

Slagverkmetodikk

Allsidig slagverkundervisning i norske kulturskoler

Hector Novas



Masteroppgave ved Institutt for Musikkvitenskap

UNIVERSITETET I OSLO

2005

Forord

Musikk og slagverk har alltid vært mitt livs lidenskap, både det å spille og det å undervise. Det handler om ens kjærlighet til å uttrykke seg gjennom et musikk-instrument, av å mestre noe og overføre denne gleden til andre, via opptreden eller i en undervisningssituasjon.

Jeg har jobbet som slagverklærer og -utøver i mange år. Flere kommunale musikkskoler og en del korps har vært mine undervisningsarenaer i en årrekke. I dag konsentrerer jeg jobben på to steder: Lørenskog musikk- og kulturskole og Musikklinjen ved Manglerud videregående skole. Som slagverkutøver har jeg deltatt i både klassisk musikk og populærmusikk i Argentina og i Norge. Som de fleste frilansslagverkutøvere har jeg spilt i mange ulike sammenhenger: Rikskonsertene, symfoni-orkestre og ulike små og store prosjekter (flamencomusikk, søramerikansk musikk, samtidsmusikk). Alt dette har gitt meg mye erfaring som utøver og mange tanker rundt det å undervise. Det er denne allsidigheten som har gitt meg mest glede og som har motivert denne fremstillingen.

Takk til alle som har stilt opp som intervjupersoner – de som gjorde at jeg fikk lov til å komme inn i deres undervisningsverdener og oppleve mye fint. Av dem har jeg lært mye.

Takk til min veileder Jon-Roar Bjørkvold for lærerike samtaler.

En spesiell takk til min familie, som med stor tålmodighet har fulgt med hele prosessen, og spesielt til min kone og min datter som ofte måtte lese og korrigere mine tekster.

Innhold

FORORD	3
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING.....	11
1.1.1 <i>Problempresisering og avgrensning</i>	12
1.2 DISPOSISJON.....	13
2. BEGREPSAVKLARING: ALLSIDIGHET OG ALLSIDIG SLAGVERK	15
2.1 ALLSIDIG SLAGVERK: INSTRUMENTENE, EGENSKAPER OG TRADISJONER.....	17
3. BARN OG ALLSIDIGHET, HERMENEUTISK SIRKEL, SPIRALPROGRESJON OG ALLSIDIGHET PÅ TRE NIVÅER	23
4. METODE	31
4.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....	31
4.1.1 <i>Mine intervjuer</i>	33
4.2 OBSERVASJON SOM METODE.....	34
4.3 UTVELGELSE AV UNDERSØKELSESARENAER.....	37
4.4 DATAINNSAMLING OG SYSTEMATISERING.....	38
5. NAMSOS KULTURSKOLE	41
5.1 LÆRERINTERVJU.....	42
5.2 ELEVEINTERVJU.....	46
5.3 OBSERVASJON.....	49
5.4 PROSJEKTARBEID.....	50
5.4.1 <i>Workshop</i>	50
5.4.2 <i>Slagverkensemble og trommekorps</i>	50
5.5 OPPSUMMERING.....	51

6.	TRONDHEIM KOMMUNALE MUSIKK- OG KULTURSKOLE	55
6.1	LÆRERINTERVJU	56
6.2	ELEVINTERVJU	58
6.3	OBSERVASJON	59
6.4	PROSJEKTARBEID	60
6.4.1	<i>Ensemble</i>	60
6.4.2	<i>Samarbeidsprosjekter</i>	60
6.4.3	<i>Skolekonserter</i>	61
6.5	OPPSUMMERING	61
7.	BERGEN KULTURSKOLE.....	65
7.1	LÆRERINTERVJU	66
7.2	ELEVINTERVJU	69
7.3	OBSERVASJON	71
7.4	PROSJEKTARBEID	72
7.4.1	<i>Lørdagsskole</i>	72
7.5	OPPSUMMERING	73
8.	STAVANGER KULTURSKOLE	77
8.1	LÆRERINTERVJU	79
8.2	ELEVINTERVJU	84
8.3	OBSERVASJON	85
8.4	OPPSUMMERING	86
9.	OSLO MUSIKK- OG KULTURSKOLE	89
9.1	LÆRERINTERVJU	91
9.2	ELEVINTERVJU	93

9.3	OBSERVASJON.....	94
9.4	OPPSUMMERING.....	94
10.	BÆRUM MUSIKK- OG KULTURSKOLE.....	97
10.1	LÆRERINTERVJU.....	98
10.2	ELEVINTERVJU.....	102
10.3	OBSERVASJON.....	103
10.4	PROSJEKTARBEID.....	104
10.5	OPPSUMMERING.....	105
11.	ASKER KULTURSKOLE.....	109
11.1	LÆRERINTERVJU.....	110
11.2	ELEVINTERVJU.....	113
11.3	PROSJEKTARBEID.....	115
11.4	OPPSUMMERING.....	116
12.	ANALYSE.....	121
12.1	OM ALLSIDIG SLAGVERKUNDERVISNING.....	121
12.2	IDENTIFISERING OG FAGLIG IDENTITET.....	130
13.	KONKLUSJON.....	137
	LITTERATUR.....	143

1. Innledning

Slagverkinstrumenter er mange og ulike: trommesett, trommer, pauker, marimba, xylofon, gonger, afrikanske og søramerikanske instrumenter m.fl. Alt dette bidrar til ulike lydkonstellasjoner som brukes i mange ulike sammenhenger: klassisk musikk, samtidsmusikk, jazz, pop, rock og etnisk musikk. Slaginstrumentene tar del i ulike besetninger, som orkester, korps, kammergrupper, band, folkemusikkgrupper, slagverkensembler og som soloinstrumenter. For en slagverkutøver i dag betyr derfor dette å stå midt i et landskap med mange muligheter. Det å spille slagverk kan være utfordrende, spennende og ikke minst kreativt. Målet for mange har vært å oppnå så stor allsidighet som mulig. Og jeg er en av dem.

Buenos Aires – hvor jeg kommer fra – er en veldig kosmopolitisk by, bestående av ca. 11 millioner innbyggere som, til tross for å ha et felles språk, har veldig nyanserte kulturelle bakgrunner. Mange innvandringsstrømmer fra ulike steder av verden har preget byen i løpet av historien. Den europeiske innvandringen er kanskje den største, og kanskje denne blandingen er det som er gitt *tangoen* sitt spesielle personlige uttrykk. I Buenos Aires finnes det flere symfoniorkestre og et verdenskjent operahus – Teatro Colón – hvor mange internasjonale artister har opptrådt. Mange kinoer og teatre preger også byens rike kultur. Men Buenos Aires står ikke isolert fra resten av Argentina og Sør-Amerika, hvor den levende folkemusikken aldri har stått stille. Derfra kommer nye strømninger som påvirker hverandre, og nye stiler og genrer kommer opp. Pop, rock og jazz dyrkes også i Buenos Aires – på sitt eget vis og med egne utøvere som også får internasjonal anerkjennelse, spesielt i spansktalende land. Alt dette forteller om en allsidighet og et mangfold som også har hatt innvirkning på mitt syn som slagverkpedagog og utøver.

I høyere norske klassiske utdanningsinstitusjoner er slagverk betraktet som en gruppe av mange ulike instrumenter, og slagverkutøveren/-studenten som den som mer eller mindre må håndtere alle. Det er viktig å legge merke til det skillet mellom klassisk og populær-/folkemusikk som disse institusjonene og studieretningene

representerer. Trommesett undervises ett sted, mens klassiske orkesterinstrumenter undervises et annet. Jeg vet ikke om det i det hele tatt undervises på etniske slagverk-instrumenter. Når det gjelder barn og ungdom er situasjonen annerledes. Disse er elever i den kommunale kulturskolen, og er avhengige av det tilbudet de får i den kommunen de bor i. Derfor bør dette tilbudet være så allsidig som mulig, slik at barn får en så helhetlig idé som mulig om hvordan denne musikkverdenen ser ut. På en annen side er barn åpne og mottakelige for nesten hva som helst. Læringskapasiteten og trangen for utfordringer er nærmest ubegrenset.

Det sies ofte at eleven skal settes i sentrum, at eleven selv kan velge hva han eller hun vil jobbe med. Men det er ofte slik at elevene ikke vet hva de kan velge mellom. De må først bli informert om og oppleve hva som finnes av musikk, kulturer og instrumenter. Dette er både en elevrettighet og en lærerplikt.

Derfor – sett fra institusjonens/lærerens ståsted – synes jeg det er vesentlig å satse på en mer allsidig undervisning, slik at elevene får et bedre grunnlag for eventuelle fremtidige valg. I den nye ”Rammeplanen for kulturskolen” nevner Charry et al. (2003, s.29) at *allsidighet* er et av målene for instrumental- og vokalopplæring.

Dette gjelder også slagverk. Siden denne instrumentgruppen representerer et mangfold av instrumenter, genrer og kulturer, bør den også ses på som et bidrag til en allsidig undervisning. I korps og orkestre har også repertoaret og instrumentet blitt mer komplisert og krevende. Derfor synes jeg at det er viktig å undervise slagverkelevne ut fra et allsidig perspektiv helt fra de er nybegynnere.

Det meste av slagverkmetodikk-litteratur er blitt skrevet separat for hvert instrument, og handler ofte om instrumentets opphav, spilleteknikk, egenskaper, repertoar osv. Slagverkfaget er interessant, fascinerende og spennende, men samtidig kan hele spekteret virke for stort og skremmende. Hvordan kan man lære barn å spille så mange instrumenter, samtidig som de skal få utbytte av undervisningen? Undervisningsmetodiske løsninger, som involverer alle instrumentene, er blitt svært lite drøftet i den litteraturen jeg fant. Jeg mener at en stadig helhetlig oppfatning av

læring i en spiralprogresjon er løsningen; det motsatte er summen av læring på hvert instrument separat og på ulike nivåer.

På begynnelsen av 1990-tallet var jeg på studietur til Danmark og besøkte tre musikkskoler, blant dem Holstebro. Der så jeg hvor mye større innsats det ble gjort for slagverkundervisning i grupper, både i klassisk og rytmisk musikk. Dette inspirerte meg til å anvende mer gruppeundervisning, flere ulike slagverkinstrumenter og ulike musikkgenrer i min undervisning. Jeg måttet finne løsninger i forhold til rom, tilgang på instrumenter og distribusjon av tid og ressurser. Et av problemene i norske kulturskoler – sett fra et didaktisk perspektiv – er relasjonen mellom rammebetingelsene, målsettinger og fremgangsmåter, som ofte bestemmes av økonomiske rammer. Vanligvis opererer man med svært trange tidsressurser og veldig høy elevtetthet, hvor hver elevs tidsressurs tilsvarer ca. 20 minutters undervisningstid. Derfor ble løsningen etter hvert gruppeundervisning og samspill med tanke på mer spilletid og undervisningsbredde.

Med utgangspunkt i at slagverkinstrumenter hver for seg kan representere ulike musikkelementer, som f.eks. rytme, melodi og harmoni, kan en integrert anvendelse av alle instrumentene bidra til en bedre forståelse av musikk som helhet. Siden slagverk brukes både i de fleste folkemusikktradisjoner rundt omkring i verden, i vestlig populærmusikk og i klassisk musikk, har slagverkeleven mulighet til å oppleve alle disse genrene og kulturene. Jeg kan derfor anta at musikkundervisning ved bruk av ulike slagverkinstrumenter kan bidra til å øke musikalsk kompetanse og kulturell forståelse.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av det foreliggende, kommer jeg frem til følgende problemstilling, som jeg velger å formulere som en påstand:

Allsidig slagverkundervisning i kulturskolen har en positiv virkning på barn og ungdom med tanke på musikalsk kompetanse. Dette fordrer også til simultan anvendelse av slagverkinstrumentene i en spiralprogresjon.

1.1.1 Problempresisering og avgrensning

For å presisere de ulike sidene ved påstanden, skal jeg benytte meg av ”hva-hvem-hvorfor-hvor-hvordan”-metoden. (se f.eks. Dalland 2001, s.93–94).

Hva jeg synes er viktig å konsentrere meg om i en slik påstand er *musikalsk kompetanse*. Kulturskolen er frivillig. Elevene søker selv plass for å få instrumental-kompetanse. Denne kompetansen er knyttet opp til en følelse av å mestre noe i ulike kontekster. *Trivsel og motivasjon* – som også er viktige målbegrep i undervisning – ser jeg som konsekvens av denne selvrealiserende følelsen, helt uavhengig av konkurranser, eksamener, jobb eller lignende ytre faktorer.

Men *hvorfor* er allsidig slagverkundervisning bra for kompetanse og forståelse av musikk? Hypotesen baserer seg på at slagverk representerer et mangfold av instrumenter – noen rytmiske, noen melodiske og harmoniske. I tillegg har slagverk-instrumenter ulike styrkenivåer (dynamikk), klangmuligheter og konstruksjon. De representerer flere kulturelle felt eller stilretninger hvor man har forskjellige måter å arbeide på. På grunn av dette går jeg ut fra at selve instrumentet er inngangsdøren til kunnskap om ulike kulturer på den ene siden, og bredere kunnskap om musikk, i generell forstand, på den andre.

Hvem. Påstanden handler først og fremst om barn og ungdom – kulturskole-elever. Mye tyder på at det særlig er i skolealderen at man er mest mottakelige for allsidig undervisning. Jeg skal drøfte dette nærmere i ”Allsidighet, hermeneutisk sirkel og spiralprogresjon”.

Den norske kommunale kulturskole er svaret på *hvor* jeg vil plassere problemstillingen. Jeg kunne ha valgt andre instanser, som f.eks. korps, rockeklubber osv.,

men det er i kulturskolen at musikkopplæringen kan ses i en allsidig og helhetlig form, og det er også her ekspertisen organiseres.

Hvordan kan allsidig slagverkundervisning fremme kompetanse? Dette handler om effektive måter å lære på, om metoder. Påstanden baseres på simultanitet og spiralprogresjon. Som sagt representerer et slagverkinstrument alene et musikk-element. Slagverkinstrumentene bør ses integrert i hverandre, der forholdet mellom dem er medvirkende og forsterkende. F.eks. vil en tromme alene være viktig for å interpretere den rytmiske utøvelsen av en frase. Men f.eks. ved bruk av marimba og pauke utvides horisonten til også å omfatte forståelse av det harmoniske og melodiske, som igjen kan gi bedre forståelse av frasering. I en slik spiralprogresjon vil hver runde gi en ny dimensjon av forståelse. Allsidigheten og spiralprogresjonen gjelder også ulike aktiviteter, som komponering, improvisering, tolkning, lytting osv. Simultanitet og spiralprogresjon kan oppleves bedre via *gruppeundervisning* og samspill. Når marimbaen, pauken og trommen igangsettes i samspill med hverandre, vil opplevelsen av helheten bli levende og læringseffekten sterkere.

1.2 Disposisjon

Siden slagverk er en instrumentgruppe bestående av mange ulike instrumenter, kan begrepene også virke ganske komplekse og noen ganger kan føre til misforståelser. Derfor vil jeg avklare slagverkbegrepene i et eget kapittel (2), som også vil omfatte noen av instrumentenes egenskaper. I samme kapittel vil jeg avklare allsidighetsbegrepet og andre viktige begrep i forhold til påstanden, som *simultanitet*, *spiralprogresjon*, *estetisk kontekst* og *tilnæringsmetode*.

I kapittel 3 skal jeg drøfte det jeg fant av teori som kunne støtte min påstand om en simultan, helhetlig og allsidig undervisning. Disse baseres på Bjørkvold og *Det Musiske Menneske*, Jaques-Dalcrozes, Carl Orffs og Comprehensive Musicianships konsepter, Gardner, Gadamer og den *hermeneutiske sirkelen*, og Bruner og *spiralprogresjon*.

I kapittel 4 skal jeg drøfte metoden, og fra kapittel 5 til kapittel 11 skal jeg presentere hver av de kultuskolene som er blitt brukt i undersøkelsen. I kapittel 12 skal jeg sammenligne og analysere meninger ut fra undersøkelsene, både i forhold til påstanden og i forhold til andre funn jeg gjorde i løpet av disse, slik at kapittel 13 blir en konkluderende oppsummering av hele rapporten og et forslag til fremtidig forskning.

2. Begrepsavklaring: allsidighet og allsidig slagverk

Jeg vil drøfte *allsidigheten* ut fra tre perspektiver:

- 1) *Instrumental allsidighet*. Slagverkinstrumentene hvert for seg representerer ulike elementer i musikken: melodi, rytme, harmoni og intensitet. Jeg går ut fra at for å få en total musikalsk forståelse, trenger man å anvende flere ulike slagverkinstrumenter. En karakteristisk side ved å spille et instrument er det motoriske – *teknikken*. De ulike slagverkinstrumentene har en del generelle felles motoriske trekk, og andre mer spesifikke trekk som kan komplementeres. Jo mer instrumental allsidig man er, desto større repertoar av teknikker kan man beherske, og nye utfordringer blir lettere å håndtere.
- 2) *Allsidighet* i forhold til *estetiske kontekster*: Instrumentet, med sin spilleteknikk og sin måte å klinge på, er inngangen til noe dypere: til genrer og tradisjoner. Samlet vil jeg kalle dette for *estetisk kontekst*. Med dette mener jeg den konteksten instrumentet hører til, med sine karakteristikk, egenskaper, funksjon og *tilnæringsmetoder*, tradisjon, historie osv., og er blitt skapt av disse. F.eks. er trommesett i jazz i en estetisk kontekst med andre instrumenter, som sammen produserer et bestemt klangbilde som baseres på improvisasjon og beherskelse av musikkperioder (*tilnæringsmetode*: se lenger ned i eget avsnitt). Instrumentet blir skapt av en tradisjon, og instrumentet brukes til å skape nye stilretninger og tradisjoner. Et enkelt instrument kan også knyttes til flere *estetiske kontekster*. F.eks. er trommesett et slagverkinstrument som brukes i mange ulike genrer innen populærmusikk. Det samme kan sies f.eks. om marimba, som har sitt opphav i folkemusikk i Mellom-Amerika og som også kan brukes i klassisk musikk. Sett fra et rent slagverkinstrumentalt ståsted, er konteksten f.eks. et *slagverkensemble*. Det er mange ulike typer slagverkensemble. Det kan f.eks. være et samtidsmusikkslagverkensemble eller et marimbaensemble fra Zimbabwe (se f.eks. under ”Bærum musikk- og kulturskole”). Andre kontekster kan bestå av

slagverk i samspill med andre instrumenter, f.eks. i et symfoniorkester, jazz/rockeband eller lignende. Eller det kan være i solokonsertsituasjoner, mellom en solist, sitt publikum og alt det som karakteriserer dette.

3) *Tilnæringsmetoder*: Ulike kulturer og tradisjoner praktiserer musikken på ulike måter. For en klassisk orkesterslagverkutøver er notene og en spesiell måte å øve på nødvendig for å utøve denne kunsten. Muntlig overføring av musikk er vanlig i andre kulturer. På Cuba er f.eks. bruken av den såkalte *clave* (som også er av afrikansk opprinnelse) en nødvendig tilnæringsmetode for å være med inn i musikken. I andre kulturer, som i jazzmusikk, er improvisasjon viktig. Vi kan oppsummere disse aktivitetene i tre viktige elementer: tolkning og analyse (muntlig eller skriftlig); improvisasjon og komposisjon; lytting. Det vil si at allsidighetsbegrepet her er knyttet til beherskelse av ulike metoder for erkjennelse av musikk. Jo flere metoder man behersker, desto lettere er det å løse nye oppgaver.

I denne forbindelsen vil jeg nevne to begrep som taler om allsidighet i bredere forstand: *ngoma* og *det musiske*.. Begrepet *ngoma* – som på swahili betyr tromme, dans og fest, men også knyttet til andre begreper, som *sikia* (helhetssansing), og i andre land: *wún* i Kamerun, *nkwa* i Nigeria, *pese* og *siva* på Samoa og *yüeh* i Kina – er den *musiske* helhetstenkning (Bjørkvold 2005, s.65ff), det *musiske* idealet som Bjørkvold er forkjemper for i *Det Musiske Menneske*.

Simultanitet: Begrepet er knyttet til læring som skjer på flere instrumenter parallelt – samtidig.

Spiralprogresjon: For at simultaniteten skal kunne gjennomføres, må man gjøre det gjennom spiralprogresjon. Eleven går kontinuerlig fra instrument til instrument, fra én aktivitet til en annen og fra én genre til en annen, i en sirkelbevegelse. Hver gang eleven kommer tilbake til et instrument, skjer dette med ny innsikt og forståelse. Eleven opplever detaljene og helheten, som stadig blir utvidet.

2.1 Allsidig slagverk: instrumentene, egenskaper og tradisjoner

Slagverk: Hele den klassiske besetningen av slagverkinstrumenter er det som kalles for *slagverk*. Mange kaller også trommesettet for slagverk.

Perkusjon kommer fra det engelske ordet *percussion*, som betyr *slagverk*. I Norge bruker mange begrepet *perkusjon* for slagverk, men da ofte for å definere slagverk i forbindelse med populær- og etnisk musikk.

Allsidig slagverk: For å unngå misforståelser, vil jeg kalle den gruppe av instrumenter som inkluderer alle – dvs. klassisk slagverk, etniske instrumenter og trommesett – for allsidig slagverk. Senere i dette kapitlet har jeg laget en kategorisering av instrumentene som kan illustrere bedre hva jeg mener med allsidig slagverk.

Klassisk slagverk: Med dette begrepet vil jeg beskrive orkesterslagverkinstrumenter, som trommer, pauker, melodisk slagverk osv., som ofte er koblet til korps eller orkester. Begrepet *klassisk* bruker jeg for å beskrive en *tilnæringsmetode* i en *estetisk kontekst* (f.eks. musikknotasjon, tolkning av enkelte verk, musikkanalyse, øvingsstrategier, osv.), men ikke nødvendigvis i forbindelse med *klassisismen*. Ofte snakker man om *klassisk slagverk* f.eks. i en samtidsmusikksammenheng. *Klassisk* forveksles ofte med *seriøs* musikk for å skille denne fra etnisk, populær- eller folkemusikk (f.eks. muntlig overføring, improvisering, basert på ”grooves”, osv.). Faktisk ser det ut som at mange bruker *klassisk slagverk* når de vil snakke om *allsidig slagverk*.

Fordi antall slagverkinstrumenter er veldig stort, har det vært behov for en kategorisering av disse. Den mest kjente vitenskapelige klassifiseringen ble gjennomført av Sach (ifølge Brindle 1978, s.3ff.; Cook 1997, s.2). Han foreslår fire kategorier:

1) Tempererte og utempererte *idiofoner*

- 2) *Membranofoner* med ubestemt tonehøyde (trommer) og *membranofoner* som er stembare (pauker og tablas)
- 3) *Aerofoner* (fuglefløyter)
- 4) *Kordofoner* (pianoforte)

Selv om Sachs klassifisering er veldig komplett og omfattende, vil den ikke passe i en slagverkdidaktisk sammenheng. Aerofoner og kordofoner brukes f.eks. ikke i undervisning eller øving. *Kordofoner* (pianoforte, cimbalom) spilles ofte av andre musikere. *Aerofoner* er en gruppe av effektinstrumenter som sjelden blir brukt. Det er for øvrig veldig delte meninger om de siste i det hele tatt kan betraktes som slagverkinstrumenter. Norm Weinberg (ifølge Cook 1997, s.3ff) inkluderer også en ny kategori: *elektrofoner* – elektroniske slagverkinstrumenter.

Med tanke på øving og undervisning synes jeg at det er viktigere å konsentrere seg om *idiofoner* og *membranofoner*, som er de instrumentene som slagverkutøveren øver mest på. Jeg fordeler slagverkinstrumentene i 5 grupper: *håndtrommer*, *skarp-tromme (trommer)*, *multipercussion/trommesett*, *pauker*, *melodisk slagverk* og *idiofoner med ubestemt tonehøyde*. Ved bruk av disse instrumentene vandrer man samtidig mellom ulike stilarter, både i klassisk musikk, populær- og folkemusikk.

Pga. avgrenset plass i oppgaven, blir presentasjon av slagverkinstrumentene veldig kort oppsummert (for mer informasjon, se også Brindle, 1978; Cook, 1997; Holland, 2003; Olsson, 1985).

Håndtrommer

For å spille på disse instrumentene kreves det kun hender og ingen redskap. Jeg kan nevne her noen få av dem: congas, bongos, batas (søramerikansk tradisjon), djember (afrikansk tradisjon) og darbuka, doumbek, tablas (asiatisk tradisjon). *Rammetrommer* som f.eks. tamburin og pandeiro vil også falle inn under denne kategorien. Disse instrumentene stammer fra etnisk musikk og folkemusikk, og kan anvendes i mange ulike sammenhenger, som f.eks. *world music* og *fusion*.

Hovedsakelig er funksjonen å supplere musikken med hovedrytmens driv og stilistiske trekk (*groove*).

Trommer

Man bruker trommestikker eller annet redskap for å spille. *Skarptromme* eller *lilletromme* er hovedinstrumentet i denne kategorien. Den knyttes ofte til korps- og orkestermusikk. Det finnes mange ulike typer av trommer: basstromme, stortromme, tom-tom, paradetrommer, octobans m.fl. Det sies at ved å øve på skarptromme, lærer man elementære slagverkmotoriske ferdigheter, og de kan brukes på alle trommene og en del andre idiofoner. I Europa har ”trommen” sitt opphav i militær tradisjon. I Amerika finnes en organisasjon kalt for NARD – ”National Association of Rudimental Drummers” – som har gruppert, klassifisert og navngitt 26 ulike rudimenter. Disse er forankret i amerikansk militærkorps tradisjon (Holloway & Barlett 1984, s.69). I Sveits og Skottland skjer det samme. I Norge er også instrumentet knyttet til korps- og slåttetradisjon. I de siste årene har disse rudimentene gitt sin hegemoniske plass til en ny og mer åpen fokusering mot ”total percussion” (allsidig slagverk) når det gjelder undervisning og utøving (Cook 1997, s.26).

Multiple percussion/trommesett

Multiple percussion handler om det å spille på flere slagverkinstrumenter samtidig. Derfor synes jeg at trommesett bør inkluderes i denne kategorien. ”Histoire du soldat” av Stravinsky (1918) er betraktet som den første komposisjon skrevet for *multiple percussion*. Senere ble det særlig brukt i samtidsmusikk. Konseptet oppstod av idéen om at en utøver skulle spille flere stemmer samtidig (Cook 1997, s.83). Samme konseptet kan overføres til trommesett. Når det gjelder trommesett, er funksjonen å supplere musikken med hovedrytmens driv og stilistiske trekk (*groove*) i folke- og populærmusikksammenhenger, som f.eks. *band-*, *storband-* eller *orkester-rytmeseksjonen*.

Pauker

Pauker er de mest representative av stembare trommer i vestlig musikk. Tablas representerer det samme blant håndtrommer. Cook skriver om pauker:

If the percussion section is considered a family of instruments, then timpani are indeed the head of the family. Artistic performance on the timpani is the result of a metamorphosis that occurs when the percussionist is able to combine the theoretical understanding of music and acute pitch perceptiveness that the keyboard percussionist cultivates, with the technical sensitivity, finesse, velocity, strength, control, and endurance that all percussionists pursue in every area of percussion study and performance (1997, s.164).

Dette instrumentet krever mange ferdigheter, men kanskje den viktigste er godt gehør. Instrumentet brukes oftest i orkester- og kammermusikkssammenheng, men det finnes også musikk som er skrevet for solopauke. I undervisningssammenheng, og med tanke på barn, kan man legge pauke som bass-stemme i slagverkensembler. På den måten kan elever fra tidlig alder lære å høre harmoniske funksjoner.

Melodisk slagverk

Bortsett fra når det gjelder lyre og ”chimes” (rørklokker), kalles disse instrumentene for tangentinstrumenter (keyboard percussion). Klokkespill, vibrafon (metalltangenter), xylofon og marimba (tretangenter) er de instrumentene vi oftest kaller for melodisk slagverk. Det finnes flere varianter i forhold til register og konstruksjon. Melodisk slagverk brukes vanligvis i symfoniorkestre, korps, små ensembler og som soloinstrument, og i sammenheng med klassisk musikk, jazz og samtidsmusikk. Marimba er f.eks. veldig mye bruk som folkemusikkinstrument i Mellom-Amerika, og vibrafonen har sitt opphav i jazzmusikk.

Idiofoner med ubestemt tonehøyde

Her vil jeg bare nevne noen få instrumenter, som f.eks. *Cymbaler a2* (spilles ved å slå cymbalene mot hverandre) og *triangel*. Begge finner vi ofte i korps- og orkestermusikk. Andre kan være *shaker*, *güiro*, *temple block*, *woodblock* osv. Ofte

kalles disse for *rytmeinstrumenter* eller *perkusjonsinstrumenter*. Det er stor tradisjon koblet til disse instrumentene, som ofte ikke får den plassen de fortjener i vår undervisning.

Instrumental spiralprogresjon

Å sette disse instrumentene sammen i en spiral progresjon når man øver eller underviser, mener jeg kan ha en *synergisk* læringseffekt. I fig. 1 har jeg laget et skjema som kan forklare en slik instrumental integrering:

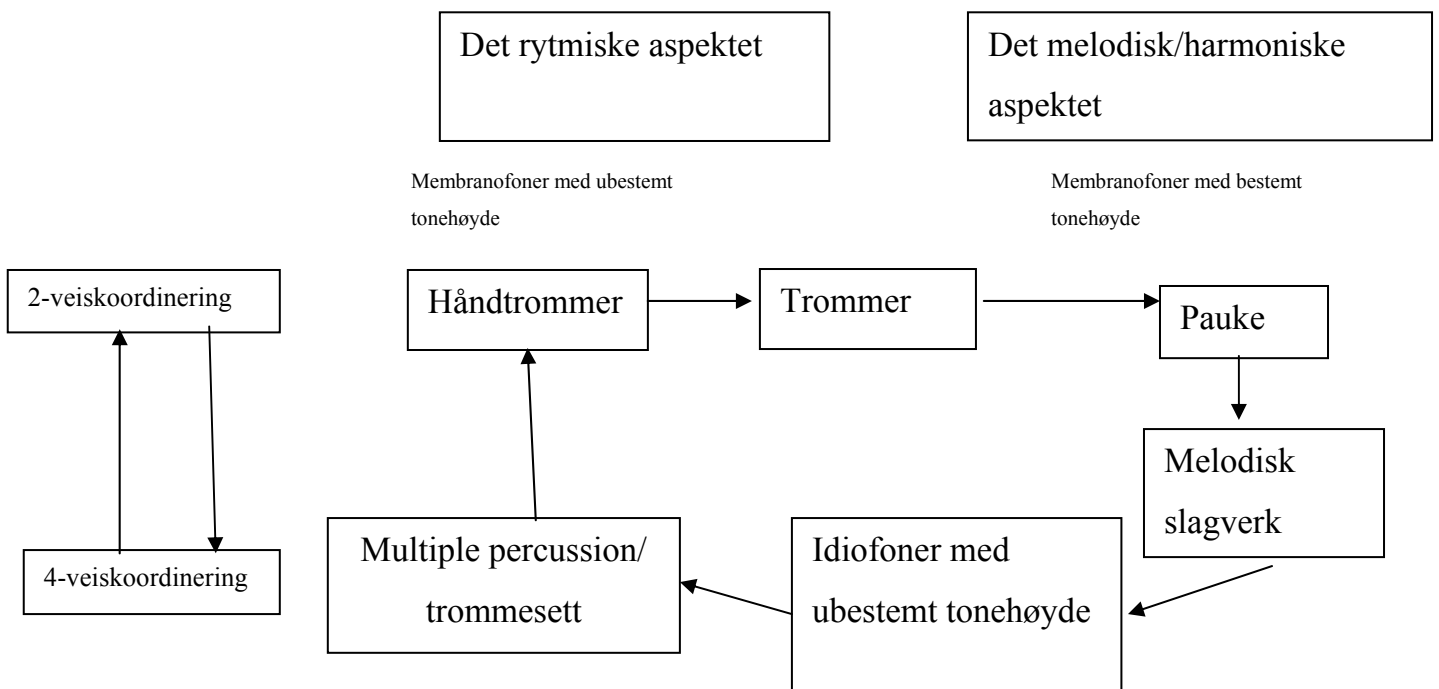


Fig. 1: Skjematisk tegning som viser integrering av slagverkinstrumentgruppe

På trommer implementeres to *2-veis koordineringsteknikker*. En teknikk (håndtrommer) produserer lyd med hender, og den andre med f.eks. trommestikker (skarptromme). Når man operer med bare hender, er mulighetene til lyd dannelse veldig mange og nyanserte. Instrumentkontakten med kroppen ses som tettest her (se f.eks. Bjørkvold, 2005 s.224). Det er kanskje derfor djember er blitt et veldig populært musikkpedagogisk instrument. Ved bruk av trommestikker opplever man at stikkene spretter i kontakt med overflaten. Et stikkord blant slagverkutøvere er *stikkekontroll*, som baseres på å kontrollere nettopp dette fenomenet. Det er det som

primært skal forstås og utvikles i forbindelse med slagteknikk. De forskjellige trommer*rudimentene* baserer seg på dette prinsippet. Disse kan generere generelle motorprogrammer – sett fra et motorisk perspektiv – til bruk på andre slaginstrumenter, og kan kanskje forklare hvorfor trommene er inngangsporten til slagverkundervisning hos mange utøvere og lærere. Videre går retningen mot *pauke* og *melodisk slagverk*, med teknikker for bruk av 2 og 4 køller, eller til en *4-veis-koordinering: multiple percussion* og *trommesett*, noe som vil si at man også inkluderer føttene i koordineringen. Mellom disse to retningene kan man inkludere andre idiofoner med ubestemt tonehøyde, som f.eks. cymbaler a2, triangler eller lignende.

3. Barn og allsidighet, hermeneutisk sirkel, spiralprogresjon og allsidighet på tre nivåer

Bjørkvold (2005, s.221, s.230) hevder at barn er allsidige, og at de trenger å opprettholde sin allsidige personlighet. De makter det meste, med suveren kompetanse. Det skjer som del av en organisk vekst, uten voksenstyrt spesialiseringstenkning og akademisk pedagogikk:

Hvorfor bare spiller ett instrument, når du først er i gang? Det finnes da så mange instrumenter, med så mange like lyder og karaktermuligheter. Hvis først et barn får internalisert ett instrument og kan spille, er veien inn i andre instrumenter i neste omgang kort. Barnet vet jo alt hva spilling er, med hele seg. Derfor kan det godt tenkes at barnet som en gang startet opp med trommer og deretter trompet, som fjortenåring ender opp med el-gitar eller fiolin. I et musisk mangfold er mye mulig. (ibid s.230)

Leseren vil finne flere eksempler senere om akkurat dette forholdet. Bare noen få intervjulever hadde spilt bare ett instrument. De fleste hadde spilt eller spiller flere ulike instrumenter – ikke bare innenfor slagverkinstrumenter, men også piano, fiolin, gitar og saksofon.

