

Konferencerapport

**GODE
MUSIKALSKE
LÆRINGSMILJØER**

Redaktion

Signe Adrian
Malene Bichel
Sven-Erik Holgersen (red)

Kontakt og adresse

Københavns Professionshøjskole
Humletorvet 3
1799 København V
Tlf.: +45 7089 0909
www.kp.dk

Layout

Leif Glud Holm

Forside

Marcus Bichel Lindegaard

Følgende linktyper er aktive i denne udgave

www-links
Facebook-links
Email-links

Navigation

Klik i højre margen for at komme til indholdsfortegnelsen

Indholdsfortegnelsens titler linker til de respektive artikler

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne publikation eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden udgiverens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2018, Københavns Professionshøjskole, samt forfatterne.



e ISBN: 978-87-7548-243-6

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	5
-----------------	---

Af redaktørerne Signe Adrian, Malene Bichel & Sven-Erik Holgersen

Tale til deltagerne i konferencen om Gode Musikalske Læringsmiljøer	8
---	---

Af Stefan Hermann

Præsentationer ved konferencen

Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer

- Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum	11
--	----

Af Finn Holst

Skoleorkestre i samarbejde mellem musikskole og Folkeskole	30
--	----

Af Henrik Boll

Tivoli-Garden som læringsmiljø	46
--------------------------------------	----

Lars Søgård interviewet af Malene Bichel

'Skab nu' - om musik som et fundamentalt kommunikativt behov	53
--	----

Af Jesper Sveidahl

Århus Friskole - en skole hvor musikken lever i alle revner og sprækker	66
---	----

Af Annli Falk

Kucheza er et land i byen	82
---------------------------------	----

Af Johan og Erik Heiberg Lyhne

Den Elektroniske Skolekoncert

- Musikalsk skabelse som en demokratisk rettighed	94
---	----

Af Lars Juhl

Den Cyklende Musikskole	102
-------------------------------	-----

Af Line Fog Mikkelsen

Zag du Gaf – Musikskolen med rummelighed	110
--	-----

Af Sisse Tomcsyk

Folkemusikmiljøet - som livslangt læringsmiljø	118
<i>Yasar Tas interviewet af Malene Bichel</i>	

Refleksioner efter konferencen

Folkeskolens musikundervisning skal spille på mange strenge.....	125
<i>Af Signe Adrian</i>	

Gør hvert fag til musikfag.....	147
<i>Af Eva Fock</i>	

Kunstnerens rolle i fremtidens musikalske læringsmiljøer	164
<i>Af Malene Bichel</i>	

Konferenceprogram.....	177
------------------------	-----

Indledning

Af Signe Adrian, Malene Bichel & Sven-Erik Holgersen

Ideen til at samle eksempler på gode musikalske læringsmiljøer, finde frem til vigtige pointer herfra og åbne dialogen mellem de musikpædagogiske miljøer, er vokset ud af tværprofessionelle møder i „Inspirationsnetværk for nye musikalske læringsmiljøer for børn og unge.“ Netværket har mødtes fysisk på læreruddannelsen (tidligere professionshøjskolen Metropol – nu Københavns professionshøjskole KP) siden 2016 og har også løbende virtuelle udvekslinger i en Facebook-gruppe. Netværket tæller en bred vifte af musikskolelærere, folkeskolelærere, pædagoger, ledere, læreruddannere og aktører i åben-skole-samarbejdet på musikområdet.

Fra netværksmødernes start i 2016 har der været en livlig udveksling af viden, holdninger og emner, som jævnligt har tiltrukket nye folk, stemmer og vinkler. I ønsket om at brede netværket ud og blive klogere på musikpædagogisk praksis rundt omkring i landet, nedsatte vi i efteråret 2016 en lille arbejdsgruppe med repræsentanter fra Rytmaskonservatorium, Det Kgl. Danske Musikonservatorium, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU), praktisk-musisk kompetencecenter på Sankt Annæ og Metropol. Dette kulminerede i april 2017 med konferencen „Gode musikalske læringsmiljøer“, hvor 80 deltagere fra hele landet og mange forskellige baggrunde deltog.

