifølge Lave og Wenger (2012) kan situert læring forklares med at man lærer og utvikles ved å være en del av ulike sosiale situasjoner. Begrepet viser til at læring ikke er en isolert prosess, men en del av en sosial praksis. (Lave og Wenger, 2012:21) Lave og Wenger mener læringen er kontekstbundet, og må ses i sammenheng med situasjonen læringen foregår i. Den situerte læringen er altså forankret i en kontekst, hvor eleven lærer det som er viktig å lære i den aktuelle situasjonen. Menneskers handlinger er situert i sosiale praksiser på den måten at vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer og det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever, tillater eller gjør mulig i en bestemt virksomhet. (ibid) I en musikkorganisasjon som korps eller orkester lærer elevene tidlig av andre det som kreves for å være en del av denne virksomheten i en situert læringssituasjon. Det å sitte stille på en stol, følge med på dirigenten og lignende er ting som er naturlig å lære i konteksten når man holder på med musikkundervisning.

3.1.2 Legitim perifer deltakelse

I tilknytning til begrepet situert læring innførte også Lave og Wenger (2012) begrepet *legitim perifer deltakelse*. Den legitime perifere deltakelsen er en prosess hvor den nyankomne i et læringsmiljø blir en del av et praksisfellesskap. Nykommeren starter sin legitime periferitet ved å begynne med å observere handlingen eller situasjonen i et miljø. Lærlingene danner seg litt etter litt en allmenn oppfattelse av hva som er grunnleggende i fellesskapets praksis. Dette kan omfatte de personer som er innblandet, hva de gjør, hvordan hverdagslivet er, hvordan

mestrene diskuterer, går, arbeider og oppfører seg i alminnelighet, hvordan mennesker som ikke er en del av praksisfellesskapet interagerer med det, hva andre foretar seg og hva lærende skal lære for å bli fullverdige praktikere. Den legitime perifere deltakelsen kan finne sted i en autentisk lærings situasjon, elevene starter altså i orkesteret med en gang, de må ikke vente til de er blitt god nok. Man kan ikke lære å spille i et orkester eller korps uten selv å delta. En legitim perifer deltakelse omfatter det faglige innholdet i situasjonen. En elev blir gitt enklere oppgaver i starten av sin deltakelse i form av for eksempel å få enklere stemmer å spille i korpset, eller spille samme stemme som det de eldre og mer erfarne elevene har. Den legitime perifere deltakelsen gir tilgang til læringsressurser i form av det å lære av de mer erfarne medlemmene i korpset.

I forbindelse med begrepet legitim perifer deltakelse må vi også ta med begrepet *praksisfellesskap* som ble introdusert i avsnittet over. Et praksisfellesskap er en gruppe relasjoner mellom personer, virksomhet og verden, over tid og i relasjon til andre lignende og overlappende praksisfellesskaper. (Lave og Wenger 2012:46) Denne praksisen sin sosiale struktur, dens maktrelasjoner og dens legitimitetsvilkår definerer mulighetene for læring. Å bli fullverdig medlem av et praksisfellesskap krever adgang til et bredt område av igangværende virksomhet, veteraner og muligheter for å delta. Dette spiller en så sentral rolle for medlemskap i praksisfellesskaper at alt i en viss forstand handler om adgang. (Lave og Wenger, 2012) Et praksisfellesskap kan være orkesteret, musikkskolen eller et korps. Her får nybegynneren tidlig adgang til orkesteret og praksisfellesskapet slik at man lærer av de andre i fellesskapet fra dag en. Nybegynnerne får muligheter for å delta i praksisfellesskapet på lik linje med de andre deltakerne fra første dag. Som vi tidligere har sett på er dagliglivet et avgjørende læringsmiljø for mennesker, og deltakelse i praksisfellesskapet gjør at vi skaffer oss grunnleggende ferdigheter fra andre deltakere i tillegg til den formelle læringen som foregår. Orkester er en del av dagliglivet til elevene, og dermed skaffer elevene seg grunnleggende ferdigheter allerede her.

Legitim perifer deltakelse kan sees på som den første formen for medlemskap i et praksisfellesskap. Aksept fra og samspill med anerkjente praktikere gjør læringen legitim og verdifull ut fra lærlingens synspunkt. Ved å se på et korps som et praksisfellesskap, kan vi se at

nybegynnerne får observere eldre musikanter på konserter og øvelser, og får forbilder i praksisfellesskapet de kan se opp til og lære av. Forutsetningen for å kunne delta på en legitim perifer måte er ifølge Lave og Wenger at den nyankomne har full tilgang til modne praksisområder. (Lave og Wenger, 2012: 93) Det å gi en nybegynner tilgang til å sitte i et orkester fra første dag gir tilgang til et fullmodent praksisområde. Samtidig har den nyankomne ifølge Lave og Wenger mindre krav om tid, innsats og arbeidsansvar enn når det dreier seg om fullverdige deltakere. Man kan dermed se for seg at man deler en korps- eller orkesterøvelse i to. I den første delen av øvelsen får nybegynnere være med å lære av de eldre musikantene i fellesskapet. De har imidlertid ikke rett til å delta på hele øvelsen, og orkesteret kan i del to av øvelsen spille vanskeligere musikk da nybegynneren har fått delta på en del av øvelsen allerede. Identitetsutvikling er sentralt i et praksisfellesskap, og spesielt for nybegynneren. Praksisfellesskapet skal være med å utvikle identiteten til deltakeren gjennom deltakelsen i fellesskapet. (Lave og Wenger, 2012:98) En El Sistema elev skal derfor utvikle sin identitet gjennom musikkutøvelsen i samarbeid med andre musikere. Identiteten til eleven, både i orkesteret og sosialt ellers utvikles gjennom å spille musikk.

Legitim perifer deltakelse skal imidlertid ikke sees på som en pedagogisk form, strategi eller undervisningsteknikk. Det er derimot et analytisk perspektiv på læring, og en måte å forstå læring på. I virkeligheten skiller dette mellom grunnleggende læring og intensjonal undervisning. Med intensjonal undervisning menes der hvor det er ment at undervisning skal finne sted, som for eksempel på skolen. Den grunnleggende læringen er all annen læring som skjer hjemme, sammen med vennegjengen eller i ulike andre fritidsorganisasjoner. Det betyr ikke at det ikke kan finne sted læring i forbindelse med undervisning på skolen, men at ikke intensjonal undervisning i seg selv kan være kilden eller årsaken til læring. (ibid) På en korpsøvelse kan det derfor finne sted to typer læring. Den læringen dirigenten forsøker å oppnå, men også den læringen som skjer når nybegynneren lærer av korpset rundt seg.

3.1.3 Den nærmeste utviklingssone

Vygotsky introduserte teorien om den nærmeste utviklingssonen. Han skilte i denne metoden mellom det han kalte barnets faktiske utviklingsnivå, og barnets potensielle utviklingsnivå. Den nærmeste utviklingssone kan karakteriseres som avstanden mellom de problemløsningsevner

som utfoldes av en elev når han arbeider alene, og den gjeldende elevs problemløsningsevner når han får hjelp av eller arbeider sammen med mennesker med større erfaring. Ut i fra den nærmeste utviklingszone dukket også begrepet stillasbygging opp. Dette er en teori som ble introdusert av Wood, Bruner og Ross, inspirert av Vygotsky. Vygotsky kalte dette for *stillasbygging*, eller *scaffolding*, som går ut på hvordan voksne legger til rette for aktiviteter barnet eller den lærende enda ikke klarer helt på egenhånd. (Vedeler, 2010) Grunnen til at jeg stopper opp ved denne teorien er at den kan hjelpe oss til å fokusere på hvordan en nybegynner lærer av de mer erfarne. For eksempel kan en erfaren korpsmusikant spille en stemme og en yngre korpsmusikant kan spille den samme stemmen. Den yngre eleven vil dermed få muligheten til å "henge seg på" den eldre eleven, og på denne måten lære gjennom å lytte til den eldre eleven. Den yngre eleven får et stillas å støtte seg til før han skal klare seg på egenhånd på en egen stemme. Praksisfellesskapet man har i et korps gjør at man hele tiden kan ligge i den nærmeste utviklingssonen når den yngre eleven skal lære, da man alltid har noen eldre musikanter eleven kan henge seg på i en form for stillasbygging. Dette trigger de yngste elevenes forutsetninger til å utvikle seg gjennom å lytte til de andre elevene.

En tanke i Vygotskys idèverden er at mennesker hele tiden utvikler og forandrer seg. Vi har i enhver situasjon mulighet til å overta og ta til oss – appropriere – kunnskaper fra våre medmennesker i samspillsituasjoner. (Säljö, 2010:122) Ofte kan det være stor avstand mellom det å kunne følge med en veileder, eller voksen, og det å kunne presentere noe på egenhånd. Vi kan følge med hvis vi får veiledning, men det tar tid før vi selv kan gjennomføre alle operasjonene som kreves for en kompetent bruk av det aktuelle redskapet. Hvis vi ser tilbake til eksempelet over med den yngre og eldre eleven som spiller samme stemme, kan vi her se hvordan den yngre eleven kan henge med på den vanskeligere stemmen under veiledning, men vil ha vanskelig for å spille den samme stemmen på egenhånd med det første. Det interessante for Vygotsky i denne sammenhengen er ikke bare den kompetansen den lærende allerede viser, men hva som er potensialet i hans eller hennes forståelse eller agering. En utviklingszone kan sees på som en veiledning inn i en bestemt kultur eller delkultur sin måte å oppfatte et fenomen på. (Säljö, 2010) Den yngre eleven blir ledet i retning av å skulle klare å spille stemmen sin på egenhånd uten hjelp fra en eldre eller mer kompetent elev.

4 Forskningsmetode

4.1 Valg av forskningsdesign

Jeg har valgt å bruke kvalitative forskningsmetoder i mitt arbeid. Arbeidet mitt dreier seg ikke om oversikt og statistikk, men om å forstå helheten av en situasjon. For å få mest mulig oversikt over temaet har jeg valgt tre innfallsvinkler til å få informasjon i mitt arbeid; dokumentanalyse, observasjon og intervju.

Kvalitativ forskning skaffer ofte en dypere kunnskap enn det man gjør ved bruk av kvantitative metoder. Man prøver å forstå og analysere helheter. (Patel og Davidson, 2007)

De kvalitative forskningsmetodene gjør seg i dag gjeldende i mange disipliner, som for eksempel pedagogikk. Prosesser og fenomener i verden må beskrives før det kan utvikles teorier om dem og forstås før de kan forklares. Den kvalitative orientering innebærer at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på. (Kvale og Brinkmann, 2009)

4.2 Intervju

Intervjuprosessen min har gått over lang tid, og det har vært mange ulike personer å snakke med underveis i prosessen. I starten av prosessen var målet mitt med intervjuene å finne ut mest mulig om systemet, hvordan det er lagt opp og fungerer i Venezuela. I denne delen av prosessen snakket jeg med personer fra Norge som har jobbet med El Sistema i andre land nært Venezuela og som jobbet sammen med personer derfra.

Da jeg var kommet litt videre i prosessen og gjorde feltarbeid i Sverige ble lærerne i prosjektet der mine intervjupersoner. Også her fokuserte jeg på hvordan prosjektet er lagt opp her for å kunne sammenligne med hvordan dette er lagt opp i Venezuela og finne eventuelle forskjeller og likheter.

For å gi en oversikt over de ulike personene jeg har intervjuet samt hva de forskjellige intervjuene gikk ut på setter jeg det her opp i en tabell:

Hvem	Sted	Hva	Dokumentering
Musikklærer med erfaring fra jobb i El Sisema	Oslo på kafè	Samtale om El Sistema i Argentina og Venezuela.	Lydopptak og notater
Leder for El Sistema Norge	Oslo på kafè	Samtale om El Sistema i Argentina og Venezuela, samt plan for El Sistema Norge.	Lydopptak og notater
Musikkpedagog med jobb i El Sistema Hammarkullen	Gøteborg, Kontorlokaler	Samtaler om El Sistema i Hammarkullen	Notater
Musikkpedagog med jobb i El Sistema Hammarkullen	Gøteborg, Kontorlokaler	Samtaler om El Sistema i Hammarkullen.	Notater
Prosjektleder for El Sistema Hammarkullen	Gøteborg, Kontorlokale	Om historien til prosjektet i Sverige, samt betydningen av det for området rundt.	Notater

Tabell 1: Oversikt over intervjupersoner

Den vanligste forskningsmetoden innenfor pedagogikkfaget har ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vært det kvalitative forskningsintervjuet. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Formålet med mine intervjuer var å finne ut mest mulig om hvordan undervisningssystemet El Sistema fungerer i ulike deler av verden. Ved å spørre rundt fikk jeg

ulike navn i Norge som hadde eller har hatt forbindelse med El Sistema i Norge eller andre steder i verden, og fikk videre kontakter fra disse igjen. På studiereise til Sverige var informantene mine lærere og prosjektledere for El Sistema Sverige. I løpet flere samtaler og intervjuer fikk jeg vite hvordan El Sistema er lagt opp i ulike land, blant annet i Argentina og Sverige, i tillegg til at jeg fikk informasjon om hvordan planen for El Sistema Norge er.

For å få en struktur på intervjuene mine brukte jeg samme intervjuguide (se vedlegg 1) i de ulike intervjuene, men valgte å legge denne bort der det kom opp tema som var interessante, men som ikke passet inn i min intervjuguide. Intervjuguiden min ble delt i tre: en innledning, hoveddel og en avslutning. I innledningen valgte jeg å fokusere på personen jeg intervjuet: hvilken forbindelse han eller hun hadde til El Sistema, om det var gjennom jobb eller observasjon. Jeg valgte også i innledningen å fortelle om hva jeg ville bruke informasjonen til, og hva målet med intervjuet var. Hoveddelen delte jeg inn i ulike tema; en hvor jeg ønsker å få generell informasjon om systemet, den neste om metodikken og arbeidsmetodene som blir brukt i systemet, og til slutt en del om El Sistema i andre land, etter hvert med hovedvekt på El Sistema i Norge. Helt til slutt hadde jeg en kort avslutning eller oppsummering hvor jeg kort gikk gjennom det jeg mente var de viktigste punktene som var kommet frem i intervjuet for å få en bekreftelse på at jeg hadde forstått intervjuobjektet korrekt.

Ifølge Patel og Davidson (2007) finnes det to måter å strukturere et intervju på. Stiller man spørsmålene i intervjuet i samme rekkefølge til hver intervjuperson er det et standardisert intervju. Tenker man imidlertid over hvilke svar man får, og vurderer hvilke spørsmål som skal bli stilt etter hvert, får vi en strukturert intervjusituasjon. Ut i fra dette vil mine intervjuer falle under kategorien strukturerte, fordi jeg valgte å forholde meg til intervjuguiden som nettopp en guide, og fulgte ikke rekkefølgen slavisk, og jeg kom gjerne med oppfølgingsspørsmål som ikke var notert i guiden underveis i intervjuet.

Det finnes ulike intervjuer som tjener til ulike formål. For eksempel er journalistiske intervjuer midler for å registrere og rapportere viktige begivenheter i samfunnet, terapeutiske samtaler har som mål å forbedre menneskers livssituasjon, mens forskningsintervjuet som jeg har

benyttet meg av, har som mål å produsere kunnskap. Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale. Det er en slags utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge. Intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess hvor intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen. (Kvale, 2009) Kunnskapen jeg ville få gjennom intervjuene eller samtalene, var hvordan El Sistema fungerte i det miljøet intervjupersonen min kom fra. Jeg ønsket også å få i gang en refleksjon eller samtale om hvordan intervjupersonen så for seg at systemet kunne foregå i en norsk utgave, og intervjuene mine fikk etter hvert derfor et mer samtalepreg enn et intervjupreg.

Intervjuene mine foregikk for det meste på diverse kaféer og andre offentlige steder. Da jeg valgte å bruke lydopptaker i de fleste av mine intervjuer førte dette til litt støy på opptaket som igjen førte til litt problemer med å høre hva som ble sagt når transkripsjonene skulle utføres. Lydopptaket er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) den første abstraksjonen fra de samtalende personenes direkte fysiske tilstedeværelse, og det medfører tap av kroppsspråk, som holdning og gester. Transkripsjonen til skriftlig form innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Transkripsjoner kan på bakgrunn av dette sees på som svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. (ibid) Da de fleste av mine intervjuer som nevnt ble gjennomført på offentlige steder med mye lyd, ble transkripsjonen av intervjuene en utfordring da mye bakgrunnsstøy ofte overdøvet intervjuobjektet på lydopptaket, og det ble vanskeligere å oppfatte tonefall og lignende. Tonefallet, pauser i setninger og andre lignende detaljer i transkripsjonen var uansett ikke viktig for resultatet mitt i min sammenheng, og det vil derfor ikke ha stor betydning for resultatet at dette har falt bort. Mitt fokus i arbeidet med intervjuene var derimot informasjonen informantene ga, i form av hvordan undervisningssystemet og undervisningen blir lagt opp og gjennomført, slik at detaljene som forsvinner ved transkripsjon ikke skal ha noen betydning for mitt arbeid. Transkripsjonene mine ble heller ikke sendt til godkjenning hos intervjupersonene da det først og fremst var generell informasjon jeg har hentet ut av intervjuene fremfor å skulle sitere dem.

4.3 Observasjon

I mitt arbeid med masteroppgaven gjorde jeg flere ulike observasjoner over en periode på nesten halvannet år. Mitt første møte med El Sistema i virkeligheten var da Mr. Abreu og Caracas Youth Symphony Orchestra gjestet Bergen og Oslo, og optrådte offentlig i flere anledninger. Første gang jeg fikk oppleve Abreus helte-status var i Bergen under en offentlig samtale med Per Boye Hansen, samt en konsert senere på ettermiddagen. Under konserten i Grieghallen entret han salen helt fremst ved scenen, og fikk stående applaus bare ved komme inn i rommet. En uke senere fikk jeg igjen se orkesteret og Abreu, denne gangen på Norges musikkhøgskole. Også her fikk jeg oppleve Abreu, denne gangen i en samtale med representanter fra blant annet musikkhøgskolen og Barrat Due. Etter dette var jeg i Sverige i en uke for å observere ulik undervisning. Her ønsket jeg å se hvordan El Sistema er tilrettelagt for den svenske kulturen. Noen måneder etter dette var jeg deltaker på en konferanse om El Sistema i Sverige, hvor flere norske kulturskoler var representert med deltakere. Her brukte jeg mye av tiden til å observere spørsmål og refleksjoner de andre deltakerne og spesielt de norske deltakerne hadde i løpet av de dagene konferansen varte. For å få en tydelig oversikt over hva jeg har observert og hvor har jeg valgt og også sette dette inn i en tabell:

Hvem	Hvor	Hva	Tid og dokumentering
Kor-elever	Gøteborg, klasserom	Korundervisning. Hvordan jobbet lærerne med elevene i gruppen.	2 skoletimer Lydopptak og notater
Instrumental-elever	Gøteborg, klasserom	Ensembleundervisning, både strykere, blåsere og satt sammen til orkester. Hvordan gjennomførte lærerne samspillsundervisningen.	4 skoletimer Notater
En gruppe åtteåringer i El	Gøteborg, musikkundervisningsrom	Orkesterrytmikk – eller musikkteori.	2 skoletimer Lydopptak og

Sistema Hammarkullen		Hvordan lærerne gikk fremfor å lære barna musikkteori.	notater
Lærere i El Sistema-Hammarkullen	Gøteborg, musikkhøyskolen, El Sistema konferanse	Lærerne i El Sistema-Hammarkullen holdt kurs i orkesterrytmikk på konferansen i Gøteborg, med deltakere fra Sverige og Norge.	4 timer Notater
Prosjektledere og foreldre fra El Sistema-Hammarkullen	Gøteborg, konserthuset, El Sistema konferanse	Spørsmålsrunde der deltakerne på konferansen kunne stille spørsmål om hvordan El Sistema-Hammarkullen ble satt i gang og fungerer nå.	Ca en time Notater
Lærere fra El Sistema Skottland	Gøteborg, Høyskolen, konsertlokale, El Sistema konferanse	Foredrag om hvordan El Sistema Skottland fungerer, samt demonstrasjon av aktiviteter de bruker for å undervise i teori.	3 timer Notater

Tabell 2: Oversikt over observasjoner

Observasjon kan ifølge Vedeler (2000) sees på som vårt fremste middel i hverdagslivet for å skaffe informasjon om omverdenen. Observasjon er en systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for gjennom beretninger fra andre. Også i den vitenskapelige verden er observasjon et viktig middel, og den er først og fremst anvendelig når vi skal samle informasjon innenfor de områdene som berører atferd og begivenheter i naturlige situasjoner. Atferd er ikke bare fysiske handlinger, men også verbale ytringer, relasjoner mellom individer, uttrykk for følelser

og så videre. Ved observasjon kan vi studere atferd og begivenheter i en naturlig sammenheng i samme øyeblikk som det skjer. Hvis noen mangler evne til verbal kommunikasjon, er observasjonsteknikken den eneste mulige teknikken. For eksempel når man skal studere barn uten språk er observasjon en mulighet. For min del er observasjon viktig fordi jeg ønsker å se på hvordan ting blir gjort i de omgivelsene det vanligvis foregår i. Jeg ønsket å observere med egne øyne den aktiviteten som foregår, ikke bli fortalt det fra andre. Observasjonene mine inneholdt også barn i en naturlig undervisningssituasjon.

Man kan ifølge Patel og Davidson (2001) skille mellom to ulike typer observasjoner. *Strukturert observasjon* forutsetter at problemet er så godt presisert at det er opplagt hvilke situasjoner og atferd som skal observeres. Man skal da kunne sette opp ulike kategorier som dekker det man vil undersøke, og lage et skjema ut fra dette. Den andre typen observasjon, er *ustrukturerte observasjoner* hvor hensikten ofte er å innhente så mye informasjon som mulig rundt et bestemt problemområde. I disse observasjonene har vi ikke noe bestemt skjema, men registrerer i stedet "alt", som egentlig er en umulig oppgave. Hensikten med mine observasjoner i Sverige var å hente inn så mye informasjon om temaet som mulig, og kan derfor sees på som ustrukturerte observasjoner. Jeg valgte å følge mye ulik undervisning i El Sistema prosjektet i Hammarkullen for å forsøke få en oversikt over hvordan undervisningen foregår, hvilke metoder som ble brukt, og hvordan de har valgt å legge opp undervisningssystemet. Også mine observasjoner på konferanser og foredrag hadde samme hensikt, å forsøke å forstå hva som skjer, men her forsøkte jeg også å få med meg de tanker og refleksjoner som kommer fra andre som driver med eller har planlagt å drive med El Sistema undervisning i fremtiden.

Observasjon er imidlertid mer enn bare å observere det som skjer. Det handler også om å reflektere over, og finne mening med den informasjonen vi mottar. For å kunne gjøre dette må man ordne og fortolke observasjonene. De skal fortolkes i lys av fysisk og sosial kontekst, og sees i en helhetlig sammenheng. Observasjon kan inneholde både kvalitativ og kvantitativ forskningstilnærming. *Kvantitative observasjonsmetoder* brukes når man ønsker numeriske data og resultater som kan si noe om generelle mønstre i de pedagogiske forholdene som

observeres. Hypoteser testes og bekreftes, eller forkastes. *Kvalitative observasjonsmetoder* brukes når man vil ha detaljerte og omfattende beskrivelser i lys av sosial kontekst. Styrken til kvalitative opplegg er at de kan føre til dannelse av hypoteser og teoriutvikling, nyansering av tolkningsmuligheter og forståelse av meningsrammer. (Vedeler, 2000) Mine observasjoner kan betraktes som kvalitative observasjoner fordi det ikke er numeriske data og resultater jeg er på jakt etter i min oppgave. I stedet er det beskrivelser av undervisningsopplegg sett i lys av de sosiale forholdene rundt som er det viktigste jeg har sett etter når jeg har gjort mine observasjoner. Observasjonen kan brukes i ustrukturert form i en utforskende fase av en undersøkelse slik jeg har gjort som supplement til annen type datainnsamling, eller som primær metode i en bestemt undersøkelse. Observasjonsstudier er godt egnet om man ønsker kunnskap om hvordan undervisningen foregår i ulike sammenhenger. Den har vært nyttig i forbindelse med studier av sosial interaksjon, sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, samt studier av språk og kommunikasjon. For å finne mening i det vi har observert er det viktig med god kunnskap om sosial og fysisk kontekst, slik at vi kan sette det vi har observert inn i en sammenheng og forstå situasjonen ut i fra dette. (ibid) Min utfordring i sammenheng med observasjonene er å ha tilstrekkelig bakgrunnskunnskap om de ulike sammenhengene slik at jeg kan være sikker på å ha forstått situasjonen riktig. I Sverige foregår El Sistema undervisningen i et belastet strøk, med mye kriminalitet og sosiale problemer. De fleste elevene har også innvandrerbakgrunn og kommer derfor også fra svært ulike kulturer. Lærerne som jobber i systemet her kjenner til området og vet hvordan de skal forholde seg til de ulike situasjonene som kan oppstå i en undervisningssituasjon. De samme bakgrunnskunnskapene om omstendighetene rundt området hvor opplæringen foregår hadde ikke jeg i starten av mine observasjoner, og kan derfor tolke ulike situasjoner annerledes enn det lærerne som ledet undervisningen ville ha gjort. Det ble derfor viktig å knytte observasjonene i denne sammenhengen til intervjuene jeg har gjort med lærerne i forkant og etterkant av observasjonene slik at jeg kan tolke de ulike observasjonene mine ut fra den sammenhengen de foregår i.