Når man begynner å spille et instrument, er det viktig at det dannes en eksperimenterende og erkjennende kontakt med instrumentet. Dette er ikke nødvendigvis preget av struktur og progresjon, men av en mer helhetlig opplevelse:

I would urge that at the beginning of any specialisation, there needs to be a period of relatively unstructured exploration, during which the possibilities of the medium or symbol system are widely sampled. (Gardner 1993, s.195)

Det handler om en viss forståelse av helheten som må komme i første rekke. Gardner hevder videre at tenårene, mange steder i verden er betraktet som tiden for en økende spesialisering, noe som han er helt uenig i:

Since people of this age are defining themselves with reference to a wider arena, I think it is particularly important that they remain (or become) exposed to a broad range of topics, themes, subject matter, value systems,

and the like, and that they be encouraged to engage in thinking that spans these topics. (...) there should be shift of emphasis toward more comprehensive knowledge during the ages 14–21. (Gardner 1993, s.196)

Det er vesentlig at elevene blir eksponert overfor et bredt spekter av muligheter. Det hevdes ofte at elevene må stå i sentrum, særlig i instrumentalundervisning, og at eleven bestemmer selv hva han/hun vil arbeide med, men dette avhenger av hva eleven har som valgmuligheter. Jo mer og varierende stoffet er, desto mer erfaring vil den utøvende få. Og jo flere innlærte mekanismer for problemløsning eleven oppnår, desto mer kompetanse vil eleven få for å løse nye. Derfor kan vi snakke om noe som aldri tar slutt, men utvikles uendelig. I forhold til tekst, forståelse, ny tolkning og ny forståelse hevder Patel og Davidson (ifølge Dalland 2001, s.57) at det handler om deler i en helhet som vokser og vokser. Hvis jeg går ut fra at det å lære å spille et musikkinstrument også handler om forståelse for musikk og instrumentet, kan jeg begrunne en teori om allsidig læring ut fra den *hermeneutiske sirkelen*.

Foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til eksplisitt forståelse når de deler som lar seg bestemme ut fra helheten, selv bestemmer denne samme helheten. (...) Slik går forståelsens bevegelse hele tiden fra helhet til del og tilbake til helhet. At alle deler faller sammen til en helhet, er i hvert tilfelle kriteriet for at man har forstått riktig. (Gadamer 2003, s.33)

Jeg har ofte opplevd å ha øvd på en ting, for så å la det ligge en periode mens jeg jobber med andre ting – gjør andre erfaringer – før jeg igjen går tilbake til den første oppgave, og har jeg annen og bedre forståelse av denne første oppgaven. Bruner (1975) er inne på det samme når han bruker følgende eksempel:

(...) en dyktig lærer kan eksperimentere med å prøve å undervise i det som later til å være intuitiv riktig for barn i de forskjellige aldre, og foretar korrigeringer under marsjen. Med tiden går man over til mer kompliserte versjoner av samme art litteratur (som eksempel) eller vender tilbake til bøker man før har gjennomgått. Hovedsaken er at senere undervisning bygger på tidligere reaksjoner på litteratur, og at man søker å skape en stadig klarere og modnere forståelse av tragedielitteratur. (...) da bør undervisningen begynne så tidlig og så intellektuelt ærlig som mulig, på en måte som svarer til den måten barnet tenker på. (Bruner 1975, s.61–63)

Jeg synes at dette utsagnet også kan anvendes i musikkundervisningen. F.eks. det å spille melodisk slagverk med fire køller er blitt en ganske vanlig prosedyre blant den som spiller vibrafon eller marimba, men det menes også at det kan være vanskelig og krever mye tid til modning. Jeg har opplevd det motsatte blant mine nybegynnerelever. Allerede i de første undervisningstimene ser jeg elever som kan holde fire køller fordi de har sett meg gjøre det samme. De leker og spiller med dem på en grasiøs og ganske dyktig måte. Således kan de også lære å spille enkelte akkorder, tilpasset deres måte å forstå musikk på og deres kognitive og motoriske ferdigheter. Senere går disse elevene tilbake til denne 4-køllersteknikken, mens de stadig makter mer og mer komplisert musikk. I mellomtiden spiller de andre instrumenter og gjør andre erfaringer.

Gardner uttrykker dette slik:

Artistry involves a continuing exposure, at various developmental levels, to certain core concepts, like style, composition, or genre; and to certain recurrent problems, like performing a passage with feeling or creating a powerful artistic image. Curricula need to be rooted in this 'spiral' aspect of artistic learning. A curriculum may be sequential in the sense that it revisits concepts and problems in a increasingly sophisticated way, but not in the sense that there exists a set of problems, concepts, or terms at grade 2, another set at grade 3 or 4. (Gardner 1993, s.142)

Slik forstår jeg altså *spiralprogresjonen* i forhold til de ulike slagverk-instrumentene og tilnæringsmetodene. Først begynner man å erfare slagverk med hendene – på håndtrommer – for deretter å utvide horisonten med andre trommer – pauker, melodisk slagverk, trommesett – for så å gå tilbake til håndtrommer, men med et nytt syn; og hele tiden ved bruk av forskjellige musikalske aktiviteter: lytting, notelesing, komponering, improvisering, eksperimentering, tolkning, osv.

Spiralprogresjonens antitese er etter min mening en platåprogresjon, slik den er beskrevet i Fostås' *Instrumentalundervisning* (2002, s.142) – en platåprogresjon som faktisk baserer seg på en analytisk, teoretisk del av musikken med noter og teori

som rettesnor. Hun kritiserer faktisk spiralprogresjonen ved å påpeke konsekvensene med spiralprogresjon på tre punkter:

- A) Det er vanskelig å finne et grunnelement i musikken som kan brukes som senter (pæl) i spiralen. Hun spør seg selv om det er musikkens dramaturgi, parametere eller instrumentalteknikken som må legges til grunn i sentrum av spiralen. Spiralteorien ville etter mitt syn svare ”ja takk, begge deler!” Det som spiralen hevder er faktisk helheter, og ikke deler. Barn sanser helheter; delene kan forstås senere i mer komplekse utgaver og når man lærer å analysere.
- B) I lærers og lærebokforfatters oppgaver må det finnes stadig mer komplekse varianter, trinn for trinn i undervisningsopplegget. Jeg mener at hvis kun læreboken og noter legges til grunn for læring, blir en slik operasjon ganske umulig. Men barn lærer mer i helhetlig kontekster enn med lærebok og noter (disse er bare hjelpemidler!).
- C) Lærers og lærebokforfatters oppgave blir å sørge for at elevene sitter inne med en noenlunde helhetsbilde av fagkomplekset. Jeg mener at det bare er vi, som med våre pedagogiske opplegg og trinn for trinn-oppdelt kunnskapsformidling under vurderer barnas kompetanse til å oppfatte veldig komplekse oppgaver på en helhetlig måte. Barna sitter alltid med helhetsbilder; det er det de forstår. Det er mye vanskeligere å oppnå læring ved å prøve å analysere notebilder.

For at en skal ha en helhetlig musikkforståelse, må musikken ses på fra tre essensielle synsvinkler: som utøver, som komponist og som lytter. Alle tre elementene synes jeg må være til stede i instrumentalutøverens verktøykasse. Denne tanken finner også teoretisk støtte i allerede eksisterende musikkundervisningskonsepter – f.eks. *Comprehensive Musicianships* konsept, som er en videreutvikling av Orffs og Jaques-Dalcrozes konsepter (se også Choksy et al. 2001). Samtidig tas det i disse konseptene hensyn til idealet om en helhetlig, universell forståelse av musikk, det *musiske* idealet (se også Bjørkvold 2005), som erkjennes via observasjon, imitasjon, utforskning, skapelse, opplevelse og *spiralprogresjon*. Metodene er ulike, selv om de har disse viktige fellestrekkene.

Choksy et al. beskriver også Kodaly-metoden. Men etter mitt syn taler ikke Kodaly, og en annet kjent metode som Suzuki, om allsidighet. Innsnevringen ligger i valg av stoffet.

Emile Jaques-Dalcrozes' (1865–1950) konsept er basert på tre grunnleggende deler: *Rytmiikk*, *Solfège*, og *Improvisasjon*. Hans hovedoppgave var å omdanne musikalsk kunnskap til musikalsk forståelse, og teoretiske abstraksjoner til grunnopplevelse av musikk (Choksy et al. 2001, s.40–47). Carl Orff (1895–1982) – med hjelp av Günther – baserer sin filosofi i den elementære stilen, og mener at barn er i besittelse av det naturlige, logiske og kunstneriske i bevegelse, sang og språk helt fra livets begynnelse. De baserer sitt konsept på en dekonstruering av dans og musikk til de minste, enkleste bestanddeler, og hevder at det grunnleggende i musikken ikke er musikk alene, men en sammensetning av språk, bevegelse, dans og drama. Dette er også grunntanken i *Det Musiske Menneske* (Bjørkvold 2001; 2005). Derfor regnes Orff som en av den *musiske* oppdragelsens mest sentrale musikkpedagoger (Gruhn 1993, s.226; ifølge Hanken & Johansen 2000, s.104; se også Nielsen 2002, s.184–186). Joakim Matthesius (1977, s.203–204) hevder at Schulwerk beskjefteget seg med det som er grunnleggende og universelt i musikken. Sammen med Gunild Keetman komponerte Orff ”*Musik für Kinder*”, som er det eneste av Orff-konseptets grunnleggende materiale som er utgitt (Choksy et al. 2001, s.104–105).

Comprehensive Musicianship er en videreføring av disse konseptene. Etter definisjon av *Comprehensive Musicianship* (Choksy et al. 2002, s.117ff) begynner musikkens felles, altomfattende struktur med premissene at musikk er *lyd* og at lydegenskaper baser seg på frekvens (tonehøyde), varighet (rytme), intensitet (dynamikk) og klang. Disse tre strukturelementene danner musikk, og organiseres i: *Horisontalt*: lyd- og stillhetsbevegelse i tid: rytme og melodi; *Vertikalt*: vertikal lydorganisering i en simultan enhet: harmoni og tekstur; *Intensitet*: Intensitet og lydenergi i form av styrkegrad, dynamikk og omfang, klang, lyd kvalitet og farge produsert av ulike lydkilder. Jeg ser dette som *rå*-materialet. Grad av allsidighet avhenger av hvor mange av disse elementene kan fremkalles av et instrument eller

flere. Elever i *Comprehensive Musicianship* pleier å eksperimentere med lyd ved å lage instrumentene selv. Hvis man beskjeftiger seg med slagverk, vil sambruket av ulike slagverkinstrumenter medføre en opplevelse av de omtalte elementene som en helhet.

Musikken erkjenner vi som sagt på tre måter: A) Opptreden og interpretasjon av verk produsert av oss selv og andre komponister; B) Lytting og analyse; C) Komponering. Nyskaping (ibid). Jeg vil også kalle A) for reproduserende, B) for perseptuell og C) for produserende. Det handler om *hvordan* man erkjenner musikk. Grad av allsidighet avhenger av hvor mange av disse erkjennelsesmåter som tas i bruk i undervisningen.

Instrumental allsidighet. Dette gjøres gjennom kroppen og med instrumentet som forlengelse av kroppen. Instrument og kropp blir et (se også Bjørkvold 2005, s.218). Grad av instrumental allsidighet avhenger av instrumentets kvalitet for å oppnå en allsidig – så helhetlig som mulig – erkjennelse av musikk. Når det gjelder slagverk, mener jeg at denne kvaliteten ligger i sambruket av så mange instrumenter som mulig. Kropp-instrumentforhold medfører beherskelse av teknikk og bevegelse. Grad av allsidighet er avhengig av hvor stort repertoar av teknikker og bevegelser vi er i besittelse av (se også under ”Begrepsavklaring”).

Musikkformen (strukturen) er vår utforming (selve produktet) av musikk som resultat av organisering av de overnevnte elementene og erkjennelsesmetoder. Musikkformen avhenger derfor samtidig av konteksten hvor den skapes, og må alltid oppleves i en musikalsk, historisk og sosial kontekst (se også Choksy et al 2001, s.117 ff). Jeg velger som et generelt begrep *estetisk kontekst* (se under ”Begrepsavklaring”). Grad av allsidighet avhenger av hvor mange estetiske kontekster vi erkjenner, og at med flere kontekster er det lettere å tilpasse seg til nye kontekster (se også under ”Begrepsavklaring”).

Det å se paralleller mellom estetiske kontekster og tilnæringsmetoder, er av betydning for allsidighet og har tett relasjon mellom spiralprogresjon og herme-

neutisk sirkel. Dette finner jeg også i *Comprehensive Musicianship*, definert som en total og integrert musikkforståelse basert på musikkens felles strukturelle elementer. Elevene skal kunne tilegne seg kunnskap og forståelse av disse felles elementene i hvilken som helst kultur, tradisjon eller stil. Felles strukturer kan vi finne i veldig ulike musikkstilarter, som i en "gagaku" (tradisjonell japansk musikk), en hymne, og en rockekomposisjon (Choksy et al. 2001, s.117ff).

4. Metode

For å undersøke nærmere påstanden, intervjuet jeg slagverkelever og -lærere i syv kulturskoler, samtidig som jeg observerte noen undervisningstimer. Målet var å vite hvordan de opplevde undervisningen og læringen. På den måten kunne jeg skaffe meg meninger i form av både verbale uttalelser og av handling i konteksten via observasjon. Lærerne kunne fortelle meg om sin fortid og bakgrunn og sine mål, måter å undervise på, meninger om allsidighet, osv. Elevene kunne snakke om deres fortid, forutsetninger og mål osv. Jeg kunne også beskrive rommet, instrumentene og hjelpemidlene, som kunne fortelle om lærerens arbeidsformer.

4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som metode fordi den ville gi meg best mulig bilde av intervjupersonens opplevelser og meninger. Erfaring viser at de fleste liker å bli spurt om det de holder på med; de blir smigret når noen lytter til deres erfaringer (Dalland 2001, s.131). Kvale hevder at intervjuet fanger opp variasjon i intervjupersonens oppfatninger, og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kanskje kontroversiell verden. Oppgaven var å finne ut hvordan man kunne fremkalle pålitelig og gyldig kunnskap om verden gjennom ulike synspunkter. Det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap (2002, s.23–28).

Kvale hevder at formålet med kvalitativt forskningsintervju er å innhente informasjon om intervjupersonens livsverden, med hensyn til tolkninger av meningen med det som blir sagt (2002, s.39). Kvale beskriver kvalitativt forskningsintervju ut fra 12 aspekter som jeg også synes er relevante i min undersøkelse (se også Dalland, s.121ff):

Livsverden. Intervjuet skulle rettes mot elevenes og lærerens livsverden, i dette tilfelle mot undervisnings- og læringssituasjon.

Mening. Jeg skulle tolke mening med det som ble sagt.

Kvalitativt. Intervjuet skulle forsøke å innhente kvalitativ kunnskap, uttrykt med vanlig språk. Jeg skulle fange inn nyanserte og dekkende beskrivelser av hvordan man opplever læring, eller hvordan læreren tilrettelegger undervisningen, ved å stille utfyllende spørsmål.

Deskriptiv. Skulle beskrive ulike sider ved undervisningssituasjonen åpent og nyansert.

Spesifisitet. Skulle beskrive spesifikke situasjoner og hendelsesforløp, som f.eks. i prosjektarbeid eller organisering av den ukentlige undervisningen.

Bevist naivitet. Jeg skulle utvise åpenhet overfor nye og uventede fenomener, og unngå ferdigoppsatte kategorier og tolkningsskjemaer.

Fokusert. Eller halvt strukturert. Intervjuene skulle verken bli stramt strukturert eller fullstendig *ikke-styrende*, men fokusert på læring.

Tvetydighet. Uttalelsene kunne være tvetydige, noe som kan vise motsetninger i intervjupersonens undervisnings- eller læringssituasjon.

Endring. Intervjupersonen kunne komme til å endre sine egne beskrivelser og tolkninger av et tema.

Følsomhet. Ulike intervjuere kan fremkalle ulike uttalelser om samme tema avhengig av deres følsomhet overfor og kunnskap om emnet.

Interpersonlig situasjon. Kunnskapen er produkt av personlig interaksjon i intervjusituasjonen.

Positiv opplevelse. Et vellykket intervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i sin undervisnings- eller læringssituasjon.

4.1.1 Mine intervjuer

Intervjueleven skulle være en elev med fire års erfaring, som kunne fortelle om sin fortid, sin nåtid og hvordan han så seg selv i forhold til kompetanse og selvrealisering. Når en elev søker plass i instrumentalundervisning, har han eller hun en del forutsetninger, forventninger og ønsker om å bli noe. I *Nåtiden* beskrives eleven med ca. fire års erfaring som slagverkutøver (av egen erfaring mener jeg at dette er minimum for tilegnelse av en del kunnskaper og ferdigheter på instrumentet). Intervjueleven ville sikkert huske de opplevelsene som var sterke nok, som betydde noe, som de selv mener å ha lært noe av – og som fortsatt lever i hukommelsen i dag.

Til lærerne ble det stilt omtrent den samme type spørsmål, men i forhold til deres fortid, da de selv var elever. På den måten kunne jeg få vite årsaken til visse handlinger og tenkemåter, om dagens idealer og mål hos en lærer hadde noe med fortiden å gjøre, og hvordan dette igjen påvirket elevens synspunkter. I tillegg ble det stilt didaktiske spørsmål som handler om tilrettelegging av undervisningen, om mål, arbeidsformer, lærestoff, osv.

Til elevene hadde jeg med en del åpne spørsmål som handlet om læring og motivasjon, f.eks.: ”Hvordan og hvorfor startet du å spille slagverk?”, ”Hva husker du av hendelser som virkelig betydde noe for deg?”, ”I hvilke sammenhenger synes du at du lærte mest?”, ”Hva synes du om det å spille på mange ulike instrumenter?”, osv.

Når det gjaldt intervjupersonenes identitet, ble det bestemt at lærerne skulle stå i rapporten med fullt navn og elevene bare med fornavn. Dette var én intervjuelev veldig takknemlig for.

Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble tatt opp på bånd i minidiskformat. Digital overføring av lyd er støyfri, og har mange og hurtige lydredigeringsmuligheter. Når intervjuene var

ferdige, kopierte jeg materialet over til datamaskinen slik at jeg senere kunne behandle lyd og tekst på samme sted.

Senere skrev jeg ut intervjuene. Her traff jeg på et problem. Pga. min utenlandske bakgrunn ble det vanskelig for meg å kunne forstå dialekter, skrive ut på dialekter eller få teksten oversatt til bokmål. Muntlige språk er annerledes enn det skriftlige, og derfor ble bearbeidelsen av teksten vanskelig. Dette har jeg prøvd å løse ved å be andre om å språkvaske og gjøre korrektur av tekstene, spesielt sitatene. Sitatene er derfor alle i bokmål og bearbeidet til en mer skriftlig form.

Ulike sider av det å undervise, lære eller spille ble det tatt opp fortløpende mens intervjuene pågikk. Man hoppet gjerne fra et tema til annet, og gikk tilbake til det første temaet senere i samtalen. Jeg har ordnet utsagnene ved å merke teksten med stikkord og små fraser ved siden av, slik at det senere ble lettere å gruppere sider av samtalen som hørte sammen i mer meningsfulle setninger.

4.2 Observasjon som metode

Som sagt innledningsvis i dette kapitlet, har jeg også benyttet meg av observasjon som metode. Jeg valgte den kvalitative observasjonsmetoden fordi den er helhetlig. Helheten er mer enn summen av delene; den gjelder mennesker og forhold mellom individet og omgivelsene. Samtidig skulle observasjonene være ustrukturerte. En slik tilnærming betyr at jeg ikke på forhånd hadde bestemt meg for hva jeg skulle se etter (Dalland s.165ff). Imidlertid kunne jeg ikke være helt uforstående. Min egen forforståelse – produkt av min påstand og min erfaring som slagverklærer – styrte oppmerksomheten mot visse sider av den observerte undervisningen.

Observasjonene mine skulle ha en mer utfyllende betydning i forhold til intervjuene som var mer dekkende. Undervisning på en kulturskole har mange ulike sider og kan forandres i løpet av skoleåret. Dette kan forklares eller fortelles under et intervju. Hadde jeg brukt observasjon som hovedmetode, og ventet et pålitelig resultat, måtte undersøkelsen bli gjort på samme kulturskolen over lengre perioder.

Derfor ble det som intervjuene fortalte det viktigste for undersøkelsen. Observasjonene ble brukt for å bekrefte eller avkrefte det som ble sagt, og kanskje avdekke andre aspekter. Observasjonene kunne fortelle om generelle holdninger og atferdsmønstre. Dalland hevder at intervju og observasjon henger nært sammen som metoder – at det er vanskelig å tenke seg en samtale uten å observere den vi snakker med. På samme måte kan vi ha behov for å stille spørsmål når vi observerer (2001, s.160), eller bruke observasjon som eksempel på det som ble sagt.

Jeg ville observere hvilke instrumenter og læremidler lærerne hadde til rådighet og hvordan disse ble brukt – hvordan tingene ble plassert i forhold til hverandre i rommet, om de var lett tilgjengelige eller var lagret til sporadisk bruk. Alt dette kunne fortelle hva slags holdning læreren hadde til instrumentene og hvordan læringen ble tilrettelagt. Akustikk og arbeidsbequemmelighet syntes jeg også var viktige faktorer å ta hensyn til. All denne informasjonen var vanskelig å få kun gjennom samtaleform. Samtidig kunne observasjonene alene aldri gi nok informasjon.

Stemningen under observasjonene var alltid god. Etter mitt syn hadde alle gledet seg til å få besøk – også lærerne. De var veldig ivrige etter å vise hvordan ting foregikk, og utvekslet idéer med meg. Jeg selv gleder meg når jeg får besøk av kollegaer eller foreldre i mine undervisningstimer. Jeg synes at de gangene vi får besøk, oppleves som mer harmoniske og fulle av skjerpet konsentrasjon. Vi er da i en *estetisk kontekst* (se f.eks. under ”Begrepsavklaring” og ”Konklusjon”), hvor det å spille for noen er det viktigste. Vi hadde faktisk foreldrebesøk i Oslo musikk- og kulturskoles og i Bergen kulturskoles observasjonstimer. Jeg ville ikke vurdere en prestasjon – verken lærerens eller elevens – men relasjoner og prosesser, hva som foregår når man underviser. *Forskningseffekten* kan oppstå når personer som vet at de blir observert kan tenkes å opptre annerledes enn de ellers ville ha gjort og kan påvirke observasjonens gyldighet (Dalland 2001, s.182). Jeg var klar over at dette kunne også ha skjedd under mine observasjoner, og særlig når det var flere tilskuere tilstedet. Men på en annen side – sett selve undervisningen som en konserterende

kontekst – hvis elevene var vant til å ha publikum under undervisning kunne et slikt forhold være av betydning for å betrakte atferden i det opptre for andre.

Å avtale tid til intervju og observasjon ble ikke alltid så lett. Det var ønskelig å få intervju eleven med på den observerte timen. Dette fikk jeg alltid til – bortsett fra i Stavanger kulturskole, hvor intervju eleven og den observerte eleven er to forskjellige personer. Pga. planmessige vanskeligheter var det ikke alltid så lett å avtale tid til både intervju og observasjoner. På noen steder ble det gjort korte observasjoner, på andre lange. I Bergen kulturskole var jeg i flere timer, mens i Namsos, Trondheim, Stavanger og Oslo kulturskoler varte observasjonene omtrent 40–45 minutter. I Bærum musikk- og kulturskole fikk jeg være med på to undervisningstimer – en med melodisk slagverkduo og en med afrikansk marimbaundervisning. I Asker kulturskole hadde jeg avtalt en 40 minutters individuell time. Dessverre kom jeg for sent pga. trafikken, så observasjonstiden ble enda kortere. Derfor utelukker jeg denne delen av undersøkelsen i Asker kulturskole. I stedet fikk jeg lov til å høre på en innspilling elevene hadde gjort under prosjektene. Dette synes jeg allikevel er av verdi, fordi da fikk jeg høre det musikalske produktet i prosjektarbeidet. Etter som jeg tolket situasjonen, var intervju eleven veldig opptatt av at jeg skulle høre på opptaket. For henne var dette mye viktigere enn å bli observert i en undervisningssituasjon.

For å få nytte av observasjonene, skulle de ha blitt gjort over lengre tidsperioder. Det å lære er en prosess, og observasjonene skulle ha vært en del av prosessen. I en ustrukturert tilnærming er man åpen for å få nye inntrykk. Tolkningen av disse inntrykkene kunne gi opphav til nye spørsmål. Disse spørsmålene kunne finne svar i nye observasjoner i samme felt (se også under ”Konklusjon”). Mye av aktivitetene i kulturskolene er basert på prosjekter som er spredt over hele skoleåret: slagverkensembler, samarbeidsprosjekter med andre institusjoner, workshops, seminarer, lørdagsskoler, osv. Alle disse aktivitetene skulle jeg ha observert. Det jeg faktisk observerte, var svært lite i forhold til de aktivitetene jeg ble fortalt om i intervjuene.

4.3 Utvelgelse av undersøkelsesarenaer

For å skaffe meg en oversikt over hvor i Norge slagverkvirksomheten var størst, fikk jeg anskaffet meg Kulturskolestatistikk (2000) – en statistikk som blir publisert av Norsk Kulturskoleråd. I løpet av våren 2004 fikk jeg beskjed om at det ikke ville bli publisert lignende statistikk i nærmeste fremtid. Da ble 2000-utgaven det eneste utgangspunktet for å få en viss oversikt. Det ville kanskje bli forandringer fra år 2000 til 2004 – da undersøkelsen startet – men jeg antok at proporsjonene skulle bli omtrent de samme. Dessverre var Oslo ikke inkludert i denne oversikten. Etter hva disse tallene kunne vise, kunne jeg trekke de første konklusjonene:

- 1) Det var en del kulturskoler som ikke hadde slagverkundervisning i det hele tatt.
- 2) Den kulturskolen som hadde mest, hadde 110 slagverkelever.

Jeg valgte ut de kulturskolene som hadde over 50 slagverkelever – midtverdien mellom 0 og 100. På grunn av det høye slagverkelevtallet, antok jeg at disse kulturskolene hadde gode ressurser når de gjaldt lærekrefter og utstyr. Det ble også tatt hensyn til antall elever på venteliste, fordi dette kunne vise graden av interesse for slagverk i befolkningen. Til sammen ble det tatt ut åtte kulturskoler: Namsos kommunale kulturskole, Trondheim kommunale musikk- og kulturskole, Stavanger kulturskole, Bergen kulturskole, Sandnes kulturskole, Oslo musikk- og kulturskole, Asker kulturskole og Bærum musikk- og kulturskole. Namsos kommune hadde det største antallet slagverkelever i forhold til innbyggertall. Dette var interessant å undersøke nærmere. Trondheim hadde det største slagverkelevtallet.¹

Undersøkelsen ble gjort først i Namsos kommunale kulturskole og Trondheim kommunale musikk- og kulturskole i løpet av våren 2004. Deretter besøkte jeg Bergen kulturskole og Stavanger kulturskole i løpet av høsten 2004. Jeg kunne ikke

¹ Jeg må gjøre oppmerksom på at jeg fikk de riktige tallene under undersøkelsen i år 2004. Disse tallene er inkludert i oppgaven under hver kommune.

reise til Sandnes som planlagt, fordi ingen avtale ble gjort med den nye læreren i kulturskolen. Imidlertid hadde Sandnes' gamle slagverklærer Ingeborg Løseth fått jobb i Stavanger. Hun kunne derfor snakke om både Stavanger og Sandnes. I perioden desember 2004 til februar 2005 besøkte jeg Oslo, Bærum og Asker kulturskoler.

4.4 Datainnsamling og systematisering

For å være sikker på at den informasjonen jeg fikk var riktig, lagde jeg rapporter med alt det som ble tatt opp på bånd, det som ble observert og det som ble hentet fra andre kilder. Rapportene ble sendt tilbake til intervjupersoner, slik at de kunne lese dem, uttale seg om dem og eventuelt rette på feiltolkninger og misforståelser. Det ble faktisk rettet på en del feil i disse rapportene.

For å kunne analysere og sammenligne undersøkelsene, utarbeidet jeg et kategoriseringsskjema som vist i fig. 2. I kolonnen til venstre listet jeg forskjellige sider ved påstanden – som forklart i ”Problempresisering og avgrensning” – pluss innledende kategorier som handlet om bakgrunn. I rutene under kommunenavn noterte jeg alt av det som ble sagt og observert, og som kunne relateres til kategoriene listet i venstre kolonne. Andre meninger ble også skrevet ned i etterfølgende ruter nedover, i påvente av nye utsagn og meninger som også kunne analyseres og gi ny innsikt og informasjon.

I forhold til påstanden	Namsos	Trondheim	Bergen	Stavanger	Oslo	Bærum	Asker
- Fremmes allsidighet?							
- Lærebakgrunn							
- Syn på allsidighet							
- Allsidighet er bra for kompetanse							
- Pga. slagverks mangfold							
- Når det gjelder barn							
- Simultant bruk av slagverkinstr. i spiralprogresjon og i grupper							
- Og ulike tilnæringsmetoder							
- I ulike estetiske kontekster							
Andre meninger							

Fig.2. Viser et tomt kategoriseringsskjema.

En mer utfyllende sammenligning og analyse finnes i kapittel 12.

5. Namsos kulturskole

I Namsos kommune finnes det et ganske allsidig og rikt kulturliv. Kjente navn som Åge Aleksandersen kommer derfra. Symfoniorkester, strykelag, hornlag, kor, korps, trommekorps, band, osv. – til sammen 30 organisasjoner er listet på Namsos kommunes hjemmeside (Namsos kommune 2004, URL). Namsos kulturhus huser biblioteket, kulturadministrasjonen, konsertsal, kulturkaffe, distriktsmusikerne i Nord-Trøndelag, et underholdnings-managementfirma, et lydstudio og lokaler for ulike lag og organisasjoner (Namsos kommune 2003, URL1).

Kulturskolen har sitt eget bygg et annet sted, ikke så langt unna.

Namsos kommune har etter folketallet en av landets største kulturskoler. I 1996 ble skolen kåret til landets beste musikk-skole. Namsos kommunale kulturskole gir i hovedsak sitt undervisningstilbud til elever i grunnskolen innenfor de estetiske fagområdene. Tilbudet omfatter instrumental/vokal opplæring, ballett/dans, kunst og dramaundervisning. På bakgrunn av elevenes valg kan tilbudet variere noe fra år til år. I tillegg til et nært samarbeid med grunnskolen, er det etablert et tett samarbeid med Namsos videregående skole og det frivillige kulturlivet. (Namsos kommune 2003, URL2)

Antall slagverkelever på kulturskolen lå på ca. 90, til tross for at det i kommunen finnes ca. 110 slagverkelever. Det første elevtallet jeg fikk var 50 (Kulturskolestatistikk, Norsk Kulturskoleråd 2000, tabell 8 s.13). I skoleåret 2003–2004 steg tallet til ca. 90 (Solum, 16.02.04). Det finnes en del korpsslagverkelever (10–15) som ikke går på kulturskolen og som får sin undervisning av frivillige lærere (foreldre i korpset). Antall slagverkelever på kulturskolen er nesten like høyt som antall slagverkelever på Trondheim kommunale musikk- og kulturskole. Namsos hadde et innbyggertall i 2004 på 12 420 innbyggere (Statistisk sentralbyrå 2004, URL). Dette viser – i forhold til folketallet – at Namsos kulturskole også har en av landets største slagverkseksjoner. At Namsos kulturskole har høyt elevtall kan skyldes at elevinntaket er ubegrenset – det finnes ikke ventelister. At slagverkelevtallet er så høyt, kan skyldes tiltak som f.eks. *trommekorps* (se under

”Prosjekter”). Trommer og trommesett er etter min erfaring de instrumentene mesteparten av elevene vanligvis velger. Stor var overraskelsen da jeg ble fortalt at på Namsos kulturskole valgte tre elever melodisk slagverk som sine hovedinstrumenter. Dette skjedde etter at lærerne hadde spilt en konsert for elevene i grunnskolen.

Som sagt har Namsos kommune kulturhus og kulturskole i to atskilte lokaler. Slagverkinstrumentene er fordelt på to steder. I kulturhuset finnes det store slagverk-instrumenter – melodisk slagverk og pauker – som eies av Namsos musikkorps. Det vil si at disse instrumentene ikke er tilgjengelig for den ukentlige undervisningen; de blir kun tatt i bruk under prosjektarbeid. På slagverkrommet i kulturskolen er det to trommesett, congas, xylofon, marimba og øvingstrommer. Det ses tydelig at rommet blir brukt til mer enn slagverkundervisning alene. Der finnes det el-bass og el-gitarer, keyboard, forsterkere og et mikseranlegg. Alt tyder på at både rom og instrumenter er spesielt tilrettelagt for en god del samspillundervisning med bare slagverk-instrumenter og sammen med andre instrumenter. For øvrig er rommet dekorert med en tegning av et keyboard malt på veggen og plakater med inspirerende trommemotiver. Akustisk sett er rommet veldig bra tilrettelagt.

5.1 Lærerintervju

I kulturskolen jobber det to slagverklærere. Intervjulæreren heter Håvard Solum. Han er både slagverklærer og korpsdirigent, og begynte også sin karriere som skolekorpsmusikant. Senere gikk han på musikklinje ved videregående skole. I hele denne perioden spilte han klassisk slagverk. Da han ble ferdig i militæret, startet han med trommesett. Samtidig gjorde han seg ferdig med hovedfag i musikkpedagogikk på Universitet i Trondheim. Han betrakter seg selv som en allsidig slagverklærer.

Håvards syn på allsidig slagverkundervisning avspeiles i hans savn etter felles retningslinjer, for at ”flere skal få sjansen til å bli undervist på lik måte, og at alle trommeslagere i kulturskolen kanskje skal få muligheten til å bli mer allsidig”. Dette redegjør han også for i sin hovedoppgave (Solum 2002, s.31–46). Han kunne tenke

seg en fagveiledningsplan for lærerne, og at det i disse planene skulle presiseres at det er viktig at man underviser på flere slagverkinstrumenter. Samtidig forstår han at dette avhenger av ulike rammevilkår i de forskjellige kommunene.

Kjell Samkopfs (1979) *Praktisk Trommeskole*² er det Håvard velger som basis for undervisningen, og han supplerer med andre bøker når det er nødvendig. Håvard fortalte at de tre elevene som jobbet kun med melodisk slagverk, lærer seg akkorder, melodier og sanger med CD-akkompagnement. De bruker en fløytebok. For at slagteknikken til disse melodiskslagverkelevne skal bli bedre, spiller de også på skarptromme noen ganger i året. Han fortalte også om en svensk bok for trommesett, som har som karakteristisk trekk en billedlig notasjonsmåte. Trommesettdelene presenteres med tegninger i stedet for noter. Han mente at denne boken hjalp en del 7–8 åringer å komme i gang med trommerytmer og koordineringsvanskeligheter. Det er tydelig at Håvard ikke bruker bare én metode, men at han hele tiden er ute etter nye metoder til enhver undervisningssituasjon, og at disse metodene er basert på det klassiske, notebaserte systemet, selv om notene – i noen tilfeller – er billedlig presentert eller muntlig overført.

Håvard organiserer den ukentlige undervisningen i grupper, og kaller dette for ”individuell gruppeundervisning”. Gruppene består av 2–4 elever. ”Individuelle timer er kun til elever med spesielle vansker,” sa han. Timene er alle på 45 minutter.

Håvard fortalte at han ofte begynner med oppvarming, og at elevene i denne delen av timen lærer noter. I noen grupper lærer de noteverdier, men ikke slik de ser ut på notebildet. Eleven fokuserer på hva noteverdiene heter (åttendedelsnoter, sekstendedelsnoter, osv.), hvordan de spilles, høres og oppleves uten å se dem på notebildet. Andre grupper gjør det motsatte. Håvard sier at han og elevene

² Kjell Samkopf (1979): *Praktisk Trommeskole*. Musikkhuset AS, Oslo. Det dreier seg om en skarptrommeskoleserie bestående av 3 bøker: del 1A & 1B og del 2. Bøkene består hovedsakelig av øvelser (etyder) og duetter som tar opp ulike note- og teknikkvanskeligheter, samt en del improvisering.

”eksperimenterer hver dag”, og at han pleier å finne ut den metoden eller tilnærmingen som passer best til hver elev og elevgruppe.

Håvard bruker også gehørspill i undervisningen, som f.eks. ensemblerrepertoar:

(...) så kunne en legge på trommesett, så kunne en legge på congas, så kunne en legge på hva som helst. Etter å ha lært en melodi, etter gehør, skal gruppen begynne å legge på andre instrumenter.

Jeg mener at man på den måten også lærer om musikkonstruksjoner (arrangere og instrumentere) ved å legge på flere stemmer. Ved å trekke inn andre instrumenter, lager man seg et mer helhetlig lydbilde som inkluderer harmonier og teksturer.

Håvard innrømmer at det ikke er mange som spiller melodisk slagverk og andre klassiske instrumenter, men mener at det er viktig å komme i gang med det og at elevene ikke har noe imot det. Han sa:

(...) vi prøver å *infiltrere* det i undervisningen nå. De siste årene har vi prøvd å få tak i flere klassiske instrumenter, slik at vi får brukt en xylofon eller en pauke i undervisningen. På den måten får vi lære dem litt tonenavn, g-nøkkel, f-nøkkel, osv. Men det er ganske få som gjør det. Det er egentlig vi lærerne som må gjøre det. Hvis vi gjør det, liker elevene det. De fleste synes det er veldig artig.

Jeg tolker utsagnet dit hen at for lærerne i kulturskolen handler allsidigheten om en utvidelse av trommeundervisningen til også å omfatte det melodiske og andre slagverkinstrumenter innen klassisk musikk (orkestermusikk). Den type undervisning er det foreløpig ikke alle som får. Elevene vil sikkert like det hvis lærerne legger inn muligheten etter hvert.

Det handler også om å lære musikkteori via bruk av melodisk slagverk-instrumenter og pauke, ”at vi får lært dem litt tonenavn, g-nøkkel, f-nøkkel, fortegn og sånne ting”, eller f.eks. via visualisering av et keyboard. Håvard fortalte også at medlemmene i slagverkensemblet tar med seg et klokkespill hjem. Klokkespillet har nedskrevet tonenavn på tangentene. Hvis man er opptatt av å lære musikkteori og notelære, kan trommer og trommesett alene ikke gi mulighet til tilegnelse av slik kunnskap. Han sa videre:

(...) I år har jeg brukt kanskje en time i måneden, hver måned, til å lære nybegynnere å spille på xylofon etter gehør, kjente sanger, (...)

Håvard er også opptatt av at elevene skal kunne musisere uten at de trenger musikkteoretisk kunnskap. Gehørtrening – helt fra nybegynnerstadium – er en måte å innføre melodisk slagverk.

I korpsmusikk som i orkestermusikk er det – i nyere tid – for slagverkutøvere blitt en stadig økende utfordring pga. det instrumentarium som brukes. Som korpsdirigent og korpsutøver har Håvard en del meninger å komme med når det gjelder allsidig slagverk. For 15 eller 20 år siden inkluderte slagverkseksjonen ikke melodisk slagverk eller trommesett, noe som i dag er et vanlig instrumentarium. Håvard mener at hvis det i et korps er 10 medlemmer som spiller slagverk, er det rimeligste å fordele flere ulike slagverkinstrumenter blant dem. Det er vanskelig å tenke seg alle med skarptrommer. Derfor lar han alle – via rotasjon – prøve seg på forskjellige stemmer og instrumenter. Imidlertid innser han at det alltid finnes noen som er sterkere på et område enn andre. Foran en konsert foretrekker han derfor å plassere musikerne på de instrumentene de behersker best, men han understreker at ved å la elevene beskjefte seg med de fleste instrumentene, heves nivået i gruppa.

Håvard lar f.eks. elevene finne målene selv – at ”elevene ikke skal presses”. Han mener at hans rolle er å veilede elevene, og samtidig få dem informert om de ulike slagverkinstrumentene.

(...) ikke skal presses på det som skal gjøres. Selvfølgelig skal jeg veilede i den rette retning i forhold til at kanskje en person (en elev) vil bli flinkere og gå på videregående skole, eller kanskje skal gå ut på et konservatorium (...) satser mer på melodisk, klassisk, eller om vedkommende har lyst til å spille i band. (...) men jeg vil først prøve å få elevene til å bli kjent med alle instrumentene.

Håvard betrakter seg selv som en veileder. Han prøver å veilede eleven i det han/hun selv ønsker seg, men det betinger at eleven først skal vite om de instrumentene som finnes.

Innledningsvis har jeg fortalt at tre elever meldte seg på melodisk slagverk. Symfoniorkester, marimbaspill eller lignende er ikke et vanlig syn for barn i dag. Ved å spille selv for elevene i barneskole, greide Håvard å inspirere disse tre elevene til å spille melodisk slagverk. Han synes det er viktig at elevene ser hvordan han spiller. Håvard mener også at ”det visuelle” er veldig viktig. Dette gjør at ”elevene får lyst til å prøve selv”. Derfor ønsker han å danne en slagverklærergruppe på tvers av kommunene. En slik utøvende del av stillingen hans kan være sunn, og kan øke rekrutteringen. Han mener at det også blir en avveksling for lærerne, i det de ”kan bruke det de har lært”. Håvard nevner at en annen viktig faktor er at Namsos ikke er en stor by, og mulighetene til å utøve musikk profesjonelt er mindre enn i en by som f.eks. Trondheim.

5.2 Eleveintervju

Intervjueleven heter Andreas. Han er 14 år gammel og har spilt i ca. sju år. Han begynte faktisk på fiolin da han var seks år gammel. Etter en stund gikk han over til slagverk, piano og til slagverk igjen. Hans første trinn i musikken var altså ganske allsidig. I dag spiller han i et voksent korps og i skolekorps, i tillegg til slagverktimene ved kulturskolen. Han hadde trommene i hjertet helt fra starten. Han syntes det var kjedelig å spille fiolin, fordi det var en ensidig aktivitet:

(...) det var bare klassisk musikk hele tiden, og barnesanger og (...) Jeg hadde lyst til å begynne på tromme, men jeg var ikke gammel nok, det stod i reglene til korpset at jeg ikke kunne begynne før jeg var så og så gammel.

Han husket opplevelsen av å høre korpset spille i forbindelse med 1. mai- og 17. maitog. Det var denne opplevelsen som inspirerte ham til å begynne å spille trommer.

Andreas fortalte at slagverkensemblet han spiller i består av fire musikanter. Dette liker han veldig godt, fordi det ikke er så mange mennesker å forholde seg til – han får ”bedre kontakt enn inn i et korps”. Andreas har spilt i ensemble i ett år, og

repertoaret består av 4–5 musikkstykker. Det er viktig å legge merke til at ensemblet også er repertoarmessig allsidig. Målet er å fremføre musikk som hører til ulike stilarter.

Ensemble er artig, fordi det er nesten hver tirsdag. (...) Det var synd med bandprosjektet, fordi det var bare et par ganger (...) det blir etter hvert kjedelig å spille trommesett etter CD-er; det er bedre å spille sammen med andre, (...)

Alle disse er utsagn som forteller om ønske om samspill og sosial kontakt.

Slagverkensemblet vant ”Drømmestipend” i fjor, og dette synes Andreas var veldig artig. De spilte vignettmusikken til ”Hodejegerne”, som er et TV-program hvor husbandets besetning består av kun slagverkinstrumenter. Andreas fortalte ivrig og stolt om hele musikkformen og hvordan den ble arrangert. De spilte på melodisk slagverk, trommesett, rytmeinstrumenter og håndtrommer.

Andreas synes det er gøy å være med på konserter – spesielt når han kan repertoaret ”120 % ” som han sa. Han har ganske god trening i det å spille på konserter, siden han gjør det ca. en gang i måneden på huskonserter.

Det å spille på konsert er viktig. Da han ble spurt om han husket en spesiell opplevelse, svarte han at han husket godt den gangen han spilte trommesett på sin første ordentlige konsert på et sykehus:

Det hang mikrofoner fra taket som førte musikken til de andre rommene. Jeg syntes det var artig – det var første gang jeg var med på en ordentlig konsert, som ikke var en huskonsert.

Uttrykket ”ordentlig konsert” taler for seg selv. Det å oppleve ting i virkeligheten er svært viktig. Det er ikke nok med øving på et rom alene, eller å spille på en intern huskonsert; man må komme seg ut til andre – og ikke bare til familien heller, men til offentligheten også – og vise hva man kan.

Andreas fortalte stolt at han deltar på flere musikkaktiviteter. I tillegg til korpene, spiller han i sin ukentlige undervisningstime og i slagverkensembletimer. Han er opptatt med musikk fire dager hver uke. Han kan spille rytmeinstrumenter,

trommesett, stortromme, skarptromme og melodisk slagverk, og spiller litt håndtrommer. Fra ung alder var han veldig allsidig. Da han var elev hos sin første lærer, spilte han piano, xylofon og trommer – i tillegg til fiolin, som var hans første instrument.

På skolen har Andreas én time musikk i uken, og dette synes han er altfor lite. I 7. klasse var det litt mer musikkundervisning. Imidlertid, selv om det er altfor lite, er det gøy pga. at de spiller band i klassen. Andreas har begynt å spille bass i dette bandet, noe som gjør ham enda mer allsidig. Han har også spilt trommesett i *storband*. Han er ikke tilhenger av noen spesielle stilretninger, men presiserer at han ikke hører så veldig mye på klassisk musikk – til tross for at han har spilt med *symfoniorkester*, en gang, i et prosjekt. Det å spille i et symfoniorkester var en fin opplevelse fordi det var noe nytt, sa han.

Andreas mener at det er moro å spille flere instrumenter pga. at dette skaper variasjon – ”man blir ikke lei av alltid å gjøre det samme”.

Han synes at det er vanskeligere å spille melodisk slagverk. Han føler seg tryggere når det gjelder bare rytmikk. Det som er vanskelig er det å lese noter (å forstå dem). Hvis han kan melodien på forhånd, er det lettere å spille etter noter. Han sier at på den måten kan han høre når det er noe galt i det han spiller. Andreas spiller lite xylofon i korpssammenheng, men ikke fordi han ikke vil. I voksent korps sitter en som spiller kun på melodisk slagverk. Når det gjelder skolekorpset mangler han melodisk slagverksstemme. Dette synes han er veldig leit. Andreas vil så gjerne spille xylofon – ”i hvert fall på én sang!” Han forbinder å spille xylofon med å spille noe som er vanskelig og utfordrende, at det å kunne få det til gir en god følelse, ”det gir selvtillit”.

Andreas synes at læreren er veldig flink og kan mye. Han er veldig imponert over spilleteknikken til Håvard og hans allsidighet.

5.3 Observasjon

I den timen jeg observerte, tolket jeg undervisningsmålet dit hen at eleven først skulle lære et motiv isolert fra et musikkstykk – i form av et mønster som ble analysert, reflektert og spilt isolert fra konteksten. Når en ferdighet innlæres, kan den også brukes i andre kontekster – generaliseres. En slik tilnærming er ofte brukt når man skal lære *grooves* på trommesett eller andre instrumenter, eller karakteristiske stilistiske trekk som hører til en bestemt genre eller komponist, folkemusikktradisjon, osv. I dette tilfellet skulle Andreas lære rytmen (*groove*) til en sang som heter ”Rosanna”³. Håvard skrev noen trioler med pauser på tavla. Andreas skulle spille små slag mellom to viktigere og sterkere slag (dette kaller trommeslagere å spille *ghost notes*). Andreas spilte på *øvingstromme* (isolert fra trommesettet eller sangen), med fokus på å lære en koordineringsbevegelse og utvikle slagteknikk (eller stikkekontroll). I neste trinn ble motivet overført til trommesett, og til en bestemt *groove* (”Rosanna”) hvor Andreas kan oppleve noe mer konkret og sammenhengende enn den generelle tilnærmingen. Han gjorde det ved å instrumentere den samme bevegelsesstrukturen med ulike trommesettdeler. Han kunne videre overføre dette innlærte, rytmiske elementet til deler av trommesettet, eller andre slagverk-instrumenter (komponere, arrangere). Jeg synes at man på denne måten kan generalisere en spesiell bevegelse (automatisere en motorisk regel; se også i ”Instrumental spiralprogresjon” i ”Allsidig slagverk: instrumentene, egenskaper og tradisjoner”), som senere kan brukes på andre instrumenter, og dermed utvikle allsidighet. I hele prosessen er det Håvard som viser hvordan det skal spilles, slik at – til tross for denne analytiske trinn-for-trinn-metoden – læreren også opptrer som modell, både i måten man arbeider mot et ferdig produkt på og måten man spiller det. Den timen jeg observerte var en individuell time. Av timeplanmessige årsaker kunne jeg ikke være til stede i en gruppeundervisningstime.

³ ”Rosanna” (David Paich) er en kjent melodi spilt av ”Toto” (1982), som var et kjent band på 80-tallet. Trommesporet til denne sangen er blitt en klassiker blant trommeslagere (den er opprinnelig spilt av Jeff Porcaro).

5.4 Prosjektarbeid

5.4.1 Workshop

Håvard fortalte at det i løpet av skoleåret organiseres workshops spesielt for de elevene som ikke går i korps eller deltar i andre samspillaktiviteter. Målet med disse workshop-ene er å få elevene til å bli kjent med andre instrumenter, som xylofon, marimba eller pauke. Under jubileet i år brukte f.eks. slagverklærerne en hel dag på kulturhuset for å vise elevene andre slagverkinstrumenter (dette var beregnet spesielt for nybegynnere). Ved hjelp av enkle noter eller via gehør lærte elevene melodier som de gjerne fremførte i en avsluttende konsert. Workshop-ene organiseres i grupper på åtte–ti elever hver, og kan også brukes til andre formål, f.eks. som innføring til Stomp-konseptet (se lenger ned) eller at andre instrumentalister, trompetister eller klarinettister kan få mulighet til å øve på forskjellige ”rytmiske ting”.

5.4.2 Slagverkensemble og trommekorps

Håvard underviser et slagverkensemble ca. 90 minutter hver uke, men det er bare for noen elever. De spiller ulike stykker. Noe er basert på gehørspill og populærmusikk. Neste år hadde de tenkt å sette i gang med ”Stomp”. ”Stomp” er et dansekompani, som baserer seg på å blande perkusjon, dans, koreografi og handling (en slags moderne vestlig versjon av *ngoma*) i samme forestilling. Instrumentene består av vanlige objekter, som f.eks. bøtter og feiekoster (Stomp, udatert URL). Namsos slagverkensemble spiller også klassisk, notebasert musikk som f.eks. *Århus etyde nr. 1* av Bent Lilloff.

Trommekorpset er inspirert av buekorpsene som marsjerer i Bergen. Hver 17. mai marsjerer to voksne korps, to skolekorps og et trommekorps i toget. Antall medlemmer i trommekorpset er ca. 55. For et par år siden startet trommekorpset med 15–20 medlemmer, så det er altså en økning på 40–45 utøvere. Dette fortalte Håvard

under intervjuet. Jeg antar derfor at det faktisk var trommekorpstiltaket som gjorde at antall slagverkelever generelt steg fra 50 til 90 i løpet av to år.

5.5 Oppsummering

Sett fra et miljøperspektiv fremmer kulturskolen allsidighet i form av instrumenter og tiltak. Kommunen er opptatt av allsidighet og mangfold. Det investeres i ekstraressurs til slagverkseksjonen for å igangsette tiltak som trommekorps og slagverkensemble. Det finnes heller ingen ventelister, og mange melder seg på slagverk. Slagverkutøverne har sitt eget rom, med mange ulike slagverkinstrumenter og plass til å drive gruppeundervisning og samspill.

Lærebakgrunnen er allsidig innenfor klassisk slagverk og trommesett. Selv om han mener at elevene ikke skal presses, har han som mål å fremme instrumental allsidighet ved å øke interesse i melodisk slagverk blant trommeelevne og i trommer blant de tre melodiskslagverkelevne. Interessen for allsidighet viser han i ønsket om å basere undervisning på en felles slagverkfagplan som inkluderer alle slagverkinstrumenter og i ulike tiltak som f.eks. ”informere om” og ”innfiltrere” melodiske slagverkinstrumenter i undervisningen. Kontekstuel sett dreier det seg om klassisk musikk, korps og populærmusikk. Han bruker ikke etniske instrumenter.

Intervjuene viser flere aspekter i forhold til problemstillingen. Håvard uttaler seg ikke direkte om at allsidig slagverkundervisning er bra for kompetanse og hvorfor. Imidlertid – at allsidig slagverk er bra for kompetansen, blir bekreftet av Andreas’ uttalelser: Han spiller både klassisk musikk og populærmusikk, i to korps, i band på skolen, i storband, orkester og slagverkensemble. Andreas har også spilt litt fiolin og piano, og de fleste slagverkinstrumentene. Alt dette fortalte han med stolthet. Følelsen av å mestre utfordringer gir ham selvtillit. F.eks. å lese noter på melodisk er for ham en vanskelig oppgave. Man kan også fra intervjuet gjennomskue et ønske om variasjon.

Dette ønsket om å oppnå en allsidig kompetanse blir begrenset av voksne. Dette tolkes ved at han uttrykte motstand mot å spille alltid den samme, klassiske barnemusikken på fiolin. Han ønsket variasjon og utfordring i stedet. Og det merkes i at han ikke fikk lov til å begynne i korpset før han hadde oppnådd en viss alder. Dette vet Håvard, som sa at elevene ikke vil ha noe imot å lære melodisk slagverk – det er bare lærerne som må ta initiativ til det. At Andreas utvikler *kompetanse* som effekt av bruk av slagverksinstrumentalt mangfold, er det vanskelig å bekrefte, fordi han som sagt også har spilt og spiller andre ikke-slagverkinstrumenter.

Men hvordan fremmer Håvard allsidighet? Først vil jeg beskrive det som jeg mener virker ensidig. Det merkes på 1) stor vekt på trommespill ved en hegemonisk bruk av metodeverk for trommer og trommesett – f.eks. fravær av slagmetodeverk for melodisk slagverk, så de må en fløytebok til interesserte elever for å spille på disse instrumentene; 2) stor vekt på notelære som tilnæringsmetode – f.eks. ved å skrive notenavn på klokkespilltangentene, ved å ta i bruk pauke og melodisk for å lære tonenavn, nøkler, osv.; 3) måten den ukentlige undervisningen organiseres på – ”individuell gruppeundervisning”. I motsetning til samspill, vil gruppeundervisning få en individuell form og dermed miste sin *synergiske* effekt.

Det som virker allsidig er bruk andre instrumenter og tilnæringsmetoder, som gehørspill og arrangering i tillegg til trommer og notelære. Men disse tiltakene kommer mer sporadisk – én gang i måneden eller i form av prosjekter. Det vil si at tidsmessig er disse ikke simultane, og derfor ikke kan støtte min påstand som spiralprogresjon og hermeneutiske sirkel. Imidlertid fant jeg en slik tilnærming på to steder. Det ene er i korpssammenheng, når Håvard stimulerer elevene til å spille ulike instrumenter og hevder at allsidighet blant slagverkutøverne i korpset hever gruppens nivå, dvs. *kompetanse*. Det andre er måten han bevisstgjør kunnskapsoverføring fra detalj til helhet, som jeg observerte i Andreas’ time.

Intervjuene viser andre meninger som ikke står i relasjon med allsidig slagverkundervisning, men har etter mitt syn stor betydning for analyse. Noen har med identifisering med kontekster. Andreas husker godt en del opplevelser, som det å

spille i en ekte konsert og det å oppleve korpsmusikk i 1. mai- og 17. maitog. Den samme effekten kunne trommekorpset ha overfor nye elever – noe som antas å være årsaken til den store rekrutteringen i trommeundervisningen. På samme måte meldte tre elever seg på melodisk slagverk etter at Håvard hadde spilt for dem i en skolekonsertanledning.

Andre meninger handler om lærerrollen. Læreren gir inspirasjon i sin rolle som modell. Håvard fortalte at han spiller for elevene, og på den måten inspirerer. Han sa at ”det visuelle” er viktig for læring. Samtidig synes Andreas at læreren er dyktig fordi han kan mange ting. Håvard inspirerer allsidighet og er forbilde. Derfor ønsker han utøvende virksomhet som del av stillingen. Han betrakter seg selv som en veileder som hjelper elevene med det de trenger i forhold til det de velger, men at elevene også skal få informasjon om ulike instrumenter, f.eks. når han sier at elevene vil like å spille melodisk slagverk hvis lærerne legger inn mulighetene til det.

Andreas synes at det er bedre å være med i små grupper som band og slagverkensemble, fordi det er lettere å forholde seg til et fåtall personer enn i store grupper som f.eks. korps. Dette kunne tolkes som et behov for sosial kontakt, som er lettere å få i mindre grupper. I en slagverkkvartett holder alle medlemmene sammen, på samme måte som i et rockeband.

6. Trondheim kommunale musikk- og kulturskole

”Kulturlivet i Trondheim er stort og spenner fra profesjonelle institusjoner til allsidig amatørvirksomhet” (Informasjonstjenesten i Trondheim 1995–2005, URL). Dette gjelder spesielt musikklivet, som lister mange ulike profesjonelle og amatør-musikere, ulike institusjoner, som f.eks. Trondheim symfoniorkester, og en god del korps, og som omfatter alt fra rock, jazz og pop til klassisk musikk.

Trondheim kommunale musikk- og kulturskole – landets største med 3650 elever og 130 ansatte – ligger i Trondheims kultursenter Olavskvartalet, som huser bl.a. Musikkonservatoriet, Trondheims Symfoniorkester og Olavshallen (Trondheim kommunale musikk- og kulturskole, udatert URL), en strategisk plassering av undervisningen med hensyn til kommunikasjon med andre musikk institusjoner.

Slagverkundervisningen skjer i de øvingslokalene som ligger i kjelleren til kulturskolen og konservatoriet. Det finnes flere slagverk-rom – noen er til undervisning og noen er til selvøving. Undervisningsrommet er ikke så romslig, men det rommer mange ulike instrumenter. På noen vegger er det hyller, og oppå dem ligger små instrumenter, deler og høyttalere. To stykker trommesett ved siden av hverandre, et øvingstrommesett foran disse trommesettene, et par congas, en vibrafon og en marimba, et skap, en skrivepult og noen stoler er det som tar plass på gulvet. Plasseringen av instrumentene i rommet forteller også litt om hvordan undervisningen vanligvis er lagt opp. I sentrum av rommet står trommesettene klare til bruk, og rundt omkring i rommet står de andre instrumentene. Jeg kan ane at progresjonen starter med trommer og trommesett; de andre instrumentene kan komme til samspillet senere etter behov.

Ved skolens slagverkseksjon underviser til sammen fire lærere. Intervjulæreren er Per Ole Iversen, som har vært ansatt i Trondheim kommunale musikk- og kulturskole siden 1984 og jobber i 100 % stilling. Han har lang erfaring, og underviser 72 elever hver uke. Slagverkseksjonen er veldig stor – 110

slagverkelever tar ukentlige timer. Tallet fikk jeg lest i Norsk Kulturskoleråd (2000, tabell 8b), og at ca. 100 står på venteliste fikk jeg via e-post fra Henriksen (17.02.04). Summen utgjør det høyeste tallet på landsbasis. Per Ole visste ikke sikkert hvorfor det er så stor rekruttering, og tror at det kan være pga. den økende interessen for korps blant unger. Vi var også enige om at det å ha en så stor venteliste ikke kan være så positivt, fordi noen fort vil miste interessen. Noen av disse elevene har stått på venteliste i inntil to år. Dette vet musikk- og kulturskoleledelsen og politikerne, som nettopp har bevilget penger til innkjøp av flere instrumenter og utvidet staben med en ny slagverklærer.

Elevene søker vanligvis trommeundervisning. Derfor antar jeg at Per Ole setter trommene i sentrum for å imøtekomme elevenes ønsker og forutsetninger. Etter hvert vil han kunne utvide undervisningsvirksomheten til også å omfatte flere instrumenter.

Fra høsten 2004 blir slagverklærestaben utvidet med én lærer. Per Ole ønsker å tilsette en lærer med ”solid utdanning innen jazz”. Denne spesialiseringen har ikke de andre lærerne. Målet er å få en mer allsidig undervisningssituasjon, med en lærerstab bestående av lærere med forskjellig bakgrunn. Han kunne tenke seg et to-lærersystem.

6.1 Lærerintervju

Per Ole begynte sin musikalske karriere i korps, musikklinje ved videregående skole og konservatoriet i Trondheim. Han har vikariert i symfoniorkester og divisjonsmusikken, og han har spilt i band. Han har gjort det meste – både i klassisk og i populærmusikk – men innrømmer at det er ”rock” som står hans hjerte nærmest.

Per Ole fortalte at når han var student, opplevde han en konflikt mellom det å spille trommesett og det å måtte øve på melodisk slagverk. Han gikk klassisk linje, og dette likte han, men han ville utvide sin allsidighet til også å omfatte trommesett, som var hans yndlingsinstrument. Han fikk ikke lov til å spille trommesett på konservatoriet. Denne konflikten vil han ikke at elevene skal behøve å oppleve, og derfor lar

han elevene selv bestemme hva de vil lære. Han må samtidig innrette seg etter de kravene som kommer fra korpset, som krever at elevene skal kunne både klassisk musikk og populærmusikk. Konklusjon er at han har en stor elevgruppe som jobber mest med trommesett, og en elevgruppe – korpselever – som jobber med allsidig slagverk.

Hans ønske er å ”bygge elevene opp”, slik at elevene skulle få sitt eget uttrykk i det de gjør. Han prøver å ta vare på elevens individualitet. Jeg tolker dette som at han er der til tjeneste for å hjelpe elevene frem til det de selv ønsker seg. Målet er å hjelpe elevene til å finne sitt eget uttrykk. Om instrumentvalg sa han: ”(...) Jeg mener at når du skal drive med musikk, må du følge sjela di. (...) Og det prøver jeg også å få elevene til å gjøre.” Instrumental allsidighet må komme innefra, og kan ikke bli påtvunget.

Per Ole nevner en del trommemetodeverk og skoler som tas i bruk som utgangspunkt. Det nevnes ikke her metodeverk for melodisk eller håndtrommer. Per Ole nevner også at han starter med CD og gehørspill allerede fra nybegynnerstadiet.

Hos Per Ole er transkripsjoner et alternativt hjelpemiddel. Disse transkripsjonene er tatt fra kjente trommespor. Transkripsjoner er ment å hjelpe eleven med å finne ut hva trommeslageren spiller på trommesporet. Rytmene er noen ganger vanskelig å høre pga. kompleksitet og hastighet. Ved å transkribere rytmene eller stemmene, er det mulig å stanse musikken og analysere innholdet på en grafisk, notebasert måte.

Per Ole organiserer undervisningen i grupper på ca. tre elever hver. Timene inneholder bestemte øvelser som er like for de tre deltakerne. Det instrumentet som gjør seg gjeldende i undervisning fra starten, er trommer og trommesett. Dette utgjør kjernen. Etter hvert blir andre instrumenter presentert og tatt i bruk i forbindelse med interne og eksterne prosjekter, som f.eks. ensembler.

6.2 Elevintervju

Jeg intervjuet to slagverkelever Terje og Torgeir. Begge er 16 år gamle, og begynte å spille når de var små (6–7 år gamle). Begge begynte å spille i korps, men har utviklet seg i to ulike retninger. Terje er blitt veldig allsidig, og er på vei til å bli yrkesmusiker. Torgeir har musikken som hobby, og spiller for tiden bare trommesett.

Terje og Torgeir representerer to ganske ulike personligheter, med ganske ulike forutsetninger når det gjelder syn på instrumentet og musikken. Terje er blitt den ”proffe musikeren” og er veldig stolt av den grunn. Han er veldig allsidig – han spiller både piano og gitar ved siden av det å spille slagverk. Og når det gjelder slagverk inkluderer han alt – både klassiske og populære instrumenter, trommer og melodisk slagverk. Han snakker veldig varmt om sin allsidighet og de mulighetene han har i forhold til spillejobber. Torgeir er det motsatte av Terje. Han er mer beskjeden, mer opptatt av å spille trommesett for seg selv – ”for moro skyld”. Han er ikke med i noe orkester, korps eller lignende, og har andre interesser som f.eks. fotball. Dette er nok for ham, og mer har han ikke tid til.

Terje betrakter seg selv som en allsidig frilansmusiker, selv om han liker best å spille ”grunge” (eller *grønsj*: som er en stilretning innen *tungrock*). Terje liker at den undervisningen han får skal være så allsidig som mulig, og er opptatt av at Per Ole lærer ham noe nytt så ofte som mulig. For ikke lenge siden begynte han også å spille med fire køller på melodisk slagverk. Han mener at det å spille slagverk gir mange muligheter, og ”hvis du blir lei av en ting, kan du alltid bytte instrument”.

Terje betrakter læreren sin som en veileder – og dette stemmer godt med Per Oles utsagn. Terje liker å sette mål for seg selv, og da er det først når han trenger hjelp at han henvender seg til Per Ole. Det hender også at utfordringene kommer utenfra, som f.eks. når han får vanskelige noter av korpset. I tillegg får han andre oppgaver fra læreren.

Torgeir gjør øving til en tilfredsstillende aktivitet i seg selv. Han liker å spille for seg selv hjemme og etter CD-er. På den måten øver (spiller) han mer for moro

skyld, samtidig som han føler at han lærer mye av å ”mestre nye ting”. Her trengs ikke andre mål eller ytre motivasjoner, og han øver heller ikke for lærerens skyld. Selve ”det å få det til” er nok mål for ham. Terje øver mye (flere timer daglig) og variert (både piano og trommer). I øvingsøktene liker han ”å leke seg litt” med trommene (improviserer), og hvis han kommer på gode idéer, skriver han dem ned på noteark (komponerer). Han forteller også at han arrangerer forskjellige sanger på piano, og at han har skrevet et par låter og en trommemarsj. Han liker også følelsen av å få det til, og det å bli konfrontert med vanskelige stykker. Ellers pleier han å spille etter ”Play alone”-system. Han bruker også vanlige CD-er til øving. Øvingen er konsentrert i tromme og trommesett; allsidigheten og variasjon uttrykkes i å komponere, spille piano og håndtere dataprogrammer. På slutten av intervjuet sa han at han skal begynne å øve på 4-køllersteknikk på melodisk.

Torgeir uttalte seg om læreren sin med utsagn som ”han er kul” eller ”det er gøy å ha han som lærer”. Terje sa også om læreren: ”Han lærer oss alltid noe nytt og artig, så får en liksom velge undervisningen litt selv.” Dette bekrefter det Per Ole mente om sin rolle som veileder. Det er tydelig at disse to intervjuene ikke ser læreren som forbilde, men de har selve musikken i fokus og læreren som veileder. Terje, for eksempel, fortalte at han selv tok initiativ til å ta private timer med andre lærere – bl.a. fra Forsvarets Musikkorps – da han skulle innstudere *Århus Etyde nr. 9* av Bent Lilloff.

6.3 Observasjon

I timen jeg observerte skulle Torgeir og Terje øve inn en trommesettduett – *Rock Duo* av Murray Houliff. Stykket var helt notebasert. Det viser således en klassisk måte å lære musikk på, selv om selve rockemusikken hører til en annen tradisjon, hvor den overføres muntlig, via gehør og improvisasjon. Læreren satt foran med et øvingstrommesett, mens han dirigerte og instruerte stykket. Han spilte ikke sammen med elevene denne gangen. For å instruere, brukte han verbalisering, sang eller spilling på øvingstrommesettet. Per Ole fortalte at han spiller mye for elevene,

men i dette spesielle tilfellet lot han elevene oppleve hver andres tolkning av musikken. Han var der for å veilede. Det hele gikk for seg med mye terping – noe som heller ikke hører til rocketradisjonen, men snarere til den klassiske øvings-tradisjonen: det å spille riktig, det å respektere komponistens idéer, via vanlig, klassisk musikknotasjon. Men ”rocken” var allikevel representert i de 16 avsluttende taktene som var basert på improvisasjon. Stykket var teknisk og notemessig vanskelig, men elevene jobbet veldig konsentrert og gjorde alt de kunne for å få det til. Det så ut som at elevene trivdes og hadde det gøy. I intervjuet ga begge også uttrykk for at de likte følelsen av å takle vanskelige oppgaver.

6.4 Prosjektarbeid

6.4.1 Ensemble

I Trondheim spilles det slagverkensemble som en del av interne prosjekter. Dette drives ikke ukentlig. Ca. én gang i måneden blir flere timer slått sammen i større ensembletimer. Her innøves repertoar (notebasert) til bruk på konserter og med ulike instrumenter.

6.4.2 Samarbeidsprosjekter

Innledningsvis beskrev jeg TKMKs plassering i Olavskvartalet. Dette fysiske forhold mellom flere musikkinstitusjoner gjør det mulig med en tettere kontakt. Elevene – i det de starter på kulturskolen – kan se og oppleve retning og mening med det de gjør i nåtiden og i fremtiden. De har kontakt ikke bare med medelever, men også med musikkstudenter og profesjonelle musikere. Et typisk praksisfellesskaps-prosjekt var sammen med Trondheim Symfoniorkester. Per Ole Iversen fortalte:

(...) Jeg bruker mye prosjektarbeid, som når vi har orkesterprosjekt sånn som den vi hadde, som het Thors Hammer-prosjekt. Det var et samarbeids-prosjekt med symfoniorkesteret, hvor vi hadde slagverkerne (i orkesteret) som faddere for slagverkelevne. Alle musikere i orkesteret var faddere for

musikkskoleelever, og så var det en kollega som skrev en suite på 25 satser som heter Thors Hammer. (...) alle seksjonene har vært involvert i det der, og det var et genialt opplegg, elevene var så motivert (...)

6.4.3 Skolekonserter

Et annet prosjekt – i forbindelse med musikk- og kulturskolens jubileum – var skolekonsertene. Tema her var *latinmusikk*, og som Per Ole fortalte var det en spesiell opplevelse. ”På skolekonserter er publikum veldig kresen. Det er viktig å være nøye med repertoarvalg – spesielt for de laveste trinn.”

Prosjektarbeid har påvirket elevene ganske sterkt, og dette ga de uttrykk for under intervjuet. Terje husket opplevelsen med å spille med et *symfoniorkester*, og inspirasjonen han fikk av å samarbeide med profesjonelle musikere. Torgeir husket spesielt den gangen da han måtte sitte og spille trommesett i storsalen. Han lærte å forholde seg til akustikken, bruk av monitorer osv. Begge husket læringssituasjoner som er knyttet opp til det å arbeide som musiker, noe som sier hvor viktig det er for en lærende å oppleve praksis i virkelighet.

Per Ole fortalte at de også har prøvd å sette i gang bandøving på skolen, og på den måten få et rockemiljø med de elevene som driver mest med det. Meningen var at elevene skulle øve selvstendig etter hvert. Dessverre viste det seg at prosjektet ikke fungerte. Han trodde at det kunne være flere årsaker til det, som f.eks. vanskeligheter i forbindelser med timeplanen, eller at kanskje noen lærere hadde blandet seg for mye i repertoarvalget.