Man kan ifølge Vedeler (2000) ha fire ulike observatørroller: (1) *Fullstendig deltaker*: Observatøren kan ha en deltakende rolle, og dermed inngå i en naturlig kontekst ved å være involvert i aktivitetene til den gruppen som blir observert. Man må likevel holde en viss avstand

for å kunne rapportere observasjonene på en interessant måte. Å være fullstendig deltaker er nesten en umulig rolle for en observatør å ha, dette fordi man som fullstendig deltaker vil være så involvert i sosiale rutiner og forventinger at det blir umulig å finne måter å undersøke forholdene på. (2) *Deltakende observatør*: Ved å være deltakende observatør vil det være helt klart for alle parter at observatøren har en forskerrolle. Observatøren kan likevel etablere nær kontakt med medlemmene av gruppen som blir observert, og stå friere til å be deltakerne forklare ulike aspekter av det som foregår. Fordelen med denne rollen er at man kan oppfattes som en del av personalet. Utfordringen er å kombinere deltaking og observasjon på en måte som setter en i stand til å forstå det som foregår på innsiden, og samtidig beskrive det for andre fra utsiden. (3) *Observatør som deltaker*: Er en rolle hvor man er observatør, men også deltaker. Man tar ikke direkte del i aktivitetene, men har klar status som forsker ved å bruke systematisk observasjon. Man har en deltakende status, på lik linje som en passasjer på tog eller buss. (4) *Fullstendig uavhengig observatør*: Rollen som uavhengig observatør kan tenkes som en slags "flue på vegg" rolle. I praksis vil dette neppe fungere. Man vil bli kjent i miljøet, og deltakerne vil ta observatøren i betraktning.

Som observatør er det viktig å være bevisst på de fire observatørrollene, og velge hvilken rolle man selv skal innta. Under mine observasjoner i Sverige hadde jeg i utgangspunktet tenkt å holde meg i bakgrunnen mens undervisningen foregikk, og dermed være en slags observatør som deltaker. Under mesteparten av undervisningen holdt jeg meg i bakgrunnen av klasserommet og observert det som foregikk. Jeg ble imidlertid trukket inn i starten av hver undervisningstime da lærerne valgte å presentere meg for elevene og fortelle hva jeg kom til å gjøre i løpet av timen. Elevene var oppmerksomme på meg hele tiden, og gjorde seg ofte til i de ulike aktivitetene i området rundt der jeg satt. De var også veldig interessert i å komme i prat med meg, selv om læreren prøvde å gi en beskjed elevene skulle få med seg. I deler av ensembleundervisningen inviterte elevene meg med til å delta på noen aktiviteter hvor det foregikk klapping av rytmer og lignende. Jeg valgte da å bli med i leken og delta i undervisningen som foregikk. Jeg gikk da fra å være kun observatør til å delta i undervisningen på lik linje med de andre i rommet, som en deltakende observatør. Andre ganger jeg var deltakende observatør var da hele skolen skulle på utflukt til musikkhøyskolen for å få

omvisning samt å spille konsert. Jeg ble også denne gangen likestilt med lærerne av elevene, og jeg valgte å forholde meg til dette og hjelpe til der jeg trengtes. På denne måten hadde jeg mange ulike observatørroller i løpet av tiden jeg brukte til observering.

Under El Sistema konferansen hadde jeg en annen type observatørrolle enn under undervisningsobservasjonene som er beskrevet ovenfor. Under konferansen vil jeg beskrive meg som en observatør som deltaker, da jeg var deltaker på lik linje med de andre på konferansen. Konferansen foregikk for det meste i større grupper og jeg kunne her holde meg i bakgrunnen som jeg ville og observere de andre deltakerne og se hvilke spørsmål og svar de fikk underveis. Da vi var delt i mindre grupper fikk de andre deltakerne i gruppen vite at jeg var der fordi jeg skulle skrive oppgave om emnet, men det hadde ikke noe å si på deres deltakelse i gruppen. Det er derfor en stor forskjell på mine observasjoner med tanke på forskjellen mellom barn og voksne. Barna var veldig observante på at jeg var tilstede, og dette gjorde at jeg ofte gikk fra observatør til deltaker i situasjonen. Under observasjonene hvor det kun var voksne med kunne jeg være observatør som deltaker hele tiden, uten at noen oppførte seg annerledes enn de normalt ville gjort. Under observasjonene på konferansen i Sverige valgte jeg heller ikke å bruke lydopptak på samme måte som jeg gjorde under observasjonene av undervisningen. Dette fordi jeg hele tiden var så langt unna lyd-kilden, at opptaket ikke ville blitt bra. Jeg valgte derfor heller å fokusere kun på å notere relevante ting som kom frem i løpet av konferansen.

4.4 Dokumentanalyse

Jeg har i løpet av perioden jeg har jobbet med denne oppgaven vært gjennom flere dokumenter i form av lyd, tekst og bilde. Noen mer relevante enn andre. Dokumenter jeg selv har fått tak i er lydfiler jeg selv har gjort opptak av og transkribert. Disse opptakene er blant annet fra da Mr. Abreu var i Bergen og Oslo i 2011, og deltok på en rekke offentlige samtaler med kulturpersonligheter i Norge. Her er en kort oversikt over lydopptak jeg har gjort og transkribert:

Hvem	Hvor	Hva	Tid
Mr. Abreu – grunnlegger av El Sistema	Bergen, stort lokale med Abreu på scenen fremst i lokalet.	”Offentlig samtale” med daværende festspilldirektør ved festspillene i Bergen.	Ca. 30 min. Lydopptak
Mr. Abreu	Oslo, mindre lokale med deltakere plassert i halvsirkel rundt Abreu.	Samtale med personer fra norsk kulturskoleråd, NMH og Barrat Due.	43 min. Lydopptak
Caracas Youth Symphony Orchestra	Bergen, Grieghallen	Konsert med orkesteret under festspillene i Bergen, 2011	Ca 2 timer
Caracas Youth Symphony Orchestra	Oslo, Norges musikkhøgskole	Konsert med orkesteret	Ca 2 timer

Tabell 3: Dokumentoversikt

I tillegg til disse dokumentene har jeg funnet en stor mengde skildringer, videoklipp og lignende på internett. Blant disse er DVDen *Music to change life* fra 2009 og El Sistemas egen hjemmeside; <http://www.fesnojiv.gob.ve/en/>. Flere av de dokumentene jeg har gått gjennom er listet opp i vedlegg 2.

Betegnelsen dokument er tradisjonelt blitt brukt om informasjon som er nedskrevet eller trykket, men på grunn av den tekniske utviklingen kan informasjon i dag også bevares på andre måter, og vi kan bruke betegnelsen dokument også på filmer, lydopptak og fotografi. Dokumenter kan brukes til å besvare spørsmålsstillinger som dreier seg om faktiske forhold og faktiske begivenheter. De kan også brukes til å besvare spørsmålsstillinger som knytter seg til individers opplevelse av et forhold til en begivenhet. For å kunne bedømme om fakta eller opplevelser er sannsynlige er det viktig å forholde seg kritisk til dokumentene. Kildekritikken er viktig og innebærer at vi må finne ut når, hvor og hvorfor dokumentet har oppstått. Når det

gjelder verbale dokumenter, må vi skille mellom beskrivelser og beskrivende analyser. Hvor nær informasjonsgiveren har vært til temaet er også avgjørende. Øyenvitneskildringer og førstehåndsrapporter kalles primærkilder, mens andre kalles sekundærkilder. (Patel og Davidson, 2007)

Pressen utgjør en verdifull informasjonskilde i mange forskningssammenhenger. Jeg har valgt å se på noen artikler skrevet og utgitt i ulike kanaler først og fremst i USA (se vedlegg 2). Det er ikke forskning som blir gitt ut i disse kanalene, men gjerne øyevitneskildringer fra mennesker som har vært i Venezuela, som gir en oversikt over El Sistema som undervisningssystem. Da forfatteren av disse artiklene ofte gir skildringer av hva de har sett og opplevd betrakter jeg dette som førstehåndskilder. Siden den tekniske utviklingen tar over, regnes også websider og internett som dokumenter. Det er et slags online-dokument hvor tekst og bilder må analyseres på lik linje som ved et skriftlig dokument. I mitt arbeid har jeg blant annet brukt El Sistemas offisielle nettside, www.fesnojiv.gob.ve, for å finne frem til informasjon. Andre dokumenter brukt i mitt arbeid er blant annet DVDer laget av El Sistema organisasjonen, klipp fra det amerikanske TV-programmet 60 Minutes, taler holdt av grunnleggeren av El Sistema og bøker skrevet om El Sistema. (Se vedlegg 2)

I mitt arbeid med å analysere dokumentene var kildekritikk viktig for meg. Dette fordi hvem som har gitt ut dokumentene også avgjør hvordan jeg velger å se på dokumentene. Om dokumentet kommer fra El Sistema selv, har jeg valgt å se på det litt med kritiske øyne, da det er grunn til å anta at det er viktig for organisasjonen å fremheve seg selv positivt. Det jeg har brukt denne typen dokumenter til, er å se hvilken intensjon systemet selv har med sitt program og se hvordan de selv ønsker å fremstå.

De tre metodene jeg har brukt til å samle inn informasjon for å belyse problemstillingene kan til sammen sees på som en *triangulering*. En triangulering innebærer at man betrakter saker fra mer enn et perspektiv. Man kan benytte ulike metoder, ulike datakilder eller ulike forskere i et og samme studie. (Denscombe, 1998:184) Jeg har valgt å bruke tre ulike metoder for å komme frem til svar; dokumentanalyse, intervju og observasjon. Dette er en form for metodisk triangulering. Ifølge Denscombe finnes det to fordeler med denne form for triangulering:

- Funnene kan bekreftes eller stilles spørsmål ved gjennom at man sammenligner de data som har blitt produsert ved ulike metoder
- Funnene og det som er kjent om emnet fra en metode kan komplementeres gjennom at man tilfører noe nytt og annerledes fra en annen metode. (ibid)

Nøkkelen til denne formen for triangulering er å bruke tilnæringsmetoder som er markant ulike og som gjør det mulig for forskeren å se saker i så ulikt perspektiv som mulig.

I mitt arbeid har jeg brukt triangulering for å få fullstendige bilder over emnet jeg har jobbet med. Observasjon har hjulpet med å skape overblikk ved å se med egne øyne hva som skjer. Dokumentanalysen har beskrevet hvordan systemet skal fungere, mens intervjuene gjerne har avkreftet noe jeg har funnet i dokumentanalysen. På denne måten har triangulering for meg fungert som en komplementering og validering.

Ulempene med å bruke triangulering kan sees på flere måter. For det første er økonomi og tid ofte en hake når man driver forskning, og bruk av flere metoder er ofte dyrere og tar mer tid enn ved bruk av kun en metode. Trolig krever bruken av mer enn en metode at man ofrer noe et annet sted. Forskeren kan bli tvunget til å avstå fra visse aspekter av undersøkelsen, aspekter som hadde inngått i forskningen om man bare hadde brukt en metode. Opprinnelig planla jeg å reise til Venezuela for å observere. Det viste seg imidlertid at det tok lang tid å opprette kontakt med riktige personer i Venezuela, samt at når kontakten først var opprettet var det ikke sikkert at jeg kom noe videre likevel. Jeg har derfor ofret mye av tiden jeg kunne ha brukt på dokumentanalyse på å prøve å få komme å observere i Venezuela fordi jeg ønsket å også bruke denne formen for metode.

En triangulering krever også flere ferdigheter av forskeren, da det tar tid å bli god på mer enn en metode. Konsekvensen blir at tidsskalaen for datainnsamling og analyse blir strammere, noe som gjør at forskeren må begrense undersøkelsens omfang, minsker forskningsspørsmålenes grad eller reduserer den innsamlede datavolumen. Analysen av data blir også mer komplisert

når man bruker triangulering. Det holder ikke at forskeren bruker mer enn en type analyse. Han må også sammenligne, kontrastere og integrere funnene på en måte som er mer krevende.

4.5 Analysen

For å komme frem til svaret, på i hvert fall de to første av problemstillingene mine om kjennetegn og påvirkning fra andre metoder, har jeg sett på materialet jeg har samlet inn på ulike måter. Å analysere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2009:201) å dele opp i biter eller elementer. Transkripsjonen av samtalen og oppfatningen av intervjuet som en samling uttalelser kan føre til at fortellingen blir fragmentert i enkeltbiter, som enkeltavsnitt, setninger eller ord. Jeg har i mine intervjuer, og i ettertid i analysen hele tiden vært oppmerksom på alt som har blitt sagt som kan kobles opp til andre undervisningsmetoder og kjennetegn av dem, noe som kan ha ført til at det intervjupersonen min har fortalt har blitt oppdelt. Det finnes ingen standardmetoder for analyse av dokumenter, tekster og intervjuutskrifter, som tilsvarer de mange teknikker som er tilgjengelig for statistisk analyse. Derfor kunne selve analysen av informasjonen jeg har samlet inn blitt løst på flere måter.

Det finnes flere former for analyse: analyse med fokus på mening, analyse med fokus på språk og generelle analyser. (ibid) Metoden jeg har valgt å bruke og som syntes å passe best ut i fra det jeg ville ha svar på, var en *teoretisk lesning* av ulike dokumenter. En teoretisk lesning er en teoretisk kvalifisert lesning av intervjuer og også som i mitt tilfelle, av skriftlige dokumenter så vel som bilder og observasjoner. Med min bakgrunn fra korps har jeg en forforståelse til lesningen av de ulike dokumentene som jeg bruker i min tolkning av disse. Jeg har for eksempel en forventning til hvordan instrumentalundervisning skal foregå, og søker etter svar som svarer til denne forventningen. Jeg har også en forforståelse av at jeg vil finne grunnlag for å omtale sosiokulturell læringsteori i forbindelse med musikkundervisningen og søker stadig etter noe som vil underbygge denne tanken. Dette danner på mange måter et grunnlag for en hermeneutisk retning for oppgaven, da hermeneutikken handler om forforståelse, og om å gå fra del til helhet.

En forsker kan lese gjennom intervjuene og dokumentene sine flere ganger, og reflektere teoretisk over spesielt interessante temaer og skrive fortolkninger, uten å følge noen

systematisk metode eller kombinasjon av teknikker. Det kan også sees på som en *realistisk lesning* som kjennetegnes av søken etter den "innfødtes" eller intervjupersonen som har kunnskap om et emne sitt synspunkt og etter å finne tekstens vesen og sannhet. (Kvale og Brinkmann, 2009) Da formålet mitt med flere av intervjuene var å finne ut hvordan El Sistema er lagt opp med tanke på undervisningsform og metoder i ulike deler av verden, har jeg hele tiden sett etter elementer i deres uttalelser jeg kan koble til andre metoder og teorier innenfor pedagogikken og muligheter til å se dette i sammenheng. Intervjupersonene mine sin kunnskap om emnet var veien min inn til kjernen i oppbyggingen av El Sistema, da det var de som kjente til systemet.

En teoretisk lesning av intervjutekster kan på en side trekke inn nye kontekster for betraktning av intervjutemaene og få frem nye dimensjoner av kjente fenomener. Men teoretisk lesning kan også medføre ensidige fortolkninger, der leserne bare får øye på de aspekter ved fenomenene som kan ses gjennom deres teoretiske linser. Man har som forsker dermed ikke øynene åpen for alle de mulighetene som kan finnes fordi man har noe forkunnskap og forventninger til hva man skal lete etter. Man går inn i situasjonen med en forventning om hva man skal finne, og vil ikke se alt det andre som kanskje er like interessant.

Videre i analysen gikk jeg gjennom alle dokumentene mine, og fant interessante trekk som kunne settes i sammenheng med problemstillingene mine, som jeg igjen grupperte innenfor ulike kategorier innenfor de ulike problemstillingene. Validering av resultater har ofte en standard metode, men dette er ofte i annen type forskning hvor dataene er statistiske resultater, ikke en mengde med tekst som i mine undersøkelser. De teoretiske fortolkningene av intervjutekstene valideres derimot ikke ved å overholde en slik spesifikk metodisk prosedyre. Bevisbyrden ligger hos forskeren, hans eller hennes evne til å argumentere overbevisende for at de er troverdige. Min jobb i analysen har derfor vært å belyse problemstillingene ved hjelp av et teoretisk perspektiv basert på intervju, dokumentanalyse og observasjon.

5 Hva kjennetegner El Sistema som metodisk konsept?

Jeg har nå kommet til den første av mine tre problemstillinger i denne oppgaven. Denne første problemstillingen handler om hva som kjennetegner El Sistema som metodisk konsept. Metoder i denne forbindelsen vil beskrive den sosiale organiseringen av El Sistema med tanke på organisering av undervisning, i grupper eller individuelle timer, sosialt med tanke på disipliner og holdninger samt mål og visjon. De ulike rammefaktorene vil også falle inn under denne betegnelsen av metode. I denne delen har jeg først og fremst konsentrert meg om hvilke metoder som kjennetegner El Sistema i Venezuela fremfor andre land som jeg har observert. Dette fordi det er her det opprinnelige programmet startet for 36 år siden, og det er dette programmet alle lignende program har hentet inspirasjon fra. De andre prosjektene jeg har lest om og observert er en tilpasning av det opprinnelige systemet, og vil bli omtalt der det er naturlig å trekke det inn som en sammenligning.

I det sosiokulturelle perspektivet som denne oppgaven tar for seg, er redskap eller verktøy viktige stikkord. Jeg nevnte i teorikapittelet at verktøy i denne sammenhengen kan sees på som noter, lokaler, instrumenter og lærere man har tilgang på, og det er disse redskapene jeg vil ta for meg i dette kapittelet. I Venezuela er tilgangen på disse redskapene en helt annen enn den vi er vant med her hjemme i Norge eller generelt i Skandinavia. Mens vi for eksempel her i Norge kan være misfornøyd med øvingslokalet man har, er man i Venezuela ofte glad om man i det hele tatt har noe øvingslokale å være i. Lokalene man får er ofte dårlige, med en akustikk som gir svært mye lyd, kalde og ikke egnet for musikkundervisning. Men man må ta de lokalene som er tilgjengelig, og bruke dem til det de kan brukes til.

En intervjuperson i Tunstalls bok forteller en historie om hvordan et *nuclèo* startet:

«Vi startet et nuclèo i Sarria distriktet i 1989. Maestro Abreu oppdaget at en stor skole i et svært bebodd område stod tom hver ettermiddag, og bestemte seg for å starte et nuclèo der. Det var 43 elever i starten, nå er de over 500.»

(Tunstall, 2012: 34)

Også tilgang til instrumenter er et problem som er velkjent i Venezuela. Dette var en av årsakene til at man i sin tid startet papirorkesteret (dette vil jeg komme tilbake til senere), men man har også startet et eget instrumentverksted for å ha muligheten til å lage og reparere

instrumenter selv. Programmet fokuserer først og fremst på klassisk musikk, eller folkemusikk i orkesterversjoner, og det krever derfor at man har en relativt stor park av orkesterinstrumenter tilgjengelig til enhver tid.

Dette var en kort introduksjon til hva jeg vil omtale videre i dette kapitlet, hvor jeg vil se nærmere på ulike deler av El Sistema. Delene jeg tar for meg er de kjennetegnene jeg har funnet, som jeg ser på som viktige for å kunne gjennomføre et El Sistema program. Jeg vil drøfte dette opp mot den sosiokulturelle læringsteorien underveis i hvert delkapittel.

5.1 Mål og visjon

Målet til El Sistema slik det står beskrevet på hjemmesidene (<http://www.fesnojiv.gob.ve/en>) handler om å organisere musikkundervisning, og skape en kollektiv utøving av musikk gjennom orkester og kor. Dette innebærer at man må ha programmets mål og visjon klart for seg når man jobber med elevene, da det ikke er den tradisjonelle musikkundervisningen som først og fremst står i fokus i El Sistema. Abreu har selv under en av samtalene jeg var tilstede på i Oslo (06.06.11) sagt at den pedagogiske essensen i deres arbeid ikke har vært den tradisjonelle musikkutdannelsen slik vi kjenner den i andre land, men at elevene skal utøve musikk i orkester og- eller kor. Utgangspunktet for undervisningen til El Sistema er alltid å utvikle orkesteret. Man jobber ikke på timene for at individet skal kunne utvikle seg som solist, men for at den kollektive musikkutøvelsen skal bli så bra som mulig. På bakgrunn av dette er det også fullt fokus på konserter med orkesteret allerede fra dag en.

I tillegg fokuset på den kollektive musikkutøvelsen har man også målet om at man alltid skal produsere høykvalitetsmusikk i El Sistema. En konsert skal aldri være halvveis gjennomført, men den skal utføres med like stor innlevelse hver gang. Målet til Abreu var å skape en kultur for de fattige, ikke en fattig kultur. Barna i El Sistema skal ikke bare lære å spille musikk, men de skal lære seg å uttrykke seg gjennom musikk. Dette kan man tydelig se, da man allerede de første årene av undervisningen har stort fokus på hvordan man skal leve seg inn i musikken, og spille med et uttrykk. Fokuset ligger derfor sjeldent på riktige og feile toner når man underviser elevene. Det gjør ingenting om man spiller en feil tone så lenge musikken fremføres med

innlevelse. Lærerne i El Sistema skal i følge Abreu i *Music to change life*, fokusere på å spille med hjertet, ikke med hodet. Man skal ikke tenke når man spiller musikk, man skal bare gjøre det. Arbeidet man legger ned i undervisningen i El Sistema er hele tiden koblet til orkesteret, og at man skal kunne fungere som musiker i en orkestersituasjon. Produktet man skal lage og den kollektive kvaliteten på produktet man skal lage sammen er viktige stikkord i El Sistema. Barna i El Sistema lærer ikke fag hver for seg, men alle lærere og dirigenter kobler alle fag sammen. Lærer man for eksempel om Jupiter symfonien, snakker læreren også om hva som skjedde ellers i historien da Mozart komponerte den. Dette stiller visse krav til lærerne som skal undervise i programmet. En lærer må ha oversikt over musikkhistorien, kunne undervise på flere instrumenter, samt ha evnen til å kunne undervise svært store grupper. Programmet krever at man har fokus på de elementene som er viktige for programmet, og det krever igjen mye av lærerne som kanskje må endre på sin undervisningsmetode for å ha fokus på det kollektive produktet frem for individet.