6.5 Oppsummering

TKMK er en stor kulturskole som er godt tatt vare på av samfunnet. To faktorer synes jeg det er viktig å tenke på. Det ene faktoren er beliggenhet. TKMK er lokalisert på et veldig privilegert sted. Kulturskolen sammen med de andre institusjonene utgjør et *musikkfelleskap* i Olavskvartalet. Elevene kan se og oppleve retning og mening med det de gjør i nåtiden og i fremtiden. I tillegg til medelever, har

de kontakt med musikkstudenter og profesjonelle musikere. Den andre faktoren er den politiske og økonomiske satsingen. Det bevilges f.eks. midler til utvidelse av lærerkrefter og instrumenter, noe som også forteller om et ønske om å tilby så allsidig undervisning som mulig. Allsidigheten avspeiles også i instrumentvariasjon og mengde. Jeg fant ikke noe som antydte andre genrer innenfor etnisk musikk og folkemusikk, bortsett fra *latinmusikk* i skolekonsertsammenheng.

Per Oles bakgrunn er veldig allsidig. Han vet viktigheten av å være allsidig, selv om det er *rocken* som står hans hjerte nærmest. Samtidig vil han at elevene selv skal bestemme hvor allsidige de vil bli. Allsidighet skal ikke påtvinges, mener han.

Per Ole sa ingenting om hvorfor allsidig slagverkundervisning er viktig for kompetanse, og heller ikke hvordan han fremhever allsidighet. At allsidighet er bra for kompetanse, er eksemplifisert her i Terje som beveger seg i et landskap av ulike kontekster som frilanser. Men det er interessant å betrakte begge intervjuene i dag, fordi det gir et tvetydig svar på problemstillingen. Begge to har hatt den samme instruksjonen i løpet av årene, de liker å øve, de husker opplevelsene fra prosjektarbeid som noe lærerikt og stort, de synes at det er morsomt å få vanskelige oppgaver – men de har utviklet seg i to forskjellige retninger. Terje er den som øver mest og variert, tenker som en profesjonell, er allsidig på alle måter og har utviklet en stor kompetanse. Torgeir velger å spille kun trommesett, mest for seg selv hjemme, og har ikke andre musikalske aspirasjoner enn det. Han vil ha tid til andre ting, som f.eks. fotball. Forskjellen mellom Torgeir og Terje kan være et produkt av den friheten som Per Ole gir i forhold til valg. Om instrumental allsidighet hadde vært påtvunget, ville dette kanskje ført til at Torgeir sluttet å spille. En dypere analyse av dette fenomenet vil bli gjort mot slutten av oppgaven.

Intervjuene forteller ikke om at det er pga. slagverkmangfold at Terje har fått mer kompetanse. Han spiller også piano. Det andre er at påstanden om spiralprogresjon heller ikke får støtte her, fordi det er tydelig at alt starter med trommer og at de andre instrumentene legges til etter hvert. Progresjonen ligner mer en plåtåprogresjon, nesten som den beskrevet av Fostås (2002, s.142). F.eks. er det nå i den

senere tid at Terje har begynt å bli mer interessert i å spille klassisk melodisk slagverk.

Allsidigheten i forhold til metode gjøres synlig i de forskjellige måter å jobbe på. *Rockeduetten* er et eksempel på bruk av to ulike tenkevaner for å løse et problem; her er det både det klassiske og det improvisatoriske i samme stykke. Et annet eksempel er at han viser elevene forskjellige måter å øve inn musikk på, f.eks. gjennom bruk av CD-innspillinger enten det er via transkripsjon eller som gehørspill. Det brukes også metodeverk lagt til grunn for trommeundervisning. Det nevnes ikke bøker for melodisk slagverk, pauke eller etniske instrumenter.

Intervjuet viser at Per Ole knytter *allsidigheten* til ulike estetiske kontekster. Han ønsker f.eks. at den nye læreren skal være spesialist i jazzmusikk. På den måten vil han eller hun supplere denne mangelen hos de andre lærerne som spesialiserer seg i andre kontekster. Han satser også på prosjektarbeid i ulike kontekster – symfoniorkester, slagverkensembler, skolekonserter, og ønsket om å etablere et rockemiljø på skolen.

Intervjuene viser også andre meninger som ikke har direkte tilknytning til allsidigheten. Den ene er kontakten med andre musikkaktører og aktiviteter gjennom prosjektarbeid som setter spor. Intervjuelevne snakker om disse prosjektene som selve utløsning for læring; det er dette de husker best. Det handler om å finne en *identifisering* med det som er musikkens mål og funksjon i ulike kontekster. At Terje utviklet selvstendighet som musiker og ser etter råd i andre profesjonelle musikkmiljøer, er også eksempel på dette. Det er lettere å fremme en slik synliggjøring når ulike musikkaktører beveger seg under samme tak og i samarbeidsprosjekter som det allerede nevnte symfoniorkesterprosjektet.

Intervjuene viser også viktigheten av læreren i sin rolle som modell og veileder. Per Ole sa at han spiller mye for elevene. Samtidig er hans motto å ta være på elevens individualitet og la dem styre også sin egen læring. Det er viktig å nevne her

hans interesse for at elevene skal få kontakt med ulike lærere med ulike spesialiseringsområder.

Terje og Torgeir øver mye. Men ikke allsidig slagverk. Det er piano og trommesett de øver mest på. Terje øver og komponerer veldig variert. Begge øver hjemme.

7. Bergen kulturskole

Bergen – hjembyen til Edvard Grieg – er en by som satser på kultur. I oktober 1993 vedtok Bergen bystyre *Kulturmelding for Bergen*, som var et resultat av kommunes satsing på kultur i 1990-årene. Prestisjefylte utnevnelser som ”Europeisk kulturby 2000”, ”Norges kulturkommune 2001” og ”Norges kulturskole-kommune 2001” ble resultatet av denne satsingen. Ringvirkningen av dette så Bergen i form av 100 % vekst i turisme i løpet av 10 år, 80 nye kunstetableringer, sterk vekst i kulturopplevelser for barn og ungdom, økning i kulturdriftstilskudd og utbygging av mer enn 30 kulturarenaer. (Byrådsavdeling for kultur 2003, URL, s.9–10).

I Bergen finner man et veldig allsidig spenn av musikktilbud: klassisk musikk og samtidsmusikk, jazz, blues, rock, pop, elektronika, kor, korps og orkester, folkemusikk og -dans (Bergen kommune: Seksjon for kunst og kultur 2004–2005, URL).

Bergen kulturskole ligger vis-à-vis Storsenteret, godt synlig midt i sentrum av Bergen. Det tilbys en ganske bred undervisning:

Bergen kulturskole gir i dag et variert opplæringstilbud i alle bydeler. De fleste elevene er barn og unge i skolealder. Vi har også elever som er tre til ti måneder gamle ("musikk fra livets begynnelse"). I alt har vi 3200 elevplasser, de fleste innen ulike musikkfag. I tillegg har vi ca. 800 elever som er medlemmer i korps, kor, orkestre eller andre lag, slik at det er ca. 4000 barn og unge i Bergen som får del i våre tjenester. (Bergen kulturskole 2005 URL1)

Tilbudet for slagverkelever er veldig allsidig og strukturert, og omfatter alt fra det å spille klassisk slagverk til å spille norsk og afrikansk folkemusikk, jazz, rock og pop:

Klassisk slagverk: Opplæring på slagverkinstrumenter i musikkorps og orkester. Det undervises i skarptromme, pauker, trommesett, melodisk slagverk (marimba, xylofon, klokkespill m.m.) og diverse perkusjonsinstrumenter.

Perkusjon: Perkusjonsundervisningen tar utgangspunkt i tradisjonelle etniske musikkformer kombinert med dagens musikkuttrykk, med opplæring på afrikanske trommer som bl.a. djembe og talking drum.

Trommesett: Opplæring på slagverkinstrument i pop-, rock- og jazz-tradisjon.

Slåttetromme: I Norge har vi en flere hundre år gammel tradisjon i å spille folkemusikk på tromme. Norsk slåttemusikk spilles på marsjtromme. (Bergen kulturskole 2005 URL2)

Elevene kan melde seg på en disiplin eller flere. Det er opp til dem selv hva de velger. Totalt går det 86 slagverkelever på kulturskolen, og 154 står på venteliste (Eskeland, 24.02.04). Allsidighetsidealet ligger i selve tilbudet, som deles av tre slagverklærere. En av dem – Rolf Kristoffer Seldal, intervju læreren – underviser i slåttetromme, klassisk slagverk og trommesett. De andre to underviser på perkusjon og trommesett. Intervjueleven heter Trond.

Det finnes tre slagverkrom på kulturskolen – et til hver lærer. Alle rommene er veldig bra utstyrt med det som trengs til hver undervisningssituasjon. Rommene kan også brukes til øving. Rolf har tilgang til stereoanlegg, flere melodiske instrumenter, pauker, to trommesett, timbales, congas og bongos, skarp tromme og mange småinstrumenter.

7.1 Lærerintervju

Rolf er født og oppvokst på landet. Han var åtte år da han begynte i brassband. Hans første instrument var althorn. Etter råd fra dirigenten, søkte Rolf trommeundervisning på Sandnes Musikkskole, mens han fortsatte med althorn i brassbandet. Han lærte trommer av en ungarsk lærer, og etter hvert begynte Rolf å spille trommer i korpset. Snart begynte han også å undervise. På den tiden hadde han trommer som hovedinstrument, men han spilte også på andre ikke-slagverkinstrumenter som f.eks. gitar. Rolf fortalte at han en gang hadde kjøpt alle de nødvendige instrumentene for å starte et danseband, og at han lærte sine kamerater å spille på disse. Han spilte trommesett i revyer, storband, musikaler, korps og orkester.

Rolf gikk også på musikklinje på videregående skole. Han ville så gjerne bli lærer. Så han søkte læreskolen, men kom ikke inn. Da endte han opp på musikkonservatoriet i Stavanger i stedet, og fortsatte senere i Bergen. Da han begynte på konservatoriet i Stavanger, startet han et New Orleans-inspirert jazzband, ”Bayou Blue”, og i den genren spilte han banjo i 10 år. Bandet ga ut flere CD-er, og spilte på Molde Jazzfestival og andre festivaler rundt omkring i verden. I Bergen spilte han *Zydeco* og *Cajun*, og litt norsk og irsk folkemusikk på vaskebrett. Men hovedsakelig var han med i ”Louisiana Washboard Five” – et Chicago-inspirert jazzband. Dette bandet ga ut flere plater – den siste på et amerikansk plateselskap: ”Stomp off” – og spilte på flere scener rundt omkring i verden.

Han tok hovedfag i folkemusikkvitenskap med slåttetrommespill som forskningstema. Med en gang etter at han flyttet til Bergen, tok han kontakt med Erik Sundvor, som ble Rolfs lærer i slåttetrommetradisjon. Rolf kaller seg selv for en *tradisjonsbærer*. Det er en stor forskjell mellom det å spille etter noter og det å tolke en folkemusikktradisjon, som ofte overføres muntlig – fra mesteren til lærling, sett under et *mesterlæreperspektiv*.

Han jobbet også tre år i Forsvarets Musikkorps i Bergen, og på begynnelsen av 1990-tallet var han godkjent som paukist både i Trondheim Symfoniorkester og i Harmonien i Bergen. Han ser seg selv – og med god grunn – som en veldig allsidig instrumentalist.

Som sagt ville Rolf bli lærer. I 1997 fikk han begynne på kulturskolen i 50 % stilling. Hovedsakelig underviste han på klassisk slagverk, noe på trommesett og noe på hans spesialitet – slåttetrommer.

For Rolf er kvalitet og tradisjon viktige mål, men jeg synes at mer enn kvalitet dreier det seg om synliggjøring av musikk i form av aktiv deltakelse. Elevene spiller på egne huskonserter, senterkonserter og Ungdommens kulturmonstring som faste konsertarrangementer. Rolf forteller at på kulturskolen finnes det en produsentstilling som tar imot spillebestillinger som kommer fra forskjellige steder i kommunen, og

formidler deretter musikalske innslag til disse søkerne. Rolf fortalte at han veldig ofte benytter seg av denne ordningen for å skaffe spilleopptredener til elevene. Fra 1998 har Forsvarets Musikkorp Vestlandet organisert solistkonserter hvert år, og Rolf benytter seg av dem som spillearenaer til slagverkelevne. Harmonien organiserer også konserter for unge talenter, og en elev av Rolf var der og prøvespilte. Samme elev spilte *Concertino for Marimba & Orchestra* av Paul Creston med Trondheim Symfoniorkester, og ble tatt ut for å spille i NRK som den norske solistrepresentanten i Den europeiske kringkastingunion (EBU). To slagverkinnslag vant Ungdomsmusikkmeesterskapet – den ene som solist og den andre som ensemble. Ellers spiller elevene på skolekonserter i tillegg. Rolf mener at han er veldig aktiv når det gjelder å få elevene ut og spille, og på den måten bygger han opp en prestasjonstrygghet fra tidlig alder.

Alt dette handler også om *tradisjon* – ikke bare den klassiske tradisjonen, men også den norske, folkelige tradisjonen, som også kan representeres med slagverk, *slåttetrommer*. Rolfs fortrolighet til tradisjonen avspeiles også i teknikken – det å bruke de samme teknikkene som man alltid har brukt i en bestemt tradisjon. Og det er ikke bare å spille stoffet, men også å kunne historien bak den, som når han f.eks. refererer til ”*Den Norske Revelje*” av 1821 som opphav til utviklingen av det moderne trommespillet. Rolf fortalte at under ”Barnas Festspill” – som er en del av Festspillene i Bergen – spilte et sambaorkester som kun bestod av slagverkere. På denne måten lærte også elevene av andre instrumenter og folketradisjoner.

For Rolf er tradisjon og skole veldig viktige ting som dannes over tid. Tradisjon betyr systematisering, hvor metodeverk også blir skapt. Derfor synes han at det er viktig at jazz og populærmusikk etableres og utvikles på samme måte, at det blir systematisert i form av metoder og stoff for undervisning og at det undervises på høgsolenivå. Han bruker *Hvordan Spille Moderne Trommesett* av Ernst Viggo Sandbakk som utgangspunkt til trommesettundervisning, selv om han mener at den er litt for snever. Han bruker andre, spesifikke bøker til ulike instrumenter, som f.eks.

bøker for lilletromme av Heinrich Knauer, Kjell Samkopf og Jacques Delacluse, og bøker for pauke av Knauer og Saul Goodman ⁴, i tillegg til symfonier og ouverturer.

Rolf fortalte at han oppmuntrer elevene til å øve, og så ofte som mulig. Han presenterer nytt materiell og overtaler elevene til å gjøre resten – han vil unngå unødvendige repetisjoner på timen. Når det gjelder melodisk slagverk, øver elevene hans også på piano eller et annet tangentinstrument hvis de har. Elevene jobber mye i timen.

Rolf mener at det virker som den klassiske tradisjonen er den mest allsidige fordi den omfatter en større bredde, instrumentalt sett. Han sa at man lærer mer på et instrument når man er allsidig, enn når man spesialiserer seg på dette samme instrumentet alene. Etter hvert som Rolf og jeg snakket om forskjellige disipliner, ble vi enige om at begrepene *klassisk slagverk* og *allsidig slagverk* i grunnen ligner mye på hverandre. Rolf erfarer at de elevene som går på den klassiske linjen får en bedre teknikk fordi den læres mer systematisk. Man lærer å lese noter og lytte til hverandre i en større kontekst, f.eks. i større ensemblesammenhenger. Man får mer overblikk. Han ser blant sine elever at de som får 20 % trommesettundervisning, og resten fordelt på andre slagverkinstrumenter, er bedre på trommesett enn de som får 80 % ren trommesettundervisning. Jeg opplever det samme med mine elever. Det jeg legger merke til, er at de som er allsidige ofte har det lettere for å lære nye ting.

7.2 Elevintervju

Trond er 14 år gammel og har spilt i fem år. Han begynte på skarptromme i skolekorps. I de siste fire årene har han vært elev på kulturskolen, hvor han startet med å spille melodisk slagverk og andre instrumenter: perkusjon, tromme og trommesett. Hans far er saksofonist og broren pianist.

⁴ Saul Goodman, Knauer og Delacluse er veldig kjente internasjonale navn blant forfattere av de mest brukte moderne slagverkskoler.

Trond spiller i skolekorpset, kretskorpset og i symfoniorkesteret. En gang annen hver måned spiller han med kretskorpset. En gang i måned øver han med et symfoniorkester. Hver uke spiller han to ganger med skolekorpset og en gang på kulturskolen. I tillegg er han med i ”lørdagsskolen” 24 lørdager i skoleåret. Han liker å ha mye å gjøre. Når det gjelder populærmusikk spiller han litt jazz sporadisk. Han har også vært vikar i et rockeband. Han vil så gjerne forsette på musikklinje og på Musikkhøgskole når den tiden kommer.

Trond øver mye. Han sier at han kan øve på kulturskolen, f.eks. på ”lørdagsskolen” eller etter den ukentlige timen. I fjor hadde han f.eks. muligheten til å øve halvannen time mellom to undervisningstimer. Han fortalte at alle slagverkelevne treffes samtidig ved juleavslutninger, og at av og til ender det opp med en stor *jamsession*.

Trond uttrykte seg om allsidighet slik:

Det er kjekt å kunne spille alt mulig. Det er ikke så mange slagverkere som kan ta hvilken som helst stemme og begynne å spille. Noen ganger må de slite seg ut gjennom vanskelige stemmer i korpset.

Trond fortalte at han fikk sin store opplevelse allerede i første undervisningstime. Det var da han for første gang fikk se hele det slagverkinstrumentale mangfoldet.

Trond ser læreren sin som en virkelig veileder, og sier f.eks. at det var Rolf som formidlet kontakten med symfoniorkesteret. Trond synes det er viktig å få impulser fra flere lærere, som han f.eks. får når han er på seminar med orkesteret.

7.3 Observasjon

I Bergen foregår undervisningen tidsmessig på en ganske fleksibel måte. Elevene kommer og går som det passer i forhold til det repertoaret (og besetning) de øver på. Hver elev har 20-minutters undervisning som ressurs, men de kan komme litt før eller litt etter for å være sammen med andre elever. Da jeg kom inn, var det allerede to elever – en gutt og en jente – som hadde time. De holdt på å øve en C-bluesskala ved å improvisere på marimba. Senere ble det hele utvidet ved å legge akkompagnementet på trommesettet. Man lærer å tenke perioder i musikken ved å spille ”overganger”⁵ på de riktige stedene, og på den måten få en fornemmelse av musikalsk struktur. Ingen leste noter. Musikken tenkes og oppleves mens den spilles.

Ofte spiller elevene på slike slagverkensembler, og lærer å spille etter gehør jazz, rock, enkle ting, der noen spiller akkorder, noen improviserer, på blues skalaer, osv., sa Rolf.

Når timen var over, gikk gutten ut av rommet og jenta ble igjen. Da var det hennes tur til å spille alene. Det ble et klassisk, vanskelig lilletrommestykke. Hun er ikke så gammel – rundt 11 år. Rolf leste i permen, hvor han har full oversikt over elevenes status. Han lyttet på eleven og snakket om øving, om hvor mye jobb hun hadde lagt i dette stykket. Så fokuserte Rolf på notene, frasering, betoning og tolkning. Neste stykke var for marimba – egentlig arrangert fra et fiolinstykke: ”*Liebesfreud*”. Med dette stykket skulle hun være med å spille på Ungdommens kulturmønstring som solist. Moren – som selv er cellist – var til stede på timen og fulgte nøye med. Neste marimbastykke var av Michael Peters: ”*Teardrops*”. Dette måtte spilles med 4-køllersteknikk. Jenta imponerte meg på måten hun spilte. Hun hadde selv bestilt egen marimba, fortalte hun stolt. Nå kunne hun endelig øve på eget instrument. Og hun øvde mye allerede.

Så var det Trond – intervju eleven – og en kamerat som skulle ha time sammen. Det dreide seg om et stykke for xylofonduett og korps. Notene hadde de fått for en

⁵ *Overgang*: i populærmusikkpråk; improvisert, utfyllende trommesettspill mellom to avsnitt i musikken.

måned siden, slik at de kunne øve på forhånd. Etter dette spilte de tostemmig Bach-invensjoner på marimba og ”*Allegro op. XIII*” av Telemann, transkribert for vibrafon og marimba av Sigfried Fink. Hvert stykke var knyttet til en eller annen konsert eller konkurranse. Begge elevene spiller også sammen på ”lørdagsskolen”.

Deretter forlot den ene eleven oss, og Trond ble igjen for å spille slåttetromme. De skulle bruke boka til Rolf: *Hvordan spille tradisjonelle trommeslåtter*. Da dreide det seg om en annen tradisjon, måte å tenke eller tolke musikk på – den folkelige. Her er det viktig den muntlige overføring av musikken, f.eks. ved bruk av staver: ”Du, Då, Di og Ga” (symboler til ulike rytmiske figurer) – man synger/tenker tematiske fraser.

Til slutt spilte både Trond og Rolf sammen på trommesett. De ”jammet”. De spilte firetakters soloer etter hverandre, og opplevde musikken på enda en ny måte. Rolf fortalte under intervjuet at han baserer progresjonen – når det gjaldt trommesettundervisning – i et utviklingshistorisk perspektiv. Den begynner – f.eks. med New Orleans-jazz – hvordan det var å spille på det første, opprinnelige trommesettet, og hvordan instrumentet og teknikken innbyrdes utvikles etter hvert osv. I tillegg øver man på den kreative delen ved å lære å improvisere, og spille *overganger* mellom avsnitt og perioder. Rolf fortalte: ”På timen jobber vi også med rytmiske ting, kroppsrytmiske ting, som f.eks. av Steve Reich og Schinstine.”⁶

7.4 Prosjektarbeid

7.4.1 Lørdagsskole

Innledningsvis forklarte jeg at kvalitet er et viktig mål for Bergen kulturskole og for slagverkseksjonen. Dette kvalitetsbegrepet avspeiles også i tiltak som *lørdags-*

⁶ William J. Shinstine er også en veldig kjent komponist for slagverk. Steve Reich: Amerikansk komponist som har arbeidet med teknikker for gradvis transformering av musikalsk stoff, og har vært påvirket av musikk fra fremmede kulturer, bl.a. afrikansk musikk (Kunnskapsforlaget 2000-04, URL).

skolen. Denne lørdagsskolen er et samarbeid mellom flere kulturskoler i fylket. For å kunne være med, skal elevene ha fylt 16 år og gå gjennom en opptaksprøve. Disse lørdagsskolene samles 12 lørdager før jul og 12 lørdager etter jul. Hver av disse lørdagene – mellom kl 08.45 og 14.00 – samles elevene i fag som hørelære, teori, ensemblespill og konserttrening, og til sosialt samvær. De kommunene som sender elever til lørdagsskolen, forplikter seg til å gi disse elevene 45-minutters, ukentlige undervisningstimer. Dette mener Rolf er viktig for de elevene som har kapasitet til å absorbere undervisning i lengre perioder enn de vanlige 20 minutter.

7.5 Oppsummering

Bergen kommune satser på kultur og kvalitet. Dette betyr mangfold og allsidighet. Bergen kulturskole tilbyr en veldig allsidig undervisning. Det handler om *allsidighet* knyttet til tradisjoner – den notebasert, klassisk tradisjon, og den folkelig, muntlig overførte tradisjonen. Selve slagverktilbudet er veldig allsidig og strukturert. Det finnes fire definerte slagverkdisipliner. Hvert område har sin ekspertise. Elevene tvinges ikke til å delta på alle; de kan velge selv hvor de vil gå. Dette betyr at det ikke bare er instrumentet som er i fokus, men hele den estetiske konteksten. At kulturskolen fremmer slagverkinstrumental allsidighet ser vi også i instrumentparken og rom. Kulturskolen gir undervisning til mange slagverkelever, og enda flere står på venteliste. Dette viser at slagverk er populært blant befolkningen.

Intervjulæreren er selv veldig allsidig – ikke bare instrumentalt sett, som også inkluderer ikke-slagverkinstrumenter, men i forhold til ulike estetiske kontekster. Disse estetiske kontekstene synliggjør han i undervisning i form av tradisjoner og historiske perspektiver, instrumentaltekniske metoder og i forhold til tilnæringsmetoder. Det siste gjør seg gjeldende ved bruk av metodeverk for ulike instrumenter, improvisasjon, folkemusikkens muntlige overføringsmetode, gehørspill og bruk av CD-er. Instrumentalteknisk allsidighet gjør seg synlig i bruk av spesielle teknikker, som f.eks. til slåttetrommespill. Spiralprogresjon og simultant bruk av instrumenter og teknikker ble det også observert. F.eks. trenger man ikke å vente lang

tid for å oppleve det å spille med fire køller. At konteksten prioriteres ser man også i måten å organisere undervisningen på. Gruppeundervisning eller individuell undervisning er avhengig av besetningen av det som øves inn. Denne fleksibiliteten er vesentlig.

Intervjueleven er også allsidig – instrumentalt sett og i forhold til genre og estetiske kontekster. Han liker å ha mye å gjøre med musikken, og vil så gjerne studere musikk videre i videregående skole. I forhold til kompetanse og allsidighet uttrykte han en følelse av overlegenhet i forhold til andre i korpset når han sa at han også kunne overta de oppgavene de ”andre sliter med”.

I forhold til hvorfor allsidig slagverkundervisning er bra for kompetanse, kommer også frem i samtalen. Her menes det at ved å kunne spille flere instrumenter, har man lettere for å utvikle seg i mer spesifikke områder. At det er pga. slagverkmangfold alene at man utvikler allsidighet, kan støttes av Trond som bare spiller allsidig slagverk, mens Rolf oppnådde sin allsidige kompetanse fordi han også spilte på mange andre ikke-slagverkinstrumenter.

Når Rolf fokuserer på viktigheten av å bevare en tradisjon i forhold til metoder, teknikker og estetiske kontekster, handler det ikke bare om allsidighet, men om *synliggjøring* og *identifisering*. Lærerrollen er vesentlig som modell og som veileder. Det er viktig å legge merke til at Trond setter stor pris på å ha andre lærere under orkesterseminarene, men det er Rolf som vet veien til de ulike musikkarenaene og har kontaktene. Ulike musikalske kontekster blir på den måten synliggjort. I Bergen finnes også et stort slagverkmiljø. Og når det er snakk om synliggjøring, må det også nevnes kulturskolens plassering – midt i sentrum av byen. Alt dreier seg om en identitetsdannelse i fellesskap. Flexibilitet i undervisning er også viktig å nevne. Mens skolen vanligvis snakker om tidsressurser – 20 minutter per elev, eller 45-minutters undervisningstimer – fokuserer Rolf på det musikalske produktet. Alt organiseres i forhold til metode og instrumentarium (besetning) man bruker for å oppnå et bestemt musikalsk mål. Under lærerintervjuet kom det frem begrep som

tradisjonsbærer og bevaring av tradisjon, og disse bør ses i et annet perspektiv som sammen med identitet, fellesskap og lærerrollen hører hjemme i *mesterlæring*.

8. Stavanger kulturskole

Stavanger-regionen er i ferd med å bli en kulturhovedstad i år 2008. For et år siden aksepterte EU og Brussel søknaden fra Stavanger kommune, Sandnes kommune og Rogaland fylkeskommune – den såkalte Stavanger-region (Stavanger 2008, udatert URL). Kulturaktørene i sentrum av Stavanger er: Stavanger kulturhus, Stavanger symfoniorkester, Rogaland teater og Take away teater (en annerledes form for teater) (Region Stavanger, udatert URL).

Stavanger har et levende og aktivt rockemiljø. Miljøet er viktig for byen, også i forbindelse med kulturhovedstadsåret i 2008 og som del av universitetsbyens aktivitetstilbud. Derfor har Stavanger kommune laget en ny handlingsplan for rock og rytmisk musikk. Planen inneholder klare strategier, som lokale aktører har medvirket i utarbeidelsen av. Etablering av STAR – Stavanger Rock – som kompetanse- og ressurscenter er ett av tiltakene som nevnes. Andre tiltak er økt støtte til spillesteder for nye talenter, støtte til internasjonal lansering, samt prosjekter knyttet til utdanning og musikk/næring (Stavanger kommune 2005, URL).

Når det gjelder jazz, blir musikkgenren representert med Stavanger Jazzforum, Lørdags jazzklubb og en jazzfestival på internasjonalt nivå – MaiJazz, Stavanger Internasjonale Jazzfestival (Norsk Jazzforum, udatert URL).

En del tiltak går også til ungdom. Fritidssentre og tilbud i sentrum for eldre ungdom (over 15 år) kan vi finne i RUF – Rock, Ungdom, Formidling og Ungdoms- huset Metropolis, og en del for ungdom i ungdomskolealder (Stavanger kommune, udatert URL1). I tillegg fant jeg at 43 korps fordelt i amatør- og skolekorps og brassband virker i Stavanger-regionen (Norges Musikkorps Forbund, udatert URL).

Kulturskolen er også et tiltak for barn og ungdom. Den er plassert i Bjergsted- parken:

Kulturskolen er et kommunalt opplærings- og opplevelsessenter der alle kan få undervisning og anledning til å møte ulike kunstformer og kultur-

uttrykk. Skolen holder til i Bjergstedparken, men deler av undervisningen foregår på skolene rundt om i byen og i egne undervisningsavdelinger på Hundvåg, Storhaug og Gausel. Skolen har 2550 registrerte elevplasser. I tillegg er 1250 tilknyttet kulturskolen via skolekorpene i Stavanger og 120 sangere via skolekorpene i Stavanger. (Stavanger kulturskole 2003, URL)

Som sagt er kulturskolen plassert i Bjergsted musikkpark:

Bjergsted har imidlertid alltid vært et område for rekreasjon og opplevelser. I tidligere tider reiste folk på landet når de dro til Bjergsted. I dag ligger Bjergsted så nær sentrum at det mer har karakter som en bypark. Mens Bjergsted tidligere var samlingssted for store folkemasser, fungerer parken i dag mer som "inngang" til musikkaktivitetene, enkelte utendørsarrangementer, lek og avslapning – et "pustehull" noen minutters gange fra sentrum (...)
(Stavanger kommune, udatert URL2)

I Bjergsted musikkpark kan man finne mange institusjoner som beskjeftiger seg med musikk i tillegg til kulturskolen, som f.eks.: Stavanger symfoniorkester, Stavanger konserthus, Høgskolens avd. for kunsthøgskolen (gamle Rogaland Musikkonservatorium), Norges Musikkorps Forbund, Norsk Lydinstitutt, Rogaland musikkråd, MaiJazz m.fl. Dette – på samme måte som i Trondheim – utgjør et samfunn med felles mål og idealer – dvs. kunst og musikk – og et mangfold når det gjelder aktivitet og interesseområder (se også *ibid*).

Slagverkseksjonen har 47 elever og har 27 på venteliste (Bræin 26.02.04). Undervisningen foregår i egne lokaler ved Bjergstedparken og ved Gausel bydels kulturskole. Undersøkelsen ble gjort på Bjergsted. På Stavanger kulturskole jobber et team på tre slagverklærere. Ingeborg Løseth – teamlederen – er intervjuereren. Hun begynte høsten 2004, men har fem års erfaring fra sin forrige arbeidsplass ved Sandnes kulturskole. Og selv om hun trives veldig godt i Stavanger, mener hun ennå å ha sitt hjerte i Sandnes. Hun snakket ofte om begge kulturskolene i løpet av intervjuet.

Slagverkseksjonen benytter to rom. Begge rommene var veldig godt utstyrt. På det ene rommet kan man finne congas, trommesett, pauker, marimba, xylofon mm. Det fantes også et ganske kraftig stereoanlegg. På det andre rommet var det to

vibrafoner og en marimba. Siden hun har undervist i Sandnes, kan hun forklare hvordan slagverkrommet ser ut der også. Der hadde hun tilgang til marimba, to trommesett, xylofon, klokkespill, vibrafon, pauker, piano og stereoanlegg.

Slagverkteamet ved Stavanger kulturskole (udatert) har utarbeidet en slagverkfagplan, hvor det beskrives bl.a. mål med slagverkundervisning på følgende måte:

Utgangspunktet er at elevene skal ha vært innom alle hovedtyper slagverkinstrumenter i den perioden de er elever ved Stavanger kulturskole. Men eleven kan selvfølgelig velge et instrument som sitt hovedinstrument. (Slagverkteamet ved Stavanger kulturskole, udatert, s.2)

Med dette gjør slagverklærerne sine mål i retning allsidighet klart. Og forsetter:

Alle elevene som er nybegynnere på slagverk skal starte med skarptromme. Det vil derfor fokuseres mye på riktig teknikk (grep) og notekunnskap. Dette er ferdigheter som eleven også vil dra nytte av når eleven begynner på andre instrumenter i slagverkfamilien. (ibid s.3)

Og med dette utsagnet setter slagverkteamet skarptrommen som bærebjelke i slagverkmotodikken. Det andre viktige elementet gjør seg tydelig: notelære og teknikk. Fagplanen forsetter med egne avsnitt for trommesett, multippelt trommeoppsett, pauker og melodisk. Det vil si til sammen fem ulike områder – hvorav etniske slagverkinstrumenter ikke er nevnt – som atskilte deler av en stor instrumentfamilie. Hvert instrument har en progresjon basert på moduler med forslag til litteratur.

8.1 Lærerintervju

Det var en stemme fra underbevisstheten som førte Ingeborg til å spille slagverk. Ingen andre konkrete, ytre faktorer har påvirket henne i hennes avgjørelse. I dag ser hun på sin aktivitet som profesjonell og lærer som noe som har hatt en helt naturlig utvikling; hun trengte ikke en gang å anstrenge seg for å bestemme hva hun skulle bli ”når hun ble stor”.

(...) mor presset meg til å begynne å spille piano da jeg var seks år gammel. Det var døden! Jeg måtte vente til jeg ble ni år for å kunne få lov til å begynne i korpset og på tromme.

Hun husker også at hun spilte klokkespill fordi hun kunne spille piano. Hun ble selvlært på trommesett, og husker at hun kunne sitte og spille trommesett – etter plater – til klokka ble ett eller to om natta. Hun ble engasjert i mye spilling, revyer, voksent korps og skolekorps. Ingeborg føler at hun var uheldig med sin første opplæringstid. Hun forteller om sin frustrasjon som elev av en gammel tambur, som ikke hadde flere enn én innfallsvinkel i måten å undervise på. Hun strevde derfor med vanskelige teknikkøvelser. Hun gikk videre på musikklinje på Trondheim katedralskole. Der var det mye musikkteori og lite spilling. Videre studerte hun fire år ved Rogaland musikk-konservatorium.

Målet hun setter seg for elevene handler om ”å komme over en barriere”, selv om man ikke blir veldig dyktig på instrumentet. At man faktisk har spilt i forskjellige sammenhenger, er viktigere for utvikling som menneske – mer enn sider ved selve spillingen. Ingeborg er mer opptatt av det personlige – at selve metoden ikke betyr noe. ”Personen er mye viktigere.” I forbindelse med dette nevner hun et eksempel fra Sandnes: ”Det var en elev som virkelig slet på alle plan. Han var veldig redd, nervøs og turte aldri å spille, selv om det å spille var noe han ønsket veldig mye.” Ingeborg husket den konserten da han fikk lov til å være med på en enkelt stemme som han kunne mestre, på en scene med mange andre som spilte fengende musikk fra Sør-Afrika. ”Han blomstret opp og rettet ryggen av stolthet. For ham var dette strålende bra!”

Ingeborg er glad for at hun sammen med sine kollegaer på slagverk er enige om de målene de setter seg for elevene. Hovedvekten må falle på teknikk; dette er fundamentet for all instrumental opplæring. Samtidig synes hun at instrumental allsidighet er veldig viktig:

Jeg synes at det er viktig å ha allsidighet i undervisning. At det ikke blir bare å spille skarptromme alene, bare å spille trommesett, bare å spille melodisk, (...) det er viktig å prøve å variere en god del.