Musikkundervisningen er som nevnt ikke det viktigste elementet i programmet, men et middel til den sosiale utviklingen. Visjonen omhandler derfor helt andre ting enn musikalske mål. Den fundamentale visjonen til El Sistema er ikke bare å hjelpe barna til et bedre liv, men ofte også å redde dem, og i denne prosessen skape ekte og varige endringer i livet til barna, familien deres og samfunnet. Abreu kaller selv El Sistema for en skole i det sosiale livet. (Tunstall, 2012)

Kjennetegnet med orkesteret og det kollektive produktet i fokus, er uvant for oss her i Norge. I Norge er vi vant med at det fokuseres på å være utøver på et instrument som solist, mens det kollektive ensemblet i form av orkester eller korps kommer i andre rekke. Der skal man bare være tilstede og gjennomføre det man må delta på. I El Sistema fokuseres det på gruppen og det elevene skal utrette sammen. Orkesteret kan i denne sammenhengen sees på som et praksisfellesskap, hvor de nye elevene får ta del i fellesskapet etter hvert som de starter sin musikkundervisning. Man skal lære både musikalske og sosiale sammenhenger gjennom dette praksisfellesskapet. I følge Lave og Wenger er læring kontekstbundet og må sees i sammenheng med situasjonen læringen foregår i. Konteksten i El Sistema er orkesteret og musikkundervisningen, men det man hovedsakelig skal lære i El Sistema om man følger visjonen til Abreu, henger ikke sammen med musikk. Gjennom å bruke orkesteret som et

middel lærer elevene hvordan man i akkurat den konteksten, orkesteret, skal lære å samarbeide med hverandre. Orkesteret skal skape felles interesser og verdier som skal kunne overføres til andre hverdagslige kontekster. Tanken bak dette er i og for seg god, men utfordringen for elevene er å overføre det de lærer i orkesteret av samarbeid og verdier til andre situasjoner i hverdagen, og klare å omgås hverandre med samme sinn også i andre situasjoner enn de musikalske, slik tanken til Abreu hele tiden har vært.

For at visjonen om at El Sistema skal ha innvirkning på hele samfunnet rundt der det er startet skal kunne fungere, er man avhengige av at det sosiokulturelle læringsmiljøet man ønsker å skape har en funksjon. For at El Sistema skal kunne ha noen innvirkning må El Sistema bli en del av hverdagen til deltakerne og samfunnet, hvor menneskene som deltar utvikler seg sammen. Man er også avhengige av å ha gode forbilder slik at elevene lærer gode holdninger gjennom interaksjon med hverandre.

5.2 Rammefaktorer

I dette kapitlet vil jeg ta for meg rammefaktorer som er med på å virke inn på hvordan El Sistema blir organisert. Rammefaktorer som er naturlig å se nærmere på i denne sammenhengen er tilrettelegging av øvelser, organisering av de ulike nucléos (musikkskoler), hvordan lokalene er, økonomiske vilkår og lignende.

Et viktig stikkord innenfor El Sistema er *tilgjengelighet*, som er et tema som kunne vært presentert som et eget delkapittel. El Sistema Venezuela ser det som viktig at musikkskolen er tilgjengelig for alle. Både barn som er elever i systemet, men også foreldre og den øvrige familien skal være involvert i musikkundervisningen. Musikkundervisningen skal være gratis slik at alle kan ha mulighet til å delta. I starten av programmet fikk alle som ville være med i undervisningen. Etter hvert som programmet har økt i popularitet har det blitt nødvendig å ha en slags opptaksprøve for å sikre at de som melder seg på er dedikerte og ønsker å være med i prosjektet.

De neste trekkene jeg vil se nærmere på innenfor rammene for organisering, ser jeg på som en av de største forskjellene sammenlignet med norsk musikkundervisning; Mengden av tid man

har til rådighet i musikkundervisningen i Venezuela er en helt annen enn den vi er vant til her i Norge. De to intervjuene jeg har gjort i Norge viser stadig til den store mengden tid elevene legger ned i El Sistema, sammenlignet med i den norske instrumentalundervisningen. Barna er ofte på musikkskolen fra mandag til lørdag, fra 13.00 til 18.00 i ukedagene og 9.00 til 14.00 i helgene. I tillegg til dette kommer konserter og andre oppgaver i systemet. Orkestrene har i hovedsak tilknytning til de ulike Nuclèos, som er navnet på de lokale musikk skolene i ulike deler av landet. De større lokale musikk skolene har ofte tre eller fire orkestre som er tilknyttet skolen. Ett barneorkester, ett eller to orkestre til den midterste aldersgruppen, og det eldste ungdomsorkesteret. Utover dette kan elevene når de blir gamle nok prøvespille til de større orkestrene som er mer verdenskjente, som for eksempel Simon Bolivar Youth Orchestra, Caracas Symphony Youth Orchestra og Theresa Carreño Youth Orchestra. Her er det kun de beste musikerne fra de lokale musikk skolene som får være med. Disse orkestrene er semi-profesjonelle, og musikerne som får være med i et av disse orkestrene får betalt for å spille i orkesteret slik at de ikke mister inntekter fra jobb ved siden av vanlig skole. Det er stor status å få lov å være med i disse orkestrene og i *Music to change life* DVDen får vi se en scene hvor en gruppe ungdommer prøvespiller til et av disse orkestrene:

Det er audition til et av de største orkestrene i landet, det nasjonale barneorkesteret. Barna har plassert seg rundt over alt for å øve til det er deres tur til å ha audition. I alle krokar, ute på gaten og i trappene. Videre får vi følge elevene inne på auditionrommet. Her blir det plukket ut takter fra et repertoar elevene har forberedt seg til på forhånd. De fleste ungdommene spiller utenat, gjør de ikke det, blir de stilt spørsmål om de kan spille utenat for dem. Etter auditionrundene blir en liten gruppe ungdommer intervjuet om hvordan de synes det har gått. Flere av ungdommene forteller om nervøsitet, steder som ikke gikk så bra, men når resultatene kom, kom de inn likevel. En gutt forteller at han tror det må være veldig moro for de som fikk en plass, men han gjorde ikke det denne gangen. De andre ungdommene rundt trer med en gang støttende til og sier at neste gang er det hans tur.

Denne nervøsiteten som så tydelig kommer frem i klippet og gleden over å få være med viser hvor stort det er for elevene å få komme med i et av de større orkestrene. Det er et mål i seg selv å bli god nok til å få spille med de andre ungdommene der, samtidig som man automatisk får en status ved å få være med. Mot slutten av klippet ser man også fellesskapet man har i de lokale orkestrene da det er naturlig for elevene å tre støttende til for hverandre også for de det ikke gikk spesielt bra for på audition.

Det er imidlertid ikke en selvfølge at alle de lokale musikkskolene er organisert som jeg har skissert noen avsnitt over. Ut fra de ulike intervjuene jeg har gjort med norske intervjupersoner med erfaring fra El Sistema, kan det se ut som at penger er en faktor som er med på å avgjøre hvor mange orkester som er i den lokale musikkskolen, og hvor mye undervisning man får i løpet av uken. De mindre musikkskolene som er lokalisert lenger ute på bygda har ikke like god økonomi som det de større musikkskolene i de større byene har, noe som resulterer i at man ofte ikke har mer enn ett orkester. I disse tilfellene blir de yngste elevene plassert i det store orkesteret fra starten av, og får tilpassede stemmer.

Ifølge El Sistemas egen hjemmeside (<http://www.fesnojiv.gob.ve/en>) er øvelsene i løpet av uken organisert på ulik måte: Det øves i fullt orkester, det foregår gruppeprøver og individuelle timer. Det kan det se ut som at dette er fasiten i de større byene og musikkskolene, mens man på landsbygda får individuelle, kun timer når man har instrumentallærere tilgjengelig. Ifølge hjemmesidene til El Sistema prøver man å ha samme lærer i flere fag som ensemble, teori, og også hovedinstrument om det lar seg gjøre, slik at barna ikke skal ha mange ulike lærere å forholde seg til. Dette er igjen en faktor som krever mye av lærerne, da det krever en høyere kompetanse innenfor flere felt. En instrumental lærer må i en slik setting i teorien kunne undervise både på flere instrumenter, i ensemble og orkester i tillegg til ulik musikkteori.

De økonomiske rammene er viktige for å kunne gjennomføre et program som El Sistema. For hvordan kan et land med tilsynelatende mye fattigdom klare å holde et så stort prosjekt gående over så mange år? Ifølge *Music to change life* er 90 % av prosjektet statlig finansiert, mens resten blir sponset på andre måter, som for eksempel banker og også lokale sponsorer. Abreu

skjønte tidlig at det var større muligheter for å få bli værende på statsbudsjettet om man kom seg inn på budsjettet for helse- og sosial utvikling, enn ved å være på budsjettet for kultur. Om man har kommet seg inn på kulturdepartementets budsjett ville det ikke være sikkert at prosjektet ville fått støtte i så mange år, siden regjeringen og dens interesser varierer. Man har også større muligheter for gjennomslag for prosjekter på budsjettet for helse- og sosial utvikling enn det man har for ulike kulturtiltak. Dette er i tråd med at El Sistema har fokus på å være et prosjekt for sosial utvikling fremfor et musikkprosjekt. Alle de lokale musikkskolene, eller *nuclêos*, får støtte fra organisasjonen som driver El Sistema (FESNOJIV), men det er ikke nok til å dekke hele driften av musikkskolen. Man må derfor også ut i sitt lokalmiljø for å skaffe nok sponsorer til å klare drive musikkskolene, noe som kan være en utfordring for de mindre musikkskolene uten tilgang på like mange bedrifter med mye kapital som det finnes i de større byene.

Ser vi tilbake til det første punktet jeg tok opp i dette kapittelet, er tidsbruken som blir lagt ned i undervisningen av elever og lærere i programmet et vesentlig trekk. Denne intensiteten og varigheten på undervisningen kan være vanskelig å få til under andre omstendigheter enn de man har i Venezuela. Mens man i Venezuela har musikkundervisning hver dag etter skoletid og på lørdager, må man ofte i Norge slåss for å ha en eller to dager med undervisning. Man kan skyldes på at man i Venezuela kanskje ikke har like mange valgmuligheter når det kommer til fritidsaktiviteter, mens elever i Norge helst skal ha med seg alle aktiviteter som foregår etter skoletid. I Venezuela krever man at man kommer på musikkundervisningen, mens man i Norge alltid prøver å tilpasse musikkundervisningen til de andre aktivitetene. Jeg stiller spørsmål ved om vi ikke tør å stille de samme kravene fordi vi i Norge er redd for at flere vil slutte med musikkundervisning? Ser vi til idretten og for eksempel fotball tør man der å stille krav til barna allerede i seksårs alderen. Kommer ikke et barn på trening, får han heller ikke være med å spille kamp. Slik unngår man at barna er borte fra trening. I korps eller orkester i Norge får alle være med på konsert uansett om man har vært tilstede på øvelse eller ikke, noe som fort kan føre til at barna prioriterer annerledes. Dette mener jeg kan være både positivt og negativt, da musikken kan favne alle, det er ikke bare de beste som får være med. Musikken er en arena for alle å delta på lik linje, både de som prioriterer annerledes, ikke har de samme mulighetene som andre, men også de aller beste. Samtidig har vi den negative faktoren at alle vet at selv om

de prioriterer andre aktiviteter fremfor en øvelse får de være med på konserten uansett. Man får fortsatt være med på den morsomme delen med korpset eller orkesteret. Man har også som oftest flere treninger i uken i tillegg til kamper i fotballen, mens man med musikkundervisning ofte må kjempe for å ha en dag med fellesøvelser og en dag med instrumentalundervisning. Dette gjør at man i Norge ikke får tid til å ha alle de samme undervisningstimene man har i Venezuela.

I El Sistema i Venezuela er det en naturlig del av programmet å etter hvert å prøvespille for de større orkestrene. Dette kan sees på som en del av utviklingen til en elev innenfor praksisfellesskapet. Man starter som legitim perifer deltaker i orkestrene i hjembyene, og avanserer etter hvert i praksisfellesskapet der. For å kunne avansere i fellesskapet på dette nivået kreves det en aksept fra de andre deltakerne om at man etter hvert får bevege seg oppover i fellesskapet ved å spille mer krevende stemmer. Får man ikke denne aksepten stagnerer utviklingen til eleven i praksisfellesskapet. Etter å ha deltatt i de yngste orkestrene eller på lavere nivå kan man etter hvert bli akseptert også på de høyere nivåene av praksisfellesskapet, for eksempel ved å bli en del av de eldre orkestrene i den lokale musikkskolen eller ved å prøvespille til de semi-profesjonelle orkestrene i El Sistema.

For at programmet skal kunne bli en del av hverdagen til elevene, slik det må bli for å kunne fungere i et sosiokulturelt perspektiv, er man avhengige av å ha tilnærmet så mange timer disponibelt som det man har i Venezuela. Siden programmet fokuserer på sosial læring fremfor musikkundervisning er man avhengige av at elevene tilbringer mange timer sammen, for at man skal få til et praksisfellesskap hvor man lærer også de sosiale rammene som skal overføres til hverdagslivet. Som Säljö (2010) påpeker er den hverdagslige interaksjonen det viktigste menneskelige læringsmiljøet man har, og man utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Sosiokulturell læringsteori forteller oss også at man lærer og utvikles ved å være en del av sosiale situasjoner. Musikkundervisningen må derfor bli en del av hverdagen til elevene for at man skal kunne utnytte de fordelene læring i et praksisfellesskap har, både musikalsk og sosialt.

5.3 Organisering

Organiseringen av undervisningen i grupper er også et viktig metodisk trekk med El Sistema. Selv om man ifølge hjemmesidene (<http://www.fesnojiv.gob.ve/en>) til El Sistema også får individuell undervisning er det fokuset på gruppen som er et av de mest karakteristiske trekkene med systemet. Gruppeundervisning i denne forbindelse er ikke det vi tenker på som tradisjonell gruppeundervisning her i Norge. Her kaller vi det fort gruppeundervisning om man underviser tre fløyter eller fire klarinetter samtidig. I Venezuela er det snakk om opp i mot tjue elever i samme gruppe. Gjerne på tvers av instrumentgrupper. Prosjektleder i El Sistema Norge fortalte meg om at da hun jobbet i systemet i Argentina hadde hun tjue elever på messing, både trompeter og barytoner var på samme gruppe og skulle ha undervisning sammen. I Norge er dette like mange elever som det er i mange korps totalt i dag, og skaper derfor helt andre utfordringer enn det gruppeundervisning i norsk forstand betyr. Som allerede nevnt er fokuset på den kollektive musikkutøvelsen stor, og fokuset på gruppeundervisning er derfor et svært viktig element for El Sistema.

Nettopp gruppeundervisningen var en av to viktige idéer som Abreu lærte fra sin egen musikkundervisning fra da han var barn. (Tunstall, 2012) Han fikk pianotimer, men ble utradisjonelt nok undervist i gruppe sammen med en rekke andre barn. Abreu likte idéen om elever som jobber sammen og som lærer av og med hverandre, og ønsket å ta i bruk denne måten å jobbe på i orkesteret. Abreu mente dette ville skape entusiasme og lidenskap kollektivt, og at det derfra vil eskalere til individuell glede. Dette er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien da man bruker de andre elevene og konteksten man er i, til å lære av medelever og utvikle seg sammen med andre.

Allerede fra første dag man er med i programmet spiller man i en eller annen form for ensemble i El Sistema. Dette gjelder om man er tre år eller åtte år når man starter. Det første ensemblet man starter i, er papirorkesteret. Dette orkesteret ble opprinnelig utviklet fordi musikk skolene hadde mangel på instrumenter. En lærer kom på en idé om å lage papirinstrument, og siden har papirorkesteret blitt en fast del av undervisningen i El Sistema. I papirorkesteret er hovedpoenget at elevene skal sitte i en ordentlig orkesteroppstilling, bli vant til disiplinen man skal ha i et orkester og forholde seg til medmusikanter, følge med på

dirigenten og få en idé om hva det å spille i orkester handler om. I orkesteret fokuseres det på sang, gjerne sanger om noter der man skal "spille" på instrumentene i riktig notelengde, riktig rytme og så videre. Det er vanlig å bli i papirorkesteret i cirka fem måneder før elevene går over til ordentlige strykeinstrumenter. Når det gjelder starten til blåsere og slagverkere har jeg ikke klart å finne ut hvordan dette fungerer i starten av undervisningen. Det er mulig at alle elevene i El Sistema starter med strykeinstrumenter i papirorkesteret, og at man på et senere tidspunkt velger å gå over til blåseinstrumenter eller slagverk.

I filmen om El Sistema, *Music to change life*, er det flere klipp som viser arbeid med papirorkesteret. Jeg vil beskrive et av dem:

Papirorkesteret sitter oppstilt i en orkesteroppstilling. Fioliner, bratsj, cello og kontrabasser der det er vanlig at man er plassert i et vanlig orkester. Alle har fokuset rettet mot dirigenten, som roper til de ulike instrumentgruppene. «Kontrabass, dere må spille nærmere broen! Hvis ikke vil dere ikke låte så pent.» Deretter synger de en sang om noter hvor instrumentene blir brukt for å vise hvor lenge de skal vare. Firedeler sier ta, ta, ta, ta, halvnoter ta-a, ta-a. Alle barna er observante på hvor lenge buen skal berøre strengene på instrumentet sitt, og gjøre bevegelsene riktige.

Ved å allerede ha deltatt i et ensemble som papirorkesteret, har man lært de grunnleggende elementene ved det å spille i orkester når de senere får utlevert instrumentet sitt, og alle "reglene" som følger med det å spille i orkester er blitt rutine før man kommer så langt. Når barna så får ordentlige instrumenter utdelt, fortsetter man arbeidet som ble startet i papirorkesteret ved å fortsette å synge sanger om teknikk, men denne gangen får man med ordentlig lyd fra instrumentene når man kommer til delene hvor buen skal berøre strengene.

Gruppeundervisningen i El Sistema har så stort fokus fordi Abreu allerede tidlig i starten av prosjektet hadde en formening om at de yngre elevene skulle lære av de eldre som var flinkere. Han mente at man lærer av å jobbe sammen med andre, noe som er i tråd med sosiokulturell

læringsteori. Målet med gruppeundervisningen er ikke bare at elevene skal lære av hverandre musikalsk, men også at de skal lære av hverandre på andre områder. De yngre elevene skal få forbilder, noen å se opp til både musikalsk og ellers i livet. Noen de kan identifisere seg med. Dette er også mye av grunnen til at mange av musikkskolene bruker eldre eller tidligere elever som lærere i programmet. De skjønner både det sosiale aspektet og det musikalske aspektet i programmet, og vil dermed gjøre en god jobb som lærer i programmet. De får muligheten til å undervise andre i det de selv har lært, både på de musikalske områdene, men også på det sosiale.

I rammeplanen for kulturskolen omtales den tidligere musikkskolens lange tradisjoner for å undervise i mindre grupper. Det påpekes også at man med nye fagområder og for å få en mer allsidig kulturskole får en mer naturlig innfallsvinkel til gruppeundervisning enn før. (Norsk kulturskoleråd, 2003) Videre forsøker man i rammeplanen å definere hva gruppeundervisning er:

Med gruppeundervisning menes en undervisningsform der to eller flere elever får utvikle sine individuelle evner i samarbeid med hverandre og med læreren om felles oppgaver og mål. Gruppeundervisning kan passe både for nybegynnere og viderekomne elever dersom den pedagogiske differensieringa er tilfredsstillende. Ved sammensetning av grupper må det tas hensyn til elevenes behov, og skolens ledelse må sørge for at viderekomne elever får nok undervisningstid.

(På vei til mangfold, Rammeplan for kulturskolen, 2003:82)

Den norske rammeplanen setter ingen øvre grense for antall elever i en gruppe for å kalle undervisningen for gruppeundervisning, men introen til definisjonen som omtaler mindre grupper viser at det neppe er snakk om like store grupper som det man har i Venezuela. I Venezuela betyr dette ofte opp mot tjue elever sammen, og gjerne på ulike instrument. Begrepet gruppeundervisning vil jeg også tro omfatter ensemble og orkesterundervisning, da det er de store gruppene som alltid er i fokus, slik jeg så på i innledningen av dette kapittelet. Jeg nevnte også at man blir satt inn i et ensemble fra man starter å spille på instrumentet sitt. Abreus idé om å lære av og sammen med andre, er med på å underbygge tanken om

sosiokulturell læringsteori i denne formen for musikkundervisning. Gruppeundervisning er med på å skape et bedre samfunn gjennom å skape gjensidig respekt, likestilling, evnen til å dele med hverandre, samhold og ikke minst skape teamwork. Lave og Wengers (2012) begrep om situert læring forklares med at man lærer og utvikles ved å være en del av ulike sosiale situasjoner. Den sosiale situasjonen i denne sammenhengen er orkesteret, og man lærer og utvikler sin sosiale kompetanse og evnen til å omgås andre barn uten å bruke vold, gjennom denne situasjonen man er sammen om. Begrepet om legitim perifer deltakelse som også Lave og Wenger (ibid) peker på, gjør seg også gjeldende under begrepet gruppeundervisning, da det er en prosess hvor den nyankomne blir en del av et praksisfellesskap. De nye elevene i orkesteret får ta del i fellesskapet fra første stund, og man lærer og utvikler seg sammen, både som nybegynnere og sammen med de eldre elevene. Ta for eksempel papirorkesteret hvor ingen kan noe om orkesteretikette før man kommer til programmet. Her er alle elevene nybegynnere når de starter, og man har ikke mulighet til å lære av eldre og mer erfarne elever. Elevene lærer derimot sammen om hvordan man skal forholde seg til dirigent, instrumenter og ikke minst hvordan man forholder seg til medelever i en orkestersituasjon. Elevene utvikler seg sammen og får et fellesskap og en felles interesse å forholde seg til. De nye elevene får også ta del i konserter og observere de eldre elevene, og danner gjennom denne observasjonen en oppfattelse av hva som er de grunnleggende egenskapene i dette store fellesskapet som de sammen er en liten del av. Fordelen med denne gruppeundervisningen er at man lærer nettopp disse normene og reglene for hvordan man skal oppføre seg sammen. Ser vi bort fra det sosiale aspektet i forbindelse med gruppeundervisningen og ser på den musikalske opplæringen, som jo tross alt også er et poeng i El Sistema, finner vi viktige poeng i forhold til sosiokulturell læringsteori også her. De musikalske ferdighetene kan læres på de samme måtene som de sosiale ferdighetene; man lærer av hverandre. På den ene siden, om noen i gruppen har løst en vanskelig rytme er det enklere for de andre å slenge seg med, og man kan fortære utvikle en forståelse for musikken. Man kan også lære om klang, og herme etter hverandres klang og dermed bli oppmerksomme på dette fortære enn om man øver mye alene. På den andre siden, om det finnes sterke ledertyper i gruppen som kanskje ikke er så sterke musikalske vil ikke de ha evnen til å gi seg på en rytme som de kanskje spiller feil, og flere kan henge seg på denne feilspillingen. Man lærer også feil av hverandre. Det blir dermed en større utfordring for

læreren å rette opp i feil som gjøres da den til slutt kan bli gjort kollektivt. Musikkfaget læres situert, man må lære de ulike elementene i situasjonen det skal foregå i. Man kan ikke lære å spille trompet uten å ha en trompet å øve på, og man kan ikke lære å spille i et orkester uten å spille i et orkester. Orkesteret i El Sistema blir derfor et autentisk praksisfellesskap hvor man lærer faget orkester sammen med andre.

Gruppeundervisningen kan altså ha den fordelen at elevene lærer av hverandre både musikalsk og sosialt. Men sett med norske øyne, hvor fokuset på individet står sentralt, kan man finne ulemper ved å bruke mye tid i gruppen og ikke ha enkeltundervisning. Ved å være mange i en gruppe når man får undervisning på sitt instrument, vil ikke læreren klare å se alle elevene i like stor grad. Det vil være vanskeligere å plukke opp hva hver enkelt elev har problemer med i musikkutøvingen, og hvilke vanskeligheter hun har på instrumentet sitt. Man vil altså ikke få utvikle seg like mye individuelt og kanskje teknisk på instrumentet om man er i en stor gruppe. Samtidig vil man få muligheten til å lære av andre, kanskje spesielt med tanke på rytmer og klang, da man til stadighet får lytte og observere andre medelever og herme etter deres egenskaper, og på denne måten utvikle seg på andre områder musikalsk. Ikke bare har man fokus på gruppeundervisning i El Sistema, men også øvelser delt etter instrumenter er en viktig del i en El Sistema uke. Ved å delta på en gruppeprøve med bare messing, treblåsere eller strykere skaper man en tilhørighet for elevene i praksisfellesskapet. Man er ikke bare en del av orkesteret, man er også en treblåser.

Man kan på mange måter se på gruppeundervisningen som foregår i Venezuela som et redskap; gruppen blir et redskap for læring, både sosialt og musikalsk. Gjennom å bruke gruppen som redskap skaper man *tilhørighet*; i form av at man får et miljø man hører til og identifiserer seg med. *Samhørighet*; som avhenger av at medlemmene gruppen er enige om grunnleggende mål og verdier for eksempel ved å utøve musikk og bli best mulig på det i orkesteret, *mål*; som er kortsiktige eller langsiktige. *Struktur*; som omhandler måten gruppen er bygd opp på med medlemmer og arbeidsoppgaver. (Nordland, 2006) Dette kan bety at man gjennom å bruke gruppen som redskap kan utvikles som individ på flere måter. For at en gruppe skal kunne bli redskap for læring kreves det imidlertid grunnleggende kunnskap om begreper, ferdigheter, teori og praksis innenfor området sosial kompetanse. Dette stiller krav til at elevene i El Sistema

har noen grunnleggende ferdigheter innenfor å arbeide sammen i en gruppe når man kommer til høyere nivåer i orkesteret. El Sistema har tatt høyde for dette ved å begynne å undervise i denne disiplinen allerede fra starten av, man begynner i programmet i form av kor og papirorkester.

5.4 Undervisningsmetoder og lærestoff

Som allerede nevnt foregår ofte instrumentalundervisningen i store grupper, gjerne med ulike instrumenter og ulik alder på elevene i samme gruppe. Dette krever en helt annen metodikk enn det vi er vant til å bruke i norsk undervisning, og også en helt annen måte å undervise på enn det læreren kanskje er vant med. Det krever mer tid tilgjengelig til undervisning samt mer tålmodighet fra elever og lærere å få til å undervise i en så stor gruppe. I flere scener av *Music to change life* vises det timer med instrumentallæreren til eleven. I disse klippene er det ofte flere elever på timen. Det som ofte vises er da at en elev får oppmerksomheten til læreren, mens de andre elevene må stå pent inntil veggen og observere det som blir formidlet, men også lære av det. Det er spesielt et klipp fra en direksjonstime i *Music to change life* jeg vil trekke frem:

En ung jente står midt i et klasserom og musikken strømmet ut fra en CD-spiller. Jenta viser stor innlevelse i musikken, og setter inn de ulike instrumentgruppene på riktige steder i musikken, og peker på de ulike instrumentgruppene der det ville være naturlig at de var plassert i et orkester. Læreren går rundt og observerer jenta og gir tilbakemeldinger underveis. I tillegg til dette sitter en hel gruppe elever på stoler rundt jenta, og observerer, men i tillegg dirigerer de så smått for seg selv og prøver å gjøre det samme som jenta som er i fokus. Læreren bruker også tid på å kommentere det jenta i fokus gjør til de andre elevene, og gi de tips til ha de bør ta med seg videre og lære fra henne.

(*Music to change life* – El Sistema, 2009)

Abreu merket også tidlig at han hadde noen elever som knapt kunne spille på instrumentet sitt da de startet i orkesteret i 1976. Han utviklet derfor en metode kalt "teaching over the orchestra parts" som betydde at elevene med mindre kunnskaper ville utvikle seg på instrumentet gjennom prosessen med å lære seg en stemme i orkesterrepertoaret, og se denne i sammenheng med resten av stemmene. Man tilpasset stemmene til det nivået elevene var på, mens de samtidig utviklet seg videre i samarbeid med andre. Elevene lærer likevel å være deltaker i et orkester ved å være en del av konteksten, samtidig som repertoaret er tilpasset det eleven allerede har lært. Mye av repertoaret som brukes i programmet er store klassiske verker og folkemusikk hentet fra Latin-Amerika, og det sier seg selv at man ikke klarer å spille Beethovens niende første uken man spiller. Selve temaet kan det imidlertid være man klarer å lære seg etter noen uker eller måneder, og setter man dette sammen med det større orkesteret vil man få en større musikkopplevelse som nybegynner enn man gjør ved å spille akkordtoner alene over lengre tid.

En nybegynner i El Sistema starter sin orkesterperiode med forenklete stemmer, mens han observerer de eldre elevenes måte å opptre i orkesteret på. Nybegynneren er en del av praksisfellesskapet, men får noter tilpasset sitt eget nivå. Etter en lengre periode med legitim periferitet gir den lærende mulighet for å tilegne seg praksiskulturen. Den yngre eleven lærer etter hvert av de eldre elevene hvordan man oppfører seg i orkesteret, hvordan man skal forholde seg til dirigenten, hvem som spiller hvilken stemme og skal sitte på hvilken stol, være stille og følge med på informasjonen som blir gitt fra dirigenten, følge gruppelederen på fiolin sine strøk og så videre. For å få til dette kreves forbilder, som er grunn og motivasjon for all læringsvirksomhet. (Lave og Wenger, 2003:36) Etter hvert som eleven tilegner seg mer kunnskap får han også mer ansvar i orkesteret og vanskeligere stemmer på de samme stykkene som til stadig blir spilt om igjen i El Sistema. Denne stemmetilpasningen kan også sees på som en del av en spiralprogresjon. Bruner (1960) peker på at etter hvert som man går videre i pensum bør man stadig komme tilbake til grunnelementene og bygge på dem inntil eleven har fått tak i hele det teoretiske systemet som følger med. Dette sier oss at gjennom å stadig vende tilbake til de stykkene som er kjente for elevene, vil eleven utvikle seg musikalsk da de allerede har en forståelse for hvordan uttrykket i musikken og grunnelementene skal være, gjennom å ha spilt de enklere stemmene i musikken på et tidligere stadium.

Undervisningsmaterialet, eller musikken som blir brukt i El Sistema, går som allerede nevnt, igjen etter hvert som en El Sistema elev utvikler seg. Det er ofte store klassiske verker samt tradisjonell folkemusikk fra Latin Amerika som blir brukt på konserter. Store verk av komponister som Beethoven, Mahler og Saint-Säens er klassikere som går igjen. Ofte starter de konsertene sine med disse store verkene, og det er kun disse som står på programmet. Likevel ender som oftest konsertene opp i en eneste stor fest av latinske rytmer og dans, da folkemusikken blir trukket frem som ekstra nummer, spesielt når de større orkestrene er på turne i utlandet. Dette opplevde jeg selv på konsert både i Grieghallen og på Norges Musikkhøgskole under konserter med Caracas Youth Symphony Orchestra. Her startet konserten med Saint-Säens og alvorlige musikere med flotte antrekk. Etter at disse «pliktnumrene» var gjennomført ble lyset slukket, jakker i farger fra det Venezuelanske flagget trukket frem og tatt på, og man gikk over i en festforestilling hvor latinske rytmer i form av Tico-tico og lignende, samt dans fra instrumentgruppene ble fremført.

I en gruppeundervisningssituasjon lærer elever av hverandre om man ser det i et sosiokulturelt perspektiv. Dette kan sees på som en stillasbygging, hvor yngre eller mer uerfarne elever samarbeider med elever med større erfaring. De yngre elevene klarer ikke å spille stemmen sin på egenhånd på korrekt måte, men ved å henge seg på noen eldre og mer erfarne elever klarer de å utføre oppgaven sin tilfredsstillende. Å utnytte den nærmeste utviklingssonen er vesentlig i dette arbeidet. Lærerens jobb i forkant av gruppeundervisningen hvor også eldre elever er tilstede, er å få den uerfarne eleven opp på et visst nivå, slik at når han kommer sammen med resten av ensemblet vil klare å bli bygget opp av de eldre og mer erfarne elevene, og utføre oppgaven sin i orkesteret. Elevene i El Sistema blir på denne måten veiledet inn i den riktige måten å utføre musikkutøvingen på, før de klarer å spille notene på egenhånd. Den yngre eleven approprierer kunnskapen den eldre eleven har i samspillsituasjonen. De eldre elevene fungerer som et stillas, hvor den yngre eleven blir bygget opp, til han til slutt klarer å spille stemmen sin på egenhånd uten hjelp fra den eldre eleven.

Innenfor dette fokuset på gruppeundervisning og stillasbygging er stemmetilpasning viktig. Dette skjønnte også Abreu tidlig da han utviklet metoden for «teaching over the orchestra parts»

allerede i den spede starten av El Sistema. Metoden går ut på at man lærer en stemme som er plukket fra de store orkesterverkene, og utvikler seg musikalsk gjennom denne. Denne stemmetilpasningen, eller stemmeforenklingen om du vil, vil jeg ikke se på som spesiell i Venezuela. I korps-Norge er stemmetilpasning en stor del av hverdagen til mange dirigenter, for at man skal få med seg alle musikantene i en samspillsituasjon. Forskjellen som jeg kan se er at man i Norge ofte forenkler stemmene til de yngste til lange toner eller akkordtonene i musikken. I Venezuela er man enda flinkere til å forenkler stemmene slik at de yngste elevene får spille temaet i musikken, noe som gjør det enklere for elevene å følge med i musikken og stemmen sin, da dette kanskje er noe de har hørt før og dermed kan kjenne igjen når de selv skal forsøke å spille det. På denne måten kan man delta i praksisfellesskapet på et tidlig stadium, som en del av en legitim perifer deltakelse. I stedet for å observere i starten, er man med en gang med i fellesskapet og observerer mens man deltar. Man lærer etter hvert mer på instrumentet sitt, og man får en mer sentral posisjon i orkesteret etter hvert som man blir en større del av praksisfellesskapet, eller etter hvert som man blir mer og mer integrert. Etter hvert klarer eleven å spille stemmene sine uten støtte fra eldre elever, og man er da fullstendig integrert i praksisfellesskapet. Integreringen i dette fellesskapet er gjerne et resultat av den stillassbyggingen som er omtalt i forrige avsnitt. Dette kan også kobles til spiralprogresjon slik jeg omtalte i kapittel 5.4. De yngre elevene får spille forenklete stemmer i orkestermusikken, og etter hvert som man bli eldre og utvikler seg spilles de samme stykkene om igjen i orkesteret, men elevene får nye stemmer underveis. Da er allerede uttrykket i stykket lært, men elevene må videreutvikle seg med å spille teknisk vanskeligere stemmer, som gjerne krever mer uttrykk enn det man lærte første gang man spilte verket.

El Sistema peker også på at de bruker tidligere elever i programmet eller eldre elever som lærere for de yngre. Dette kan sees på fra flere vinkler. Kompetansen til de eldre elevene som skal undervise kan vurderes opp mot en utdannet pedagogs kompetanse. Jeg har tidligere pekt på at lærere i El Sistema trenger høy kompetanse i ulike fagfelt, noe som kan være utfordrende for en elev å skaffe seg uten å ha hatt undervisning i emnet. Å undervise i El Sistema krever både musikalsk kompetanse og pedagogisk kompetanse. For lærere som er tidligere elever i El Sistema vil mest sannsynlig den musikalske kompetansen være tilstede, da man har sett resultatene og nivået på orkestre og musikere som kommer fra programmet. Den pedagogiske

kompetansen får man derimot ingen undervisning i, i et ordinært El Sistema løp. Dette vil si at elever som kommer rett fra programmet uten noen form for pedagogisk opplæring vil ha en manglende pedagogisk kompetanse. El Sistema har selv i de siste årene gjort noe for å prøve å få opp også den pedagogiske kompetansen hos de tidligere elevene som skal bli lærere, ved å starte et «teaching center» i Caracas som skal skolere disse tidligere elevene til å bli lærere i programmet.

Ved å ha tidligere elever som en del av lærerstaben i El Sistema, vil de nåværende elevene gjerne ha lettere for å identifisere seg med lærerne, enn med de lærerne som kommer «utenfra». Elevene vil derfor få et forbilde i læreren og man ønsker å yte mer i programmet fordi man kanskje også ønsker å bli som læreren sin. Lærere som tidligere har vært elever i programmet har også gjerne et større eierforhold til programmet enn det man har som lærer dersom man kommer utenfra systemet. Ved å ha større eierforhold ønsker man ofte å yte mer for jobben sin, og man er i El Sistema dermed sikret at man har dedikerte lærere til enhver tid, slik programmet krever.

Under omtalen av lærestoff pekte jeg på at man i El Sistema bruker mange store klassikere i repertoaret sitt, også når man underviser de yngste elevene, kombinert med tradisjonell folkemusikk fra Latin Amerika. Man spiller i løpet av sin tid i programmet de fleste stykkene på et stykke etter hvert som man blir eldre og utvikler seg musikalsk. Dette har jeg allerede omtalt flere ganger som en form for spiralprogresjon. Men det kan også være interessant å diskutere om det ville være like interessant å spille store verker slik man gjør i Venezuela for norske elever. Min erfaring fra undervisning i diverse korps rundt omkring sier meg at hver gang jeg trekker frem kjente klassiske verk, er de fleste elevene misfornøyde. De vil heller spille film- og popmusikk, gjerne med CD-komp på de individuelle timene, og annen musikk de har hørt før, og er svært lite motivert for å hverken lytte til eller prøve å spille slik musikk. Hvordan klarer man da å få barna i Venezuela til å spille disse store stykkene, og snakke om sine favorittkomponister som Mozart, og hvorfor akkurat han er favoritten? Er det fordi man blir kjent med disse stykkene helt fra starten av opplæringen, og tar det som en selvfølge at dette er en del av progresjonen som musiker? Eller kanskje man som barn i Norge er for vant med å

få gjøre som man vil og komme med innspill selv, at man ikke ønsker å prøve å spille det en gang, fordi man har bestemt seg på forhånd for at den musikken lytter man bare ikke til og langt mindre har tenkt å spille den. Kanskje har miljøet i Norge vært med på å skape fordommer mot klassisk musikk her, og elevene er opptatt av hva medelevene som ikke er en del av praksisfellesskapet i orkesteret eller korpset synes om at man spiller en annen type musikk en populærmusikk.

5.5 Disiplin og øving

Forholdet til disiplin og hjemmeøving er en helt annen i Venezuela enn det er i Norge. I orkesteret er det en streng disiplin og flere regler som skal følges, og lærerne er nøye på å følge de reglene som er satt for musikkskolen og øvelsene som foregår. For det første er man i programmet klare på at man enten er med i El Sistema eller så er man ikke det. Kolliderer en øvelse med en fotballtrening og man prioriterer fotballen, kan man si takk for seg i El Sistema. Da har man valgt å si nei til å være med i musikkundervisningen. I løpet av øvelsen er også disiplin en viktig faktor for elever og lærere. Flere scener i *Music to change life* viser at lærerne er strenge på at elevene følger den disiplinen det er lagt opp til. Lærerne krever at elevene møter tidsnok, vil ikke ha noe av prating, og forlanger at elevene sitter ordentlig på stolene sine. Det kan også virke som at elevene er så engasjerte at man kan spille over lang tid uten at elevene etterlyser pauser. I *Music to change life* vises det klipp av lærere som står utenfor klasserommet og venter på elevene sine. De som er noen minutter for sene får et morskt blikk og en pekefinger mot klokka som tydelig viser at dette bør ikke gjenta seg.

To av elevene i El Sistema blir intervjuet om hvorfor de vil være en del av El Sistema:

Jeg liker å være i orkesteret fordi jeg får være en del av ting, og blir kjent med bedre folk. Jeg liker det fordi det lærer oss disiplin og den riktige måten å vokse opp på.

(Elev i *Music to change life*, 2009)

Dette viser at elevene er klar over at disiplinen er en viktig del av programmet. De er også oppmerksomme på at dette er den riktige måten å leve på, og er glad for å få være en del av programmet og lære nettopp dette.

Som nevnt i innledningen til delkapittelet er hjemmeøving i motsetning til her i Norge ikke forventet i Venezuela. Dette er fordi man skal bruke tiden sammen med orkesteret til å jobbe med musikken. På denne måten vil ikke elevene lage seg uvaner som ikke kan rettes opp av en lærer umiddelbart. Man kan heller ikke forvente at eleven skal øve hjemme da de ofte har dårlig plass hjemme, og deler et lite hus med mange andre familiemedlemmer. Dette kan også sees på som en utfordring for noen av lærerne i systemet, som ikke har like mange timer tilgjengelig gjennom uken som det de største musikkskolene har. Men det kan også føre til at elevene gleder seg ekstra til de gangene de kommer til musikkskolen, og gjør en større innsats de timene de har sammen med instrumentet sitt. Mye av grunnen til at det er satt av så mange timer til musikkundervisning felles er nettopp det at man ikke forventer at man øver hjemme. Møter man til den undervisningen som skal finne sted, øver man også den mengden som er ønsket av programmet, hevder man. Etter hvert som elevene blir eldre og begynner i de større orkestrene gjelder imidlertid ikke dette, og elevene har egne instrumenter med hjem, og bruker ofte tiden på kvelden etter fellesøving på å øve alene. Man har da skapt en øvekultur gjennom de årene man ikke har hatt tilgang til instrumentet hjemme, som fører til at når man endelig har tilgang til instrumentet sitt hele tiden, ønsker man å øve også etter musikkundervisningen er ferdig for kvelden.

I El Sistema har man en langt strengere disiplin en det man er vant med i Norge, og stiller krav til at elevene kommer til undervisning og er der på tiden. Som jeg allerede har vært inne på tidligere i drøftingen krever man i Venezuela at man kommer til undervisning, mens man i Norge ikke tør å stille de samme kravene til elevene. Kanskje går også musikkvalg under denne kategorien, og mens man i Venezuela ikke stiller spørsmål med hvilken musikk man vil spille, er man opptatt av tilpasning i Norge, og at musikkundervisning er en valgfri aktivitet og elevene skal få være med å bestemme sin egen undervisning. Nå er jeg absolutt ikke noen motstander av at elevene i Norge skal få være med å bestemme noe av musikken og undervisningen selv i

instrumentalopplæringen, fordi jeg har tro på at det gir bedre motivasjon, men kanskje lærerne skal være litt strengere, og innføre også klassisk musikk fra starten av musikkopplæringen. Kanskje det å stille krav til elevene ikke er så farlig som man kanskje kan tro i Norge, men at barn liker å bli stilt krav til fordi det viser at man forventer at eleven skal få til noe.

Mens man i Venezuela ikke forventer hjemmeøving på bakgrunn av at man bruker mye tid i orkesteret er det forventet i Norge. I Venezuela har man etter hvert klart å skape en øvekultur, slik at når elevene endelig har mulighet til å ta instrumentet med hjem velger de å øve likevel. Man har i Venezuela klart å skape et miljø som sier at man skal øve hjemme for å bli enda bedre, og slik at orkesteret også i fellesskap skal kunne utvikle seg når man kommer på de høyere nivåene.

5.6 Det sosiale aspektet og samfunnet

Det siste kjennetegnet jeg tar med i dette kapittelet er nevnt flere steder; det sosiale aspektet. Som jeg allerede har nevnt opp til flere ganger under delen om mål og visjon, er El Sistema et prosjekt som hører til på budsjettet til departementet for helse og sosial. Dette er fordi El Sistema ikke sees på som et rent musikkutdanningsprosjekt i Venezuela. Det som er viktigst i undervisningen er den utviklingen som skjer av individet og samfunnet rundt individet som får delta i El Sistema. Det sosiale aspektet med undervisningen er derfor viktigere for systemet enn selve musikkundervisningen. Det blir gjentatt flere ganger av elever i systemet i diverse filmklipp, at elevene får være der for å komme seg bort fra gaten og kriminaliteten som foregår der. Elevene selv er også veldig oppmerksomme på årsaken til at El Sistema eksisterer, og sier selv at de *"lærer å snakke sammen uten å måtte bruke vold."* (Elev i El Sistema i *Music to change life*, 2009)

Miljøet rundt der hvor det startes en El Sistema skole skal også bli påvirket av at de har fått programmet til byen. Blir programmet startet i en småby er de fleste innbyggerne med i El Sistema fordi det ikke er noe annet å gjøre i den byen. Alle i byen eller bydelen engasjerer seg dermed i programmet, og foreldre og familie er ivrige etter å få hjelpe til i systemet. Hele familien blir involvert i prosjektet, og dette gjør at hele samfunnet knytter tettere bånd. I større

byer som for eksempel Caracas får man ikke helt den samme effekten som man gjør i småbyene, men også her kan man se at miljøet rundt er engasjert i programmet.

Det sosiale livet er en viktig del av programmet, og målet er at man skal lære en del av dette i El Sistema. Musikken er kun et verktøy der man bevisst bruker musikken systematisk for å bli så hele mennesker som mulig. Man må gjennom musikken forholde seg til andre mennesker og vite hvilken rolle man har i orkesteret og i samfunnet ellers. Man lærer at alle blir sett og hørt, og at alle rollene er like viktige.

Det sosiale aspektet med undervisningen er et av hovedpoengene med systemet slik det fungerer i Venezuela. Hele familien blir involvert i systemet i en eller annen grad. Poenget med denne modellen er å integrere hele familien i et praksisfellesskap hvor man lærer å forstå hverandre. Situasjonen i Venezuela er nok litt annerledes enn i Norge, og man vil derfor møte utfordringer knyttet til å legge opp programmet på samme måte her. I Norge har man mange valgmuligheter når det gjelder fritidsaktiviteter, og ikke bare skal barna ha fritidsaktiviteter, men også ofte foreldrene. I Venezuela er El Sistema for hele familien, og det blir en felles hobby. Man stiller opp på alle konserter og dugnader for å hjelpe til i programmet, og ofte følger foreldre barna til undervisningen og blir sittende utenfor å vente sammen med andre foreldre, mens barna er de timene de skal være i programmet. På denne måten får også foreldrene et sosialt nettverk, og også de lærer den sosiale delen av systemet. Denne delen av programmet var spesielt tydelig da jeg gjorde observasjoner i Sverige. Området hvor El Sistema er startet der, er preget av mange innflyttere, innvandrere og fattigdom i flere betydninger. Her fulgte foreldre barna til undervisningen og oppholdt seg i gangen utenfor undervisningsrommene mens elevene hadde undervisning. Om foreldrene kunne spille instrument var de også gjerne med som støttespillere siden programmet var i en startfase da jeg var der, og elevene derfor var spesielt unge. For få til det sosiale nettverket rundt programmet i Sverige har de der hver uke noe som kalles Vänstay, som er en ukentlig sammenkomst for både elever og resten av familien. Navnet er rett og slett hentet fra det engelske ordet Wednesday, gjort om til en svensk skrivemåte, siden dette skjer hver onsdag. Hver uke er det ulike arrangement under Vänstay. For eksempel bytter de ulike

instrumentgruppene på å være ansvarlig for å holde konsert, de får besøk av musikere fra Gøteborgsymfonikerne, foreldre stiller med mat og underholdning fra deres kultur, eller det er felles sang og lek hvor også foreldrene er involvert. Her får elevene den konserttreningen som er en viktig del av El Sistema, elevene får møte sine forbilder fra orkesteret når de kommer for å opptre, og familiene lærer hverandre å kjenne på tvers av religion og nasjonalitet. På denne måten opplever hele familien den sosiale delen av programmet som er så viktig i Venezuela. Man får ta del i en hverdagslig interaksjon, og utvikles sosialt sammen med resten av familiene i programmet.

I Sverige og Venezuela har man funnet ulike måter å samle familiene på for å skape sosiale rammer. Hvordan ville man måtte gjøre dette i Norge for å få norske familier til å stille opp og ta del i undervisningen, ikke bare som foreldre stille opp som publikum på en konsert i nye og ne? Den svenske versjonen er en mulighet, dersom man som forelder har mulighet til samme tid hver uke, og bruker dette som sin fritidsaktivitet. Blant flere musikkinstitusjoner i Norge er nok allerede den sosiale delen viktig, også blant foreldre som møtes over en kopp kaffe på naborommet mens musikantene har øvelse. Men hvordan kan man involvere foreldrene på en måte som fører til sosialt samhold også hos foreldrene? Ved å inkludere foreldre til faste tider og med noe de vet de kan og får til, vil også lysten til å delta i programmet øke. Dette viser seg i korps-Norge der man til stadighet har problemer med å få folk til styrer, fordi de tror at man må kunne mye musikk for å sitte i styret i et skolekorps. Voksne er mer redd for å kaste seg ut i noe de ikke vet at de kan enn det barn er, og lysten til å delta kan derfor svekkes hos foreldre til unge musikanter. Måten man har valgt å løse dette på i Sverige med å la foreldre delta på noe de kan, er derfor en fin løsning verdt å se nærmere på også i en norsk sammenheng.

Gjennom hele dette kapitlet som tar for seg kjennetegn på metoder i El Sistema har det vært klart at det sosiale aspektet er det viktigste for El Sistema i Venezuela, og musikken blir sett på som et verktøy for å nå målet om en sosial forandring rundt de menneskene og det miljøet som er inkludert i programmet i de ulike byene. Programmet er i tråd med sosiokulturell læringsteori, da elevene kan lære av hverandre både musikalsk og sosialt gjennom de metodene som er valgt ut til å brukes i programmet.