Og forsatte:

I korpset hadde hver sin egen post. Den eldste spilte trommesett og den dårligste basstromme. Enda i dag lurer på hvorfor man setter de dårligste på basstromme – den er en døds viktig post!

Kanskje ved en mer allsidig forståelse av slagverk som instrument, kunne man unngå slike fordommer.

Der hvor det er veldig mye trommespill, prøver hun ”å lure inn” mer melodisk slagverk. Den andre hovedvekten ligger på viktigheten av å kunne noter. ”Hvis man venter for lenge, kan det bli vanskelig å lære noter etter hvert.” For henne er det viktig at elevene greier å knekke koden – at de forstår symbolene. For læreren er det en viktig oppgave å finne flere varianter eller synsvinkler for å hjelpe eleven med å knekke koden. Samtidig er det også viktig at musikken oppleves før det læres på notebildet.

Ingeborg kommenterte at for henne passer det fint å begynne med *Drums Easy* av Tom Hapke, som er en kombinert skarptromme- og trommesettbok. Hun supplerer ofte med Kjell Samkopfs trommeskole. I fagplanen er det nevnt en del andre metodeverk på melodisk slagverkinstrumenter og pauker. Imidlertid hevder Ingeborg at hun i disse bøkene ikke finner fokus på det hun vil fokusere på, eller at de mangler den riktige progresjonen. Det er viktig å legge til at Ingeborg ikke var med på å utarbeide fagplanen.

Siden Ingeborg er ny på skolen og ikke kjenner elevene så godt, har hun ikke våget å sette sammen mange grupper. Hun har tatt i betraktning at noen av de gamle elevene alltid har hatt alenetimer, og hun vil ikke endre på det. I andre tilfeller tok hun sjanser og plasserte en del elever i grupper. De elevene som får gruppeundervisning er nye, eller har vært i grupper før hun begynte på kulturskolen. Ingen har kortere spilletimer enn 20 minutter. Imidlertid er tidsressursen på 15 minutter for de som er i 6. klasse eller yngre, og 20 minutter for de som er eldre – dvs. at man i mange tilfeller er nødt til å organisere grupper. Dette gjør jobben litt komplisert når man skal organisere undervisningen med tanke på ressurser og elevforutsetninger.

Ingeborg tar hensyn til hvor allsidige elevene er, og klassifiserer elevene omtrent slik: De fleste elevene spiller ikke i korps; de minste er ni år gamle. Ingeborg synes at de elevene som er mest allsidige befinner seg i alderen mellom 11–13 år; de spiller pauker og melodisk slagverk. En del av dem spiller faktisk i korps. Gruppen mellom 16–17 år spiller mest trommesett fordi de er med i band.

Men, ”hvorfors må vi være så allsidige?” Ingeborg fortalte:

Hvis vi hadde sittet i et rom med en øvingstromme på, så hadde det vært dét det handler om. Men her sitter vi i et rom med flere instrumenter – trommesett, marimba, mange små instrumenter. Jeg tror nok at dette gjør at man får lyst til å gjøre litt av de andre tingene også. For min del har det vært så lærerikt! Det har gjort at jeg kunne være på så mange konstellasjoner. Jeg har fått spilt i band, orkester, korps, brassband og som solist. Dette gjør at du føler deg nyttig på mer enn et plan.

Følelse av å være nyttig og kunne være med på så mange konstellasjoner handler om nettopp kompetanse. Jeg synes at dette bør være den eneste form for evaluering. Det handler om selvrealisering mer enn å kunne firedelsnoter, åttendedelsnoter osv. Ingeborg fortalte om to elever fra Sandnes:

Spesielt to av disse elevene elsker å bli spurt om å spille i orkesterforeningen. De behersker hele spekteret, samtidig som de kan spille trommesett. De har den klassiske biten i tillegg, og dette setter de stor pris på.

Et annet interessant moment, er elevenes kontakt med andre slagverk-instrumenter – spesielt melodisk slagverk – under improvisatoriske, spontane reaksjoner midt under en vanlig ukentlig time. Ingeborg fortalte f.eks. om en gruppe på tre trettenåringer hun underviste en gang. De øvde de vanlige teknikkøvelser på skarp tromme og trommesett – noen ganger hver for seg, noen ganger sammen. Ingen av de tre elevene likte melodisk slagverk. En gang måtte en elev vente på tur. I stedet for å la han vente, ga Ingeborg ham noen toner å spille på marimba som han fort kjente igjen. Det var riffen til ”*Smoke on the Water*”. Da fikk marimbaen en helt annen betydning. Det hender også at når elevene kommer inn til timen, spiller de små, spontane utdrag av melodier som de hører fra et eller annet sted utenfor

kulturskolen. Da sørger hun for at ”det alltid ligger de riktige stikker klare på hvert instrument”.

Problemet med instrumentarium og rom for øving har man også i Stavanger, og elevene kan ikke komme og øve på kulturskolelokalene av ulike praktiske årsaker. For å øve melodisk slagverk hjemme, bruker nybegynnere små klokkespill som de låner av kulturskolen. Ingeborg er klar over at denne løsningen bare er nyttig i begynnelsen. I Sandnes kunne elevene øve på skolen, men kun i perioder og under tilsyn av en lærer, fortalte hun. Uansett lærer hun elevene at det er viktig å øve litt hver dag, at man må gjøre ting grundig på timen, og så skynde seg hjem for å øve og ikke glemme det som er blitt innlært. Hun synes det er viktig at læreren og eleven blir enige om hvor mye og hvor ofte eleven skal øve. At det er selve holdningen som er viktig, uansett om øktene ikke er lengre enn 15 minutter.

Ingeborg pleier å velge stykker som elevene selv liker og kan kjenne igjen. Det valget tar hun ut fra en samtale som hun har med elevene i begynnelsen av skoleåret. Elevene forteller henne hvilke forutsetninger de har og hva de forventer av undervisningen i løpet av et semester. Noen vil f.eks. spille bare trommesett. Dette synes hun er helt ålreit:

(...) fordi når de har kjørt seg noen runder og er modne til noe annet, kan hun lure inn andre instrumenter i undervisning. Når elevene er 16 år gamle og allerede har gjort seg en del meninger om hva de vil spille, er det ålreit at de fokuserer på trommesettet.

På en annen side: ”De som er nybegynnere, mater jeg med alt!” sa Ingeborg, og fortsatte:

De fleste sier ikke: ”Dette har jeg ikke noe lyst til; dette høres ikke bra ut.” Så lenge man ikke forteller at det er noe forskjell, så er det ikke noe forskjell. Etter hvert som de blir eldre, kommer det der at melodisk og andre instrumenter – som triangel – er noe fryktelige dårlig greier (latter). Jeg tror ikke at de har den oppfatning om at melodisk er et *b-instrument* i forhold til trommesettet. Men det er bare at trommesettet er mest kjent – det er det du hører på alle platene, det er det du ser på pop-konserter. Selvfølgelig fascinerer det ungene. Det er lett å få mye lyd av dem. Men jeg merker at de yngste ikke har slike fordommer om at melodisk ikke er

like bra som trommesett. Jeg prøver å skape forventninger hos dem. Veldig bevisst står jeg f.eks. og øver i pausen før de kommer inn. Det blir en måte å presentere instrumentet, slik at elevene kommer til å tenke: ”Jeg gleder meg til å komme så langt at jeg får lov til å spille marimba.” Og dette er mye lettere å gjøre med de små.

Hun opplever at f.eks. marimba gir elevene en god lydopplevelse.

I dette utsagnet beskrev Ingeborg flere sider ved det å være allsidig. For det første snakker hun om barn, og for dem er ikke noe instrument bedre enn andre. Dette er noe voksne viser med sine holdninger eller forteller til barn. Læreren kan i stedet vise alternativer som også kan gi gode opplevelser hos barn. ”Ofte handler det om hvordan man presenterer ting overfor ungene,” sa Ingeborg til slutt.

8.2 Elevintervju

Intervjueleven heter Thore, som er 14 år gammel og har spilt i fire år. Han har nesten ikke spilt noe annet enn trommer i løpet av denne perioden. Derfor er det vanskelig for han å uttale seg om allsidig slagverk.

Thores grunn til å begynne på slagverk var ren tilfeldig. Han fikk en gang en musikkskolebrosjyre på skolen, og tenkte at det kunne være ”artig” å begynne. Det finnes ikke noen spesielle grunn, anledning eller ytre faktor som kunne påvirke hans valg. Han husker bare at han likte å spille på pappesker i SFO. I motsetning til andre intervjuelever spiller han ikke i korps. Han spiller i stedet i tre band. Det ene bandet er i kulturskoles regi. Det andre bandet er ”kompet” til et kor, og det tredje er hans ”private” band, som han kaller det. Med Ingeborg lærer Thore å spille fra diverse utdrag av bøker og direkte fra CD-er, som f.eks. ”*Rosanna*” av Toto.

Thore har hatt tre lærere i de siste tre årene. Dette klager han ikke på, og sa at det var ”helt greit å få nye ting hele tiden”. Med de to første lærerne opplevde Thore en undervisning fokusert bare på trommesett. Den andre læreren førte undervisning til en enda større spesialisering; han fokuserte på basstrommepedalteknikk med en bok av Carmine Appice – *Realistic Rock Drum Method*. Han husket at med hans

første lærer spilte han mye teknikk etter en notebasert metode – på øvingstromme – noe som han syntes var veldig kjedelig, men samtidig forsto han at det var en grunnleggende nødvendighet. Etter flere år med nesten kun trommesett, skulle Thore nå begynne med en del melodisk i ensemble, slik som Ingeborg foreslo. Han klagde ikke på det, og så frem til å lære noe nytt. Han sa at det er ”kjekt” å spille marimba, men følte at han fortsatt kom til kort med det: ”Jeg får ikke til så flytende som på trommesett.”

Thore øver også mye. Han sier at det er nå – i de siste 2–3 årene – at han begynte å øve mer og er blitt mer interessert i det å spille trommesett. Han forteller at han også lærer mye ved å ”jamme med venner i garasjen”. Han merker at det kommer ”mye morsomt spill” nesten av seg selv. Det samme opplever han når han bare spiller for seg selv, på øvingsrommet.

I fremtiden har Thore også lyst til å forsette å studere musikk – først på musikklinje og så på folkehøgskole. Drømmen hans er å bli studiomusiker og spille sammen med kjente artister.

8.3 Observasjon

Ingeborg tilpasser alltid undervisning til hver elev og elevgruppe, og har ikke fast opplegg til alle. Den generelle oppvarmingen eller teknikken er tenkt på forhånd, og har ikke nødvendigvis noe å gjøre med det stoffet man øver på – dvs. at den blir det samme for alle. Hun forteller: ”Vi starter alltid med skarptromme som oppvarming, og senere putter litt trommesett.” I den timen jeg observerte, hadde hun selv utarbeidet og nedskrevet oppvarmingsøvelsene. Deretter spilte eleven en etyde for trommesett. Det dreide seg om en etyde basert på åttendedelsnoter. Ingeborg spilte sammen med eleven. I den samme timen viste Ingeborg en innføring på melodisk slagverkundervisning som hun også fortalte om under intervjuet. Elevene lærer et nytt alfabet: C, D, E, F, G, A, H, C. Ved en slags ”*solfege*”-tilnærming lærte eleven å spille:



Ved å si C, C, E, E, F, F, G – som Ingeborg kaller ”det musikalske alfabetet” – lærer elevene melodien på en raskere måte, mente hun. Melodien spilles i begynnelsen bare med fjerdedeler, men etter hvert som ungene skjønner at de spiller ”Har du hørt historien om de tre små fisk” (tittelen på denne melodien), begynner de å utvikle rytmikken selv. Senere legger hun en rytme til på trommesett og akkorder på marimba, slik at ensemblet blir komplett. For så vidt er den siste perioden i timen en mer repertoarbasert undervisning. I tillegg utvikler Ingeborg en slags ”*solfege*” som generell læringsmetode. Denne tilnærmingen kan eleven bruke senere for å lære andre sanger på melodisk slagverk.

8.4 Oppsummering

I Stavanger kommune – som hittil i alle kommunene – legges det vekt på kulturelt mangfold, spesielt nå som Stavanger er blitt erklært som Europas kulturby 2008. Ulike estetiske kontekster er også representert, og kan oppsummeres som klassisk kulturorienterte på én side og trommesett og populærmusikk på den andre.

Når det gjelder slagverk, er allsidighetsidealet spesielt knyttet til det instrumentale. Det legges mye vekt på teknikk og notelære innenfor den klassiske tradisjonen. Etniske instrumenter og folkemusikkinstrumenter nevnes ikke, verken av intervju-læreren eller i fagplanen.

Ingeborg mener at det er viktig å være allsidig – det å kunne variere. Hun mener at med en allsidig undervisning unngår man misforståelser, fordommer og at mennesker blir plassert i båser og faste roller – men ikke av barn. Her – på samme måte som i Namsos – tolker jeg synet på allsidighet som det å legge melodisk slagverk og pauker til trommeundervisningen. Hun vil ”lure melodisk slagverk inn” i undervisningen. Andre instrumenter, som håndtrommer og folkemusikkinstrumenter,

nevnes ikke. Til tross for denne tilbøyeligheten til allsidighet, er hun åpen for at sekstenåringer som spiller i band får mer trommesettundervisning. Selv om han ikke har fått allsidig slagverkundervisning før, synes Thore at det kan være morsomt å gjøre det nå. Han opponerer ikke. Barn vil så gjerne få utfordringer og vanskelig oppgaver.

Hun mener at allsidighet er bra for kompetansen. Hun er takknemlig for at hun er allsidig, og har av den grunn blitt involvert i mange ulike situasjoner og kontekster. Hun ”føler seg nyttig på mer enn ett plan”. Det å kunne spille flere ulike instrumenter hjelper til deltakelse i ulike kontekster. Og for henne er dette det vesentligste: å delta. Det er ikke innholdet i instrumentfaget som er det viktigste, men det å få lov til å delta – følelsen av å ”komme over en barriere”. Eksempel på dette er elevene fra Sandnes, eller gutten som fikk lov til å spille sørafrikansk musikk. Thore er interessert i variasjon, selv om han bare spiller trommesett. Han drømmer om å gå på musikklinje og være studiomusiker i fremtiden. Allsidig kompetanse kan knyttes også til det å utfolde seg på flere ulike kontekster og tilnæringsformer med bare ett instrument. Dette er hva kompetanse dreier seg om. Kanskje mer enn allsidighet, er det snakk om deltakelse i kontekster som er viktig.

Ingeborg lar som sagt eldre elever bestemme selv om de vil spesialisere seg på å spille f.eks. trommesett. ”Men barn mater jeg med alt,” sa hun. Hun forstår at barna er allsidige. At så lenge voksne ikke forteller noe negativt eller skaper fordommer, som å lage forskjell på instrumentene, vil elevene utvikle et åpent syn på det å være allsidig.

Hun liker å organisere undervisning i grupper, selv om hun av og til ikke får det til. Progresjonen støtter etter mitt syn påstanden om simultant bruk av slagverk-instrumenter. I observasjonstimen fikk f.eks. eleven starte med tromme, forsette med trommesett og avslutte med melodisk. Når det gjelder tilnæringsmetoder, sa hun eksplisitt at hovedvekten ligger i teknikk og notelære, og at dette er et felles syn blant lærekollegiet. Derfor ser jeg det vanskelig å kunne knytte allsidighetsbegrepet også til tilnæringsmetoder. Eksempler på ulike tilnæringsmetoder er det å først lære

melodien i firedelsnoter og la elevene selv utvikle rytmikken etter hvert, og innføring av en slags *solfege*-metode. Men etter mitt syn peker alt mot noter som rettesnor for undervisning. Det kontekstuelle er mest knyttet til klassisk, pop og rock. Jazz og andre former nevnes ikke. Det å bruke marimba for å spille ”*Smoke on the water*” – som i tillegg kan være motiverende – forteller også at marimba kan brukes i andre estetiske kontekster enn den klassiske. Marimba og vibrafon hører til i andre estetiske kontekster, som jazz og folkemusikk. Et eksempel på estetiske kontekster som viktig læringselement er når Thore øver med bandet i garasjen, og forteller hvordan det på den måten dukker opp ”morsomme ting” nesten av seg selv.

Ingeborg spiller og inspirerer elevene mye, og er veldig engasjert. Som sagt er for henne personen viktigere enn undervisningsmetoden og faginnholdet. Derfor kan dette også ses under andre perspektiver, knyttet snarere til læreren enn til didaktiske teorier og modeller. Lærer-elev-forhold kan ikke studeres så nøyaktig her, fordi både lærer og elev er ganske nye for hverandre. Men det er viktig å se at for Thore har det vært lærerikt å ha flere lærere på kort tid: ”Det var greit å få nye ting hele tiden.” Etter mitt syn handler også dette om allsidighet og variasjon.

I Stavanger – som på andre steder – er øving og allsidig slagverk et problem. Jeg synes at dette også er noe å drøfte i forhold til det å være allsidig. Dette løser lærerne ved å låne små klokkespill til hjemmeøving. Thore mener at han nå begynner å øve mer og mer på trommesett, og at han ofte improviserer for seg selv. Dette viser hvor viktig det er å ha tilgang til instrumenter for å kunne være alene og eksperimentere/øve med dem.

Det er til slutt viktig å nevne den fysiske plasseringen av kulturskolen i forhold til andre musikkinstitusjoner i kommunen. På samme måte som i Trondheim, kunne Stavanger kulturskole betraktes som et praksisfellesskap på Bjergsted. Spørsmålet er om plasseringen alene er nok – om man ikke også trenger å igangsette samarbeidsprosjekter mellom andre musikkaktører. Dette forholdet ble dessverre ikke tatt opp under intervjuet.

9. Oslo musikk- og kulturskole

Oslo er Norges hovedstad og er 454 km² stor og har 508 726 innbyggere (2001). Oslo kan tilby et rikt kulturliv ettersom byen nærmest koker av liv, ulike kulturer, folkegrupper og har tilbud for alle og enhver. (ABC Startsidene 1996–2005, URL)

Dette kulturelle mangfoldet avspeiles også i musikken, i ulike tradisjoner, genrer og stilretninger.

Musikkmiljøet i Oslo og Norge har blitt så stort i de siste årene at utenlandske musikkmagasiner snakker om ”The Oslo Sound”, og refererer da spesielt til den yngre garde musikere innen house, jazz, electronica, osv. Det sies at man finner toner for hvert øre i denne byen: opera, blues, pop, rock, folkemusikk. Også i form av musikkfestivaler kan man se mangfold: Oslo Jazzfestival, Norwegian Wood, Øyafestivalen, Oslo Kammermusikkfestival og Ultimafestivalen (Oslo Promotion AS, udatert URL).

Oslo konserthus – som er den største konsertarenaen i byen etter Oslo Spektrum – huser Oslo-filharmonien. En rekke andre konsertsteder kan nevnes, som f.eks. Rockefeller, Smuget, Blue Monk, Stortorvet Gjestgiveri, Original Nilsen, Herr Nilsen Jazz Club, Cosmopolite og mange flere.

Når det gjelder barn, ungdom og amatørvirksomhet telte jeg 79 skolekorps og 39 amatørkorps i Norges Musikkorps Forbund Oslo (udatert URL). Det finnes også 41 skolestrykeorkester (Winther 2004–2005, URL), 6 amatørorkester (Norske symfoniorkestres landsforbund 2005, URL), og flere andre alternativer i form av musikkclubber, musikkverksteder og musikkskoler som tilbyr rockeverksted og opplæring. Det finnes til og med en veldig stor privat musikk- og kulturskole – Maya musikk- og kulturskole – som sammen med Barratt Due musikk institutt og Oslo musikk- og kulturskole er de største i Oslo (Aktiv i Oslo, udatert URL). Etter alt å dømme, i forhold til det som blir vist på hjemmesidene til hver enkelt, er Oslo musikk- og kulturskole den som har den største slagverkseksjon.

Dette kunne jeg lese på hjemmesiden til Oslo musikk- og kulturskole:

Musikk- og kulturskolen gir undervisning i de aller fleste instrumenter og et vidt spekter av uttrykksformer innenfor musikk, dans, billedkunst og digitale medier. En stor del av OMKs virksomhet består i salg av timer til dirigering og instruksjon i Oslos kor, korps og orkestre rettet mot barn og ungdom. I tillegg finnes et utstrakt tilbud til bydeler og grunnskoler i byen. Dette gjør at vi fremstår som et kompetansesenter for musikk og kultur rettet mot barn og unge. (Oslo musikk- og kulturskole, udatert URL)

Mye av undervisningen foregår sentralt på Grønland kulturstasjon. Her finnes det kurs for musikk og dans fra Sørøst-Asia, et latinamerikansk verksted, en talentskole i samarbeid med Barratt Due musikk institutt, og musikkterapi. Således er tilbudet ganske bredt og allsidig.

Mesteparten av slagverkundervisningen foregår på Grønland kulturstasjon. En desentralisert undervisning – slik det formuleres i sitatet ovenfor – er et problem for allsidig slagverkundervisning, som krever et stort instrumentarium og eget rom. Det er ikke alle steder som har mulighet til dette, og derfor er en slik desentralisert slagverkundervisning vanskelig å få gjennomført alle steder.

Slagverkseksjonen disponerer to rom. Jeg så bare det ene, som er undervisningsrommet. Rommet er ganske stort, og er fullt av instrumenter: xylofon, marimba, klokkespill, gong, to trommesett, piano, pauker, timbales, congas, bongos og skarptromme. Av hjelpemidler så jeg et stereoanlegg og to store høyttalere som var plassert på ulike steder i rommet. Det vil si at det her tenkes med henblikk på funksjonalitet i forhold til instrumentene og instrumentplasseringen. Det hele er godt planlagt i forhold til ensemblespill. Dekorasjonen bidrar også til å gi rommet et musikalsk preg.

Intervjulæreren heter Iwona Lipinska, og intervjeeleven heter Benjamin. Oslo musikk- og kulturskole har 68 slagverkelever, og 42 søkere står på venteliste (Nilsen 2004). Det er et markant lavt antall i forhold til andre mindre byer i Norge. Grunnen til dette kan være at mange korps konkurrerer om aktivitetsandeler i Oslo-samfunnet. Mange av periferikorpsene sender ikke barna sine til sentrum hvor musikk- og

kulturskolen ligger. Oslo har i tillegg en svær kosmopolitisk profil, hvor mange ulike tradisjoner og aktiviteter konkurrerer om medlemmer.

Undervisningen er fordelt på tre slagverklærere, med Iwona som seksjonsleder. Oslo musikk- og kulturskole har også en egen rytmisk musikkavdeling, hvor det jobbes med band og storband. En slagverklærer tar seg av de elevene som kun spiller trommesett og etniske instrumenter. Iwona fortalte at hun har elever som spiller trommesett i tillegg til de klassiske slagverkinstrumentene. Mange ganger blir hennes elever tatt med i samspillprosjekter med den rytmiske avdelingen.

9.1 Lærerintervju

Iwona er født i Polen og studerte musikk i Warszawa. Den musikkdidaktiske forskjellen mellom Polen og Norge preget nesten hele vår samtale. Polen er et land med en stor musikktradisjon, og der gjør de alt for at barn i tidlig alder skal få undervisning i den klassiske tradisjonen. Iwona fortalte at det i Warszawa finnes flere grunnskoler med musikk. Hun gikk på en av dem. Disse skolene (eliteskoler) er starten på en mangeårig utdanning innen musikk. Undervisningsinnholdet består av de vanlige allmenne fagene, men i mindre antall timer, og en rekke musikkfag med vekt på rytmikk/hørelære, solfege (basert på Jaques-Dalcroze, Kodaly og Orff-konsept), andre musikkorienteringsfag og instrumentalundervisning. For å komme inn på disse skolene, kreves det opptaksprøver hvor 7-åringene blir testet i intelligens og musikalitet. Det samme innholdet og konseptet følger elevene hele veien opp til høghøgskolen.

Iwona har opplevd allsidighet i sin musikalske oppvekst. I konseptet til Jaques-Dalcroze, Orff og Kodaly lærer man generelle og helhetlige musikkelementer, spesielt med tanke på rytmikk og bevegelse. Hun forteller at når det gjelder instrumentalundervisningen var i tillegg klassisk slagverk, orkester- og kammermusikkpraksis viktige fag, med flere timer i uken. Selv om de ikke fikk

formell undervisning på trommesett, fikk allikevel Iwona og hennes medelever lov til å øve på dette instrumentet. Hun sitter altså med en bred og veldig allsidig kompetanse. Dette synet på allsidighet avspeiles i de målene hun setter seg for elevene. Det livslange, store engasjementet innen musikk har preget hennes utdanning og karriere, og hun tar dette med seg i sin egen undervisning. Hun er veldig engasjert og allsidig, og synes f.eks. at 20 minutter per elev er en altfor liten tidsressurs. Hun synes at elevene bør øve mer enn det de gjør. Hun ønsker en ”lørdagsskole”, hvor hun kan gi mer undervisning til de elevene som ønsker å øve mer. Målet hun setter seg for elevene er å lese noter, lære å lytte, instrumentalteknikk – alt gjennom klassiske solostykker f.eks. for xylofon (og her nevner hun mange musikkstykker for dette instrumentet) og annet melodiske slagverk – pauker, trommesett og andre instrumenter. Iwona har stor slagverkrepertoarkunnskap fra Polen, Amerika og Tyskland. Hun bruker i tillegg mange ulike etyder og metodeverk, som hun varierer i forhold til elevenes forutsetninger og stilretninger. Hun sitter med mye kunnskap på hva det er som finnes i de ulike musikkgenrene – også når det gjelder etniske instrumenter, f.eks. innen latinamerikansk tradisjon. Hun arrangerer selv ofte populærmusikk for slagverkensemble.

Iwona fortalte at hun også bruker improvisasjon eller forskning på instrumentene som læringsaktiviteter. Hun fortalte f.eks. at noen ganger blir visse rytmer spilt på forskjellige instrumenter, slik at elevene opplever rytmiske mønstre på ulike måter. Når det gjelder repertoar, pleier hun å øve inn stoffet individuelt og etter hvert sette stemmene sammen i ensembler.

Iwona fortalte også hvordan elever som var motivert til å spille kun trommesett blir tiltrukket av det instrumentmangfoldet som finnes på rommet, og de vil deretter prøve seg på alt det de ser. Noen ganger blir noen veldig flinke på andre instrumenter enn det instrumentet de valgte i utgangspunktet, sa Iwona. Hun spiller mye for elevene, og står ofte selv som modell for læring. Hun pleier å øve når elevene kommer inn til timen. Hun fortalte f.eks. om en gang hun øvde på ”*Humlens flukt*” på marimba da elevene kom inn på rommet: De ble så inspirerte at de også måtte øve på det samme – uansett vanskelighetsgrad.

9.2 Elevintervju

Intervjueeleven heter Benjamin, er 13 år gammel og har spilt i fire år. Det hele startet med en afrikansk tromme som han fikk av sin far, og som han opptrådte med i kirken hvor mora hans synger. Han hadde også sett pauker, marimba og trommesett i et teaterstykke, så derfor var han kjent med en del slagverkinstrumenter før han begynte på musikk- og kulturskolen. Benjamin hadde også begynt i korpset – først på trompet og deretter på tromme – men sluttet kort tid etter.

Benjamin ga uttrykk for at han liker ”*minus one*”-metoden på CD. CD-en kommer med alle instrumenter, minus det instrumentet man selv spiller. På denne måten får man opplevelse av samspill. Og samspill er det han likte best. Benjamin husker godt da han måtte spille trommesett med et 70-manns orkester. Han sier at han liker å spille der det er høy kvalitet og store utfordringer.

Som de fleste slagverkutøvere har Benjamin det vanskelig for å finne muligheter for øving hjemme – spesielt vanskelig er det med tanke på å øve på flere instrumenter. Snart skal han kjøpe seg trommesett, og håper på at han vil kunne øve mer hjemme. Stemmene på melodisk slagverk lærer han på piano. Benjamin sier at mesteparten av det han lærer gjør han i timen, sammen med læreren, eller hjemme når han er under press – som f.eks. den gangen han måtte lære en congastemme på tre dager.

Benjamin husker spesielt en gang da han så filmen ”*School of Rock*”. ”Denne filmen handler bl.a. om en skoleelev som skulle lære å spille trommesett,” fortalte han. Filmen ble for Benjamin en inspirasjonsutløser; den gangen øvde han hele dagen. Det samme skjedde da en vikar på musikk- og kulturskolen viste Benjamin mange ”kule ting” på trommesettet.

9.3 Observasjon

Det var to elever – en av dem var intervju eleven – som skulle ha time. De spilte Gershwins ”*Fascinating Rythm*” – selvarrangert for to marimbaer; originalen er skrevet for piano – og de hadde bestemt seg for å utvide den til et større ensemble med flere ulike instrumenter. Dette gjør Iwona ofte – særlig med musikk som elevene føler en viss identifisering med. I tillegg til elevene og Iwona var moren til en av dem til stede (se også under ”Observasjonsmetode”).

Etter hvert som de spilte, kunne jeg merke at de ikke leste noter – men de hørte og orienterte seg veldig godt i musikkstykket. Jeg måtte spørre hva de gjorde for å huske det de skulle spille. De fortalte at de lærte stykket etter gehør, bit for bit. Men for Iwona – på tross av at det låter veldig bra når elevene hennes spiller etter gehør – er det til stor bekymring når elevene ikke lærer noter. Hun fokuserte også på teknikk. ”Ikke spill slik!” sa hun, og umiddelbart viste hun frem hvordan hun mente det skulle gjøres, og en ny og mer myk og klangrik måte å slå på kom frem. Hun oppmuntret eleven til å synge stemmen: ”Lek med sangen.” Hun verbaliserte lite – korte beskrivelse som er lettere å forstå enn lange forklaringer på hvordan man skal frasere. Hun stoppet ofte for å korrigere; detaljene skal perfeksjoneres.

9.4 Oppsummering

Oslo er en kosmopolitisk storby med et flerkulturelt mangfold. Dette er det som karakteriserer byen. Det burde være slik at slagverkelevtallet i Oslo musikk- og kulturskole skulle være det største i landet, men det er ikke slik det er. Etter mitt syn kan en blanding av flere hypoteser forklare fenomenet, f.eks. at kulturskolen konkurrer med flere andre organisasjoner om elevplasser, at ikke alle er villige til å reise store avstander til å komme til sentrum, og at Oslo musikk- og kulturskole ikke er så synlig som de andre kulturskolene som hittil er undersøkt. Hadde jeg – som hypotetisk eksempel – sammenlignet Oslo med Trondheim musikk- og kulturskole, skulle den første vært plassert ved siden av eller i samme bygning som Oslo-

filharmonien, dvs. i Oslo konserthus. Hypotesene kan være flere, og det å finne ut hvorfor dette skjer må fremstilles som en ny problemstilling til et nytt forskningsarbeid.

Uansett er slagverkundervisningen på kulturskolen på Grønland kulturstasjon allsidig i den forstand at den foregår i to atskilte seksjoner: den klassisk og den rytmiske. Det viser seg at Iwona – fra den klassiske linjen – også er opptatt av å inkludere trommesett og andre instrumenter. I kulturskolen finnes det tilbud i både latinamerikansk og sørøstasiatisk musikk og dans. I begge disse kulturene er også slagverk en viktig del av instrumentariumet. Det er blitt knyttet bånd mellom disse ulike tradisjonene, og noen ganger får slagverkelever anledning til å komme i kontakt med andre instrumenter og kontekster. Dette fikk jeg vite i etterkant via en telefonsamtale med Iwona. Det er også sagt at Iwonas elevene noen ganger spiller med den rytmiske avdelingen. Alt dette kan bevise at det fremmes instrumental allsidighet i kontekster – både klassisk, populær og etnisk. For Iwona ligger engasjementet i det å ha en åpen og allsidig tilnærming til musikk – og hardt arbeid. Hun ønsker mer tidsressurs og mer engasjement – også fra elevene. Dette har Iwona vokst opp med. Hun fikk erkjenne musikken gjennom bevegelse, gehørtrening, notasjon, improvisering, komponering, instrumentet, osv. Dette betyr mange timer læring i uken, og hun må overføre sin kunnskap på bare 20 minutter per elev per uke.

Det å få en allsidig slagverkundervisning – særlig i ung alder – betyr også å få informasjon om ulike instrumenter. Noen kan faktisk skifte instrument når de får vite om et nytt instrument som kan bety mer enn det først valgte instrumentet. Og dette har også med allsidig kompetanse å gjøre. Benjamin er instrumentalallsidig. Han spiller håndtrommer, trommer, trommesett og melodisk. Han spiller ikke andre ikke-slagverkinstrumenter. Hele hans kompetanse er basert på det å spille bare slagverkinstrumenter.

Iwona er også allsidig når det gjelder repertoar og tilnæringsmetoder når hun sier at elevene improviserer, arrangerer og forsker på instrumentene.

Med utsagn som at Benjamin likte å spille i et 70-mannsorkester og at han lærte av å se på filmen ”School of Rock”, uttrykte Benjamin noe annet – noe som jeg også har nevnt i de forrige undersøkelsene. Det handler om identifisering. Det samme opplevde han med en vikar som spilte veldig bra trommesett. Det å spille i pausene – som Iwona fortalte – kan også inspirere. Det å opptre i timen, når man f.eks. har foreldrebesøk, kan også oppfattes – etter mitt syn – som en form for elevidentifisering med selve opptreden som kontekst (se også under ”Observasjonsmetode”). Et annet forhold som jeg synes er viktig, er Iwonas livslange utdanning i en skole som hadde musikk som hovedlinje. Dette skal jeg drøfte under ”Identifisering og faglig identitet”.

Når det gjelder øving, fikk jeg vite her hvor viktig det er å kunne øve på kulturskole. Benjamin har ikke mulighet til å øve alt hjemme.

10. Bærum musikk- og kulturskole

Bærum er ikke en så stor kommune som Oslo, Trondheim eller Bergen, men allikevel kunne jeg via Internett finne en veldig stor kulturaktivitet – særlig når det gjelder musikk. Kulturarena Bærum er fellesbetegnelsen på Kulturhuset, Sandvika teater, Musikkflekken og Lille Scene. Scenene drives av kommunen. ”Kulturarena Bærum vil gi kommunens innbyggere et mangfoldig og fullverdig kulturtilbud på alle plan.” Bærum kulturhus er en spesielt tilrettelagt scene for dans og akustisk musikk, med plass til 500 tilskuere. Her opptrer kjente lokale, nasjonale og internasjonale artister. Sandvika teater har et mer intimt preg. Det er egnet til teater og konserter, og kan huse 498 tilskuere. Musikkflekken er en klubbscene med konserter i alle genrer. Lille Scene er den minste, og den er en *black box*-scene. Det finnes også andre arenaer i Bærum kommune: Kulturhuset Stabekk kino, Hennie Onstad kultursenter, Bekkestua bibliotek, Høvik kirke, Haslum kirke, Lommedalen kirke, Bærum kunstforening og Kulturstasjonen (Kulturarena Bærum, udatert URL).