6 Påvirkning fra andre metodiske konsepter

El Sistema påpeker selv i flere sammenhenger at systemet ikke er en spesiell undervisningsmetode på lik linje som det mange andre metoder er. Det er derimot et system eller et program der man har et mål om å utvikle samfunnet og, ut fra dette, musikere satt sammen av det de selv mener er det beste fra flere ulike metoder. Da programmet startet valgte man å ta det beste fra de metodene lærerne kjente til, og bruke disse i undervisningen.

Det blir fortsatt fokusert på at El Sistema ikke er en spesiell metode i flere av dokumentene jeg har gått gjennom, samt blant de intervjuene jeg gjorde i Sverige. Man plukker det man mener er det beste fra ulike metoder for så å sette det samme til sitt eget system, og sin egen undervisningsmåte. Intervjuene mine i Norge viser også at man bruker det den læreren som er i systemet akkurat på det tidspunktet kan av metode, og jobber ut i fra den metoden så lenge den læreren jobber i programmet. Etter hvert fant jeg også ulike steder som Hollingers doktoravhandling og Tunstalls skildring av programmet navnet Susan Siman i forbindelse med utvikling av undervisningsmetoder i Venezuela. Hun skal ha spesialisert seg på å undervise de yngste barna i programmet, og har vært med på å tilrettelegge det metodiske- og pedagogiske systemet som blir brukt i undervisningen. Hun ble fløyet til Europa for å bli utdannet innen ulike metodiske konsepter som Suzuki, Dalcroze, Kodaly og Orff. Heretter omtaler jeg dette som metode. Siman kombinerte deretter det hun oppfattet var det beste fra hver av de enkelte metodene og brukte det i undervisningen i sitt første prosjekt i arbeid med de yngste elevene. Siden har hun jobbet med å utvikle metoder for hvordan undervise de yngste barna i programmet. Programmet har også ifølge sine nettsider startet en lærerutdanning ved Simon Bolivar konservatoriet der studentene lærer hvordan man skal undervise, fortrinnsvis i El Sistema programmet. (Tunstall, 2012 og Hollinger, 2006) Jeg vil nå gi en kort beskrivelse av de ulike metodene jeg har funnet i ulike dokumenter og intervjuer i forbindelse med El Sistema. Jeg vil under hver beskrivelse drøfte hvilke trekk jeg har funnet i de ulike metodene som kan kjennes igjen i El Sistema, før jeg til slutt gjør en kort oppsummering av de metodiske trekkene.

6.1 Suzuki-metoden

Denne gjennomgangen av Suzuki bygger på nettsiden til Nors suzukiforbund, samt Suzukis egen bok; *Kunnskap med kjærlighet, den klassiske tilnærmingen til «talent education»* fra 2006. Suzuki selv kalte sin musikkpedagogikk for morsmålmotoden. Han fikk utfordringen om å undervise en kamerat sin sønn på fire år i fiolin. Han tenkte lenge på hvordan han skulle klare dette før det plutselig gikk opp for han at man må undervise i musikk som man underviser i morsmålet. Alle barn snakker morsmålet sitt perfekt, så da må man bruke samme metode for å undervise i musikk. Suzuki sammenligner metoden med å trene en papegøye. Man må begynne når fuglen er nyfødt, og repetere mange nok ganger til det sitter igjen hos fuglen. Fuglen tilpasser seg omgivelsene, og det gjør også barna som skal lære å spille et instrument. (Suzuki, 2006)

Suzuki undervisningen starter med barn allerede i 3-4 års alderen, men sier at lytting til musikk er viktig helt fra fødselen av. Selv om barna begynner når de er små, er det ikke sikkert at de begynner å spille fiolin med det samme de starter. Først skal barnets foreldre undervises, slik at de kan bli en god lærer hjemme. I denne perioden skal barnet lytte til innspillinger hjemme med stykker det senere skal lære å spille. Barnets hjemmemiljø er viktig om det skal klare å øve godt og tilegne seg en god holdning, og det er viktig at foreldrene har god kunnskap om dette dersom barnet skal utvikle seg. Det er ikke sikkert at en 3-4 åring har lyst å spille et instrument selv om foreldrene vil det, og tanken er at barnet skal inspireres til å si «jeg vil også spille!» Undervisningen omfatter både individuelle timer og gruppetimer. I gruppetimene spiller de yngre barna sammen med de eldre, og påvirkningen fra de eldre elevene til de yngre er enorm, og de yngste barna får inspirasjon til sin egen øving. Metoden mener at all undervisning av barn bør starte som en lek. Når barna er varme av leken, inspirert og åpne for nye utfordringer kan man fortsette øvelsen av barnet. Også videre i undervisningen er leken en viktig del, og den blir gjerne brukt for å sjekke hvor godt barnet kan et stykke. For eksempel er det første stykket barnet lærer «twinkle, twinkle little star» og variasjoner over dette. Når barnet kan stykket meget godt kan læreren stille spørsmål underveis mens eleven spiller det for læreren. For eksempel; hvor mange ben har du? Klarer barnet å fortsette å spille riktig og samtidig svare er stykket godt innprentet i barnet. Leken avanserer så etter hvert som eleven utvikler seg og blir eldre. Lekene er til for å teste barnas oppfatningsevne og for å videreutvikle deres ferdigheter.

Metoden sier at alle kan lære å spille, og at man er født med evner og muligheter som kan utvikles. Ferdighetene kommer ikke av seg selv, men må trenes om og om igjen til det føles naturlig. Metodikken følger Suzuki-læreverk som er pedagogisk bygget opp i kronologisk rekkefølge. Repetisjon og memorering er sentralt i undervisningen slik sammenligningen med papegøyen viser, og barna spiller mye utenat og på gehør. Ofte kobler Suzuki-lærere sanger man har lært på gehør til noter først etter man har lært dem på øret. Notelesning blir ikke presentert innenfor denne metodikken før barnet er symbolmodent. Ved å trene minnet blir muligheten for memorering bedre og bedre, og tiden det tar for å memorere vil etter hvert blir kortere. Tonedannelse og klang utvikles gjennom bevisstgjøring og lytting i Suzuki-metodikken, og man fokuserer mye på å ha riktig klang og tone i instrumentet. En siste ting som er svært viktig innenfor Suzukimetodikken er konsertutøvelse som skal skje i trygge omgivelser for barna, så ofte som mulig. På denne måten skal man også så ofte som mulig få muligheten til å lytte til andre som utøver musikk. (<http://www.norsuzuki.no/suzukimetoden/> 25.09.2012 og Suzuki, 2006)

Suzukimetoden har flere likhetstrekk med El Sistema. For det første er den tidlige starten et trekk som går igjen i begge metoder. Suzuki-metoden starter undervisningen i 3-4 årsalderen, noe man også gjør i El Sistema om man skal tro systemets egne nettsider. Prosessen i metoden starter ofte med foreldrene og lytting hjemme. Dette er en prosess man ikke har med i El Sistema. I El Sistema starter man også tidlig, men man starter med tidlig gruppeundervisning, og forventer ikke at foreldre skal følge opp hjemme i like stor grad eller på samme måte som i Suzuki-metoden. I El Sistema forventes det at foreldre følger opp med å følge elevene til undervisning, komme på konserter og lignende, mens man i Suzuki-metoden forventer at foreldrene skal ha en aktiv rolle i musikkundervisningen. Foreldrene i El Sistema blir ikke direkte involvert i undervisning og oppfølging, men de må være klar over hvor mye tid barnet må ofre for å få være med i programmet, og det er også ventet at foreldrene stiller opp på det som er av konserter og dugnad. Foreldrene er viktige i Suzuki-metoden på den måten at de må følge opp undervisningen hjemme, mens i El Sistema blir gjerne hele familien involvert gjennom deltakelse av ulik art, og at det på bakgrunn av dette skjer en forandring i miljøet rundt de stedene El Sistema programmet er innført. Når man starter i El Sistema i 3-4 årsalderen starter

man som oftest i kor gjerne kombinert med pappmasjeinstrumentene som er omtalt tidligere, mens man i Suzuki-metoden bruker tilpassede barneinstrumenter i undervisningen når man kommer til det punktet at man skal starte med instrument.

Suzuki-metoden sier at alle kan lære seg å spille et instrument og at alle er født med evner og muligheter som kan utvikles. I El Sistema har man tro på at man uansett bakgrunn har evnene til å få til å lære musikk, noe de viser ved å gi instrumenter og musikkundervisning til barn som kommer fra dårlige miljø, og som bor i slummen, og å satse på dem i så stor grad som det blir gjort. Dette kan sees på som en inspirasjon fra Suzuki-metoden og troen på at alle er født med evner og muligheter som kan utvikles. Mye av undervisningen i El Sistema er også gehørbasert, og spesielt i starten av elevens instrumentale karriere, før man overfører det man har lært på gehør til et notebilde. Dette er typiske trekk man også finner i Suzuki-metoden hvor man bruker innøving av musikk for å trene opp memoreringsevnen. All undervisning i Suzuki-metoden foregår på grunn av dette uten noter i starten av undervisningen.

I Suzuki-metoden spiller man også uten noter for å utvikle en bevisstgjøring angående klang og tonedannelse. Dette kan gjenkjennes i El Sistema hvor man har et stort fokus på å utvikle elevenes innlevelse i musikken, og de store linjene er viktige. Man bruker også mye gehør og utenatspilling i El Sistema, noe vi kunne se i klippet jeg tidligere har jeg beskrevet fra en audition til et av de større orkestrene. Fokuset ligger hele tiden i å kunne spille med innlevelse og den kollektive utførelsen av musikken er det viktige. På sett og vis kan derfor disse trekkene sees i sammenheng da de omhandler det samme temaet om bevisstgjøring innenfor musikken. Den stadige repetisjonen av musisk materiale man har i Suzuki for å hjelpe på memoreringen kan også finnes igjen i El Sistema i en litt annen form. Man har et standard repertoar i Venezuela som stadig blir repetert. Dette repertoaret blir brukt allerede fra dag en, hvor man lærer en orkesterstemme og får spille denne sammen med eldre og mer erfarne elever. Musikken blir repetert til stadighet gjennom elevens El Sistema periode, og man lærer seg derfor denne musikken ved hjelp av gjentatt repetisjon over en lengre periode.

Fokuset på gruppetimer som jeg har omtalt i en rekke anledninger i denne oppgaven finner jeg igjen også i Suzuki-metoden. Metoden baserer undervisningen sin på individuelle timer, men sier også at gruppetimene hvor det foregår mye lek er vel så viktige som den individuelle timen.

Dette fordi man her møter eldre elever og kan få inspirasjon til øving derfra, og fordi man der møter et større fokus på lek enn det man gjør i de individuelle timene. Det sosiokulturelle aspektet, og idéen om stillassbygging kan altså kjennes igjen også i Suzuki-metoden, og kobles til El Sistema som også har et stort fokus på gruppeundervisning. Hos El Sistema har jeg derimot ikke funnet like mye lek i gruppeundervisningen, men heller et større fokus på å lære musikk og holdninger av andre i denne situasjonen.

Det siste trekket som kjennetegner Suzuki-metoden handler om at konsertutøving er sentral, og at man skal opptre på konsert i trygge omgivelser så ofte som mulig. Også i El Sistema er dette en svært viktig faktor, da man der allerede på et tidlig stadium av sin undervisning skal delta på konsert med det materialet man har. Allerede mens man er med i papirorkesteret deltar man på konsert i El Sistema, slik at man blir vant til dette. El Sistema elever lytter også alltid til sine medelever når de opptrer, og også til de eldre elevene i programmet slik at de kan hente inspirasjon fra andre. På denne måten har de alltid mulighet til å lytte til andre som står sentralt også i Suzuki-metoden.

6.2 Dalcroze-metoden

Denne gjennomgangen av Dalcroze metoden bygger på Hanken og Johansen (2008) og Chocksy m.fl. *Teaching music in the twentieth century* fra 1986. Jaques-Dalcroze hadde en interesse for integrering av musikk, dans og teater. Dette dannet grunnlaget for hans musikkutdanningsfilosofi og praksis. De mest særpregede kjennetegnene fra hans musikkpedagogiske konsept er at det blir lagt stor vekt på kroppen, og kroppsbevegelsen som grunnlag for musikk læring. Hans tilnærming til musikkutdanning var basert på at rytmikken er det primære elementet i musikk, og at kilden til all musikalsk rytme finnes i de naturlige rytmene i menneskekroppen. Dalcroze hadde et mål om at virksomheten skulle hjelpe elevene til å bruke alle deler av seg selv når de lærer, utforske sine egne bevegelser og utvikle sin koordinasjon, motoriske evner og kroppsbevissthet. Elevene skulle bli oppmerksomme på rommet rundt seg og bruke sin forestillingsevne og sine skapende evner. De skulle også utvikle dyktighet til å følge instruksjon, uttrykke følelser gjennom musikk og kroppsbevegelse, utvikle sin lyttekapasitet og tilegne seg musikalske begreper, oppfatte og uttrykke nyanser av rytme og

tonehøyde. Dalcroze utviklet teknikker som kombinerte lytting og fysisk respons, sang og fysisk respons, og lesing-skriving og fysisk respons. Dette for å utvikle det indre øret, og evnen til å få musikalske opplevelser og inntrykk ved å tenke, lese, og skrive musikk uten tilgang til instrumentet sitt.

Dalcroze sitt konsept består av tre kategorier; *rytmikk*, *sofège* og *improvisasjon*, som skal praktiseres gjennom aktiv utfoldelse. I *rytmikk*-delen tar Dalcroze utgangspunkt i det han kaller rytmiske elementer. Disse rytmiske elementene har han delt i 34 kategorier. Eksempel på disse rytmiske elementene er dynamikk, tempo, artikulasjon og så videre. Gjennom praktiske øvelser og leker skal elevene gjøre erfaringer med elementene i en spiralprogresjon. Øvelsene og lekene er preget av at elevene skal mestre to oppgaver samtidig. *Sofège* bruker de samme metodiske løsningene som rytmikk for å utvikle et indre gehør som grunnlag for prima vista sang og videre gehørtrening. Ørene og kroppen blir brukt som naturlige instrument for studien av rytmisk bevegelse. I *Sofège* foreslår man at øret og kroppen kombinert med stemmen og sangen er ideelle instrumenter for å studere den musikalske tonen, tonale kombinasjoner og tonale forhold. Prima vista øvelsene i *Sofège* tar utgangspunkt i et tolinje-system som etter hvert utvikles til fem linjer som eleven trenger for å skrive notene man lærer. *Improvisasjon* er den siste kategorien i Dalcrozes metode. Målet i denne kategorien er å produsere dyktige måter å bruke rytme og lydmateriale i imaginære, spontane og personlig ekspressive kombinasjoner for å skape musikk. I denne delen bruker Dalcroze bevegelse, tale og fortelling, slagverk, rytmeinstrumenter, strykeinstrumenter, blåseinstrumenter, klaver og kombinasjoner av disse for å utnytte elevenes potensiale. Utgangspunktet for dette er at elevene skal eksperimentere for å finne ut hvordan erfaringene fra rytmikk og sofège kan brukes til å skape musikk selv. Undervisningen bygger på flere metodiske øvelser: reaksjonsøvelse, følgeøvelser, erstatningsøvelser, avbrutt kanon og evigvarende kanon. Læreren skal ikke snakke mye i løpet av undervisningen, men gi instruksjoner til elevene gjennom kroppslige gester. (Hanken og Johansen, 2008 og Choksy m.fl, 1986)

Dalcrozes metode er vanskeligere å oppdage at blir brukt som metode i de filmklippene fra Venezuela som jeg har fått tilgang til. Det lille jeg har sett viser lite eller ingenting av undervisning som direkte kan kobles til Dalcroze sine metoder. Man kan i løpet av *Music to change life* (DVD) se et lite glimt av teoriundervisning der *Sofège* blir brukt; elevene sitter i et

klasserom og synger noter som er skrevet ned på tavla i fellesskap. Dette kan knyttes til Dalcrozes solfège, men det kan også like godt knyttes til Kodalys metode. Det jeg har funnet av Dalcrozes metoder har jeg fanget opp gjennom lesning av dokumenter som hjemmesiden til systemet, Tunstalls bok *Changing lives* og Hollingers avhandling. I disse dokumentene står det beskrevet nærmest i en bisetning at Dalcrozes metoder blir brukt i programmets undervisning. Det står imidlertid ingenting om på hvilken måte metoden blir brukt, eller hvilke elementer. Det er derfor vært vanskelig å koble Dalcrozes metoder til El Sistema i Venezuela. I Sverige derimot, observerte jeg mye undervisning jeg syntes var inspirert av Dalcroze. Her hadde de blant annet en egen time for de yngste barna i programmet tre ganger i uken som ble kalt Rytmik. Her ble flere aktiviteter som kan kobles til Dalcroze gjennomført; kroppen ble brukt i de fleste aktivitetene som foregikk, følgemetoden med å etterligne læreren skjedde underveis i en gruppeprøve, tre linjer på gulvet ble brukt for å trene opp gehøret og lignende. Under beskrivelsen av mine observasjoner av undervisning i Sverige fortalte jeg om en spesiell episode hvor elevene inviterte meg med som kan kobles til Dalcroze:

Elevene får beskjed om å reise seg opp og stille seg på rekke bak læreren. Hele rekka begynner deretter å gå i takt rundt i rommet. Etter at alle har funnet riktig puls øker vanskelighetsgraden og elevene skal klappe ulike rytmer samtidig som de skal klare å gå i riktig puls.

Dette ser jeg på som en typisk øvelse hentet fra Dalcroze hvor man kombinerer to ting, en rytme skal gjøres med bena, og en annen med hendene. Dette var bare en av flere øvelser jeg kunne kjenne igjen i Sverige. På en rytmik-time ble også linjer på gulvet tatt i bruk hvor elevene skulle bevege seg på linjene etter den tonehøyden de hørte ble spilt. Etterpå skulle de skrive på noteark det de nettopp hørte. Også solfège var mer åpenbart under mine observasjoner i Sverige. For eksempel i korundervisningen ble det koblet inn, da elevene skulle synge fra tavla. Det var skrevet opp noen noter på tavla, mens elevene sang notenavnene og brukte håndbevegelser til.

Selv om jeg ikke tydelig klarte å se noen trekk fra Dalcroze i Venezuela-utgaven av El Sistema betyr ikke dette nødvendigvis at det ikke finnes. Da jeg ikke har vært i Venezuela og observert selv er det vanskelig å trekke noen konklusjon ut fra de få filmklippene jeg har hatt tilgjengelig. Det at man i Sverige fokuserer så mye på Dalcrozets metode kan bety to ting: for det første kan det være de har observert mer fra Venezuelas metode enn det jeg har gjort, i og med at man der har hatt tilgang til førstehåndsinformasjon om programmet fra Gustavo Dudamel. Det kan også være at Dalcrozets metode blir så mye brukt fordi denne metoden står sterkt i Sverige også i den «vanlige» musikkundervisningen, og man har valgt å ta dette med seg videre inn i El Sistema.

6.3 Orff-metoden

Gjennomgangen av Orff-metoden baserer seg på Hanken og Johansen (2008) og Choksy m.fl. (1986). Orffs musikk og program var ikke opprinnelig ment for musikkutdannelsen til barn. Den var derimot myntet på profesjonelle dansere og musikere. Hans engasjement innen musikkutdanningen startet når hans venn og kollega Dorothee Günther begynte å bruke hans arbeid for å trene dansere på sin skole. Hennes basiskurs kombinerte musikk og bevegelse, og var forgjengeren til prosessen med å lage Orff-Schulwerk. Orff og Günther baserte verket på det de kalte den elementære stilen. Her ble musikk og dans brutt ned til sine minste og mest grunnleggende bestanddeler. Det mest særegne med Orff sitt musikkpedagogiske konsept, er at det ble utviklet egne instrumenter til bruk i undervisningen. Disse instrumentene får en sentral plass i forbindelse med improvisasjon og bevegelse i hans musikkpedagogiske konsept. Opplæringen består i at elevene lærer å mestre musikkens mest grunnleggende bestanddeler, der improvisasjon er et viktig element, men samtidig er også reproduksjon er en viktig læringsaktivitet. Det grunnleggende elementet i Orff sin måte å undervise på starter med grunnleggende musikk, hvor fokuset er på puls og elementære rytmer på trommer. Det var viktig for Orff og Günther at elevene helt fra starten av fikk fysisk erfare puls, tempo og rytme, og at de erfarte disse elementene gjennom dans og instrumenter, gjennom å gjøre, ikke lære om dem. For at alle skulle få erfare musikk gjennom å spille et instrument, fikk Orff i samarbeid med instrumentmakeren Karl Maendler konstruert egne pedagogiske instrumenter inspirert av blant annet afrikanske og indonesiske instrumenter samt instrumenter fra middelalderen. Målet var at elevene skulle få både grov- og finmotoriske utfordringer. Et viktig prinsipp i

konseptet er at alle elevene skal få erfare både spill og dans. Undervisningen foregår ofte i form av imitasjon, fordi Orff anså imitasjon for å være en av menneskets mest grunnleggende læringsmåter. De musikalske elementene blir utforsket først på et enkelt plan før de etter hvert utvikler seg til et mer komplekst nivå. Orff-metoden inkluderer på de ulike nivåene utforskning gjennom bevegelse, lyd gjennom stemmen og instrument, og form gjennom improvisasjon. På hvert sted i prosessen beveger elevene seg fra imitasjon til kreasjon, del til helhet, enkel til komplekst, fra individet til ensemblet. (Hanken og Johansen, 2008 og Choksy m.fl. 1986)

Også Orff metoden er på lik linje med Dalcroze metode vanskelig å få øye på gjennom de filmklippene jeg har hatt tilgang til. Det kan se ut som at denne metoden gjør seg gjeldende først og fremst i orkesteret eller koret for elever med spesielle behov. Dette er kor satt sammen av døve, blinde, utviklingshemmede og barn med andre spesielle behov. I filmen Music to change life vises det en konsert med disse som synger samtidig som det spilles på pedagogiske Orff-instrumenter, i form av klokkespill samt klokker som trykkes på og lager lyd. Alt dette settes sammen til en helhet og kombinerer sang, spill og bevegelser. Dette er den eneste tydelige linken til Orff jeg har klart å finne i filmklipp. Det kan tenkes at det er Orff-instrumenter og metoden som blir brukt i den tidlige opplæringen i El Sistema, da det blir skrevet på både programmets hjemmeside (<http://www.fesnojiv.gob.ve/en/>) og hos Hollinger (2012) at elevene starter på slagverksinstrumenter før de går over til blåse- eller strykeinstrumenter. Det kan virke som sannsynlig at det er deler av denne metoden som brukes da. Dette har jeg imidlertid ikke fått bekreftet med egne øyne, men er en antagelse ut fra det som blir beskrevet på nettsiden til El Sistema og hos Hollinger. Ut i fra de dokumentene jeg har hatt tilgang på er det derfor kun i koret for barn med spesielle behov jeg kan se trekk fra Orff-metodikken.