Kjent i Bærum er storbandfestivalen, hvor mange lokale og nasjonale storband treffes (se f.eks. Kjernlie 2003). Blant storband i Bærum fant jeg Sandvika Storband, Grav Storband og Kolsås Storband. Ved siden av storband, finnes en rekke andre amatørorganisasjoner – bl.a. amatorsymfoniorkester som f.eks. Bærum symfoniorkester, eller strykeorkester som Bærum Unge Strykere og Jar Skoles Strykeorkester, samt mange skolemusikkorps og amatørkorps. Amatørkorpsvirksomheten er ganske mangfoldig. Det finnes de som spiller taffelmusikk, de som spiller for å underholde eller de som satser på konkurranser og konserter. Noen er til og med blitt startet opp av foreldre med lyst til å forsette å spille musikk, og det finnes et korps for psykisk utviklingshemmede – Haug Musikkorps Blåsensembler. Det finnes også en del amatørkor og skolekor (Budstikkaporten, udatert URL). Alt dette forteller om et ganske aktivt kulturliv. Befolkningen synes å delta både som tilskuer og aktive deltakere, i et ganske bredt spekter av kontekster.

Det samme kan man si om kulturskolen, som har følgende utsagn som motto:

”Spilleglede, mestringsglede – mangfold”

Bærum kommunale musikk- og kulturskole er et sted for læring, utvikling og godt sosialt fellesskap. Gjennom kulturell og estetisk utvikling arbeider vi for et miljø som: setter eleven i fokus, utvikler mestringsglede og personlig vekst i tråd med egne forutsetninger, har et godt og fleksibelt læringsmiljø, gir gode musikkopplevelser, skaper gode fellesskapsopplevelser.

(Bærum kommune, udatert URL).

Bærum musikk- og kulturskole ble opprettet i 1970, og har siden 1972 hatt sitt tilholdssted på Sjøholmen. Skolen er en av de eldste og største musikkskolene i landet. En vesentlig del av musikkskolens virksomhet er instrumentalopplæring – også i samarbeid med korpsene – og den var blant de første skolene med ”lørdagsskole”, i samarbeid med grunnskole, heldagsskole og barnehager. Skolen satser på mangfold. Kulturskolelærerne jobber også i grunnskolen med prosjektet ”Positivt skolemiljø”. Bare en liten del av undervisningen foregår på Sjøholmen – størsteparten skjer på barneskolene rundt omkring i kommunen (Helliesen, udatert URL). Imidlertid foregår mesteparten av slagverkundervisningen på Sjøholmen.

På kulturskolen er det i alt 68 slagverkelever, og 113 står på venteliste (Jan-Fredrik Bjerk, 24.02.04). Slagverkseksjonen benytter seg av to slagverkrom. I det ene rommet finner man to trommesett, et par congas, en djembe, en marimba, en vibrafon, to pauker og ett stereoanlegg. På det andre rommet finner man afrikanske marimbaer, xylofon, djember, conga, stereoanlegg og bongos.

Intervjulæreren heter Renate Alsing, og intervju eleven heter Stian. På kulturskolen jobber det fire slagverklærere, og Renate er seksjonsleder. De andre lærerne jobber på ulike og mer spesifikke områder, som f.eks. å eksperimentere med lyd og elektronikk, og spiller klassisk slagverk eller trommesett.

10.1 Lærerintervju

Renate begynte å spille da hun var 7 år gammel i Haslum Skoles Jentekorps. Hun kan ikke huske hvorfor hun valgte slagverk. Slagverkseksjonen bestod hoved-

sakelig av skarptromme, stortromme og cymbaler. På den tiden var det ikke vanlig å ha trommesett i korpset. Som et motivasjonsmiddel for at hun ikke skulle slutte i korpset, ble hun lovet klokkespill og rototoms⁷. Det var ikke motiverende nok å bare spille tromme. Hun sier også at det var et savn å ikke få en mer allsidig rolle i korpset, og at dette igjen påvirket hennes beslutninger som lærer. Jeg tolker dette som at hun kan se at *variasjon* har en motiverende effekt blant hennes elever.

Senere begynte Renate hos en privatlærer, som lærte henne å spille skarptromme, trommesett og xylofon. Denne læreren – som hun traff på et korps-sommerkurs – ga henne den inspirasjonen hun trengte for å øve, fortalte hun. Han – sammen med en del andre slagverkstudenter fra den tiden – representerer i dag en hel generasjon av profesjonelle slagverkere som spilte sammen med Renate i Sinsen Musikkorps – som for øvrig ble dirigert av Per Melsæter, en kjent slagverkutøver. Det å være med i skolekorps var faktisk ikke mindre gøy. Der fikk hun lov til f.eks. å spille soloskarptromme foran publikum. Dette husker hun godt.

Renate gikk også på musikklinjen ved Hartvig Nissens videregående skole. Etter videregående tok hun stud. fag på Foss videregående skole, med hovedvekt på slagverkutøving, og deretter begynte hun på Østlandets musikkonservatorium. Her fikk hun øve på de fleste slagverkinstrumenter, og fikk i tillegg spesiell tilknytning til ett av dem. Det var fordi læreren – etter hennes syn – hadde påvirket henne pga. hans virtuose måte å spille på. Etter denne perioden på fem år dro hun til Stockholm, og i en toårsperiode studerte hun slagverk videre. I tillegg til de klassiske slagverkinstrumentene, fikk hun undervisning på trommesett. Det var læreren på dette instrumentet som inspirerte henne i retning koordinering og rytmeforståelse.

Renate fortalte at hun alltid har vært fascinert av afrikansk musikk. Det var derfor hun dro til Gambia under et prosjekt arrangert av Østlandets Musikk-

⁷ *Rototom*: Rammetromme med stembart skinn, konstruert på 60-tallet. Med en spesiell mekanisme, som på en vridpauke, kan man stemme skinnen ved å vri på selve trommen. (Olsson 1985, s.534) Dette instrumentet ble brukt mye i norske korps som erstatning for pauker. (Olsson 1985, s.534)

konservatorium for noen år tilbake. Der kom hun i kontakt med djembe og balafon. I tillegg er hun veldig interessert i dans og sang: ”Hvis jeg kunne velge igjen, hadde jeg valgt sang og dans i stedet for slagverk!”

Renate pleier å bruke *Virvel* nybegynnertrommebok av Lage Børresen. Trommemetoden er basert på å lære å spille etter noter, samtidig som man hører på en CD med musikk som er spesielt laget til notene i boken. Hun synes at dette er interessant – særlig med tanke på hjemmeøving. Hun husker selv at det var kjedelig å måtte øve på en skarptromme uten å ha en musikalsk kontekst rundt. Bruk av CD-er til hjemmeøving er det nærmeste man kommer en samspillsituasjon. Renate pleier også å transkribere trommestemmer fra vanlige, kjente CD-er.

Renate organiserer alltid undervisningen i grupper på to og to elever, og plasserer gruppene nær hverandre i forhold til alder og ferdighetsnivå. På denne måten kan hun sette sammen større ensemblegrupper når det er behov for det. F.eks. øver hun stemmene til ”*Variations on Parang Chant*” av Kjell Samkopf separat først, og setter deretter stemmene sammen til et stort ensemble. Hos Renate har alle gruppene spesielle, tilpassede måter å jobbe på. Hun har for eksempel en gruppe på tre som kun driver med improvisasjon.

Renate og jeg snakket om hvor viktig det er å se ting fra ulike vinkler (instrumenter), at man ser forskjellige løsninger, hører på forskjellige typer musikk, osv. Renate sa:

Det er vel også kanskje det jeg tenker på når man jobber både for ens egen del som lærer, og for elevene, at de får kunnskap om hva slagverk egentlig innebærer (...) Jeg synes at det er så mange ting som er interessante å få med seg (...) sjansen for å spre seg for mye er jo der, selvfølgelig, men disse er jo relativt unge, så da tenker jeg at det er viktig å få med seg og lære mest mulig.

Allsidigheten – i Renates øyne – kan spesielt ses i forbindelse med bruk av alt det som er tilgjengelig for å utvikle personen. Det er tydelig at Renates undervisningsmål er den generelle, helhetlige og allsidige menneskelige utvikling: *oppdragelse gjennom musikk*. Imidlertid blir *oppdragelse til musikk* en forutsetning

for oppdragelse gjennom musikk, og ikke omvendt. (Dette er også idealene hos Jaques-Dalcroze, Orff, Kodaly, mfl., se også Hanken & Johansen 2000, s.113–114). Dette er også en grunntanke i det musiske menneske (se Bjørkvold 2001, 2005) – spesielt hos barn. Det er selve følelsen av å mestre noe som også er viktig, og av å lære å se ting fra ulike synsvinkler.

Renate mener at det å være lærer først og fremst handler om å forstå eleven, og sette han/hun i fokus som menneske. Det vil si at personlig utvikling og selve handling er et mål i seg selv.

(...) å se det mennesket du har med å gjøre, hva slags person eleven er, og det å finne nøkkelen hos det mennesket. Uansett talent eller ikke-talent, musikalitet eller ikke-musikalitet – disse ordene skulle bli tatt ut av en lærers vokabular. Det er viktigst hvor du er i livets løp; at du vil få nytte av det du holder på med. Det er ikke ment at alle skal være profesjonelle musikere, men det er viktig å lære noe med det du holder på med. Det handler om å hente frem evner hos et menneske.

Renate spiller mye med og for elevene. Hun mener at det er veldig viktig å være utøver ved siden av det å undervise, og fortalte om en elev som var full av begeistring etter at han hadde hatt en time med en vikar. Denne vikaren var en veldig god utøver, som kunne vise ”tøffe” ting på trommesett. Derfor mener hun at det er viktig å ha vikarer av og til, skifte lærer, hente nye impulser og erfaringer hos andre musikere.

Når det gjelder øving, legger Renate stor vekt på å øve så ofte som mulig – selv om det er i korte økter – samtidig som hun er klar over problemet ved å ha rom og tilgang til instrumenter.

Øving er også en ting som ligger på min samvittighet. Jeg føler at jeg burde lage en slags plan for elevene. Når jeg merker at noen øver veldig lite, snakker jeg med foreldrene og minner på at elevene må øve. At de kanskje kan sette opp tider som passer i deres ukeplan, og at jeg ønsker at de minst skal øve ett kvarter tre ganger i uken. Heller lite og ofte, enn en time en gang i blant.

Hun mener at elevene hennes øver hjemme. Dessverre kan de ikke øve på skolen, pga. praktiske grunner.

10.2 Elevintervju

Stian er 15 år gammel, og begynte å spille tromme for åtte år siden. Han startet på kulturskolen og hos Renate. Han kan huske fra da han var liten at han marsjerte og spilte på en leketromme som hang rundt halsen hans. Det å spille trommer var ”kult”. ”Jeg var sikker på at jeg ville begynne på tromme og på kulturskolen,” sa han.

Stian har lyst til å forsette på medie- og kommunikasjonslinje på videregående. Han er veldig interessert i film-sound track. Han har allerede laget en del filmer sammen med venner. Musikk er en viktig del av hverdagen, og derfor er han opptatt av kombinasjonen film og musikk. Stian kan også spille elektrisk gitar og elektrisk trommesett, og han driver med datamusikkkomponering. Han fortalte at han lærte å spille gitar av broren. Han har spilt det meste:

Jeg startet med skarptromme, og har gått gjennom alt mulig rart. Spilte djembe, vibrafon, marimba, trommer og trommesett; har brukt min egen kropp som instrument, og stokker som f.eks. stokkestykket. Veldig mangfold; det er så mye at jeg ikke husker alt nå. Det er ganske lenge siden.

Stian fortalte alt dette med stor entusiasme. Han syntes det var morsomt å kunne være med og gjøre så mye forskjellig. Han kjeder seg aldri hos Renate – hun finner alltid på noe nytt og spennende. Dette setter Stian stor pris på.

Stian fortalte med stor begeistring om prosjektet med stokkene, og synes at han lærte mye av denne fremstillingen: det å bruke ”kroppen som instrument” og det å være en del av en koreografi, hvor alle er avhengige av hverandre. Dette glemmer han aldri.

Renate driver mye med musikk fra Afrika, og forskjellige rytmer fra det vi er vant til her i Europa. Det er ikke kjedelig når man ikke går bare i en retning.

Han gjentok flere ganger i løpet av intervjuet at det er viktig at en lærer varierer aktiviteten, og at læreren finner ting som barna ikke har spilt før. Han legger vekt på *variasjon* som en god lærerkvalitet. Og det samme gjør Renate, så således er Renate den perfekte læreren for ham. Det finnes ingen bedre enn henne. Han synes

ingen vikar kan sammenlignes med hennes morsomme måte å undervise på. At det alltid er noe morsomt, noe nytt, noe spennende og varierende, f.eks. det å improvisere og komponere. Han er faktisk veldig glad i Renate. Han fortalte at akkurat da prøvde Renate å sette i gang et filmprosjekt som det trengs musikk til, og Stian er blitt spurt om å delta. Og han som er så glad i filmmusikk!

Stian ga uttrykk for at akkurat disse prosjektene er noe han setter veldig stor pris på. Han fortalte med begeistring om hvor morsomt det var å bygge en ”gitartrømme” av et melkespann, og at det gikk an å komponere og spille musikk med et slikt instrument.

Stian fortalte at det holder for ham at han spiller en gang i uken – i undervisningstimen. Han påstod at han har evne til å huske alt det han interesserer seg for. F.eks. lærte han den første delen av ”*Captain Señor Mouse*” i en undervisningstime. Den andre delen tok flere undervisningstimer. Han pleier å spille mye på Steiner-skolen sammen med andre venner – til og med i pausene. Han mener også at han merker en viss overføringseffekt til gitarspill fra det å kunne spille trommer. Han forklarte f.eks. at han bedre kan forstå rytmikken og at han kan ”holde takten bedre”.

10.3 Observasjon

Den gruppen jeg observerte spilte ”*Captain Señor Mouse*” av Chick Corea, som er hentet fra pianoheftet *The Chick Corea Collection*. Stian var med i denne timen, og spilte akkompagnement på marimba mens en annen elev spilte melodi på vibrafon. Begge brukte firekøllers teknikk. Den andre eleven la på en del improvisasjon. Selv om de spilte etter noter, hadde stykket blitt objekt for arrangering og forandring – noe som alle sammen var med på å omforme. Først spilte de rett gjennom stykket, for deretter å diskutere sammen hvordan man kunne forbedre det. Renate lyttet og drøftet ting med elevene, men spilte ikke selv. Hun syntes at fremføringen manglet litt energi – ”Kanskje det er fordi vi spiller så sakte?” ble det sagt. Noen av elevene syntes at stykket faktisk ”svingte bedre” når det spilles litt

saktere enn originalen. Videre rettet de opp en del rytmiske feil – steder hvor de ikke var ”helt sammen”. Renate viste elevene forskjellige håndsettinger – hun spilte selv denne gangen og tenkte høyt, og eleven fulgte nøye med og lærte øvetankegangen. Noen ganger gjør små forandringer i teknikken eller håndsettingen at energien og flyten kommer tilbake.

I tillegg til Stians time fikk jeg også observere en time i afrikansk marimba. Som sagt er Renate interessert i afrikansk musikk. Hun er interessert i *ngoma*-konseptet – at musikk er summen av dans, sang og instrument. Hun har også deltatt i kurs om musikk fra Zimbabwe. Disse kursene holdes i et internasjonalt nettverk (Dandemutande), som i Norge har hovedkvarter i Fredrikstad kulturskole. Stian fortalte at disse marimbaene er organisert i tre sopraner, to tenorer, en alt og en bass. Renate har greid å starte eget kurs for sine elever i afrikansk marimba (se også Novitski 1994–2005, URL). I den timen jeg observerte, spilte elevene ganske komplekse rytmer. Alt forklares muntlig – ingen noter. Elevene stod når de spilte. Hele kroppen var i bevegelse i takt med musikken – som i en dans.

10.4 Prosjektarbeid

Renate har vært involvert i to interessante prosjekter. Hun kunne tenke seg å drive med prosjekter hvor ”flere sider av det menneskelige er involvert”. Hun komponerte for et par år siden et stykke (upublisert og uten tittel) som ikke hadde noe direkte tilknytning til slagverkmusikk, men hadde mye med bevegelse og koordinering å gjøre – noe lignende Stomp-konseptet (se også ”Workshop” under ”Namsos kulturskole” eller Stomp, udatert URL). Hver utøver hadde en stokk som ble brukt som et slaginstrument, og alt var basert på en koreografisk fremvisning av bevegelse og lyd. Alle var kledd i sorte klær og hadde hvitmalte ansikter.

Et annet prosjekt var et samarbeidsprosjekt med Jon Halvord Bjørnseth. Bjørnseth er forfatter, komponist og musiker, og leder av Drivhuset – stiftelsen for musikalsk verkstedsarbeid (se også Bjørnseth 2005, URL). I dette prosjektet skulle

elevene konstruere egne instrumenter, og komponere og fremføre egen musikk. Renate mener at dagens barn er veldig pasifiserte, og at de ikke er så opptatt av det mangfoldet som omgir dem. Det finnes ting man kan manipulere – som kan gi lyd fra seg, og på den måten kan skape musikk. Det å bli aktivisert på den måten, er noe hun savner fra da hun var barn.

10.5 Oppsummering

Allsidighet – spesielt når det gjelder kontekster eller kulturelle genrer – kan avspeiles i Kulturarenas intensjon om å gi innbyggerne et mangfoldig og fullverdig kulturtilbud på alle plan, men også i antall ulike amatørorganisasjoner, i kulturskolens motto om mangfold, innkjøp av instrumenter og variasjon i undervisningen. Når det gjelder slagverkundervisning skjer det samme. Det tilbys både mangfold og allsidighet. Det finnes to rom fulle av instrumenter for undervisning og øving. Ved å ha kurs i afrikansk marimba i tillegg til de klassiske instrumentene, utvides allsidigheten til å omfatte nye tilnæringsmetoder og estetiske kontekster. Renate synes i tillegg at det er viktig å vite hva slagverk innebærer, både for vår egen del og elevens. Hennes syn på allsidighet kan ses som en helhetlig personlighetsutvikling – og det ser ut som at hennes konsept lever i premissene til det *musiske* idealet, *ngoma*. Hun har selv også hatt en allsidig utdanning, som inkluderte klassisk slagverk og trommesett, både i Norge og i Sverige, og afrikansk musikk.

Det er ikke bare kompetanse en allsidig slagverkundervisning er bra for. Hos Renate ble en utvidelse av instrumentparken brukt som motivasjon og variasjon for at hun ikke skulle slutte i korpset. For Stian er allsidighet synonymt med variasjon. Han sa at han setter stor pris på at Renate alltid har noe nytt og morsomt å undervise i. Han fortalte veldig glad og stolt at han hadde gjort så mye at han ikke husker alt. Kompetansen hans er i dag fokusert på film og musikk. Det instrumentelle har krysset over slagverkgrensen. Han spiller også gitar, arrangerer musikk til film og bruker data. Derfor er det ikke bare slagverkinstrumentenes mangfold som hjelper hans kompetanse. Han nevner en viss overføringseffekt fra det å spille slagverk til det å

spille gitar – slik at det å spille ett instrument kan være til hjelp når det gjelder innlæring av nye instrumenter.

Renates syn på at barn bør få informasjon om mest mulig – selv om sjansen for å spre seg for mye er til stede – støtter påstanden om at det er i denne alderen elevene er i stand til å være allsidig.

Om simultant bruk av slagverkinstrumenter finner vi støtte i hennes måte å organisere undervisningen på. Slagverkensemble er som regel målet. Samtidig jobber hun med ulike tilnæringsmetoder og i ulike estetiske kontekster. Jeg finner tydelig like karakteristikk mellom det *musiske* konseptet – *ngoma* – Orff, Jaques-Dalcroze, *Stomp* og hennes prosjekt med stokker og dans.

Intervjuene forteller også om CD-bruk for øving og undervisning, på samme måte som i Namsos, Trondheim, Stavanger, Bergen og Oslo. Renate husker hvor kjedelig det var å måtte øve med bare en øvingstromme og en metodebok uten å ha en kontekst rundt. Denne konteksten kan på en kunstig måte konstrueres via bruk av CD eller annet medium, om disse er utviklet av andre (som f.eks. ”*minus one*”-metode) eller via transkripsjoner.

Renates rolle som lærer er knyttet til det å ha forståelse av elevens personlighet – ”å se det mennesket du har med å gjøre”. Hun varierer metoder og tilpasser undervisningen til elever og elevgrupper – f.eks. driver én gruppe bare med improvisasjon. Det å være lærer handler om å forstå forutsetninger hos elevene og sette dem i fokus. Derfor er etter mitt syn en lærer som Renate også et eksempel på allsidig kompetanse.

Den begeistringen Stian viser når han snakker om Renate og om de prosjektene som han har deltatt på, er også eksempel på *identifisering*. Intervjuet fortalte også om hvor mye korpsmiljøet har betydd for Renate. Det var der hun kom i kontakt med kjente slagverkere. Det var et slagverkmiljø som den gangen begynte å vokse og som hun var en del av. Det å være i et slikt miljø betydde mye for Renate med henblikk på inspirasjon for å øve, spille og gå videre. Et slikt forhold kan ses

som et eksempel på identifisering i et *praksisfellesskap*. Det er kanskje slike miljøer som gjør at man – uten å vite hvorfor, som Renate selv sier: ”Jeg vet ikke hvorfor; det bare ble sånn” – fortsetter videre med den samme aktiviteten; den blir en del av hverdagen, en livsstil.

Fortellingene om lærerne ved Østlandets musikkonservatorium og ved musikkhøgskolen i Stockholm beskriver hvordan læreren har innflytelse på ens valg. Man føler seg identifisert med læreren. Og det viser seg at den samme type identifisering er til stede mellom Renate og Stian: ”Det finnes ingen bedre lærer enn henne.”

Når det gjelder synliggjøring av kulturskolen, kan jeg ikke se noe spesielt forhold annet enn at – selv om den ligger i et idyllisk sted ved sjøen ut mot Oslofjorden – er den ikke helt sentralt i kommunen. Sentrum av Sandvika ligger på den andre siden av motorveien og lenger sørover.

11. Asker kulturskole

I Asker samles bibliotek, kulturverksted og kunstgalleri i Asker kulturhus. Den består bl.a. av en teatersal, en multisal og ”Club 3”, som er en mindre sal. Programtilbudet er veldig allsidig og mangfoldig (Moen 2004, URL). Kulturlivet i Asker fokuserer mye på barn og ungdom. Et viktig tiltak er ”Kulturverksted”, som også ligger i kulturhuset. Stedet er for ungdom mellom 13 og 21 år. Det består av Kira ungdomscafé, Club3 konsertscene, tre bandøvingsrom, lydstudio og kontor for frivillige organisasjoner. De arbeider for ungdomskultur, iverksetter kontakt med andre ungdomsorganisasjoner, organiserer konserter og andre aktiviteter. Kulturskolen er en av samarbeidspartnerne. Den inviterer f.eks. til en ukes bandkurs i kulturskolelokalene i Østre Asker gård i regi av kulturskolen (Kulturverksted 2005, URL).

I tillegg til kulturverkstedet, finnes det en rekke musikkfrivillige organisasjoner, som f.eks. Amok storband – som øver på låven ved Østregård og er kulturskolens eget ungdomsstorband; flere skolekorps; Asker Jazzband – som er et tradisjonelt Dixieland-band; et voksent amatørkorps – Asker Musikkorps; et amatørsymfoniorkester – Asker Symfoniorkester; Asker ungestrykere; storbandet Up & Blow – som også er under regi av kulturskolen (Budstikkaporten, udatert URL).

Asker kulturskole har eksistert i 25 år. I jubileumsåret har kulturskolen 1600 elever i alderen 0–20 år, fordelt på en rekke forskjellige tilbud innenfor musikk, dans og visuelle kunstfag. Undervisningen er individuell eller foregår i små grupper. Kulturskolen samarbeider med korpsene og med Asker-skolenes orkester når det gjelder opplæring av elever og ansettelse av dirigenter. Blant kulturskolens tilbud finnes også semesterkurs i breakdance, indisk dans, maling, tegning, forming, ”Masker” på spill, barnekor og arbeid i lydstudio. Kursene foregår på flere steder i kommunen. Skolen satser ellers på samspillgrupper for elever som har spilt noen år. Blant tilbudene kan være rockeband, storband, ny-musikk-ensemble og saksofonkvartett. (Grøthe 2005, URL)

Asker kulturskole er plassert i låven ved Østre Asker gård, sammen med et profesjonelt lydstudio som har tett samarbeid med kulturskolen. På samme sted finner man en mindre konsertsal, vis-à-vis to slagverkrom, øvingsrom og en ubetjent kantine (ibid). Slagverkseksjonen bestod våren 2004 av 61 elever og 24 potensielle slagverk-elever som stod på venteliste (Stenvik 2004). To slagverklærere underviser i kulturskolen. Det ene slagverkrommet brukes kun til melodisk slagverk, vibrafon, marimba og klokkespill. På det andre rommet finnes det to trommesett, fire pauker, congas, bongos, timbales, gonger, et skap med små instrumenter og deler, en elektronisk marimba, en dat-spiller, en lydmikser og to høyttalere (av veldig høy kvalitet).

Rommene er akustikkmessig spesielt innredet, og dette er særlig viktig med tanke på slagverkundervisning og innspilling av musikk med god lyd kvalitet. Rommene brukes altså både som øvingsrom og lydstudio, og på den måten får elevene mulighet til å lytte på det de selv spiller i undervisningstimene.

Intervjulæreren heter Gunnar Berg-Nielsen og intervjueleven Mikaela.

11.1 Lærerintervju

Gunnar fortalte:

(...) Da var jeg i 3. klasse eller noe. Jeg var veldig flink på notekurs, og da fikk jeg lov å velge instrument selv. Derfor valgte jeg det som var minst strevsomt å lære, og det jeg synes var barskest (latter).

Det ligger også noe vesentlig i dette utsagnet. Mange barn er ute etter det som lager mye lyd og ser barsk ut – det er dét som imponerer og det er dét som er gøy. Gunnar begynte altså på tromme i korpset etter å ha fullført notekurset – som det het den gangen. Han kunne også spille litt piano – mer for å leke, finne akkorder og ”rocke-ting”. ”Da spilte jeg sammen med Øystein Sevåg firehendig på piano.” Begge to gikk på skolen i samme klasse, og de spilte og underholdt litt rundt omkring. Til slutt ble det et band av det. Senere begynte Gunnar på Rud videregående skole, hvor han lærte å spille pauke hos Bobben Hagerup. Gunnar begynte i symfoniorkester og

ble veldig opptatt av klassisk musikk. Øystein og Gunnar begynte ”å rocke opp” klassiske temaer – en måte å blande det klassiske med rock. Han tok senere stud. fag på Manglerud, og deretter begynte han på Østlandets musikkonservatorium. Som lærer fikk Gunnar først en liten stilling på Bærum musikk-skole mens han jobbet som musiker i *Tramteateret*. Det siste ble inngangsporten til mange ulike teaterengasjementer. Han har også spilt samtidsmusikk, og var lydteknikker under en turné med Kjell Samkopf.

Jeg fortalte Gunnar at da jeg var ung, opplevde jeg blanding av klassisk og pop som en konflikt pga. at jeg ble fortalt hvor vanskelig det var å kombinere begge deler. Gunnar mente det samme, men opplevde faktisk noe annet:

Da jeg var ung, sa mange at jeg skulle miste rockefoten hvis jeg begynte på konservatoriet – men det gjorde jeg ikke. Jeg kom heller mer opp på fjellet og fikk sett ned – i stedet for å være der nede – og hadde mye større perspektiv. Så jeg kan avkrefte myten om at klassisk og rock ikke går sammen.

Gunnar oppfatter seg selv som allsidig slagverker, og han fortalte hvor mye utbytte han har fått av det å kunne både klassisk slagverk og trommesett:

Jeg spiller begge deler – slagverk og trommesett. Det burde ikke være to forskjellige ting, men det er det. Se på barna: De er flinke til å spille trommesett – men å spille marimba, det går liksom ikke. Det å kunne begge deler, har gitt meg mange jobber og mye morsomt, så det er lurt. Jeg ser ikke dette som en motsetning.

Imidlertid synes ikke Gunnar det er riktig å tvinge elevene i samme retning:

Det jeg er mest opptatt av, er at de skal ha musikkglede. Om det er pga. allsidighet eller om det er pga. lyst til å spille trommesett eller pauke, er egentlig ikke så viktig. Det er mye de skal gå gjennom av konkurranse og slit ellers i samfunnet. Her kan de få en styrke og en glede som de kan ta med seg. (...) Jeg lar elevene bestemme litt. Jeg ser hva de får glede av. Om det er tromme eller triangel er det samme, bare at de får glede av det.

Han prøver ikke å få elevene til å bli så allsidige som mulig. Men hvis han ser at en elev som er 13–14 år har et potensial – at kanskje vedkommende vil gå musikklinje – da innfører han mer melodisk og musikkteori. Det er ikke noe fast.

Jeg lar elevene først prøve å ta en bevisst avgjørelse, og jeg prøver å følge den. (...) Å bli sittende og spille bare trommesett gjør jeg bare med noen – med de eldre – da ser jeg at det er det de vil fordi de spiller i band, det er kult og det er ikke annet som teller for dem.

Med korpselever er annerledes. Korpset vil at elevene skal kunne noter, pauker og melodisk i tillegg til trommesett, fordi repertoaret er basert på disse premissene. Han mener at det er viktig å ta hensyn til korpse, fordi dette er politikken i kommunen – f.eks. ved å prioritere korpselever i forhold til ventelister.

Gunnar varierer arbeidsformen fra elev til elev, og organiserer den ukentlige undervisningen individuelt – bortsett fra når elevene skal spille ensemble. Han starter ofte med trommeskolen til Kjell Samkopf, og anvender etter hvert andre bøker, spesielt med hensyn til melodisk slagverk og trommesett. Han synes at Samkopfs bøker er ”geniale” fordi de er godt komponert – ”det er mye musikk i dem”. Etter at en elev har spilt ca. ½ år med Kjell Samkopfs trommeskole, spør han eleven hva han/hun vil fortsette med. 80 % svarer at de vil spille trommesett, og 20 % velger melodisk. Han mener at noen elever velger melodisk når de hører og ser instrumentene. Han fortalte f.eks. at når trommesettelever opplever andre instrumenter i ensemble, blir de tent og vil spille mer på disse, og at han selv ”smitter allsidighet over til elevene”. De spiller disse nye instrumenter i en periode, og går tilbake til trommespill. For trommesett har han funnet en bok som han liker veldig godt: *The Encyclopedia of Groove* av Bobby Rock. Han mener at alt det som står i den boken skal låte bra – det er ikke bare en matematisk sammensetning av øvelser. Han har også en bok for melodisk slagverk som han ikke husker navnet på, og han har andre bøker som skal brukes som supplement. Gunnar fortalte at elevene noen ganger bruker CD-er som metode for læring, eller at han spiller på keyboard mens elevene spiller trommesett. Firekøllers teknikk sparer han til de videregående elevene: ”Det er en veldig spesiell teknikk. Jeg gjør ikke det blant små elever.” Han tenkte seg litt om: ”Men det er kanskje en idé for noen ...”

Gunnar er ikke så streng når det gjelder øving. Det viktigste for ham er at ”de leker, spiller og koser seg”. Allikevel tror han at elevene øver. De vil selv komme seg videre. ”Jeg forteller jo at det er viktig å øve hvis man skal bli en god musiker.”

11.2 Elevintervju

Mikaela er 18 år gammel og har spilt i seks år. Det hele startet egentlig med klarinett i korps. Hun ville bytte instrument, og uten å vite hvorfor søkte hun på slagverkundervisning. Hun begynte å spille skarptromme, og det tok ikke lang tid før hun gikk over til trommesett og andre slagverkinstrumenter. Hun kan også spille litt gitar, litt piano og litt saksofon. Hun fortalte at hun spilte i et band bare ”for moro skyld”. Hun er veldig målbevisst, og vil gjerne komme i kontakt med et annet band med mer bevisste mål – ”noen som vil komme ut til verden,” sa hun. Mikaela fortalte også at hun så gjerne vil leve av musikk.

Hun får 40-minutters undervisningstime hver fjortende dag. I Mikaelas time – først varmer hun opp med ”*Stick Control*” av Lawrence Stone – spiller f.eks. Gunnar keyboard, mens hun sitter og spiller trommesett. Da lærer hun å oppleve det rytmiske, *groove*, perioder og improvisering. Andre ganger sitter begge to på hvert sitt trommesett.

Mikaela avskyr noter. Hun hadde begynt med Kjell Samkopf trommeskole, men ”det gikk ikke”. Hun mente at det ikke er gøy, fordi det handler om å dechiffrere symboler av noe som allerede er ferdig laget. Hun liker bedre å forske selv på instrumentet:

(...) Jeg liker å lære kule låter etter gehør. Alt det som kan mekkes uten teori og noter er bra. Å spille alt er bra, men ikke det som står på manus.

Hun liker å forske på instrumentet og komponere. F.eks. når hun lærer en sang på piano, vil hun også prøve den samme sangen på gitar eller saksofon. Hun hevdet at hun har god musikalsk hukommelse, og derfor trenger hun ikke noter hele tiden når hun skal spille i ensemble.

Mikaela var veldig imponert av lydstudioarbeidet. Når hun var der med korpset spurte hun om alt mulig, og lærte mye om lydteknologi. Hun spurte om hvordan man kunne lære mer, hva slags linjer man kan gå, osv. Hun er opptatt av lyd, og mener at hvis man skal være musiker, er dette også et viktig kunnskapsområde å ta hensyn til. Hun stemmer trommene selv, og lærer på den måten om trommelyd.

Mikaela øver hver dag. Men det finnes andre måter å øve på enn de vanlige notebaserte øvelsene. F.eks. øver hun med en MP3-spiller. Mikaela fortalte at hun for tiden lærer av trommeslageren i bandet til Bruce Springsteen ved å høre han på MP3.

Selv om hun har bestemt seg for å spille trommesett og blues, fortalte hun at hun også har spilt litt pauke under en innspilling hun gjorde samme med korpset. Dette gjorde inntrykk på henne, fordi hun måtte erfare den vanskelige oppgaven som det er å stemme pauker under innspilling. Hun synes også det er gøy å spille djembe i ensemble: ”Det er gøy, men ikke spør meg hvorfor.” Som fortalt under ”observasjon som metode”, fikk jeg høre et opptak av et ensemble hvor Mikaela spilte djembe og marimba. Det de spilte inn var selvkomponert – noe Mikaela liker – og musikken var ”groovy”, morsom og spennende. Denne innspillingen hørte jeg under det som skulle være observasjonstimen.

Gunnar er for Mikaela den som bygde ”grunnmuren” for at hun kunne komme seg videre, eller: ”Når jeg ikke får noe til, så spør jeg Gunnar.” Det er han som hjelper henne med det hun bestemmer seg for å lære.

Mikaela liker best trommesett, men marimba er hun ikke så glad i. (Hun mener kanskje andre melodiske slagverkinstrumenter):

(...) Det ser dumt ut å stå der å spille på klokkespill. Sånn i korps-sammenhenger. Det er kanskje derfor jeg har fått det opp i halsen. Hvis jeg hadde hørt det i andre sammenhenger, så hadde jeg kanskje byttet syn. Jeg liker ting som har fart, ikke sånne sene ting som jazz. (...) Vibrafon er litt mer kul. Den er litt mer avansert. Den har flere ting å tenke på, ikke bare to pinner, det ser kjedelig ut.

Jeg tror ikke det er selve instrumentet hun ikke liker, men selve situasjonen. Det å stå og spille klokkespill i korpssammenheng er ikke det samme som å spille på vibrafon. Det virker som at vibrafonen har en annen status. Den er viktigere; den er mer kompleks, tiltrekkende og vanskelig. Hun sa at det er mulig at konteksten – det å spille klokkespill i korpset – er det hun ikke liker. Hun fortalte at hun en gang så noen som spilte på *bamboo marimba* på TV, og det så interessant ut. Hun sa også at hun kunne tenke seg å spille i et ensemble med flere marimbaer. Mikaela sa også at det å spille på tamburin hadde hun ”opp i halsen”. Hun antok at det kanskje var pga. at hun som nybegynner alltid ble pådyttet en tamburinstemme som ikke var utfordrende nok, og som ikke hadde samme status som f.eks. trommesett. Trommesett er tøffere, mer dominerende, og alle vil spille på det. Men fakta er at å spille tamburin også kan være en utfordring (f.eks. i sambamusikk), og veldig morsomt å høre på hvis den spilles av en som kan spille den bra. Men dette vet ikke Mikaela, som forbinder tamburinen med et slags lavstatusinstrument for nybegynnere.

11.3 Prosjektarbeid

For Mikaela er Bluesseminaret på Notodden den største opplevelsen. ”Det var knall, det!” sa hun. Dette seminar organiseres som en del av Notodden Blues Festival (Notodden Blues Festival, udatert URL).

I åtte uker i året jobber elevene i grupper – slagverkensembler. Dette gjøres som prosjekt mot en konsert. ”Det er godt å se hvordan de knytter bånd og blir venner,” sa Gunnar om det sosiale aspektet. I den perioden setter han sammen ca. åtte grupper. Hver gruppe har sitt navn og sin oppgave. 50 % av gruppene komponerer materialet selv. Et spesielt ensemble skal opptre med ”*Variations on Prang Chant*” av Kjell Samkopf. De har allerede fått flere oppdrag under kulturuken. Det er gjerne i januar/februar at Gunnar setter sammen disse gruppene. Etter vinterferien går de tilbake til individuell undervisning.

Noen ganger spiller de på djember. De komponerer og improviserer. Gunnar er opptatt av at ungene ikke skal bli bundet til noter – det er viktig å forstå at noter bare er et hjelpemiddel og ikke et mål. ”Smartest er det hvis de kan komponere litt også. Jeg hjelper dem med å komme i gang med det.” Dette skjer ofte når de jobber i grupper. Det er interessant at Gunnar ikke vil bruke trommesett i ensemble pga. at trommesett er et veldig dominerende instrument. Trommesettstemmen deles på flere utøvere. Han pleier ofte å lage *ostinatoer* eller *grooves* med *overganger* som han fordeler på ulike instrumenter. Mikaela fortalte at hun har vært med i en besetning som bestod av cymbal, skarptromme, pauke, perkusjon og marimba. Gunnar fortalte at djember og latinamerikanske instrumenter brukes mer som forskning og komponering enn som opplysning om en tradisjon.

11.4 Oppsummering

Askers kulturtilbud er tydelig allsidig og mangfoldig. Jeg merker en spesiell satsing på barn og ungdom. Det samme gjelder kulturskolen, som jeg synes også er preget av samspill og kontekst i tillegg til det å være allsidig og mangfoldig. Imidlertid prioriterer kommunen korpslever fremfor andre som står på venteliste. Hvorfor kommune vil hjelpe korpsene mer enn andre musikkaktører fikk jeg ikke noe svar på, men vedtaket medfører en mer ensidig politikk. Det kan også være at siden det allerede finnes en del tiltak som går til ungdom og populærmusikk, vil kommunen at kulturskolen skal prioritere korpsarbeidet.

Slagverkrommet er bra utstyrt og akustisk tilrettelagt for en undervisning som også inkluderer mulighet til lydopptak – som faktisk er en vanlig form for opptreden ved siden av det å spille konserter. I tillegg er dette en viktig form for feedback og selvkritikk. Et profesjonelt lydstudio ligger vis-à-vis slagverkrommet, og kjente artister kommer og går og er i kontakt med kulturskoleelevene.

Det var ikke allsidig slagverk som imponerte Gunnar da han startet. Det var heller det *barske* i trommespill som var det avgjørende. Etter hvert ble han veldig

allsidig – han kunne spille trommesett og klassisk slagverk – og spesielt er det å merke seg det kreative i det å kombinere klassisk musikk og rock. Allsidigheten gjelder også de ulike kontekster han har deltatt i. Han snakket varmt om alle de fordelene som vinnes med en allsidig kompetanse.

Imidlertid vil han ikke presse elevene til å være allsidige. Først og fremst vil han at elevene skal ha glede av det de gjør, uavhengig av å være allsidig eller ikke. Det er elevene som velger etter hvert som de blir konfrontert med ulike instrumenter, f.eks. under prosjektukene. Korpselever må være mer allsidige pga. de kravene som korpset stiller. Alle elevene må være med i slagverkensembleprosjekter. Disse ensembleprosjektene representerer ikke mer enn åtte uker i året – dvs. ca. 20 % av undervisningen hvis man regner 38 uker som et skoleår. De resterende 80 % går til individuell undervisning. Det er disse 20 % som støtter min påstand om gruppeundervisning og samspill. Det vil si at selv om Gunnar ikke vil presse elevene til å være allsidige, vil han allikevel få elevene til å oppleve annet enn trommer. Det å begrense bruken av trommesett i ensemble, kan tolkes som et forsøk på å heve statusen på andre instrumenter.

Mikaela spiller på flere steder – hovedsakelig band og korps. Hun kan spille andre ikke-slagverkinstrumenter. Dette støtter ikke hypotesen om at man kan utvikle kompetanse ved å spille allsidig slagverkinstrumenter alene.

Mikaelas lyst på utfordringer – alt det hun interesserer seg for og kunne tenke seg å gjøre – er etter mitt syn et tegn på det å strekke seg etter flere utfordringer og opplevelser – til det å være allsidig. Hun liker det utfordrende, fordi f.eks. vibrafon ser vanskeligere og mer imponerende ut, og dette liker hun. Det er derfor hun velger trommesett – hun liker det barskeste på samme måte som Gunnar gjorde i sin tid. I motsetning er tamburin ikke så viktig, fordi det er bare for nybegynnere. Et motsigende utsagn kommer fra læreren, som sa: ”(...) Se på barna. De er flinke til å spille trommesett – men å spille marimba, det går liksom ikke ...” I forhold til problemstillingen betyr dette en begrensende oppfatning av hva barn er i stand til å oppnå. Jeg synes at problematikken med melodisk slagverk eller andre instrumenter er at de ikke

er så synlige, og ikke brukes i like mange ulike kontekster som trommer og trommesett. Dette synet støttes av Gunnar, idet han mener at elevene blir inspirert til å spille andre instrumenter når de kommer i kontakt med dem, eller når han mener at han smitter allsidighet over til elevene. På den måten er allsidigheten ikke påtvunget – den er presentert overfor elevene og elevene tar selv avgjørelsen.

Det er trommene som står i sentrum av progresjonen. Noen ganger velger elevene andre instrumenter hvis de vil, for senere å gå tilbake til trommer igjen. Stort sett kan jeg ikke se noe som støtter spiralprogresjonen. F.eks. må elevene vente til de blir 13–14 år gamle for å få undervisning på melodisk eller lære seg å spille med fire køller. Melodiske slagverkinstrumenter har et eget rom for seg selv, og integreres med hverandre i den ukentlige undervisning. Heller ikke finnes støtte i måten å organisere den ukentlige undervisningen på siden den er individuell. Det er slagverkensembleprosjektene som virkelig støtter påstanden om simultant bruk av slagverkinstrumenter i ulike kontekster og med ulike tilnæringsmetoder, som f.eks. komposisjon og arrangering i tillegg til notelære og metodeverk. Mikaela fant f.eks. det bedre å eksperimentere og spille på gehør. Et annet eksempel på det å lære instrumentet ut fra ulike tilnæringsmetoder er Mikaelas interesse for lydutforskning – når hun mener at hun liker å jobbe med trommelyd og at hun lærer av det. Det som elevene ikke gjør, er å plassere instrumentene i deres estetiske kontekster. F.eks. bruker man et sambainstrument – men ikke for å spille samba, men som et eget lyduttrykk. Dette kan kanskje ses som en dikotomi mellom det å være kreativ og det å holde på tradisjoner (se også under ”Konklusjon”).

Det Mikaela husker best er bluesseminarene. I disse seminarene kunne hun spille og komponere på samme måte som hun pleier å gjøre hos Gunnar. Hun ble også veldig imponert av studioarbeid. Bluesseminaret og studioarbeidet representerer kontekster som er inspirerende for elevene – hvor de finner identitet. Disse kontekstene finner elevene også i kulturskolen.

Gunnar vil ikke presse elevene i deres valg. Det er elevene selv som styrer opplæringen. Han hjelper dem ved å veilede dem. Det er han som bygger ”grunn-

muren” slik at elevene vinner selvstendighet. Han spiller også for og med elevene, og på den måten virker han som modell og medspiller, noe som – som sagt – smitter allsidighet over til elevene.

Øving er mest konsentrert i trommer og de andre instrumentene som Mikaela bruker for å eksperimentere, spille etter gehør, osv. På samme måte som hos alle de andre intervjuene, pleier hun å bruke CD- og MP3-musikk for å øve. Mikaela bruker trommeslageren til Bruce Springsteen som lærer på et MP3-spor.

På samme måte som i de andre undersøkelsene finner jeg også her eksempler på sosial praksis eller musikkfelleskap som kulturskolens ulike samspilltiltak, samt i dannelsen av foreldrekorps.

12. Analyse

Det som rapportene viser er hva slags holdninger i forhold til allsidighet lærerne og elevene har. Ytringene kommer primært i form av uttalelser. En del av disse uttalelsene fokuserer på sider ved selve påstanden, og andre fokuserer på andre aspekter ved undervisningen eller læringen. Alle disse meningene ble kategorisert for å kunne bli sammenlignet og analysert (se også ”Datainnsamling og systematisering” under ”Metode”). Først skal jeg presentere materialet i forhold til min påstand, for deretter å drøfte de andre.

12.1 Om allsidig slagverkundervisning

Allsidighet og mangfold

Til den første kategorien må man stille spørsmålet om allsidighet i det hele tatt fremmes. Det som undersøkelsene viser – gjennom det materialet jeg fikk via Internett – er at alle kommunene fremmer et mangfold av kulturelle tilbud. Det samme gjør kulturskolene. Alle kommunene og kulturskolene har sine spesielle karakteristikk, men tendensen slik jeg tolker den er mangfold og variasjon. Dette er mottoet hos alle. Det handler om å gi så stort utvalg som mulig. Det paradoksale her er at Oslo – som er den største kommunen, den mest kosmopolitiske, den mest mangfoldige – samtidig har det minste slagverkelevtall på musikk- og kulturskolen. En hypotese kan være at kulturskolen blir mindre synliggjort i byens store aktivitetsutvalg.

Når det gjelder slagverkseksjonene, er tendensen den samme. Kommunene sørger for velutstyrte slagverkrom med ulike slagverkinstrumenter og hjelpemidler. Alle baserer tilbudene på klassisk slagverk og trommesett, korps- og orkestermusikk og rockeband som estetiske kontekster. Det er på tre steder at det gjøres en klar, utvidet allsidighetsbegrep: Bergen, Bærum og Oslo kulturskoler. Her er tilbudet delt i både klassisk, populærmusikk (som inkluderer jazz og rock), norsk og afrikansk

folkemusikk. For Bergen betyr dette et slagverkundervisningstilbud fordelt på fem ulike disipliner. Oslo har også etablert en rytmisk musikkseksjon, og i Bærum det etablert et Zimbabwe-marimbakurs i tillegg til klassisk slagverk og trommesett.

Lærernes bakgrunn

En annen kategori handler om lærernes bakgrunn. Alle har begynt i korps, har gått musikklinje, har studert ved musikkhøgskole eller universitet, og spiller klassisk slagverk og trommesett – bortsett fra Iwona. Hun har gått på en polsk eliteskole siden hun var barn. Undervisningen hun har fått er veldig allsidig og helhetlig (se ”Lærerintervju” under ”Oslo musikk- og kulturskole”). Den inkluderte bl.a. rytmikk, bevegelse, hørelære, klassisk slagverk, kammermusikk og slagverkensemble. Renate har søkt nye veier ved siden av den klassiske. Hun lærte afrikansk musikk, marimba, djembe og andre instrumenter samt dans (se ”Lærerintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”). Både Iwona og Renate har lært musikk på en allsidig og helhetlig måte – den første gjennom Orff og Jaques-Dalcroze; den andre gjennom afrikansk musikk, *ngoma* (se også ”Allsidighet, hermeneutisk sirkel og spiralprogresjon”). Men etter mitt syn har Rolf den mest allsidige bakgrunnen (se ”Lærerintervju” under ”Bergen kulturskole”), som både instrumentalt og genremessig har gått gjennom ulike former for musikalsk erkjennelse. Han har opplevd folkemusikk, etnisk, populær og klassisk musikk ved å selv spille og bevare tradisjon, historie, osv.

Syn på allsidig undervisning

Alle utsagnene som handler om allsidighetsmeninger i generell forstand ble samlet i en egen kategori. Jeg sa at institusjonelt sett er alt tilrettelagt allsidighet og mangfold – jo større utvalget det er, desto bedre. Dette er slagordet. Lærerne har også en veldig allsidig utdannelse. Imidlertid mener alle intervjuerne at elevene ”ikke skal presses” til å bli allsidig; elevene trenger ikke å bli tvunget i noen spesiell retning. De kan velge selv etter hvert. Dette kan tolkes som at allsidighet er noe vanskelig å oppnå, og at det å ”bli allsidig” er et mål som ikke nødvendigvis må stå høyest på prioriteringslisten. For Gunnar er det f.eks. mindre viktig at elevene

utvikler allsidighet. For ham er det viktigste at elevene får glede av det de gjør – uansett allsidighet eller ikke (se ”Lærerintervju” under ”Asker kulturskole”) – mens for Håvard er det viktigere. Han mener at det skulle legges til grunn en felles fagplan for alle kulturskolene, som oppfordrer til implementering av allsidig slagverkundervisning (se ”Lærerintervju” under ”Namsos kulturskole”). En lignende slagverkfagplan finnes allerede i Stavanger kulturskole, men for slagverklæreren er det først og fremst viktigere å ta hensyn til elevens personlige utvikling. Det samme mener Renate (se ”Lærerintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”).

Imidlertid hevder alle intervjulærerne at det er positivt å være allsidig, og derfor prøver de å fremme allsidighet ved ”å lure inn” andre instrumenter, spille for elevene, inspirere, osv. Dette å ”lure inn”, ”informere” eller ”infiltrere” gjelder spesielt *melodisk slagverk*. F.eks. pleier noen å øve på marimba i pausene for å inspirere elevene. Korpseene spiller en bestemt rolle her, fordi korpssrepertoaret krever allsidig slagverkundervisning. Korpsslagverkseksjonen er i stadig utvidelse instrumentalt sett. Etter det jeg selv erfarer på seminarer rundt omkring, inkluderer korpseene stadig nye genrer og instrumenter på repertoaret, og dette krever mer og mer av slagverkutøveren.

Allsidighet har en positiv virkning på musikalsk kompetanse

At allsidig slagverk har en positiv virkning på kompetanse, kan ses allerede bekreftet blant intervjulærere. De av elevene som er mest allsidige, fikk tilgang til flere ulike aktiviteter og var veldig opptatt. F.eks. har Terje fra Trondheim kommunale musikk- og kulturskole og elevene til Rolf i Bergen kulturskole – både intervjeeleven og andre elever – fått viktige muligheter i musikklivet utenfor kulturskolen. Imidlertid fortalte Torgeir en annerledes historie. Torgeir fikk den samme undervisning som Terje, men han har ikke blitt noe mer allsidig av den grunn. Han spiller bare trommesett, og det holder at han gjør dette hjemme alene, ved å spille etter CD-er og bare ”for moro skyld” (se ”Elevintervju” under ”Trondheim kommunale musikk- og kulturskole”). Man kan derfor ikke si at en allsidig slagverkundervisning kan gjøre at alle blir oppdratt mot samme mål: det å bli

allsidige eller dyktige profesjonelle musikere. Det handler om valg man selv tar i forhold til andre faktorer. Torgeir ga uttrykk for at han også likte fotball veldig godt og at han ikke har tid til å utvide sin musikalske virksomhet. Han angrer ikke på det han har lært i løpet av årene, og han er veldig fornøyd med sin kompetanse som slagverkutøver. At han fikk muligheten til og hadde ulike alternativer å velge mellom er det som er viktig å bemerke.

Kompetanse handler også om instrumentkunnskap – kunnskap om instrumentets eksistens, egenskaper, opphav og funksjoner. Når elevene søker plass på kulturskolen vet de ikke alltid hva det finnes av instrumenter. Jeg har opplevd en elev som hadde søkt på trommer – og i løpet av årene er blitt veldig god vibrafonist. Iwona fortalte om det samme fenomenet i lærerintervjuet (se under ”Oslo musikk- og kulturskole”). Derfor er det viktig å kunne vise, informere om, la elevene oppleve instrumentene, leke med dem og ha en generell forståelse for hva det dreier seg om (se f.eks. Gardner under ”Allsidighet, hermeneutisk sirkel og spiralprogresjon”) før man spesialiserer seg på noe. Barnas allsidighet er ikke summen av spesialiseringer og virtuositet, men lysten til å innlemme så mye generell kunnskap som mulig på en gang. Dette er spiralprogresjonens prinsipp. Thore (Stavanger kulturskole) fikk bare trommesettundervisning de to første årene. Det er først etter at Ingeborg begynte å undervise på kulturskolen at han fikk oppleve melodiske slagverkinstrumenter for første gang. Han nektet ikke dette, og ser frem til å lære mer.

... fordi barn er allsidige

Alle intervjuene ser heller allsidighet som en utfordring – en mulighet for variasjon og tilegnelse av selvtillit. Det virker stort og utfordrende. Jeg tolker dette som at elevene er interessert i å lære alt mulig – alt er interessant; alt er utfordrende – mens lærerne er forsiktige i sin måte å introdusere allsidighet på: ”De må ikke presses.” Det er som Håvard sa, at hvis lærerne vil introdusere melodisk slagverk, vil også elevene like det (se ”Lærerintervju” under ”Namsos kulturskole”). Mikaela avskyr det å spille klokkespill i korpset, fordi det ikke ser så spennende, tøft og vanskelig ut som det å spille vibrafon eller trommesett. Hun hater å spille tamburin,

fordi hun alltid måtte spille dette instrumentet som var ment å være pedagogisk riktig for en nybegynner å spille (se ”Elevintervju” under ”Asker kulturskole”). Alt dette bekrefter at allsidighet ikke bare er bra for kompetansen, men også for å imøtekomme barnas behov for utfordring. Spesielt hvis det formidles av kompetente lærere som vet verdien av det å spille allsidig slagverk:

(...) Barn trekkes gjerne mot krevende og sammensatte sanger, langt utenfor den pedagogiske allfarvei, om de får mulighet til å komme i nær kontakt med slike typer sanger. Formidlet av voksne som tror på verdien av hva de synger, uten tanke på om dette skulle passe for barn eller ikke. I barns naturlige, nesten begjærlige, streben etter utfordringer, synes dette å være en side av deres dristige kreativitet. Det er en del av ubekvemmelighetens triumf i barndommen, trangen til å søke utfordringen som artikulert livsvilje (…)
(Bjørkvold 2005, s.239)

De fleste intervjulærerne har som prinsipp å ta hensyn til elevenes lyst til å prioritere trommesettundervisning når de er 16 år gamle eller eldre og spiller i band. Men ”barn mater jeg med alt,” sa Ingeborg. Hun mener at barn ikke har fordommer og gjør ikke forskjell mellom instrumenter; at hvis de velger trommesett, er det fordi instrumentet er mer synlig enn andre. Det er når de blir eldre at de mener at melodisk slagverk og andre instrumenter – som triangel – ikke er bra nok (se ”Lærerintervju” under ”Stavanger kulturskole”). Således er det viktig hvordan vi lærere presenterer instrumentene overfor elevene, slik at elevene ikke lager seg fordømmende meninger. Et annet uttrykk knyttet til allsidighet er ”lyst til å lære noe som er nytt hele tiden”. Det blir kjedelig å holde på med samme oppgaven om og om igjen. Det er derfor f.eks. Andreas sluttet med fiolin (se ”Elevintervju” under ”Namsos kulturskole”), og dette er nettopp det spiralprogresjonen går bort fra. Man trenger ikke basere alt på gjentakelse. Det å erfare andre situasjoner kan resultere i at man innlemmer andre ferdigheter som kan hjelpe til med å løse utsatte oppgaver med en ny forståelse.

På grunn av slagverkinstrumentalt mangfold

Jeg synes at det er vanskelig å kunne bekrefte at pga. deres mangfold kan bare slagverkinstrumenter øke musikalsk forståelse og dermed kompetanse. De fleste

elevene og lærerne har spilt andre ikke-slagverkinstrumenter som piano, fiolin, klarinett, saksofon og gitar – alle unntatt Trond i Bergen kulturskole og Thore i Stavanger kulturskole. Når man har lært seg å spille et instrument, blir veien til andre instrumenter veldig kort (se også Bjørkvold 2005, s.230; og under ”Allsidighet, hermeneutisk sirkel og spiralprogresjon”). Det vil alltid være en berikelse å kunne flere instrumenter. Instrumental allsidighet er viktig for kompetansen, uansett om det handler om allsidig slagverk eller ikke. Derfor bør en kulturskole ha alle kanalene åpne for at barn skal kunne bevege seg fritt i de ulike fagområdene, at det kan være mulig for en elev å ta time på flere instrumenter og at institusjonen bør synliggjøre flere alternativer for elevene. Det som er spesielt med slagverk, er at et slagverkinstrument alene kan ses som en isolert bestanddel som bør artikuleres i en større instrumentgruppe med en felles slagteknikk. Det er også lett å bevege seg fra et instrument til et annet. For å kunne oppleve musikalsk helhet, kan det derfor være fordelaktig å ta i bruk hele instrumentgruppen.

Spiralprogresjon og simultant bruk av slagverkinstrumentene

Jeg har allerede definert begrepet allsidighet ut fra et instrumentalt, et metodisk og et kontekstuellet perspektiv (se under ”Begrepsavklaring” og ”Allsidighet, hermeneutisk sirkel og spiralprogresjon”). Det viser seg ut fra undersøkelsen at lærerne har ulike syn også på dette. For noen er det viktigere at det instrumentale perspektivet er basert på den klassiske tradisjonen og trommesett – som i Namsos og Stavanger. Noen er mer tilbøyelige til å bruke ulike tilnæringsmetoder som komponering og arrangering i tillegg til den klassiske notebaserte metoden – som i Bærum og Asker. Renate legger til den etniske estetiske konteksten via afrikansk musikk (se ”Lærerintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”), og Rolf inkluderer estetiske kontekster, historiske perspektiver og tradisjoner med deres teknikker og tilnæringsmetoder (se ”Lærerintervju” under ”Bergen kulturskole”). På denne måten får man et utvidet allsidighetsbegrep: instrumentet, kontekster og tilnæringsmetoder.

I alle undersøkte kulturskoler organiseres undervisningen på to ulike måter. Den ene er den ukentlige undervisningen, og den andre er prosjektarbeid. Men den ukentlige undervisningen praktiseres på ulike måter. Tanken om at musikken i starten må læres til en og en elev er dominerende i Asker kulturskole og Oslo musikk- og kulturskole – selv om det undervises i grupper, som i Trondheim kommunale musikk- og kulturskole, Namsos og Bærum kulturskoler. Det vil si at gruppen ikke brukes som samspill. Dette gjøres bare som prosjekt, som jeg snart skal forklare. Jeg forstår dette som at undervisningen mer organiseres ut fra mer eller mindre faste tidsrammer. Det er dette som er den overordnede faktoren som styrer timenes organisering. Det er bare i Bergen kulturskole at tidsrammen har mindre betydning. Der er det selve aktiviteten som styrer gangen i undervisningen, f.eks. det er individuelt fordi det er solomusikk man skal øve på; det er en to-elevgruppe fordi det er en duett, osv. Stavanger kulturskole bruker både individuell undervisning og gruppeundervisning pga. at læreren var ny og derfor måtte være forsiktig ved innføring av gruppeundervisning. Det var for øvrig i disse to kulturskolene jeg fant eksempler på en spiralprogresjon, der elevene i en undervisningstime spilte flere slagverkinstrumenter. I Namsos kulturskole, Asker kulturskole og Trondheim kommunale musikk- og kulturskole baseres etter mitt syn den ukentlige undervisningen mer eller mindre lik en platåprogresjon (se også Fostås, 2002 s.142; og ”Allsidighet, hermeneutisk sirkel og spiralprogresjon”) – eller bedre sagt: en instrumental platåprogresjon. Først er det trommer og trommesett, og etter hvert andre melodiske slagverkinstrumenter, pauker og etniske instrumenter. F.eks. nevnes det ofte metodeverk for trommer, men veldig lite for melodisk, pauke eller andre instrumenter. Disse instrumentene innføres mye senere. En grunn til dette er som jeg allerede har nevnt at lærerne ikke vil tvinge elevene til å gjøre alt på en gang, men lar elevene velge selv. Naturligvis er trommer og trommesett de instrumentene som er mest synlige, og valget blir gjort deretter. Men uansett er tanken den individualistiske også her, fordi instrumentene først studeres separat og ikke i kontekst med hverandre. I Oslo musikk- og kulturskole er progresjonen underlagt stoffet fordi det kommer an på stoffets besetning, så derfor synes jeg at Oslo musikk- og kulturskole og Bergen kulturskole ligner på dette punktet.

Men det er slagverkensemblene og prosjektarbeidet som kan eksemplifisere problemstillingens tekst ”simultan anvendelse av slagverkinstrumentene i en spiralprogresjon”. Dette er faktisk målet for alle intervjuerne på et eller annet tidspunkt i skoleåret. Her praktiseres allsidig slagverk i spiralprogresjon og i samspill. Dette synes f.eks. Håvard er viktig når det gjelder korpsets slagverkseksjon. Han hevder at dette hever nivået i gruppen (se ”Lærerintervju” under ”Namsos kulturskole”).

Rolf merker også at allsidighet hjelper på læring i spesialiserte områder. Han begrunner denne påstanden med at elevene både lærer noter, det å lytte til hverandre i større kontekster som f.eks. slagverkensemble, samt at de lærer mer systematisk og har bedre overblikk (se ”Lærerintervju” under ”Bergen kulturskole”). Det å systematisere betyr å ordne læringsmetoder slik at man har bedre oversikt over helheten. Det å både kunne noter og ha lytteevne handler om allsidige tilnæringsmetoder. Og i større kontekster handler det om simultant bruk av instrumentene slik at opplevelsene gjøres fullkomne. Derfor kan en allsidig kompetanse også ses som en økt læringsevne også på bestemte, spesialiserte områder. Elevene som spiller trommesett i tillegg til klassisk slagverk utvikler seg raskere enn de som kun spiller trommesett. Dette står sentralt i spiralprogresjonen og den hermeneutiske sirkelen. Man kan hente impulser fra andre områder og bruke disse i nye, spesifikke situasjoner.

Allsidighet når det gjelder tilnæringsmetoder og estetiske kontekster

Min påstand er også basert på at allsidighetsbegrepet også omfatter ulike måter å erkjenne musikk på. I alle kulturskolene praktiseres den ukentlige slagverkundervisningen ved bruk av noter og metodeverk som basis. Det er det som dominerer. Det legges spesielt vekt på trommeskoler i begynnelsen, spesielt *Praktisk trommeskole* av Kjell Samkopf (1979). Andre notebaserte former som ble nevnt er: 1) Transkripsjoner gjort direkte fra den lydfestede musikken, som f.eks. i Trondheim kommunale musikk- og kulturskole; 2) i Stavanger kulturskole utviklet Ingeborg en slags *solfege*-metode. Det vil si at man synger melodien med tonenavn som tekst; 3) skrive

tonenavnene på klokkespilltangentene, som Håvard pleier å gjøre med sine nybegynnere; og 4) elevene lærer om nøkler og tonenavn ved bruk av melodisk slagverk og pauker, dvs. at instrumentene også blir betraktet som instrument for musikkteoretisk forståelse (se ”Lærerintervju” under ”Namsos kulturskole”). Det er også i ensemble- og prosjektarbeid at de fleste kulturskolene orienterer læringsprosessen mot en mer helhetlig opplevelse av musikk via andre tilnæringsmetoder. Ved Asker kulturskole jobber noen slagverkensemblegrupper med komposisjon i de åtte uker de har prosjekt; i Namsos jobber de med arrangering og noen ganger gehørspill, særlig i ensembleøvelser og workshops. En annen form som kom frem i undersøkelsen er prosjekter som ikke nødvendigvis er knyttet opp til slagverk, som f.eks. de prosjektene nevnt i Bærum musikk- og kulturskole: a) selvbygging av instrumenter og komposisjon; b) prosjektet med stukkene; c) en improvisasjonsgruppe på ukentlig basis.

Et fellestrekk for alle kulturskolene er bruk av CD-er både til undervisning og øving. Jeg tolker dette som et behov for en eller annen form for musikalsk kontekst – et bevis på at bare den instrumentale opplevelsen alene, ofte ikke er nok for læring. Andre eksempler på estetiske kontekster er slagverkensemblene, trommekorpset (se ”Prosjektarbeid” under ”Namsos kulturskole”), samarbeidsprosjekt med Trondheim symfoniorkester (se ”Prosjektarbeid” under ”Trondheim kommunale musikk- og kulturskole”), Zimbabwe marimba ensemble, osv (se også lenger ned under ”Identifisering og faglig identitet”).

Etter mitt syn er en måte å koordinere allsidighet i et instrumentalt teknisk, kontekstuellt perspektiv og i forhold til tilnæringsmetoder den som praktiseres i Bergen kulturskole. Her læres det etter den klassiske tradisjonen, med ulike besetninger (kontekstuell), med noter (tilnæringsmetode), både på trommer og melodisk slagverk (instrumental), muntlig overføring av musikk (tilnæringsmetode) i tradisjonelt trommeslåttespill (instrumental), i norsk folkemusikk (kontekstuell), eller periodesansing og improvisasjon (tilnæringsmetode) med både melodisk slagverk og trommesett (instrumental) i populærmusikk (kontekstuell). Alt dette med

samme lærer på samme rom, samme dag og med nesten de samme deltakere på flere av disse ulike momentene (se ”Observasjon” under ”Bergen kulturskole”).

Siden intervjuene er halvstrukturerte, kom andre sider ved undervisningen frem i samtalene. Disse aspektene behøvde ikke ha direkte sammenheng med allsidig slagverkundervisning, som formulert i problemstillingen. Elevene fortalte om andre faktorer, som sterkt påvirket deres læring og må ses på som et viktig grunnlag for analyse. Disse er *identifisering* med *estetiske kontekster*, *lærerrollen*, *tilbøyelighet til musikalsk fellesskap* og andre som til sammen, må ses under et *mesterlæreperspektiv*.

12.2 Identifisering og faglig identitet

Estetiske kontekster har betydd mye for elevene, f.eks. korps som spiller 1. mai og 17. mai, og trommekorps under regi av Namsos kulturskole, elever som meldte seg på melodisk slagverk etter en lærerpresentasjon av disse instrumentene og filmen ”*School of Rock*” (se ”Elevintervju” under ”Oslo musikk- og kulturskole”). Videre nevnte elevene læringssituasjoner som de selv husket best. Disse var ofte relaterte til prosjekter og konserter, som f.eks. prosjektet med Trondheim symfoniorkester, prosjektet med dans og storkene (se under ”Bærum musikk- og kulturskole”), bluesseminaret (se ”Elevintervju” under ”Asker kulturskole”), det å spille med et 70-mannsorkester (se ”Elevintervju” under ”Oslo musikk- og kulturskole”) og den første ekte konserten på sykehuset (se ”Elevintervju” under ”Namsos kulturskole”).

Alle disse eksemplene handler om *identifisering* med en kontekst. Jeg leser i Store Norske Leksikon at innen sosialpsykologi står den sosiale læring og *identifisering* med grupper og institusjoner som et sentralt fenomen (Kunnskapsforlaget 2000–04, URL). Denne identifisering skaper *faglig identitet*. Og jeg leser i samme leksikon at *identitet* i psykologi handler om den del av personens selvoppfatning som oppleves som særlig sentral, ekte og typisk for vedkommende. ”Å finne sin identitet” vil si å danne et selv bilde man føler man kan akseptere og leve opp til, og så etablere en livsstil som svarer til dette bildet. Og det er dette f.eks. Per Ole vil for sine elever:

”(...) Jeg mener at når du skal drive med musikk, må du følge sjela di (...)” (se ”Lærerintervju” under ”Trondheim kommunale musikk- og kulturskole”). Jeg leser videre i samme leksikon at man i samfunnsvitenskap som sosialantropologi har en mer utvidet forståelse av begrepet *identitet*. Det handler om individets selvforståelse og posisjonering i relasjon til gruppefenomener, som sosial, kulturell eller etnisk identitet. I Nilsen & Kvale kan vi lese: ”Å lære en praksis er en vei mot medlemskap i et fellesskap og mot utvikling av en *faglig identitet*. Tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter inngår i denne identitetsdannelsen, og kan ikke forstås atskilt fra dette. Læring er her et langtidsprosjekt, der det å mestre faget er rettet mot å bli en bestemt person” (1999, s.203) – i dette tilfelle musiker.

Dette beskriver det som egentlig skjer i en musikksammenheng. Disse kontekstene – *praksisfellesskap* eller *sosial praksis* – kan være et slagverkensemble, slagverkmiljø lokalt eller nasjonalt, slagverksamfunnet i verden, eller der slagverk brukes, som rockemiljøer, jazzmiljøer, symfoniske orkestre, korps, folkemusikkgrupper, osv. – f.eks. slagverkmiljøet rundt Sinsen musikkorps (se ”Lærerintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”). Identiteten dannes også i tradisjoner (se ”Lærerintervju” under ”Bergen kulturskole”). Et annet eksempel på *praksisfellesskap* er å starte foreldrekorps (se innledningsvis under ”Asker kulturskole”) og på den måten danne musikalsk identitet hos barna, eller ved den polske eliteskolen der Iwona hadde musikk hver dag, hele dagen – hvor til og med øving var en del av fellesaktiviteten etter skoletid (se ”Lærerintervju” under ”Oslo musikk- og kulturskole”).

Øving som praksisfellesskap

Det er nettopp øving – som i alle kulturskoler ses som viktig aktivitet – som for en allsidig slagverkutøver kan være et problem. Tilgang på instrumenter og rom er problemer som ikke er lette å løse hvis ikke kulturskolene har disse to elementene til disposisjon for elevene. De løsningene som ble fortalt i intervjuene er: a) Elevene øver sammen med lærerne eller med andre elever i undervisningstimen (se f.eks. elevintervjuene under ”Oslo musikk- og kulturskole”, ”Bærum musikk- og kulturskole” og ”Stavanger kulturskole”); b) når det gjelder melodisk slagverk er

løsning hos de fleste å øve på piano eller med et utlånt klokkespill hjemme (se f.eks. under ”Namsos kulturskole” og ”Stavanger kulturskole”). Men et piano eller keyboard vil aldri være det samme som å spille på en vibrafon eller en marimba. Disse instrumentene krever spesiell oppmerksomhet når det gjelder teknikk. Man kan lære noter eller melodien på gehør, men det blir aldri den samme lyden, de samme dimensjonene og den samme motorikken. Det å øve på kulturskolen vil skape miljø i form av et praksisfellesskap. Et eksempel på dette er Trond, som øver mye. Han sa at han kan øve på kulturskolen, f.eks. på ”lørdagsskolen” eller etter den ukentlige timen. I fjor hadde han f.eks. muligheten til å øve halvannen time mellom to undervisningstimer. Han fortalte også at alle slagverkelevne treffes samtidig ved juleavslutninger, og at det av og til ender opp med en stor *jamsession* (se ”Elevintervju” under ”Bergen kulturskole”). Også Stian fortalte at han spiller mye med andre venner i pausene på Steinerskolen (se ”Elevintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”). Om elevene øver alene eller i grupper, bør de gjøre dette på kulturskolen hvor det er rom og instrumenter. På den måten vil det også dannes en felles praksis rundt en så viktig aktivitet som øving.