6.4 Kodaly-metoden

Denne gjennomgangen av Kodaly-metoden er basert på Choksy m.fl. (1986). Zoltan Kodaly kommer fra Ungarn og var svært engasjert i innsamling av ungarsk folkemusikk. Hans musikkpedagogiske konsept legger særlig vekt på sang som grunnleggende aktivitet for all musikkundervisning, og på håndtegn i tillegg til solmisasjon som støtte for sangen. Konseptet bygger

på en kombinasjon av Kodalys egne ideer om innhold og metodiske prinsipper og ideer fra andre musikkpedagoger. Konseptet var i utgangspunktet utviklet for musikkpedagogisk virksomhet i grunnskolen, men er også blitt tilpasset og tatt i bruk i instrumentallopplæring. Kodaly hadde som utgangspunkt at alle mennesker har en nedarvet musikalitet som kan videreutvikles, og han mente at alle som er i stand til å lære å lese og skrive språk er i stand til å lese og skrive musikknotasjon. Kodaly hadde en formening om at musikkopplæringen burde begynne når barna er små, og at den burde utgjøre en kjerne i den generelle utdanningen. Han mente sang var det beste grunnlaget for musikkopplæring og at hjemlandets folkemusikk var et musikalsk morsmål som burde være utgangspunktet for all musikkopplæring. Det var også kun musikk av høyeste kvalitet som skulle benyttes i musikkopplæringen, fordi barna har et åpent sinn, og lærer gjennom imitasjon og eksempler. Musikken som legges frem bør derfor ha en viss verdi slik at man lærer å verdsette god musikk. (Hanken og Johansen, 2008 og Choksy m.fl. 1986)

Verktøyene som blir brukt i Kodalys metode er (1) tonika solfa, (2) håndtegn og (3) rytmestavelser. (1) Tonika solfa bruker stavelsene do, re, mi, fa, so, la, ti, do hvor do er det tonale sentret. Solfa er en måte å trene gehøret på fordi det fokuserer på forholdene mellom tonene fremfor en spesiell toneart. (2) Håndtegnene blir brukt kombinert med solfa fordi man raskere får et tonalt og mer sikkert minne om man bruker tegn i tillegg. (3) Rytmiske stavelser blir hos Kodaly lært gjennom et mønster, og en rekke stavelser. Disse stavelsene er ikke navn, men snarere en måte å legge stemmen på. En firedelsnote blir for eksempel ta, åttendedeler ti-ti, sekstendedeler tika-tika og så videre. Disse stavelsene blir lært ved å bruke mønster og fraser tatt fra sanger. De blir sett på som lyder og lydforhold fremfor matematiske verdier. Studier av musikkteori er generelt en stor del av Kodaly metoden. Ekspressive elementer som tempo, dynamikk og klang blir fokusert på i hans metode. (Choksy m.fl. 1986)

Jeg kan finne igjen flere trekk fra Kodalys metode i El Sistema. For det første er fokuset på folkemusikk en viktig faktor i Kodalys metoder, fordi han mener barna gjennom folkemusikken blir kjent med sin egen musikalske arv. Dette er et viktig element også i undervisningen i El Sistema der den Venezuelanske folkemusikken eller musikk fra Latin-Amerika blir mye brukt. I El Sistema fokuseres det på at samme musikk skal brukes på alle nivåer, slik at man alltid kan spille

sammen, og barna kan ha et mål om å få spille de vanskeligere stemmene etter hvert som de utvikler seg musikalsk. Kodaly's fokus på å kun bruke musikk av høyeste kunstneriske verdi fordi man lærer gjennom å herme, knytter jeg også til El Sistema. Dette fordi man i El Sistema allerede fra starten av spiller musikk av store komponister som Beethoven. Et av de første stykkene barna i El Sistema lærer seg temaet på er nettopp Beethovens niende. De yngste elevene lærer enklere stemmer, gjerne temaet, og får spille dette sammen med de eldre elevene. På denne måten får de være med å spille «ordentlig musikk» eller større orkesterverk allerede fra starten av. Det er også fokus på at man alltid skal fremføre musikk av høy kvalitet i El Sistema, man viser ikke frem noe som er halvveis. Musikken skal alltid fremføres med innlevelse og god formidling. I Kodaly's metode blir ekspressive elementer som tempo, dynamikk og klang fokusert på, noe vi kan se på også som grunnleggende elementer i El Sistema. I El Sistema har man stort fokus på det kollektive som en felles god klang, med innlevelse og formidling. For å få til dette kollektive synet man ønsker å oppnå i El Sistema fokuserer man gjerne på de ekspressive elementene som er viktig i Kodaly's metode.

Også hos Kodaly som hos Suzuki, finner vi igjen verdien av at barna skal begynne å spille et instrument i ung alder, som også går igjen i El Sistema. Forskjellen er at det i El Sistema ikke er noe krav om å begynne å spille i ung alder, men muligheten er der. Kodaly mente også at alle som kan lese og skrive også klarer å lære seg notespråket, mens man i Venezuela har en formening om at alle kan lære å spille et instrument. Solfègen som er sentral i Kodaly kan jeg finne igjen i Venezuela uten bruk av håndbevegelsene som var sentrale for å lettere trene opp minnet hos Kodaly. Selv om jeg ikke fant mye av disse håndbevegelsene i klippene fra Venezuela, observerte jeg en del av dette i Sverige i forbindelse med korundervisning. Da leste man noter fra tavla og sang notenavn samtidig som man skulle bruke håndbevegelser. Kodaly har et stort fokus på sang som støtte til all musikkopplæring i sin metodikk. Dette finner jeg igjen i El Sistema særlig i forbindelse med nybegynneropplæringen. For eksempel i papirorkesteret fokuseres det på sang i forbindelse med å lære teknikk på instrumentet sitt. Man bruker også sangen når man har papirinstrumenter som lyd for å lære noteteori mens man øver i ensemblet. Sangene som brukes i ensemblet handler gjerne om stryketeknikk, og hvordan man skal følge med på dirigenten og de andre i ensemblet. Sangen blir her også brukt

som en støtte til å lære andre ting enn kun de musikalske. Sangene kan også handle om noteverdier og styrkegrader, og sangen fungerer da som en støtte for å lære musikkteori og ulike notehøyder. Musikkteori har en sentral plass i El Sistema, da man hele tiden knytter det man gjør i orkesteret til musikkteori. Kodaly metode gjør at musikkteorien blir mer lekbasert for de yngste elevene, fremfor å bli et kjedelig teorifag.

Det siste verktøyet hos Kodaly er de rytmiske stavelsene. Disse stavelsene har jeg sett på et klipp i *Music to change life* (2009) beskrevet under kapittelet organisering i kapittel 5. Her har jeg beskrevet pairorkesteret som synger sanger om noter, samtidig som stavelsene ta, og ta-a blir brukt i sangen. Dette dukket også opp under mine observasjoner i Sverige. Her ble disse stavelsene brukt i rytmik-undervisning for de yngste barna hvor de skulle koble de ulike notene til ulike deler av kroppen. For eksempel ble firedelene klappet med hendene, åttendedeler ble klappet på underarmen, sekstendedeler på lårene og så videre samtidig som man sier stavelsene som hører til notene høyt. Også i ensemble- og orkesterundervisningen ble disse stavelsene brukt for å lære ulike rytmer, og ofte måtte barna legge ned instrumentene sine for å øve inn en rytme ved å slå på kroppen. Dette ble også brukt i hermeleker, hvor et barn fikk bestemme en rytme, så skulle de andre herme etter den samme rytmen etterpå. Som i Orff-metoden tror jeg også når det gjelder Dalcroze, at det er mulig at man er mer inspirert av denne metoden i Venezuela enn det jeg har sett. Dette fordi man i Sverige hvor man har hatt Dudamel inne i bildet bruker så mye mer hentet fra Dalcroze sin metode, men det er også her mulig at Sverige bruker Dalcroze-metoder mer også i den ordinære musikkundervisningen og det derfor er naturlig å trekke denne inn også i El Sistema.

6.5 Drøfting

I gjennomgangen av de ulike metodene har jeg pekt på de fellestrekkene jeg har funnet i El Sistema og de ulike metodiske konseptene. Noen steder har det vært vanskelig å finne likheter ut i fra de filmklipp jeg har hatt tilgang til, og jeg har derfor kun funnet skriftlige dokumenter hvor det står at enkelte metoder har blitt brukt, uten noen nærmere beskrivelse om i hvilken sammenheng, og hvilke elementer.

Som nevnt flere ganger i gjennomgangen er det mulig at jeg hadde oppdaget helt andre ting om jeg hadde fått komme til Venezuela og med egne øyne observere undervisning der. Ut i fra det materialet jeg har hatt tilgjengelig er det flest likhetstrekk mellom Suzuki og Kodalys metoder og El Sistema. Dette fordi det samsvarer med når elevene begynner i systemet, bruk av solfège, og generelt andre verdier både Kodaly og Suzuki har i sine metoder. Dalcroze sin metode viste ikke mange likhetstrekk med El Sistema, men kunne derimot kobles til en del observasjoner gjort i Sverige. Orff sin metode var den metoden det var vanskeligst å finne likhetstrekk ved, da jeg kun gjorde funn her knyttet til barn med spesielle behov. Kort oppsummert viser det seg altså at man kan gjenkjenne flere musikkpedagogiske metoder i El Sistema, i større eller mindre grad.

Etter å ha konkludert med at man finner flere musikkpedagogiske metoder igjen i El Sistema er det naturlig å se på om dette bare er en sammenfatning av mange metoder, eller om El Sistema også tilfører noe nytt til musikkundervisningen. Så langt jeg kan se tilfører ikke El Sistema noe nytt til musikkundervisningen ut fra de pedagogiske konseptene. Programmet velger i stedet å plukke det de selv mener er best fra andre konsepter, uten å tenke på konsekvensene det kan ha å ikke være tro mot et konsept. Ved å bare plukke ut noen deler fra et slikt pedagogisk konsept kan man risikere å ikke få det fulle utbyttet som er tenkt av skaperen av konseptet opprinnelig, og man kan gå glipp av grunnleggende biter fra et konsept i prosessen. På en annen side kan man ved å kun trekke ut det man mener er best fra konsepter, lettere tilpasse undervisningen både til de elevene som deltar i undervisningen, men også til de rammene som er rundt undervisningen. Denne tilpasningen av metodene kan være det jeg observerte i Sverige, da flere av de metodene jeg ikke fant i Venezuela lett kunne gjenkjennes i den svenske modellen. Elevene der var ikke glad i å sitte stille lenge av gangen, og man måtte bruke kroppen i undervisningen for å få elevene med seg over lengre tid. Jeg tror derfor på å kombinere flere metoder, og tilpasse til elevene man har, for å kunne ta for seg av så mange ulike metoder i undervisningen.

Ved å plukke ut de delene fra ulike konsept som man mener passer til El Sistema, tilpasser lærerne på mange måter undervisningen til den situerte lærings situasjonen. El Sistema har

andre utfordringer enn det vi er vant med i Norge, og det krever derfor en læringsform tilpasset den konteksten man underviser i. Det krever også mye av lærerne å ha evnen til å se hvilke deler av et konsept som passer til situasjonen man skal undervise i.

El Sistema synes på bakgrunn av gjennomgangen i dette kapitlet ikke å tilføye noe nytt til musikkundervisning når det gjelder pedagogiske konsepter, om man da ikke ser på denne blandingen av konsepter som noe nytt. Det kan derfor se ut som at El Sistema må sees på med andre øyne enn metodiske, for at man skal kunne se på El Sistema som nytenkende innenfor musikkundervisningen. Jeg vil i det neste kapitlet se på noen måter El Sistema kan påvirke den norske musikkundervisningen.

7 På hvilken måte kan El Sistema ha relevans for norsk undervisning?

Så langt i oppgaven har jeg konsentrert meg om metodene som kjennetegner El Sistema, både pedagogiske konsepter i kapittel 6 og metoder som omhandler organiseringen av programmet i kapittel 5. I de tidligere kapitlene har jeg fokusert på allerede eksisterende former av programmet, og sett på hvordan disse fungerer i Venezuela og også delvis hvordan det fungerer i Sverige. Underveis i prosessen ble jeg også mer opptatt av det sosiale aspektet med El Sistema, og har derfor valgt å se mer på hvordan El Sistema kan kobles til sosiale utfordringer også i Norge.

Å bruke El Sistema med samme intensjon som opprinnelig var ment i Venezuela i Norge, vil nok ikke ha samme effekt her i Norge. Man kan også spørre seg om man trenger El Sistema i Norge på samme grunnlag som i Venezuela. Er det først og fremst for å forhindre at barn oppholder seg gatelangs og for å forhindre kriminalitet vi trenger El Sistema her i Norge? I Sverige har man en tilpasning av programmet, der fokuset ligger på at barn bosatt i et innvandrer miljø skal kunne jobbe sammen i fellesskap i stedet for å slåss. Det er også disse utfordringene som er interessante å se på i en norsk sammenheng da Sverige og Norge har mange av de samme sosiale utfordringene. Jeg vil derfor i dette kapitlet ta for meg trekk fra El Sistema både i Venezuela og Sverige, og se på hvordan El Sistema kan være interessant å prøve ut i en norsk hverdag, og på hvilke områder disse kan få en innflytelse på den norske musikkundervisningen.

Et viktig punkt å få med før jeg går videre i dette kapitlet som tar for seg hvordan El Sistema kan ha relevans for norsk musikkundervisning, er som nevnt i innledningen til hele denne oppgaven at El Sistema Norge allerede er i gang som et prøveprosjekt i flere kommuner på Østlandet. El Sistema Norge søkte om statlig støtte for å starte et pilotprosjekt, men fikk ikke midler til dette. Likevel valgte flere av de utvalgte pilotkommunene å starte opp prosjektet og det er pr. dags dato fire kommuner som har startet opp, pluss en kommune som vil starte etter nyttår. Så langt i Norge er det Tøyen-prosjektet som har kommet lengst i prosessen. Tøyen-prosjektet startet opprinnelig som et korpsprosjekt på Tøyen skole, men som i vår ble til et

orkesterprosjekt og ble en del av El Sistema Norge. I høst startet man også opp i Nome med elever på 1.-4. trinn, både på blås og stryk. I Larvik startet det med barnehageundervisning og SFO eller grunnskole. Også i Øvre- og Nedre-Eiker er et prosjekt på gang i grunnskolen, mens Drammen planlegger å starte opp etter nyttår.

Jeg vil nå videre i dette kapittelet ta for meg de ulike områdene jeg mener El Sistema kan være interessant for norsk undervisning og drøfte dette på et teoretisk grunnlag.

7.1 Integrering

Vi begynner etter hvert å få en stor andel mennesker med innvandrerbakgrunn her i Norge. Med dette kommer det også nye problemer i hverdagen knyttet til integrering av nye kulturer med den norske kulturen. Å se på hvordan El Sistema kan brukes i forbindelse med integreringsproblematikken vil derfor være en interessant innfallsvinkel i Norge. Å bruke El Sistema til denne typen arbeid vil heller ikke være langt i fra det formålet man har med El Sistema i Venezuela, og jeg vil derfor se nærmere på hvordan dette kan gjøres i en norsk sammenheng.

Å integrere betyr «å gjøre hel». (Døving, 2009:8) Man bruker begrepet om å føye til deler eller enhet. Integrering er betegnelsen på en sosial prosess som føyer sammen ulike minoriteter og majoriteten til «det norske samfunnet». Man kan skille mellom tre tilnæringsmåter for integrering. 1) Minoritetskulturen i et flerkulturelt samfunn må gjennom en utviklingsprosess, hvor man skal ta til seg den norske kulturen. 2) samfunnets medlemmer må ha et felles verdigrunnlag. 3) Staten må sørge for gruppebaserte rettigheter som sikrer bevaring av minoritetskulturer. (Døving, 2009:67) Det andre punktet som sier at samfunnets medlemmer må ha et felles verdigrunnlag er interessant i vår forbindelse, da El Sistema forsøker å skape nettopp dette. Gjennom felles interesser skal man kunne få en felles plattform der man har en forståelse for hverandre, uavhengig av kultur og religion. Man skal forstå at alle er like mye verdt, og at alle har en like viktig rolle i samfunnet. Musikken skal brukes som et verktøy for å få til dette. For eksempel gjennom å spille ulike stemmer og ha ulike roller i musikken i løpet av sin tid i orkesteret. Man lærer at alle stemmene i orkesteret er like viktige, og alle rollene man har,

har en betydning for andre i orkesteret. Dette skal i prinsippet overføres til hverdagen av elevene selv, og man skal se at alle roller har en betydning for andre.

El Sistema kan i Norge brukes som et prosjekt som skal integrere mennesker på flere ulike plan. For det første kan man gjennom El Sistema og det praksisfellesskapet man har der, integrere elever og familier ved å lære dem norsk kultur slik Døving omtaler i punkt en. Man kan gjennom orkesteret lære elevene og familien den norske kulturen. For eksempel om hvordan man forholder seg til beskjeder som blir gitt og ulike roller man skal ha som forelder og elev i praksisfellesskapet. Men det er ikke bare gjennom å ta til seg den norske kulturen man kan se på El Sistema som en integrering. Døvings andre punkt; samfunnets medlemmer må ha et felles verdigrunnlag kan også knyttes til El Sistema. Dette fordi man gjennom praksisfellesskapet i El Sistema får en felles interesse og felles verdier som kan koble ulike folkegrupper sammen. Man lærer på denne måten å forholde seg til andre kulturer, men at man likevel kan ha felles interesser.

Som allerede nevnt er El Sistema Norge i startgroppen i flere kommuner på Østlandet. Fokuset for El Sistema Norge og disse kommunene er nettopp temaet integrering i forbindelse med musikkundervisning. I prosjektskissen til El Sistema Norge (Se vedlegg: 3) fokuseres det på at man i Norge har helt andre utfordringer enn det man har i Venezuela, blant annet utfordringer relatert til integrering av barn fra familier med en annen etnisk bakgrunn en norsk. Den sier også noe om at vi har noe fattigdomsproblematikk i Norge og et samfunn med stort fokus på materielle verdier. Man bør derfor velge å fokusere på denne typen problematikk her i Norge, fremfor fokuset man har for eksempel på å forhindre kriminalitet i Venezuela, selv om det på sett og vis er det samme. Man kan på mange måter si at målet til de to versjonene av El Sistema er det samme: barna som er med i programmet skal få et sted å være på ettermiddag og kveldstid frem for å komme inn i et kriminelt miljø.

I Sverige og El Sistema Hammarkullen har man også valgt å fokusere på integrering. El Sistema programmet der har startet i en bydel hvor det bor mennesker med kulturbakgrunn fra mer enn 90 ulike land. Målet for prosjektet her er som nevnt integrering, og at man skal lære

hverandres kultur gjennom en felles interesse, og et felles samlingspunkt. Dette kan knyttes direkte opp mot Døvings andre punkt om å skape et felles verdigrunnlag for ulike samfunnsgrupper.

I Norge har vi flere områder i storbyene som ligner på nettopp dette området i Gøteborg, og det er en mulighet for Norge å se i den retningen for å få ideer om hvordan El Sistema i Norge bør legges opp.

I El Sistema Norge jobber man ut i fra følgende mål for prosjektet:

- En skal bruke musikken som et sosialt verktøy for sosial og menneskelig utvikling
- En skal gi barn og unge sterke musikalske opplevelser og samspillkompetanse
- En skal bruke musikken som avgjørende faktor for å bryte fattigdommens-, sosiale utfordrings-, og integrasjonsutfordringens sirkler for å finne andre livsveier
- Gi barn og unge menneskelige og musikalske forbilder

(Se vedlegg 3: Prosjektskisse for El Sistema Norge)

Jeg vil starte med å ta for meg det tredje punktet i denne målsetningen: En skal bruke musikken som avgjørende faktor for å bryte fattigdommens-, sosiale-, utfordrings- og integrasjonsutfordringens sirkler for å finne andre livsveier. Men på hvilken måte kan man bruke musikken for å gjennomføre dette målet?

Ifølge Eriksen (1994) er kulturforskjeller ofte en medvirkende årsak til kommunikasjonsproblemer, misforståelse og konflikter, men man trenger ikke å bli som andre for å forstå andre. Det er fullt mulig å forstå andre folkeslag uten å bli som dem, og innvandrere kan således forstå det norske samfunnet uten å bli som dem og omvendt. Man må forstå konteksten for å forstå mennesket. Det hele handler altså om å lære å forstå hverandre, og forstå hverandres kultur. Å bruke El Sistema i en norsk sammenheng til integrering vil være å bruke musikken som et verktøy på lik linje som man gjør i Venezuela. I El Sistema Venezuela bruker man musikken som et verktøy for å utvikle seg som menneske og for å få noe annet å gjøre enn kriminalitet. I Norge kan musikken brukes som et verktøy for å integrere innvandrere og andre minoritetsgrupper i det norske samfunnet ved bruk av musikken. Gjennom å spille sammen, vil elever med ulik bakgrunn lære kulturen til de andre deltakerne gjennom å bruke

musikk som aktivitetsform, og skape en sosial ramme og en aktivitet man kan ha felles. For å kunne integreres i den norske kulturen forutsettes det derfor at det også er norske elever med i programmet, slik at fremmedkulturelle elever får muligheten til å lære norsk kultur gjennom musikkutøving. Dette finnes det støtte i, i den sosiokulturelle læringsteorien, da det ifølge Säljö (2012) er den hverdagslige interaksjonen og den naturlige samtalen som er det viktigste menneskelige læringsmiljøet vi har. Læringen er ikke bare begrenset til skolen, men de mest grunnleggende ferdighetene tilegner vi oss gjennom familien, venner, kolleger og foreninger. Miljøer som ikke har sin primære hensikt å formidle kunnskap og læring. Musikken brukes som et verktøy med den betydningen at elevene konsentrerer seg om å lære musikk og instrumentet sitt, og de sosiale læringsmomentene som i denne sammenhengen er de viktigste blir glemt bort og kommer inn som en naturlig del av arbeidet. Ser vi til El Sistema og hvordan barna der blir oppmerksomme på at de lærer å omgås hverandre uten å bruke vold, vil jeg trekke paralleller til enkelte norske miljøer hvor man ikke klarer å omgås hverandre uten å bruke vold. På sett og vis blir kriminalitetsproblematikken i Venezuela og hvordan man kan komme unna den ved å bli med i El Sistema, mulig å overføre til den norske hverdagen med kriminalitet f.eks. på Tøyen, hvor man er med i ulike gjenger fra man er i barneskolealder. Kommer man inn i El Sistema vil man lære å omgås hverandre på tvers av kulturer gjennom et felles mål og en felles interesse.

Emile Durkheim (i Døving, 2009) søkte å forklare mekanismene som lå til grunn for sosialt samhold. Han fant ut at de som delte en felles fortid var godt integrert. Videre mente han at kulturelle uttrykk hadde som hovedfunksjon å skape samhørighet. Kultur er gitt en funksjon: å binde sammen samfunnet slik at fellesskapet oppnår den indre sammenhengen som trengs for ikke å gå i oppløsning. (Døving, 2009) Musikk sees normalt sett på som kultur, og en kultur vi finner gjennom El Sistema. Man vil gjennom El Sistema bruke kultur som den funksjonen den ifølge Durkheim er ment for; å binde sammen samfunnet for å forhindre det fra å gå i oppløsning. El Sistema kan derfor sees på som et prosjekt som går ut over det å «bare» være et musikkundervisningstilbud også her i Norge, og gå over til å være et prosjekt for å bidra til noe mer i samfunnet, og på sikt skape en felles plattform, med en felles samhørighet slik det blir brukt i Venezuela.

Det sosiale aspektet med El Sistema har jeg nevnt i flere sammenhenger at er svært viktig, noe man kan bruke til sin fordel om man kombinerer El Sistema med utfordringer knyttet til integrering. Om prosjektet fungerer slik det er tenkt at det skal, blir hele familien involvert i fellesskapet i en eller annen form. Ved å knytte hele familien til prosjektet møter hele familien flere mennesker i systemet og hele samfunnet rundt programmet knytter sterkere bånd. En hake ved denne tankegangen er at denne kan synes å bare fungere på mindre steder. Her i Norge kan jeg se for meg at man får denne effekten spesielt på bygdene hvor man kanskje ikke har like mange valgmuligheter som man har i de større byene. I Venezuela vil man for eksempel kanskje ikke merke denne fordelingen i storbyen og hovedstaden Caracas, og man vil muligens støte på det samme problemet i Norge i de største byene. I Caracas har man derimot «fordelen» med at de har et stort slumområde og at mange av barna ønsker seg bort fra dette, og løsningen er El Sistema. I Norge og for eksempel Oslo møter man derimot fattigdommen på en helt annen måte. Man møter ikke like åpenlys fattigdom som det man gjør i Venezuela, og det er enklere for barna å velge bort et tilbud som kanskje ikke åpenbart gir det man tror man ønsker tilbake.

Poenget med å involvere hele familien i El Sistema og danne et fellesskap er svært viktig dersom man skal bruke El Sistema i en integreringsproblematikk. Dette fordi at for å endre et barn, må man også ha muligheten til å endre samfunnet rundt barnet.