Synliggjøring av kulturskolene

Kulturskolen danner også en kontekst. Og hvor mye kulturskolen synliggjøres, kan etter mitt syn ha betydning i identifiseringsprosessen. Trondheim kommunale musikk- og kulturskole er f.eks. plassert midt blant andre musikkinstitusjoner i Olavs-kvartalet, og dette brukes bevisst i samarbeidsprosjekter og kan derfor – som allerede forklart – betraktes som et eksempel på *praksisfellesskap*. Det samme gjelder Stavanger kulturskole, men her nevnes ikke noen samarbeidsprosjekter. Bergen kulturskole er plassert midt i sentrum av byen, og samarbeidet med sentrale aktører er veldig viktig. Oslo musikk- og kulturskole ligger derimot mer gjemt i en bydel som ikke er så sentral. Det er mulig å tenke seg – som en ny hypotese – at det er derfor det i både Bergen kulturskole og i Trondheim kommunale musikk- og kulturskole finnes de høyeste tall av slagverkelever.

Slagverklærerrollen

Det er ikke bare instrumentene og kontekstene som er vesentlig. Materialet fra intervjuene kan også avdekke et annet viktig forhold: *lærer–elev-forholdet*. Dette skaper også en identitet – og, som vi så i intervjuene, råder og viser vei for elevene i det elevene velger å gå videre med i deres søken etter identitet. Derfor synes jeg at det er viktig å se nærmere disse forholdene under et mesterlæreperspektiv. Jeg har allerede skrevet om likheter mellom mesterlærekarakteristikk og instrumental undervisning ved norske kulturskoler (2004). Disse karakteristikkene gjør seg tydelig gjeldende i alle intervjuarenaene.

Forskning nevner flere karakteristikk knyttet til det tradisjonelle, personsentrerte mesterlærlingforholdet (Polanyi 1958; ifølge Nielsen & Kvale 1999a, s.21). Det er mesteren som i praksis reflekterer over og gjør faget synlig for eleven (Schøn 1987; ifølge Nielsen & Kvale 1999a, s.21). Mesteren tjener som rollemodell og synliggjør de oppgavene som skal gjøres, og fungerer dessuten som identifikasjonskilde (Collins et. al. 1991; ifølge Nielsen & Kvale 1999a, s.21) Dette forholdet kan utvikles til en strukturell identifisering, dvs. hvor det ikke lenger er mesterens personlighet, men hans/hennes forhold til faget som er avgjørende (Ziehe og Stubenrauch 1983; ifølge Nielsen & Kvale 1999a, s.21). Alle disse karakteristiske trekkene – og spesielt det siste – kan bekreftes i undersøkelsen ved at: Alle lærerne spiller for og med elevene; læreren ønsker en utøvende virksomhet i sin lærerstilling (se ”Namsos kulturskole”); lærerne øver melodisk slagverk i pausene for å inspirere elevene (se ”Stavanger kulturskole” og ”Oslo musikk- og kulturskole”); læreren påvirker elevens instrumentvalg ved måte å spille et instrument på – f.eks. for Renates del ble kontakten med læreren ved Østlandets musikkonservatorium avgjørende (se ”Lærerintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”). Samtidig ble Stian – hennes elev – veldig identifisert med Renate (se ”Elevintervju” under ”Bærum musikk- og kulturskole”).

Et typisk eksempel på mesterlære har jeg allerede analysert under ”Bergen kulturskole” ved organisering av timene, om synet på tradisjon og at det er læreren

som vet hvor *læringsbanene* befinner seg osv. *Læringsbane* er et begrep forskningen anvender for å beskrive en viktig mesterlærekaraktistikk. I et mesterlæreperspektiv blir læring knyttet til den lærendes aktive *deltakelsen* i ett eller flere praksisfellesskaper. *Læringsbaner* handler om hvordan vedkommende organiserer sin egen deltakelse og bruker de ressursene som er tilgjengelige for å lære. ”Banene kan ha flere spor, f.eks.: I konservatoriet følger noen banene mot konsertsalen; andre følger banene mot undervisningslokalene” (Nielsen & Kvale 1999b, s.204). Et annet eksempel på dette er Terje fra Trondheim kommunale musikk- og kulturskole. Han spiller, og tar ekstra timer andre steder i tillegg (se ”Elevintervju” under ”Trondheim kommunale musikk- og kulturskole”). Det samme forholdet fant jeg i Bergen, der elevene blir eksponert utenfor kulturskolen. Alle prøver å finne sine identiteter som musikere, og lærerne viser ulike veier for elevene.

Dessuten spiller alle intervjuerne med og for elevene. Mesterlære handler om – tradisjonelt sett – relasjoner mellom en lærling og en mer erfaren person (mesteren eller en viderekommen lærling). Her kan vi med fordel trekke inn Banduras *sosialkognitive læringsteori*, fordi den bygger på observasjon og imitasjon av modellatferd, med forbilder og ”eksemplets makt” (Jespersen 1999, s.145). Bandura hevder at ved å iaktta andres atferd og resultater av disse, er det mulig å lære nye atferdsmønstre. *Modellering* er en prosess som går fra å observere andre til å danne seg en idé om hvordan ny atferd utøves. Læring av en handling blir i høy grad tung og strevsom hvis den bare er basert på verbal informasjon uten å ha observert handlingen på forhånd. Mennesker kan lære via eksempler, og blir da spart for unødvendige feil (ibid s.146; Bandura 1977, s.22). På samme måte kan læring i en instrumental undervisningstime baseres på observasjon, lytting og imitasjon av læreren i sin utførelse av musikk. I en kulturskolesammenheng, og ut fra et desentralisert mesterlærlingforhold, kan også andre aktører være læringsmodeller, både innenfra og utenfra institusjonen: andre mer erfarne medlemmer i et ensemble; i samarbeidsprosjekter med andre profesjonelle aktører; med andre medier, som CD-er og videoopptak. Et eksempel på det siste er bl.a. filmen ”*School of rock*”, som jeg allerede har omtalt (se ”Elevintervju” under ”Oslo musikk- og kulturskole”).

Det er ofte utviklingen av ens egen stil som er et viktig mål som musikkutøver. Dreyfus & Dreyfus (1999, s.65) mener at når man beundrer noen og er mye sammen med vedkommende, blir mesterens stil til ens egne stil, og derfor er det viktig for en lærling/elev å være i kontakt med flere lærere/mestere. Et annet aspekt ved Banduras teori er at hvis en person er utsatt for mer enn en modell under en imitativ læreprosess, vil denne personen utvise nye atferdsmønstre ved å velge ut og smelte sammen nye elementer fra de aktuelle modellene. Det er mangfoldighet i modellering som fostrer opp nyvinning (Bandura 1977, s.48; se også Jespersen 1999, s.145). Denne karakteristikken kan jeg kjenne igjen via erfaringer som jeg gjorde av å ha flere instrumentallærere. Eksempel på dette fant jeg hos Benjamin, som fikk mye inspirasjon av en vikar som er ekspert på trommesettspill (se ”Elevintervju” under ”Oslo musikk- og kulturskole”), eller hos Renate i Bærum musikk- og kulturskole, som ser viktigheten av å ha vikarer av og til. Jeg er også av den oppfatning at jo flere og ulike disse imitative læreprosessene er, desto lettere er det å utarbeide egne, personlige synteser av en spillestil. Jeg kan eksemplifisere dette med Terjes ønske om andre læreres vurdering på en bestemt trommeetyde (se ”Elevintervju” under ”Trondheim kommunale musikk- og kulturskole”), eller Thore som synes at det faktisk er greit å ha flere lærere på kort tid (se ”Elevintervju” under ”Stavanger kulturskole”). Derfor er det viktig at elevene i kulturskolen får anledning til å observere andre deltakere (elever) og mestere (lærere og profesjonelle musikere) i flere ulike kontekster, og således danner seg et nettverk av læringsrelasjoner. Dette mener jeg også kan brukes som argument for allsidig undervisning og påstanden om at en allsidig undervisning også fører til kreativitet og originalitet.

13. Konklusjon

I alle kommunene er alt tilrettelagt til mangfold og allsidighet – også lærernes kompetanse og bakgrunn. De mener at det er positivt å være allsidig, og har dratt mye nytte av det. De mener også at det er bra for kompetansen og at allsidigheten skal fremmes. I alle tilfeller er allsidigheten knyttet til den klassiske slagverkkonteksten – orkester/korps – bortsett på tre steder hvor allsidigheten utvides til å omfatte andre kontekster. Alle mener at allsidighet ikke skal påtvinges. Elevene må selv kunne velge. Derfor presenterer lærerne andre slagverkinstrumenter litt etter hvert, ved å selv spille på dem, vet å synliggjøre dem, og ved bruk av ensembleprosjekter. Noen lærere er mer opptatt av dette enn andre.

Elevene bekrefter teorien om at de selv vil oppleve allsidighet – de vil strekke seg etter noe nytt og spennende, de vil ha variasjon og alltid få noe nytt. Dette vil også bekrefte påstanden om spiralprogresjonen, både når det gjelder instrumentet, tilnæringsmetoder og estetiske kontekster. Det bekrefter også elevenes lyst på utfordringer, og allsidighet blir sett som noe utfordrende.

De fleste elevene og lærerne spiller andre ikke-slagverkinstrumenter – bortsett fra Trond i Bergen kulturskole og Thore i Stavanger kulturskole – og dermed kan det ikke bekreftes eller avkreftes at det er slagverkinstrumentalt mangfold som bidrar til kompetanse. Det som kan bekreftes er at instrumental allsidighet er viktig uansett om det er slagverkinstrumenter eller ikke. Derfor kan jeg som en innlysende oppfølger av dette nå påstå at i en kulturskolesammenheng bør alle dører være åpne for at elevene kan få oppleve mest mulig av ulike instrumenter, tilnæringsmetoder og kontekster som del av den vanlige ukentlige undervisning.

Når jeg først begynte å forske på allsidig slagverkundervisning, var det det instrumentelle, tilnæringsmetodene og de estetiske kontekstene jeg så som viktige ledd i min påstand. Etter hvert gjorde *identifisering* og andre *mesterlære*begreper seg gjeldende i løpet av undersøkelsen. Ut fra dette kan jeg nå påstå at det først og fremst

må tas hensyn til de estetiske kontekster og hvordan disse kan synliggjøres, mer enn å se allsidighet fra et instrumentalt perspektiv alene. Deltakelse i flere ulike estetiske kontekster vil være viktigere enn å snakke kun om en instrumental allsidighet.

Hva som er viktig, er at ungene hele veien kan få lære ved å delta funksjonelt og direkte i en musikalsk sammenheng som bærer. Vi, de voksne, må sørge for at et slikt funksjonelt læringsrom faktisk finnes. Dette trenger unger i all sin læring. Barn tilegner seg ferdigheter i kontekst heller enn å vise ferdigheter utenfor kontekst. Det er barnekulturens egen oppskrift.

(Bjørkvold 2005, s.224)

Det er i slike estetiske kontekster at elevene lærer mest – det de selv husker best som læringssituasjoner. Når det gjelder en allsidig læring i ulike kontekster, kan man erkjenne like og ulike trekk mellom genrer og stilarter, og på den måten lage sine egne nye og originale synteser. Dette er kjernen i kreativiteten.

En allsidig eller helhetlig instrumental opplæring bør derfor inkludere ulike estetiske kontekster. Hver kontekst blir summen av bl.a. instrumentet og tilnæringsmetoden. Et eksempel på det motsatte er å erkjenne musikken med en skarptromme og et metodeverk alene på et øvingsrom. Så fort som man legger musikk fra en CD eller et annet medium til dette ensomme spill, vil det dannes en kontekst – en kontekst som påvirker spillemåten umiddelbart. Da skjer det uforklarlige – fraseringen forandres nesten av seg selv, uten verbale forklaringer. Dette forklarer hvorfor nye metodeverk med innspilte akkompagnement er så godt akseptert. Slike forhold vet jeg og mange andre av egen erfaring. Forholdet forsterkes når det gjøres mennesker imellom og ikke bare mekanisk, som Andreas gjorde det eksplisitt i Namsos: ”Det er greit å spille med en CD, men å spille i band er mye bedre” (se ”Elevintervju” under ”Namsos kulturskole”).

Med et instrument som gjør det mulig å delta i flere estetiske kontekster, er man på vei til en kontekstuell allsidighet. Trommer – og spesielt trommesett – er i seg selv inngangsporten til et mangfold av kontekster i vår vestlige tradisjon. De er med i flere genrer og stilretninger, og har allerede utviklet flere teknikker og flere lyd-kvaliteter. De er blitt veldig synliggjort. Så det er ikke noe rart at trommesettet i

utgangspunktet har vunnet identifiseringen hos mange unge nybegynnere. Man kan allerede med trommesettet oppnå allsidighet når det gjelder deltakelse i ulike kontekster, og eksperimentere og utvikle en del ulike tilnæringsmetoder. Dette opplevde både Thore og Torgeir – elever i henholdsvis Stavanger kulturskole og Trondheim kommunale musikk- og kulturskole – som bare spiller trommesett.

Det samme kunne sies om f.eks. marimba – som brukes i flere ulike estetiske kontekster, men som ikke er så synliggjort som trommesettet. Lærerne i Namsos kulturskole, Trondheim kommunale musikk- og kulturskole, Oslo musikk- og kulturskole og Stavanger kulturskole fortalte hvordan de greide å verve elever til kulturskolen på melodisk slagverk, eller inspirerer de som spiller tromme til å begynne å spille marimba. Dette gjorde de ved å skape identifisering med instrumentene – ved å synliggjøre dem. Og enda viktigere er når identifiseringen skjer i de estetiske kontekstene instrumentene kommer fra. Det å låne eksotiske instrumenter fra andre kulturer til våre egne komposisjoner som streben etter originalitet, er vanlig i vår vestlige kulturelle kontekst. Men etter mitt syn er det kanskje i utgangspunktet viktigere å se instrumentet først i dets egen kontekst. Instrumentet er skapt slik at det sammen med andre instrumenter er i stand til å produsere den karakteristiske klangen som hører hjemme i den musikalske konteksten instrumentet kommer fra.

Siden vi snakker om *estetisk* kontekst, er det interessant å tenke på hva det er som utløser *estetikk*. Ordet *estetikk* kommer fra gresk *aisthesis*: 'den kunnskap som kommer gjennom sansene', og *estesi*: 'som vedrører følelsen' (Kunnskapsforlaget 2000–04, URL). *Estesi* blir en sanseskjerpert tilstand. Negasjonen av ordet blir *anestesi*: 'bedøvelse, frakopling av sansing' (Bjørkvold 2005, s.323). På flere steder i oppgaven skrev jeg om *synergi* (se under "Begrepsavklaring") i en instrumental samvirkningsforstand. Bjørkvold (2005, s.328) sier at *estesitilstand* er overskridende på to nivåer – et synerginivå og et emergentnivå. *Synergi* handler om musiske krefter i samspill, som utløser mer enn summen av enkeltindivider – f.eks. kan hundre mennesker i en sal på et visst punkt kjennes som tusen, altså en forsterket energieffekt. For meg er det også slik når en musiker opplever sitt instrument i

samklang med andre, og det er det som er utgangspunktet til simultant bruk av slagverkinstrumenter i samspill. Men det finnes en annen tilstand – en *emergent* tilstand. *Emergens* er for Bjørkvold den høyeste grad av synergisk tilstand, fordi noe ”vesensforskjellig nytt bryter frem” (2005, s.328). I min fremstilling betyr *emergens* ny opplevelse, ny kunnskap, nytt syn, ny læring og ny skaping. Denne tilstanden synes jeg bør være målet i undervisningen. Det er slike opplevelser som faktisk satte spor blant intervjuenelevne – også når Thore øvde med sine kamerater i kjelleren, og ”morsomme ting” kom opp av seg selv mens de spilte (se ”Elevintervju” under ”Stavanger kulturskole”).

Lærer–elev-forholdet danner også kontekster når begge samvirker. Her er det ikke snakk om læreren i sin rolle som veileder eller modell, men snarere som medvirkende – som når læreren spiller med sine elever i timen og andre kontekster. Disse andre kontekstene er kanskje viktigst fordi de gir mer mening, f.eks. i konserter, skolekonserter, jamsessions og andre offentlige opptredener. Jeg mener av egen erfaring at elever i samspill med lærere, profesjonelle musiker eller andre viderekommende elever utløser *emergens*. Et eksempel er – som allerede nevnt – samarbeidsprosjektet med Trondheim symfoniorkester.

I løpet av undersøkelsen har jeg lært hvor viktig lærerne er for tilrettelegging av læring i kulturskolen. Det er de som innehar ekspertisen, de som kan igangsette aktiviteter som kan bringe emergente tilstander frem, de som kan gi råd og informasjon, de som vet hvor identitetsdannende læringsbaner befinner seg, og de som kan være modell for elevene:

For øvrig er det svært viktig at læreren her, som ved all instrumental undervisning med barn, selv viser at instrumentet har livets rett. Han må selv kunne spille og begeistre. For barn er vant til å lære gjennom forbilder og med modelleffekt, langs en linje fra imitasjon og akkomodasjon til assimilasjon. Lærerens egen musiserende lek på instrumentet for og med barn betyr ofte uendelig mye mer enn bare tradisjonell lytting, verbal veiledning og retting. (Bjørkvold 2001, s.234).

Alt dette betyr også mer enn bare den boklige, note- og metodeverkbaserte undervisningen alene. Også noter skal være en del av undervisningen – ikke som målsetting, men som hjelpemiddel; en del av spiralprogresjonen, en måte å erkjenne musikk på – blant mange andre.

I forhold til kompetanse, er det slagverkseksjonen ved kulturskolen i Bergen som har den beste kompetansen idet elevene deltar i mange ulike kontekster og med ulike instrumenter – ikke bare én elev, men flere. Læring skjer her på en allsidig måte, med simultant bruk av slagverkinstrumenter i en spiralprogresjon, med ulike tilnæringsmetoder og kontekster, slik jeg beskriver det i min påstand. Men i Trondheim har også Terje kommet veldig langt, selv om undervisningen ikke lignet spiralprogresjonen og simultant bruk av slagverkinstrumenter. Men der har man en stor synliggjøring av kontekster: det å være musiker, det å spille i et symfoniorkester eller i et rockeband. Derfor kan jeg nå påstå – som tidligere omtalt – at det som først må prioriteres er kontekstene hvor man kan oppleve helheter og *emergens* – musikeren i virkelighet. Dette gjøres mer eller mindre på alle kulturskolene jeg har besøkt, i form av prosjekter. Mye viktigere blir det når man legger mesterlæring til grunn, idet mesteren har en allsidig kompetanse, kan veilede fordi han vet hvor læringsbanene finnes, selv kan stå som modell, synliggjør instrumentet i sin estetiske kontekst og der tidsrammer er mindre viktig enn prosessen.

I løpet av undersøkelsen, og med hjelp av teorien, fikk jeg flere ulike meninger som handler om hvor vesentlig allsidig undervisning, læreren og kontekstene er. Fra kulturskolene og intervjupersonene fikk jeg beskrivelser om *det som er*. Min nysgjerrighet fører meg nå videre til å tenke på *det som kunne være* (se også f.eks. Gergen ifølge Kvale 2002, s.163) i en fremtidig konstruert ny lærings situasjon og i forhold til det materialet jeg allerede fikk på undersøkelsesstedene. Jeg kunne tenke meg å jobbe ut fra en ny problemstilling: *Hva blir konsekvensene av en undervisning som bevisst baseres på allsidighet i et mesterlæreperspektiv?* I stedet for å basere undersøkelsen på flere kulturskoler og kun slagverk, kunne jeg tenke meg å konstruere en forskingsarena basert på allsidig instrumentalundervisning i kontekster som sosial praksis, og sett ut fra et mesterlæreperspektiv med sine karakteristiske

trekk – som dagens forskning allerede har gjort rede for. Via observasjonsmetode ville jeg følge opp læringssituasjonen i f.eks. en to- eller treårsperiode. Observasjonen ville være mer omfattende, med flere typer av observerte objekter: barn i forskjellige aldre, forutsetninger, osv. Resultatet av dette kunne bli vesentlige funn for å teste påstandens validitet i denne første masteroppgaven.

Litteratur

- ABC Startsiden (1996–2005): ”Kunst og kultur/Hva skjer/Oslo” (URL) I: ABC Startsiden. Espen Udland (Red). Tilgjengelig: http://www.startsiden.no/kategorier/kunst_og_kultur/hva_skjer/oslo/ (oppsøkt 21.06.05)
- Aktiv i Oslo (udatert): ”Dans og musikk” (URL). I: *Aktiv i Oslo*. Lene Haug (Red). Tilgjengelig: <http://www.aktivioslo.no/> (oppsøkt 21.06.05)
- Bandura, Albert (1977): *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Bergen kommune: Seksjon for kunst og kultur (2004–2005): ”Kunst og kultur” (URL) I: *Bergen kommune*. Seksjon for kunst og kultur. William Hazell (Red). Tilgjengelig: <http://www.bergen.kommune.no/kultur/> (oppsøkt 07.05.05)
- Bergen kulturskole (2005): ”Om Bergen Kulturskole” (URL1) I: *Kulturskolen*. Tilgjengelig: <http://www.bergen.kommune.no/kulturskolen/> (oppsøkt 11.02.05)
- Bergen kulturskole (2005): ”Slagverk” (URL2) I: *Kulturskolen*. Tilgjengelig: <http://www.bergen.kommune.no/kulturskolen/> (oppsøkt 11.02.05)
- Bjerk, Jan-Fredrik (Musikk.Skole@baerum.kommune.no), (26.02.04) ”Svar på undersøkelse” E-post til Novas, Hector (hector.novas@c2i.net)
- Bjørkvold, Jon-Roar (2001): *Det Musiske Menneske*. 6. utg. Oslo: Freidig Forlag, s.234
- Bjørkvold, Jon-Roar (2005): *Det Musiske Menneske*. 7. utg. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørnseth, Jon Halvor (2005): *Drivhuset: stiftelse for musikalsk verkstedsarbeid* (URL). Tilgjengelig: <http://www.musikkverksted.no> (oppsøkt 28.02.05)
- Bræin, Hans W. (2004, 26.februar) (hans.willoch.brain@stavanger.kommune.no) ”Undersøkelse”. E-post til Novas, Hector (hector.novas@c2i.net)
- Brindel, Smith (1978): *Contemporary Percussion*. 3. utg. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, Jerome (1975): *Om å lære*. Overs. av Gerd Hoff og Adele Berg Wasenden. 2. opplag Oslo: Dreyers forlag, s.61–63.
- Budstikkaporten (udatert): ”Korps og orkester i Asker og Bærum” og ”Kunst/Kultur/Kor/Film”(URL). I: *Budstikkaporten*. Tilgjengelig: <http://www.abporten.no/lag/korps/> (oppsøkt 15.05.05)
- Byrådsavdeling for kultur (2003): *Kulturbyen Bergen 2003–2013: Strategisk plandokument for fortsatt styrking av kunst- og kulturpolitikken i Bergen*. (URL) I: *Kunst og kultur*. Byrådsavdeling for kultur. Øyvor Johnson (Red). Tilgjengelig: <http://www.bergen.kommune.no/kultur/> (oppsøkt 07.05.05)

-
- Bærum kommune (udatert) ”Musikk og kulturskolen” (URL) I: *Bærum kommune*. Tilgjengelig: <http://www.baerum.kommune.no/category.php/category/Musikk-%20og%20kulturskolen/?categoryID=2720> (oppsøkt 28.02.05)
- Charry, Fabiola, Even Fossum Svendsen og Johan Svendsen (2003) *Rammeplan for kulturskolen*. Trondheim: Norsk Kulturskoleråd.
- Choksy, Lois, Robert M. Abramson, Avon Gillespie, David Woods, og Frank York (2001): *Teaching Music en the Twenty-first Century*. 2. edition. New Jersey: Prentice Hall
- Cook, Gary D. (1997) : *Teaching Percussion*. 2. ed. New York: Schirmer Books.
- Dalland, Olav (2001): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dreyfus, Hubert og Stuart Dreyfus (1999): ”Mesterlære og eksperterens læring”. I: *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Klaus Nielsen og Steinar Kvale (Red). Oversatt av Gunnar Bureid. 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eskeland, Marianne (24.02.04) (marianne.eskeland@bergen.kommune.no)
SV: ”Undersøkelse”. E-post til Novas, Hector (hector.novas@c2i.net)
- Fostås, Olaug (2002): *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlag, s.142
- Gardner, Howard (1993) *Multiple Intelligences: The theory in Practice*. New York: Perseus Books Group, s.195–196.
- Grøthe, Per Jørund (2005) ”Asker Kulturskole” (URL). I.: Asker Kommune.no. Tilgjengelig: <http://www.aker.kommune.no/symfoni/byguide.nsf/.vieShowWeb/18AD536F74E7A> (oppsøkt 14.05.05)
- Hanken, Ingrid Maria & Geir Johansen (2000). *Musikkundervisningens didaktikk*. 2. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, s.102ff
- Helliesen, Britt Kvale (udatert) *Informasjonsbrosjyre*. (URL) Bærum kulturskole. Tilgjengelig: <http://www.baerum.kommune.no/article.php/article/Informasjonsbrosjyre/?articleID=7408&categoryID=4991> (oppsøkt 28.02.05)
- Henriksen, Liv-Utler, (LIV-UTLER.HENRIKSEN@trondheim.kommune.no) (17.02.2004)
”Masteroppgave” E-post til: Hector Novas (hector.novas@c2i.net)
- Holland, James (1997): *Percussion*. Yehudi Menuhin music guides. 2. utg. London: Kahn & Averill.
- Holloway, Ronald & Harry Barlett (1984): *Guide to teaching Percussion*. 4. utg. Iowa: WMC Brown Company Publishers.
- Informasjonstjeneste i Trondheim (1995–2005): ”Kulturbyen i Norges hjerte” (URL). I: *Informasjonstjeneste i Trondheim*. Stein Thue. Tilgjengelig: www.trondheim.com/kultur/ (oppsøkt 03.05.05)

-
- Jespersen, Ejgil (1999): *Idrettens kroppslige mesterlære*. I: *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Klaus Nielsen og Steinar Kvale (Red). Oversatt av Gunnar Bureid. 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjernlie, Eira (2003): "Grenseløs Storband Festival" (URL) I: *Budstikka.no*. Tilgjengelig: <http://www.budstikka.no/redaksjonelt/kultur/article.jhtml?articleID=115349&articleID=115349> (oppsøkt 16.05.05)
- Kulturarena Bærum (udatert): *Kulturbærum* (URL). Kulturarena Bærum. Tilgjengelig: http://www.kulturbærum.no/index.php?topic=100_Nyheter (oppsøkt 14.05.05)
- Kulturverksted (2005): *Asker kulturverksted: Ungdomskultur i sentrum* (URL). Kulturverksted. Tilgjengelig: <http://kulturverksted.org/> (oppsøkt 21.05.05)
- Kunnskapsforlaget (2000–04): *Størenorskeleksikon.no*. (URL) Kunnskapsforlaget. Aschehoug Gyldendal. Tilgjengelig: <http://www.størenorskeleksikon.no/> (oppsøkt 23.06.05)
- Kvale, Steinar (2002): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Tone M. Andersen & Johan Rygge, Oslo: Gyldendal Akademisk 5. opplag.
- Matthesius, Joachim (1977): "Introduction". I: *Music for Children, Orff-Schulwerk American Edition, Vol. 2*. Schott Music Corp., USA
- Moen, Øyvind (2004): *Asker kulturhus*. Tilgjengelig: <http://www.aker.kommune.no/symfoni/kulturhuset.nsf> (oppsøkt 20.05.05)
- Namsos kommune (2003): "kulturhusets informasjon" (URL1). I: *Namsos Kommune*. Rådmann Erik Gjerdal. (Red) Tilgjengelig: www.namsos.kommune.no/ (oppsøkt 29.08.04)
- Namsos kommune (2003): "Namsos kommunale kulturskole" (URL2). I: *Namsos Kommune*. Rådmann Erik Gjerdal (Red). Tilgjengelig: www.namsos.kommune.no/ (oppsøkt 29.04.05)
- Namsos kommune (2004): "Sang og musikk foreninger i Namsos" (URL). I: *Namsos Kommune*. Rådmann Erik Gjerdal. (Red) Tilgjengelig: www.namsos.kommune.no/ (oppsøkt 29.04.05)
- Nielsen, Frede V. (2002): *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag, s.180–186
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (Red) (1999 a) "Mesterlære som aktuell læringsform." I: *Mesterlære, læring om sosial praksis*. Oversatt av Gunnar Bureid. 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (Red) (2004b): "Landskap for Læring". I: *Mesterlære: Læring som Sosial praksis*. Oversatt av Gunnar Bureid. 2. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

-
- Nilsen, Liv Turid Ringnes (Liv.Nilsen@skoleetaten.oslo.no) (24.02.04) SV: "Undersøkelse"
E-post til Novas, Hector (hector.novas@c2i.net)
- Norges Musikkorps forbund (udatert): "Rogaland Krets, Stavanger korps" (URL). I: *Norges Musikkorps forbund*. Norges Musikkorps forbund. Tilgjengelig: http://nmfpo.musikkorps.no/portal/page?_pageid=33,43616&_dad=portal&_schema=PORTAL (oppsøkt 07.06.05).
- Norges Musikkorps forbund: Oslo (udatert): "Medlemskorps" (URL) I: *NMF Oslo*. Norges Musikkorps forbund. Tilgjengelig: http://nmfpo.musikkorps.no/portal/page?_pageid=33,43101&_dad=portal&_schema=PORTAL (oppsøkt 21.06.05)
- Norsk Jazzforum (udatert): "Klubb og konsertarrangører" og "Festivaler" (URL). Norsk Jazzforum. Tilgjengelig: <http://www.jazzforum.no/> (oppsøkt 08.06.05)
- Norsk Kulturskoleråd (2000): *Kulturskolestatistikk*. Norsk kulturskoleråd. Tabell 8b: Instrumentalfordeling.
- Norske Symfoniorkestres landsforbund (2005): "Medlemsorkester" (URL) I: *Norske symfoniorkestres landsforbund*. Tilgjengelig: <http://www.nasol.no/index.php?art=890&gruppe=166> (oppsøkt 21.06.05)
- Notodden Blues Festival (udatert): Blues seminar (URL). I: *Notodden Blues Festival*. Tilgjengelig: <http://www.bluesfest.no/english/bluesseminar> (oppsøkt 18.02.05)
- Novas, Hector (2004): *Instrumentallæring som sosial praksis i kulturskolen*. Upublisert semesteroppgave. Oslo: Institutt for Musikk og Teater.
- Novitski, Paul (2004 – 2005) "Zimba marimba band" (URL). I: *Dandemutante*. Tilgjengelig: <http://www.dandemutande.org/Catalog/?cat=Music&subcat=Marimba&artist=ZimbaMarimbaBand> (oppsøkt 28.02.05)
- Olsson, Sture (1985): *Kroumata*. Gislaved: Svensk Skolemusikk AB
- Oslo musikk- og kulturskole (udatert): Ordinært fagtilbud (URL). I: *Oslo musikk- og kulturskole*. Olav Kjøk (Red). Tilgjengelig: <http://www.musikkskolen.gs.oslo.no/Fagtilbud/ordinaert.htm> (oppsøkt 13.05.05)
- Oslo Promotion AS (udatert): "Musikk" (URL) I: *Oslo Promotion*. Oslo Promotion AS. Tilgjengelig: <http://www.visitoslo.com/Kultur/> (oppsøkt 22.05.05)
- Region Stavanger (udatert): "Kultur tilbud". I: *Stavanger Regionen*. (URL) Region Stavanger. Tilgjengelig: http://www.destinasjon-stavanger.no/?c=17&sp=NO&intro=85_614_3&ek=2&so=9&ht=171 (oppsøkt 08.06.05)
- Samkopf, Kjell (1979): *Praktisk Trommeskole*. Oslo: Musikkhuset AS.
- Slagverkteamet ved Stavanger Kulturskole (udatert). *Slagverkundervisning ved Stavanger kulturskole: fagplan*. Stavanger: Stavanger Kulturskole.

-
- Solum, Håvard (2002): *Begynnerundervisning på slagverk: Status og utfordring*. Hovedoppgave ved Musikkvitenskapelig institutt. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Solum, Håvard (hsolum@frisurf.no) (16.02.04) Re: "Masteroppgave". E-post til Hector Novas (hector.novas@c2i.net)
- Statistisk sentralbyrå (2004): "Folkemengde, etter kjønn, alder og kommune. 1. januar 2004" (URL). Statistisk Sentralbyrå, tabell 20 Nord-Trøndelag. Tilgjengelig: <http://www.ssb.no/folkemengde/tab-2004-03-12-20.html> (opsøkt vår 2004)
- Stavanger 2008 (udatert): "Et år med status som kulturhovedstad – de første prosjektene er klare". I: *Stavanger 2008*. Stavanger 2008. Tilgjengelig: <http://www.stavanger2008.no/> (opsøkt 07.06.05)
- Stavanger kommune (2005): "Ny plan for rock og rytmisk musikk". I: *Stavanger kommune* (URL). Stavanger kommune. Tilgjengelig: <http://www.stavanger.kommune.no/publikum/news.nsf/SVGnyheterAktuelle/F5454A7C8974DB8EC125701400313625?OpenDocument> (opsøkt 07.06.05)
- Stavanger kommune (udatert): "Kultur og fritid". I: *Stavanger kommune* (URL1) Stavanger kommune. Tilgjengelig: <http://www.stavanger.kommune.no/e-services/tjenester.nsf/SVGkultur/8BACD87B027E74BDC1256F49003E2C7D?OpenDocument&referer=Fritidstilbud&expand=2.2> (opsøkt 07.06.05)
- Stavanger kommune (udatert): "Parken". I: *Nytt konserthus i Stavanger-regionen* (URL2) Tilgjengelig: <http://www.stavanger.kommune.no/bjergsted/konserthuset.nsf/main?openframeset> (opsøkt 30.01.05)
- Stavanger kulturskole (2003): "Velkommen til kulturskolen" (URL) I: *Stavanger kulturskole*. IT-avdeling Stavanger kommune. Tilgjengelig: <http://www.stavanger.kommune.no/kip/kulturskolen.nsf> (opsøkt 28.01.05)
- Stenvik, Rigmor (rstenvik@asker.kommune.no) (10.03.04). "Slagverkelever". E-post til Hector Novas (hector.novas@c2i.net).
- Stomp (udatert): "The Show" (URL). I: *Stomp*. Stomp. Tilgjengelig: www.stomponline.com (opsøkt 02.09.04)
- Trondheim kommunale musikk- og kulturskole (udatert): "Musikk- & kulturskole" (URL). I: *Trondheim Kommune til tjeneste*. Ragnhild Setsaas (Red). Tilgjengelig: <http://www.trondheim.kommune.no/musikk-kulturskolen/> (opsøkt 12.08.04)
- Winther, Terje (2004–2005): "Orkestre i NSOF" (URL). I: *Norsk skoleorkesterforbund*. Tilgjengelig: <http://www.nsof.no/orkestre/orkestre.html> (opsøkt 21.06.05)