7.2 Kulturskolen

Også i kulturskolen er integrering av ulike samfunnsgrupper et viktig tema. Det ble på bakgrunn av dette dannet en ny visjon: *Kulturskole for alle!* (<http://kulturskoleradet.no>, 08.11.2012) I 2009 ble det gjennomført en pilotundersøkelse av Telemarksforskning (<http://www.tmforsk.no/>) som blant annet tok for seg hvor mye elevkontingenten har å si for om barna går i kulturskolen, og om man benytter seg av den bredden av tilbud man har i kulturskolen. Rapporten viste at moderasjonsordninger i kontingenten og bredde i tilbudet økte deltakelsen fra ulike grupper i samfunnet. Samarbeid mellom kulturskolen og andre etater som skole, barnehage og SFO viste seg å virke positivt inn på målsettingen om «Kulturskole for alle.»

I 2012 ble det gjennomført et annet pilotprosjekt av Agderforskning med tittelen: *Inkluderende kulturskole*. (www.kulturskoleradet.no, 09.11.2012) Denne rapporten analyserte hvordan kulturskolene i de store byene kan utvikle og organisere sitt faglige tilbud slik at de legger til rette for økt rekruttering fra samfunnsgrupper med lav deltakelse, samt hvilke sosioøkonomiske grupper som bruker kulturskolen. Funnene tilsa at det er en skjev fordeling blant brukerne, med en fordel til de som har foresatte med høy utdanning. Kulturskolen er ikke et spesielt attraktivt tilbud, men flere av intervjupersonene i undersøkelsen svarer at et tilbud presentert gjennom SFO ville være mer attraktivt. Funnene tilsier også at prisen for å delta er viktig, men trolig ikke avgjørende for økt inkludering i kulturskolen, så fremt kulturskolen har et tilbud som fanger opp de med lavest betalingsevne. Ikke-brukerne av kulturskolen kjenner i svært liten grad til tilbudet, og dette er spesielt tilfelle for de med ikke-vestlig bakgrunn. (Bjørnsen, 2012)

Regjeringen sender også høsten 2012, signaler om at de ønsker kulturskole for alle da de har satt opp tilbud om en gratis kulturskoletime for alle barn i 1.-4. klasse som skal innføres fra høsten 2013. Også i denne forbindelse er El Sistema interessant å se nærmere på, noe jeg vil komme mer inn på under kapittelet om heldagsskole og El Sistema. Totalt sett viser all denne forskningen at man er villige til å satse på inkludering av ulike samfunnsgrupper i kulturlivet og El Sistema blir derfor en interessant modell i den forbindelsen.

Det kan se ut som at El Sistema er en modell som gjør det mulig og nå frem til de som ellers ikke vet om og/eller har mulighet til å søke plass/være elev ved en kulturskole. Barn og unge som sannsynligvis trenger:

- et verktøy for å lære seg å samarbeide
- å utvikle sitt fulle potensial og utvikle sin sensibilitet
- gode rollemodeller både menneskelig og musikalsk
- et trygt sted å vokse som menneske

Dette fordi man fanger opp de barna som ikke passer inn i andre miljøer, og disse får et sted å være på ettermiddagen, samt en fornuftig fritidsaktivitet. Ved å trekke deler av en El Sistema-

undervisning inn i vanlig skole vil man også nå frem til de elevene som ikke vet om at kulturskolen er en mulighet etter skoletid.

Hvordan klarer man så å gjennomføre punkt tre i El Sistema Norge sin målsetning om å bruke musikken som avgjørende faktor for å bryte fattigdommens-, sosiale utfordrings-, og integrasjonsutfordringens sirkler for å finne andre livsveier? Gjennom å bruke musikken som et sosialt verktøy for sosial og menneskelig utvikling vil man få gode rollemodeller både musikalsk og menneskelig, og man vil få et trygt miljø å vokse som menneske. Her vil jeg trekke inn den sosiokulturelle teorien igjen. Lave og Wenger (2012) peker på at menneskers handlinger er situert i sosiale praksiser på den måten at vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer, og det vi bevisst eller ubevisst oppfatter at omgivelsene krever. Den sosiale praksisen man blir en del av gjennom El Sistema gjør at eleven lærer seg hvordan man skal forholde seg til miljøet rundt seg gjennom å delta i et praksisfellesskap. Dersom fellesskapet El Sistema krever at man må samarbeide skal elevene klare å samarbeide, og forhåpentligvis etter hvert klare å overføre dette til andre situasjoner i hverdagen

Man kan stille spørsmål ved om El Sistema vil fange målgruppen som er omtalt over, en form for integrering slik jeg så langt har skissert. Ser vi først på musikken som blir brukt i undervisningen i El Sistema er dette som tidligere nevnt mest klassisk musikk og folkemusikk. Vil den klassiske musikken fange målgruppen lenge nok til å bli interessert i det å spille et instrument og få oppdage hvordan det er å utøve musikk? For det andre, er det å spille klassisk musikk og folkemusikk noe som fenger somaliske smågutter som mest sannsynlig er mer interessert i å løpe rundt og spille fotball? Og vil man da få til den integreringen man har fokusert på så langt med El Sistema i et norsk perspektiv? For å få til dette systemet i en norsk hverdag må nok en tilpasning av både programmet og musikken til, for å få fanget både de norske- og innvandrerbarna.

Det andre spørsmåltegnen jeg stiller etter valg av musikk er at selv om barna og familien føler seg integrert i et miljø eller en fritidsaktivitet, betyr ikke dette at de føler seg integrert i det norske storsamfunnet. Selv om familien føler seg hjemme i miljøet rundt El Sistema, betyr ikke det at det er en selvfølge at man er integrert i det norske samfunnet når man går på trikken

eller i banken etterpå. Man må derfor være forsiktig med å se på El Sistema som en løsning på en del av integreringsproblematikken som er i Norge i dag, men heller se på den som et bidrag til en liten del av befolkningen, som tilfeldigvis også har en interesse for musikk.

I det store og det hele kan El Sistema i sees på som en modell som kan benyttes av kulturskoler som er interessert i å inkludere flere ulike samfunnsgrupper inn i sitt fellesskap.

7.3 Korps

Det neste temaet jeg vil bevege meg inn på i forbindelse med El Sistema i Norge, er El Sistema i forbindelse med korpsundervisning. Det er i dag ifølge Norges musikkorpsforbund nesten 1700 korps i Norge, og antall medlemmer er i stadig forandring. (www.spilleglede.no) Korps-Norge går i bølgedaler, og man må stadig tenke nytt for å få antall medlemmer i hvert enkelt korps til å stige. El Sistema i sammenheng med en korpshverdag kan derfor være en av nytenkningene til hvordan øke medlemsmassen.

Det kan se ut som at flere skolekorps i dag har en tendens til å glemme hvorfor man egentlig driver korpset, og det er lett for foreldrestyrer uten musikalsk kompetanse å fokusere mest på den sosiale delen av korpset. El Sistema fokuserer også mest på det sosiale aspektet, men her er fokuset på musikk som middel til den sosiale læringsarenaen større. I El Sistema glemmer man ikke at man er der for å drive med musikk, og «kosen» kommer i andre, eller kanskje til og med tredje rekke.

Korpsene har allerede en grunnleggende tankegang og et praksisfellesskap som kan minne om El Sistema sitt program. Den store forskjellen på korps og El Sistema er foreløpig tiden som legges ned i det Venezuelanske programmet. Et av de store likhetstrekkene mellom El Sistema og norske korps er at man i korps som i El Sistema ofte bruker eldre elever som lærere for de yngre. Jeg har tidligere diskutert for og i mot denne virksomheten, og jeg vil peke på de samme fordelene og problemene i forbindelse med at korpsene bruker eldre elever som lærere. For det første, får elevene en lærer de kan identifisere seg med ved å bruke eldre elever. De kan se at læreren har samme bakgrunn som en selv, og jobber desto hardere for også selv å utvikle seg

i samme retning. Man får de musikalske og menneskelige forbildene man peker på i målene til El Sistema Norge. Bakdelen med dette systemet, er at ingen av disse eldre elevene har en pedagogisk utdannelse som bakgrunn, og det kan være vanskeligere å undervise de yngre elevene enn eldre, da det er på dette tidspunktet elevene begynner å danne seg uvaner.

I norske korps begynner man også å møte helt andre elevtyper enn det man har gjort tidligere år, og man får større og større utfordringer i form av språk- og kommunikasjonsproblemer, samt elever med behov for spesiell tilrettelegging. I et av korpseene jeg selv jobber i, møter vi stadig utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon med hjemmet. Man trenger derfor en helt annen lærer-type til å jobbe med denne type utfordringer enn det man har trengt tidligere. For å kunne jobbe med et El Sistema prosjekt trenger man dedikerte lærere som er åpen for nye innfallsvinkler og bruk av ulike pedagogiske konsept. For å kunne jobbe med korps som møter denne typen utfordringer, trenger man også en lærer-type som har de samme kvalitetene som de man trenger i El Sistema. Kompetansen man trenger som lærer omhandler blant annet gruppeundervisning, kjennskap til flere typer pedagogiske konsept, og lærere som har evnen til å se løsninger på de utfordringene man kan støte på i et slikt program.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet som har så stort fokus i El Sistema er også aktuelt i en korpshverdag. Korpset kan på lik linje med et orkester sees på som et praksisfellesskap. De yngre elevene blir etter hvert integrert med de eldre, og blir til slutt forbilder selv. I et korps har man ofte et års aspiranttid, så et eller to år med junior-tid før man endelig får komme inn i hovedkorpset. Underveis har man gjerne hatt prosjekter med de eldre musikantene, og hatt forbilder og rollemodeller man ser opp til og frem til å få spille sammen med. På mange måter er dette en lignende modell det man har i El Sistema. Barna blir inkludert i et praksisfellesskap fra dag en, og har en slags læretid, hvor man er legitim perifer deltaker i praksisfellesskapet før man blir fullverdige deltakere i et hovedkorps. Man har også en situert lærings situasjon i korpset hvor man må delta i fellesskapet med å forholde seg til dirigent og medmusikanter for å kunne utvikle seg som korpsmusikant.

Som nevnt møter korps stadig nye utfordringer i forhold til språk og kommunikasjon. El Sistema Norge sitt fokus på El Sistema som et prosjekt for integrering er derfor interessant i forbindelse

med korps. Man har gjerne problemer med å nå frem til foreldre i korps, noe man gjør noe med i El Sistema da man fokuserer på at foreldre stadig skal komme på konsert. Versjonen de har i Sverige med ukentlige Vänstay hvor foreldre skal være med å bidra med underholdning og kunnskap er en idé for å få foreldre engasjerte og føle mestring, og samtidig bli lært opp i hva man holder på med i de norske korpsene. Ved å gjøre noe lignende denne versjonen vil man få en naturlig kommunikasjon mellom hjem og korps, slik at man mest sannsynlig vil møte mindre utfordringer etter hvert.

Hovedforskjellen på El Sistema slik jeg har presentert systemet så langt, og korps i Norge, er at man i El Sistema i Venezuela har fokus på orkesterinstrumenter. Når barna begynner er det først og fremst strykeinstrumentene som blir introdusert og de instrumentene man starter på i de yngste ensemblene. Et eksempel på dette er papirorkesteret hvor «instrumentene» som blir brukt er avstøpninger av strykeinstrument. Etter at man er ferdig her går man over til strykeensemble, før man kan velge å gå over til blås i eldre alder, gjerne det instrumentet orkesteret mangler der og da. Vil man kunne overføre dette til en korpssammenheng, og i så fall hvordan? Med blåseinstrumenter møter man kanskje større utfordringer knyttet til størrelsen på kroppen til eleven og størrelsen på instrumentet. Min oppfatning er at man som stryker er flinkere å ta i bruk tilpassede barneinstrumenter enn det man er i korps i Norge i dag. Enkelte steder bruker man fløyter med buet munnstykke, eller klarinetter med mindre hull til fingrene. Mange bruker også baryton eller althorn som en start før man setter elevene over til de større tubaene, men disse korpsene er i fåtall i Norge da det bare er en kort periode man trenger å bruke disse instrumentene, og økonomien sjeldent strekker til. Uansett møter man større utfordringer knyttet til de fysiske forutsetningene i korps i Norge, sammenlignet med El Sistema, og man må derfor ofte tilpasse undervisningen deretter.

I Norge er det ofte mye fokus på lek i korpset når elevene starter i korpset i åtteårs-alderen. Dette fokuset på lek finnes også i El Sistema, men elevene er yngre når man begynner, og fokuset på lek er derfor litt over når man kommer til samme alder som når barn i Norge vanligvis begynner i korps. Man tør også å stille større krav til elevene med tanke på både det musikalske og oppmøte på øvelser i El Sistema enn det man gjør i Norge.

7.4 Heldagsskole

Det pågår stadig en debatt blant norske politikere rundt forslaget om heldagsskole i Norge. Den siste tiden er det for det meste SV som har valgt å stå for dette forslaget, mens AP etter hvert har begynt og trekke seg, og heller omformulert sitt forslag til begrepet *helhetsskole*. Helhetsskolen går ut på å beholde skoledagen som den er, og heller gjøre om SFO til et bedre pedagogisk tilbud. Uansett hvilken vending denne debatten tar er El Sistema et relevant tema å trekke inn i denne forbindelse, enten det blir som en heldagsskole, eller helhetsskole i forbindelse med SFO.

Bakgrunnen for at jeg trekker dette frem er at man gjennom en heldags- / helhetsskole vil få mer tid tilgjengelig i løpet av skoledagen, og forhåpentligvis vil de estetiske fagene også få mer tyngde i den norske skolen. Under kjennetegnene jeg omtalte i kapittel fem var den store tidsbruken som blir lagt ned, svært sentral for El Sistema undervisning. Med mer tid tilgjengelig i skolen vil man dermed også ha mer tid til overs for musikkundervisning. El Sistema er jo først og fremst et program for at elevene skal få et sted å være, slik at man unngår ungdomskriminalitet og «henging» på gaten.

I den minste skalaen av et El Sistema prosjekt vil man trenge 3 økter tilgjengelig i løpet av uken for å få satt i gang. Alle elever får en individuell time i uken, alle deltar på gruppeøvelser i en eller annen form i en økt gjerne over to timer, og til slutt en orkesterprøve som går over lengre tid. Det beste er å få flere orkester- og gruppeprøver i løpet av uken, men i minste skala kan også dette fungere. Det vil det være realistisk å få til i forbindelse med en form for heldags-/helhetsskole.

En interessant vending har også kommet i løpet av høsten med det nye statsbudsjettet for 2013:

Regjeringen foreslår å bevilge 73,8 millioner kroner til en uketime med kulturskoletilbud i skole/SFO-tiden på barnetrinnet (1.-4. trinn) fra høsten 2013. Skoleeierne blir kompenserte for tiltaket tilsvarende en ny uketime med lærerlønn inkludert for- og etterarbeid. Tilbudet skal være frivillig for elevene. Tiltaket inngår i Kulturløftet II.

(www.statsbudsjettet.no)

Et gratis og godt kvalitativt musikk- og kulturskoletilbud vil også kunne bidra til økt mangfold og inkludering, blant annet ved at flere minoritets elever kan sikres ulike uttrykks- og språkarenaer. Tilbudet blir imidlertid vanskelig å sette rett inn i en El Sistema modell slik jeg har presentert den så langt i oppgaven, da det kan se ut som at det nye tilbudet gjelder en kulturskoletime per skole. Man må derfor gjøre en tilpasning av El Sistema, slik at man kan vekke interessen for orkester blant elevene på skolen i den ene skoletimen, for så å fortsette El Sistema programmet for dem som ønsker i SFO-tid og etter skoletid, dersom systemet skal kunne brukes i forbindelse med den nye planen til regjeringen.

Da jeg var i Sverige observerte jeg såkalt rytmikkundervisning med elevene, som virket som om den var inspirert av Dalcroze sine metoder. Å sette slik type undervisning i sammenheng med det nye kulturskoletilbudet i skolen vil også være en interessant innfallsvinkel. Den ene timen med kulturskole man får tilbud om i uka i skoletiden, kan være en time hvor grunnleggende ferdigheter innen musikk blir lært gjennom lek og andre varierte innfallsmetoder. De grunnleggende elementene som de Dalcroze fokuserte på; puls, rytme og gehør er elementer som enkelt kan øves i grupper i skoletiden. Også instrumenter kan vises frem og elevene kan få prøve de ulike instrumentene over en periode slik at de blir mer interessert, klarer å koble det de lærer til videre musikkutøving, samt blir mer bevisst på hvilket instrument de vil spille i løpet av denne perioden. Elevene kan få et tilbud om å gå videre i El Sistema etter skoletid eller i SFO, slik at de som er interessert også vil ha et videre tilbud. Elevene som ikke er med i El Sistema vil likevel få en musikkundervisning som er relevant gjennom denne typen time i skoletiden, samtidig som de elevene som fortsetter i El Sistema også vil nyte godt av dette. En betenkning med å koble El Sistema til heldagsskolen er at man kan få flere elever som egentlig

ikke er interessert i å drive med musikk som deltar i undervisningen. Elever som bare er med for å slippe å gjøre noe annet på skolen, eller rett og slett i mangel på noen andre interesser. Det kan da bli en utfordring for lærere å klare å fange også disse elevene i undervisningen, slik at de ikke bare ødelegger for de elevene som er i El Sistema og er interessert i undervisningen på ordentlig. Man må derfor som lærer klare å legge opp en grunnleggende musikkundervisning som er så generell at alle kan ha utbytte av den, i en slik grad at elevene kan tro det kun er lek og at man ikke oppdager læringsfaktoren som faktisk ligger i undervisningen eller leken som foregår.

Ved å bruke El Sistema i den vanlige skolen her i Norge vil man også kunne øke fellesskapsfølelsen for elevene. De fagene det per dags dato satses mest på inneholder mye enkeltarbeid og lite samarbeid på tvers av klasser. El Sistema ville være med på å bygge opp et fellesskap hvor man får felles interesser og en forståelse for hverandre, og skape et læringsmiljø der de yngre elevene kan lære av de eldre elevene på skolen.

8 Epilog

Mot slutten av mitt masterprosjekt fikk jeg som nevnt tidligere i oppgaven endelig muligheten til å reise til Venezuela og oppleve El Sistema der det opprinnelig ble startet. Jeg vil i dette kapitlet gjøre noen kommentarer til det jeg har sett der som jeg har beskrevet i de tidligere kapitlene. Jeg vil også i dette kapitlet gjøre en oppsummering av de funnene jeg har gjort i oppgaven, før jeg avslutter med forslag til videre forskning innenfor emnet.

8.1 Kommentarer fra Venezuela

Etter mitt besøk i Venezuela er det noen punkter som står enda klarere for meg enn før jeg reiste. Det viste seg også at de fleste punkter jeg har beskrevet i tidligere kapitler kan sees på som en generell beskrivelse av El Sistema, men at det ikke finnes noen klar fasit når det gjelder programmet. Alt kan derimot sees på som retningslinjer, og det må alltid foregå en tilpasning av programmet til det området hvor det skal benyttes i undervisning. Dette bekrefter også en av direktørene i programmet, *Rafael Elster*, i en samtale hvor han beskriver El Sistema som metode, og snakker om at hvert enkelt land må finne sitt «problem», det de ønsker at El Sistema skal bidra til å løse, og deretter tilpasse El Sistema til dette.

Da jeg reiste til Venezuela, reiste jeg med en plan om å finne ut enda mer om tilrettelegging av undervisning i El Sistema, og få observere undervisningen slik den foregår der. Dette viste seg å bli vanskelig. Alle steder vi var, fikk vi oppleve fremføringer av elevene, hvor alle musikkskolene presenterte det beste de hadde av ferdige produkt. Det kan virke som om prosessen ikke var noe man ønsket å vise frem, og vi prøvde å stille spørsmål for å få vite mer om den pedagogiske undervisningsprosessen for å finne de svarene vi søkte etter.

Det kan synes som at Mr. Abreu har hatt en plan med El Sistema som omhandler helt andre ting enn det musikalske. Denne planen går ut på at El Sistema skal forandre Venezuela sosialt sett. Det skal gi ungdommer et sted å være, og forhindre kriminalitet. Dette kommer også til syne i hans mål om sosial forandring i Venezuela. Allerede nå, etter 30 år med programmet, kan det se ut som at man ser en forskjell på de ungdommene som har fått være med i programmet. De

forandrer personlighet, lærer seg bedre måter å leve på gjennom programmet, og på mange måter blir de bedre mennesker som lærer å leve et liv uten den kriminaliteten som nesten blir forventet at man skal ta del i, i ulike deler av Venezuela.

Gjennom flere samtaler med dem som fulgte oss rundt i Venezuela kom vi stadig tilbake til det samme når det gjelder kjennetegn på El Sistema; Ddet som skiller El Sistema fra andre typer musikkundervisning er for det første gruppeundervisning og fokuset på å spille i orkester fra første dag i orkesteret. Det andre viktige elementet er at man opptrer jevnlig for andre, enten andre medlemmer av orkesteret eller for foreldre. Etter hvert får man også publikum utenfra. Disse to kjennetegnene er også de jeg har fokusert på tidligere i oppgaven, og stod etter mitt besøk i Venezuela enda klarere for meg.

Når det gjelder allerede eksisterende pedagogiske konsepter fant jeg noe av dette igjen i ulike sammenhenger. For eksempel under besøk på cello-akademiet fikk vi se barn spille ulike stykker og øvelser for oss. Disse stykkene og øvelsene var hentet fra Suzukis lærebøker. Læreren forklarte at hun kunne bruke repertoar fra bok 1-3, men ikke fra bok fire, da hun mente denne nok var vanskeligere enn de tre første bøkene, men ikke vanskelig nok for elevene sine. Hun brukte imidlertid ikke Suzuki-metoden i undervisningen, kun repertoaret som er hentet fra metodikken. Under andre besøk på ulike nucléos fikk vi se barn som brukte Solfege og sang for oss, og dermed fikk vi også se innflytelsen av denne metoden. I kapittel seks skrev jeg om muligheten for at jeg kunne observere mer av Dalcroze og Orff sine metoder dersom jeg hadde fått komme til Venezuela og observere undervisning selv. Det viste seg at de antakelsene jeg allerede har beskrevet i kapittel seks stemmer ganske bra, og jeg observerte ikke noe mer av Dalcroze eller Orff sine metoder enn det jeg gjorde rede for i kapittel seks.

Mitt opphold i Venezuela viste frem flere sider av El Sistema enn det jeg hadde forventet. Det sosiokulturelle perspektivet i programmet viste seg enda sterkere i løpet av den perioden jeg var der, da jeg opplevde mer og mer fokus på de sosiale aspektene enn de musikalske. Programmet fokuserte på å la mennesker få muligheter flere områder enn de musikalske. For eksempel var en av guidene våre en ung jente på 21 år. Hun studerte moderne språk ved universitetet i Caracas, og var tidligere elev- og nå også lærer i programmet. Hun skulle nå få

muligheten til å få en karriere innenfor El Sistema som guide og internasjonal kontakt. Mens vi var der hadde hun sin lærling- eller prøveperiode som guide, og skulle lære av den andre og mer erfarne kontaktpersonen vår. Om hun gjorde det bra den perioden vi var der, kan hun få muligheten til å gjøre en karriere innen avdelingen for internasjonale kontakter i El Sistema. På denne måten var hun i en legitim perifer deltakelse hvor hun tok aktivt del i deler av perioden, mens hun observerte sin læremester, den mer erfarne guiden i andre deler.

På mange måter har turen til Venezuela bekreftet mye av det jeg har funnet ut hjemmefra. Blant annet aspektet med gruppeundervisning, og fokus på konserter stilte enda sterkere etter min tur til Venezuela. Et punkt jeg har beskrevet tidligere som derimot ikke viser seg å stemme er at de har egne timer med fokus på teori. Den teorien man bruker i undervisningen kan se ut som den er lagt inn i ensemble- og individuell undervisning, slik at den kan kobles til instrumentet med en gang. Dette fikk jeg beskrevet av Rafael Ester, og observerte også selv dette i løpet av tiden min i Venezuela.

Et annet viktig poeng var annerledes enn jeg har beskrevet er organiseringen av orkestrene. I kapitlene over har jeg beskrevet inndelingen av orkestrene etter aldersgrupper, og at man må tilbringe en viss tid i hvert orkester. Dette viste seg og ikke stemme. Det kan se ut som at alder ikke er viktig i El Sistema når det gjelder organisering av orkester og undervisning. Derimot flytter man elevene oppover i orkestrene etter hvert som de utvikler seg musikalsk. Man kan dermed se elever på åtte år i ungdomsorkestrene, fordi de har et talent og har fått muligheten til å spille vanskeligere stemmer.

En annen ting jeg ikke klarte å finne igjen i El Sistema var tilpasningen av stemmer som Abreu har kalt «teaching over the orchestra parts.» Jeg spurte en av guidene våre om de kjente til denne metoden, hvor jeg fikk som svar at hun kun hadde lest om det, men kjente ikke til dette selv. Rafael Ester fortalte derimot om orkestre som tilpasset stemmene slik at alle skulle klare å følge med, og det kunne virke som om dette var på mindre steder slik jeg også har beskrevet i tidligere kapittel.

Jeg har tidligere beskrevet papirorkesteret som en viktig del av El Sistema, og at man begynner på disse instrumentene før man går over på ordentlige instrumenter. Dette viser seg også å være unntak fra regelen, og man tilpasser systemet på hver enkelt musikkole. Mens vi var i Venezuela fikk vi ikke se noen papirorkester, og det virket som om flere av de sentrale personene i El Sistema ikke ville prate om dette. Det kan se ut som at papirorkesteret er en løsning når man ikke har instrumenter tilgjengelig, eller at noen lokale nucléos har valgt å beholde papirorkesteret som begynneropplæring. Flere av nucléoene hadde også valgt å bruke kor som en innledning til orkesterdeltakelsen, mens andre starter undervisning med ordentlige instrumenter med en gang. Dette viser bare hvordan hver enkelt nucléo tilpasser undervisningen til sine lokale forhold, og de lærerne man har, og at det ikke finnes noen fasit for El Sistema.

Når det gjelder hjemmeøving som jeg har beskrevet i kapittel fem er det også noen variasjoner på dette. Mens jeg har beskrevet en situasjon der elevene ikke får med seg instrumentene hjem for å øve, viser det seg at man etter hvert får instrumentene hjem. Kriteriene for å få instrumentene med hjem, er at eleven har utviklet seg såpass på instrumentet at han eller hun ikke legger seg til noen uvaner ved å øve uten lærer tilstede.

Etter mitt besøk i Venezuela står det tydeligere for meg at El Sistema egentlig kan sees på som en organisering av musikkoler og musikkundervisning. El Sistema har en overordnet organisasjon som styrer de lokale nucléoene (musikkolene) ved å gi pengestøtte, men de bestemmer også repertoaret som skal spilles på de ulike nivåene i løpet av året. El Sistema kan dermed sammenlignes med kulturskolen i Norge, da det kan se ut som at systemet i bunn og grunn er organisering av musikkoler, med et overordnet styrende organ, med lokale tilpasninger i de ulike statene.

8.2 Oppsummering

Etter å ha jobbet i nesten to og et halvt år med El Sistema, og forsøkt og fordype meg i hva programmet egentlig går ut på, sett på hvorfor er det et så annerledes program enn annen musikkundervisning, og om det egentlig er så mye mer annerledes enn det den tradisjonelle norske musikkundervisningen er, sitter jeg i dag igjen med litt andre oppfatninger av systemet enn det jeg hadde før. Før jeg startet hadde jeg en formening om at man i El Sistema måtte gjøre noe ekstraordinært med tanke på den musikalske opplæringen for å få til det man har klart i Venezuela. I dag sitter jeg heller igjen med spørsmålene om El Sistema egentlig tilføyer noe nytt til musikkundervisningen, og tror først og fremst at El Sistema klarer å fange sine elever på grunn av de sosiale aspektene og det fellesskapet de klarer å skape i sine miljøer.

Jeg har en større forståelse av hva El Sistema egentlig handler om etter arbeidet med denne oppgaven, men det handler om noe helt annet enn det jeg hadde forventet da jeg startet på arbeidet, og hadde mine pedagogiske briller på. El Sistema er ikke bare et musikkpedagogisk konsept, det er derimot et sosialt prosjekt som tar for seg utviklingen av barn og ungdommer i Venezuela. Det musikalske kommer i andre rekke, men man klarer allikevel å skape gode utøvere gjennom programmet.

Etter endelig å få observere undervisning i El Sistema ser jeg imidlertid annerledes på et par ting i forhold til det jeg gjorde da jeg skrev hoveddelen av denne oppgaven. Det finnes ingen fasit når det gjelder El Sistema, og heller ingen regler uten unntak. Kapittel fem, seks og syv i denne oppgaven kan derfor sees på som retningslinjer når det gjelder El Sistema, men ikke som en fasit for hvordan man kan starte et El Sistema program andre steder.

Funnene jeg har gjort i arbeidet med denne oppgaven dreier seg mye om kjennetegn og metoder i El Sistema. I kapittel fem så jeg på de viktigste trekkene som kjennetegner El Sistema, hvor gruppeundervisning sto svært sentralt. Dette ble forsterket etter min tur til Venezuela, og er det kjennetegnet jeg vil trekke frem som viktigst, da det omtaler både hvordan undervisningen skal organiseres, men også samtidig hvordan det sosiokulturelle

læringsperspektivet gjør seg gjeldende da elevene lærer fra hverandre gjennom deltakelse i grupper.

Kapittel seks omtaler påvirkning fra andre metodiske konsepter, hvor jeg har gjort rede for de ulike konseptene jeg har kommet frem til at kan finnes i El Sistemas undervisningsmetoder. Metodene som ser ut til å være spesielt fremtredende i El Sistema er Suzuki-metoden og Kodalys-metode, mens de andre kan finnes i enkelte deler av programmet, som for eksempel Orff-metoden i programmet for barn med spesielle behov.

I kapittel syv har jeg valgt å se nærmere på noen måter El Sistema kan kobles til norsk musikkundervisning på. I tråd med Rafael Elsters forklaring på tilpasning av El Sistema til hvert enkelt land, har jeg sett nærmere på hvordan El Sistema kan ha en innvirkning på norsk kultur- og musikkundervisning og hvordan et slikt program kan brukes i norsk sammenheng.

Etter arbeidet med denne oppgaven sitter jeg igjen med et inntrykk av El Sistema som et storslagent prosjekt i Venezuela, hvor man har klart å få til det beste med barna som er med i programmet. I norsk sammenheng kan det derimot seg ut som at El Sistema egentlig er en organisering av musikkundervisning, en organisering som ikke eksisterte i Venezuela da programmet ble startet, men som allerede eksisterer i Norge gjennom kulturskolene. El Sistema i Norge må kanskje derfor sees på som et helt annet, og bør kanskje holdes utenfor et ordinært kulturskoletilbud. Vi må bruke El Sistema i en annen sammenheng enn «vanlig» kulturskole, og bruke det som en tilpasning slik jeg tidligere har omtalt at Rafael Ester beskrev, for eksempel gjennom arbeid med integrering eller i forbindelse med heldagsskole. Enkelte elementer kan vi ta med oss fra El Sistema Venezuela i dette arbeidet, som for eksempel måten de tilpasser hver enkelt musikkule til lokalsamfunnet, fokuset på det sosiale gjennom gruppeundervisning og tanken om at det sosiale er minst like viktig som det musikalske arbeidet i systemet.

8.3 Forslag til videre forskning

Jeg har i denne oppgaven først og fremst forsøkt å kartlegge hva El Sistema er, da det foreløpig er gjort lite forskning på emnet både i Norge og på verdensbasis. Etter hvert som El Sistema utvikler seg i Norge ville det være interessant å se nærmere på likheter og ulikheter mellom de

to programmene, og hvordan det norske prosjektet fungerer sammenlignet med det Venezuelanske prosjektet.

Videre ville det også være interessant å gjøre en undersøkelse som legger større vekt på den sosiale effekten av programmet, for eksempel om det har økt deltakelsen til minoritetsgrupper i kulturskolen på grunn av at dette programmet har blitt startet. På denne måten vil det også være mulig å gjøre en mer kvantitativ undersøkelse av El Sistema og virkningen av denne.

The Inter-American Development bank som er med på å finansiere El Sistema Venezuela, har de siste tre årene gjort et forskningsarbeid hvor de forsøker å få tall på hvordan El Sistema har utviklet seg i Venezuela. Dette kunne være interessant å se nærmere på, for å se virkningen El Sistema har hatt i Venezuela, og om den effekten som er tiltenkt systemet faktisk har skjedd i Venezuela.

Kilder

- Bjørnsen, E.(2012) Agderforskning: *Inkluderende kulturskole, Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene, prosjektrapport 5/12*, Kristiansand: Kai Hansen
- Bruner, J. (1960): *Om å lære*, Oslo: Dreyers Forlag
- Choksy, Abramson, Gillespie, Woods (1986), *Teaching music in the twentieth century*, New Jersey: Prentice-Hall
- Døving, Cora Alexa (2009), *Integrering, teori og empiri*, Oslo: Pax Forlag
- Hanken I. og Johansen G. (2008) *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hollinger, D. (2006) Doktoravhandling: *Instrument of Social Reform: A Case Study of the Venezuelan System of Youth Orchestras, a Case Study*, Arizona State University
- Denscombe, M. (1998) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, Lund: Studentlitteratur
- Eriksen, T. H. og Sørheim, T. A. (1994) *Kulturforskjeller i praksis, perspektiver på det flerkulturelle Norge*, Oslo: Gyldendal
- Jensen, Iben (2005), *Grundbok i kulturforståelse*, Roskilde Universitetsforlag
- Kvale og Brinkmann (2009), *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lave og Wenger (2012) *Situert læring og andre tekster*, Danmark: Hans Reitzels forlag

- Majno, M. (2012) *From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education*, Annals of the New York Academy of Sciences Volume 1252, Issue 1
- Nordland, Eva (2006) *Gruppen som redskap for læring*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Patel og Davidson (2007), *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Säljö, R. (2010), *Læring i praksis, et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo: Cappelens forlag
- Tunstall, T. (2012) *Changing lives*, W.w. Norton & company, Inc, New York
- Suzuki, S. (2006) *Kunnskap med kjærlighet, den klassiske tilnærmingen til «talent education»* oversatt av Anne Berit Halvorsen, Oslo: Norsk musikkforlag
- Vedeler, L. (2000), *Observasjonsforskning i pedagogiske fag, en innføring i bruk av metoder*, Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nettsider:**
- Agderforskning,
http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/10_Forskning/2012_Inkluderende_kulturskole_Agderforskning.pdf, 09.11.2012
- El Sistema Venezuela, <http://www.fesnojiv.gob.ve/en/>, 09.03.2011
- Norges Musikkorpsforbund, <http://www.spilleglede.no>, 16.10.2012
- Norsk kulturskoleråd (2003) *På vei til mangfold, rammeplan for kulturskolen*, Trondheim: Grytting AS

(http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/03_Norsk_kulturskolerad/2003_Rammeplan_Pa_vei_til_mangfold.pdf) 07.11.2012

Norsk kulturskoleråd, <http://kulturskoleradet.no/>, 08.11.2012

Norsk Suzukiforbund, <http://www.norsuzuki.no>, 25.09.2012

Statsbudsjettet, <http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2013/Statsbudsjettet-fra-A-til-A/Kulturskoletilbud-i-skoleSFO/> 25.10.2012

Telemarksforskning, <http://www.tmforsk.no/publikasjoner/filer/1640.pdf>, 22.10.2012

DVD:

Smaczny, Paul og Stodtmeier, Maria, *Music to change life – El Sistema*, 2009, DVD

Vedlegg 1: Intervjuguide – El Sistema

Tema	Intervjuspørsmål
Innledning <i>Fortell om egen bakgrunn, hva mitt eget formål med intervjuet er.</i> <i>Finne ut mer om bakgrunnen for kjennskapet til El Sistema.</i>	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle om hva du gjorde i Venezuela?- Hvordan kom du i kontakt med El Sistema?- Hva var din jobb i Venezuela?- Hvor lenge var du der? - Hva er din jobb i Norge?
Hoveddel <i>Generelt om systemet</i>	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan fungerer systemet?- Hvor kommer barna fra?- Hvordan foregår undervisningen?- Hvordan er en normal uke for en elev i El Sistema?
<i>Metodikk</i>	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan jobber lærerne?- Hvor blir lærerne hentet fra?- Får lærerne noen spesiell opplæring?- Var det noen spesiell undervisningsmetodikk?- Kunne du finne igjen trekk fra ulike læremetoder som Suzuki, Orff, Kodaly osv?
<i>El Sistema i andre land</i>	<ul style="list-style-type: none">- Har du brukt det du har lært om El Sistema i norsk undervisning?- Ser du trekk fra systemet som kan være nyttig å trekke inn i norsk undervisning?- Hvordan tror du systemet ville fungert i Norge?- Hvordan fungerte systemet i Buenos Aires sammenlignet med i Venezuela?
Avslutning	Kort oppsummering viktige trekk som har kommet frem under intervjuet. <ul style="list-style-type: none">- Ser du noen svakheter eller utfordringer med systemet?

Vedlegg 2: Dokumentoversikt

60 minutes: <http://www.cbsnews.com/video/watch/?id=4011959n>, 30.08.12

<http://www.cbsnews.com/video/watch/?id=6490456n&tag=segmentExtraScroller;housing>,
30.08.12

Ted-prize: http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html,
30.08.12

Festspillene i Bergen: <http://www.fib.no/no/Artikler-og-nyheter/Se-TV-dokumentar-om-El-Sistema-pa-Festspillene/>, 30.08.12

Music to change life, El Sistema, Dvd av Paul Smaczny og Maria Stodtmeier

Booth, Eric (2009) *Thoughts on seeing El Sistema*, Teaching artist journal nr 7, 2009

Booth, Eric (2011) *El Sistemas open secrets*, Teaching artist journal nr 9, 2011

Vedlegg 3: Prosjektskisse El Sistema Norge

NORSK KULTURSKOLERÅD PILOTREGION BTV

Tittel

El sistema Norge – Kulturskole for alle!

Bakgrunn og innledning

Den statlige organisasjonen/stiftelsen for nasjonale barne- og ungdomsorkestre i Venezuela (FESNOJIV – Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela), kjent som 'El Sistema', er en organisasjon som ble grunnlagt av maestro José Antonio Abreu i 1975. Maestro Abreus utgangspunkt var blant annet å bruke musikken som et sosialt verktøy først og fremst for å hjelpe fattige og vanskeligstilte barn til å få et bedre liv.

'El Sistema' har nå nærmere 400 000 unge deltakere fordelt på 180 sentre i landet. De tilbyr gratis musikkundervisning og stiller med instrument til alle barn, uansett deres evne til å betale for seg. Organisasjonen har hatt stor innvirkning på lokalsamfunnene der programmet er innført.

El Sistema har frembrakt utøvere, dirigenter og symfoniorkestre og kor av verdensklasse.

Norge har andre utfordringer enn Venezuela. I Norge er det blant annet utfordringer relatert til integrering av barn av familier og familier med annen etnisk bakgrunn enn norsk, noe fattigdomsproblematikk, et samfunn med stort fokus på materielle verdier, m.m. Den tradisjonelle norske musikkopplæringen foregår ved at elevene til stor grad undervises enkeltvis, eventuelt i små grupper og i noen samspillgrupper. I tillegg er mange elever med i skolekorps eller strykeorkestre. Mengde undervisningstid per elev per uke er fra ca. 20 minutter og oppover. Utgangspunktet for mye av musikkundervisningen er at eleven skal lære å spille et instrument.

Alle kommuner i Norge skal ha et kulturskoletilbud. Nesten samtlige av landets kommuner er medlemmer av Norsk kulturskoleråd. Kulturskolerådets visjon er "Kulturskole for alle". El sistema vil være en modell som gjør det mulig å nå frem til de som ellers ikke vet om og/eller har mulighet til å søke plass/være elev ved en Kulturskole. Barn og unge som sannsynligvis trenger:

- et verktøy for å lære seg å samarbeide
- å utvikle sitt fulle potensial og utvikle sin sensibilitet
- gode rollemodeller både menneskelig og musikalsk
- et trygt sted å vokse som menneske

Aktuelle kommuner til å gjennomføre pilotprosjekt rekrutteres via informasjon fra Norsk kulturskoleråd (BTV), og mulighet til å søke om å være pilotkommune. Flere kommuner har allerede vist interesse for El sistema.

Prosjektmål

Etablere El sistema i 5 kommuner/kulturskoler i sørøst- Norge organisert av Norsk kulturskoleråd (region BTV)

- Bruke musikken som et sosialt verktøy for sosial og menneskelig utvikling
- Gi barn og unge sterke musikalske opplevelser og samspillkompetanse
- Bruke musikken som avgjørende faktor for å bryte fattigdommens/sosiale utfordrings/integrasjonsutfordringens sirkler for å finne andre livsveier
- Gi barn og unge menneskelige og musikalske forbilder

Problemstillinger

- P₁ Hvordan implementere gode metoder for gruppeundervisning?
 P₂ Hvordan kvalitetssikre undervisningsmetoden og mengden undervisning?
 P₃ Hvordan nå frem og rekruttere til de som trenger det mest?
 P₄ Hvordan sikre dedikerte pedagoger?

Prosjektgjennomføring

Ved å bygge opp El Sistema i Norge er det viktig å etablere flere prosjekter som sammen består av en felles forståelse for hvordan innholdet, metoden, formen og pedagogikken skal utøves. En viktig del av gjennomføringen vil være lærersamarbeid og lærerutveksling med pedagogiske krefter fra El Sistema i Venezuela. En viktig del av forankringen vil være å skape gode kontakter med pedagoger i andre europeiske land som har implementert El Sistema modellen, som Sverige og Skottland. Det er viktig å skape solide nettverk mellom prosjektene for å sikre en forankring og kvalitet i gjennomføringen av prosjektene. El sistema må tenkes som et langtidsprosjekt, det må legges opp til et prosjekt som forutsettes videre drift som en fast ordning. De virkelige resultater kan først virkelig konstateres etter mange års drift, selv om mange resultater kan oppnås etter kort tid.

Barnas familier må også inkluderes i gjennomføringen av prosjektet, dette er et viktig aspekt for å sikre stabilitet for barna. Gode modeller for dette kan hentes fra El Sistema Hammarkullen, Gøteborg.

Ved langsiktig planlegging vil man kunne bygge opp El Sistema modellen i flere kommuner, og etter hvert over hele landet, man sikrer at bredden får en systematisk opplæring i musikk, etter hvert vil nivået bli høyt, og man får både bredde og talent. En modell er at de kommunale El Sistema prosjektene/ordningene rekrutterer til regionale (for eksempel allerede eksisterende) barne- og ungdomsorkestre og på toppen til nasjonale barne- og ungdomsorkestre.

El Sistema i Norge skal være et lavterskeltilbud og tilbudet skal være gratis.

Systematikk og struktur må følges nøye opp gjennom organiseringen av prosjektene.

Et passe antall prosjekter i en oppstartsfase vil være 4-5. Det vil si 4-5 kommuner/kulturskoler som hver seg har et El sistema prosjekt som består av følgende:

- 1) En eller to barnehager som sogner til den aktuelle skolen
- 2) Et orkester ved den aktuelle skolen bestående av i første omgang fiolin, cello, kontrabass og ev. fløyte, klarinett, trompet, horn, trombone, tuba
- 3) Et kor ved den aktuelle skolen

1) I barnehagene jobbes det med rytmikk, bevegelse og tilnærming til instrumenter ved bruk av pappfioliner. 3-5 ganger i uken.

2) Ved skolen er orkesteret et tilbud til alle elever, men basisen bygges helst opp fra 1.-4. trinn. Øvetider bør primært være etter skoletid i sfo tid, 3-5 ganger i uken 1-3 timer hver gang. Det jobbes i instrumentalgrupper 1-2 ganger i uken og samspill 2-3 ganger i uken.

3) Koret er også et tilbud til alle elever, men basisen bygges også her opp fra 1.-4. trinn. Øvetider bør primært være etter skoletid i sfo-tid, 2-3 ganger i uken.

Prosjektgruppe

Prosjektledelse: Norsk kulturskoleråd region BTV ved leder, konsulent eller prosjektleder
Norges musikkhøgskole ved?

Barratt Dues musikk institutt ved?

Vestregionens Ungdomssymfoniorkester ved prosjektleder eller daglig leder

Kommune 1 ved Kulturskolerektor eller kommunal prosjektleder

Kommune 2 ved Kulturskolerektor eller kommunal prosjektleder

Kommune 3 ved Kulturskolerektor eller kommunal prosjektleder

Kommune 4 ved Kulturskolerektor eller kommunal prosjektleder

Kommune 5 ved Kulturskolerektor eller kommunal prosjektleder

Styringsgruppe

Prosjekteier: Norsk kulturskoleråd ved direktør og leder/nestleder sentralstyret Norsk kulturskoleråd

Prosjektledelse: Norsk kulturskoleråd region BTV ved leder og konsulent eller prosjektleder
Norges musikkhøgskole ved rektor

Barrat Due musikk institutt ved leder

Festspillene i Bergen ved direktør

1-3 ordførere fra prosjektkommunene

1-2 rådmenn fra prosjektkommunene

2-3 representanter fra samarbeidsinstanser (departementer)

Ressursgruppe – musikkfaglig og sosialt aspekt

Prosjektleder Vestregionens Ungdomssymfoniorkester

Norsk kulturskoleråd BTV v/prosjektleder og konsulent

2-3 musikkfaglige personer

1-2 rikspolitikere

1 sosialantropolog

Tidsplan og milepæler første år

2011

Oktober - november: Planlegging av prosjekt, inngå samarbeidsavtaler/sponsoravtaler

Oktober - desember: Informasjon til kommunene, rekruttering av pilotkommuner og regional prosjektleder, informasjonsmøte

Desember - januar: Bekreftelse av pilotkommuner og rekruttering av kommunale prosjektledere

2012

Januar - februar: Utvelgelse av aktuell skole i de respektive kommuner

Februar - mars: Rekruttering og opplæring av dedikerte pedagoger

Mars -april: Markedsføring av tilbudet til elever og foresatte, påmeldinger gjøres
 April-kontinuerlig: Kompetanseutveksling med Venezuela, Sverige og Skottland
 August: Oppstart og gjennomføring av prosjektene
 September-desember: Huskonsert/familiekvelder
 Desember: Pedagogsamling, erfaringsutveksling

Januar - juni: Prosjektet fortsetter
 Huskonsert/familiekvelder
 Mai: Pedagogsamling, erfaringsutveksling
 Juni: Offentlig opptreden på Østlandsområdet

Langtidsplanlegging for videre gjennomføring gjøres i 2012

Samarbeidspartnere og samarbeidsinstanser

Aktuelle samarbeidspartnere til Norsk kulturskoleråd:
 Vestregionens ungdomssymfoniorkester
 Norges musikkhøgskole
 Barratt Due musikkinstitut
 Festspillene i Bergen
 Festspillene i Harstad
 KORK
 Det norske kammerorkester

El sistema er både et internasjonalt, sosialt og et musikalsk konsept.

Aktuelle samarbeidsinstanser kan være:
 Utenriksdepartementet
 Kulturdepartementet
 Kunnskapsdepartementet
 Barne- likestillings og inkluderingsdepartementet
 Helse- og sosial departementet
 Kommunal- og regionaldepartementet

Budsjett og finansieringsplan

Utgifter:

Administrasjon:

Totalt 2 årsverk: 200% stilling, 100% regional prosjektleder, 5x20% kommunale prosjektledere

Undervisning:

5 årsverk: 100% stilling til hver kommune/kulturskole

Utstyr:

Omtrent 250 instrumenter fordelt på 5 prosjekter
 Noter

Annet:

Reise/diett prosjektledere
 Møteutgifter prosjektledere
 Utgifter til lærerutveksling/-samarbeid
 Reise/diett/mat elever (fellestiltak)
 Diverse utgifter

Inntekter:

Kommunal egenandel: 10%

Statlige midler: 80%

Sponsormidler: 10%

Se for øvrig eget budsjett for prosjektet.

Referanser

El Sistema/Fesnojiv Venezuela: <http://www.fesnojiv.gob.ve/>

El Sistema Scotland: <http://makeabignoise.org.uk/sistema-scotland/>

El Sistema i Sverige:

http://www.goteborg.se/wps/portal/!ut/p/c4/04_SB8K8xLLM9MSSzPy8xBz9CP0os3gj42AT12AXYwMLSzNLA09fD3Nn8yBzlxczU_2CbEdFAMh0tdU!/?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/goteborg.se/goteborg_se/PolitikoOrganisation/Organisation/Enheter/Kulturskola/angered/Kulturskolan%20Angered/art_N132_El%20Sistema