Konferencen blev et festfyrværkeri af delte praksiserfaringer, elegant perspektiveret af Finn Holsts musikdidaktiske overblik og Stefan Hermanns uddannelsespolitiske pointer og med inspirerende gruppedrøftelser. Københavns Professionshøjskole er således vært for og organisatorisk ramme omkring samarbejderne i både inspirationsnetværk, conference og nærværende antologi.

Artiklerne i antologien afspejler konferencens mangfoldighed:

I sin tale til deltagerne i konferencen peger rektor Stefan Hermann på, at musik for alle er vigtigt at kæmpe for, og at musikpædagoger må deltage i debatten med en tydelig stemme.

Finn Holst skriver på baggrund af en række forskningsprojekter om samarbejde mellem forskellige institutioner og mellem musiklærere med forskellig baggrund. Artiklen bidrager således til at skabe klarhed over muligheder og udfordringer i sådanne samarbejder.

Henrik Boll og Lars Søgård skriver om orkester som organisatorisk ramme om musikalsk læring med henholdsvis skoleorkester og Tivoligarden som eksempel.

De følgende fire artikler tematiserer på forskellig vis musikalsk skaben som det centrale i musikalske praksisser.

Jesper Sveidahl beskriver med henvisning til begrebet 'kommunikativ musikalitet' musikalsk skaben som kernen i musikalsk læring.

Annli Falk og Erik & Johan Heiberg Lyhne skriver om miljøet omkring Aarhus Friskole og musikklubben Kucheza. Dette miljø er også præget af en skabende tilgang til musik, som har rod i reformpædagogiske idéer og traditionen efter Astrid Gössel, Bernhard Christensen, Leif Falk, m.fl.

I artiklen om Den elektroniske skolekoncert diskuterer Lars Juhl, om digitale muligheder for musikalsk skaben kan bidrage til demokratisering forstået på den måde, at alle børn skal have lige adgang til at skabe musik.

De følgende to artikler har begge et inkluderende sigte, der drejer sig om at give alle uanset social og personlig baggrund mulighed for at lære musik.

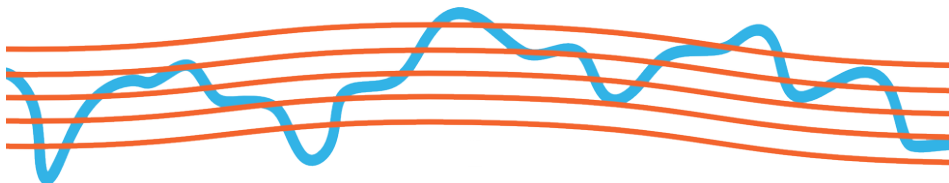
Line Fog Mikkelsen søger med Den Cyklende Musikskole at udfylde nogle "huller" i den institutionaliserede musikundervisning, mens Sisse Tomcsyk med projektet 'Zag du Gaf' søger at inkludere elever med og uden særlige behov.

Endelig fortæller Yasar Tas i et interview med Malene Bichel, hvordan han er blevet præget gennem sin opvækst og udvikling i folkemusikmiljøet, og hvad der kendetegner dette som et særligt musikalsk læringsmiljø.

Konferencen satte mange overvejelser i gang, og nogle af dem udfoldes i tre perspektiverende artikler. Musiketnolog Eva Fock skriver om musikkens læringspotentiale på tværs af skolens fag, Signe Adrian skriver ud fra sit perspektiv som læreruddanner om sammenhænge mellem uddannelse af musiklærere til folkeskolen og den opgave musiklærerne skal løse i skolen, og endelig udfolder

Malene Bichel som konservatorieuddannet musiker, hvilken rolle kunst og kunstnere kan have i fremtidens musikalske læringsmiljøer.

Vi håber, at man som læser kan mærke den nysgerrige og musikalske dialog, der prægede konferencen, og at dialogen må bevæge sig fremad ligesom bølgen i netværkets logo.



Økonomisk har vi modtaget støtte fra "15. juni fonden" til konferencen og fra Statens Kunstfond til både konferencen og rækken af netværkstræf i inspirationsnetværket. Vi vil hermed sige begge fonde stor tak for denne opbakning og anerkendelse.

Signe Adrian, Malene Bichel og Sven-Erik Holgersen

Personalia



Sven-Erik Holgersen

Sven-Erik Holgersen er ph.d. i musikpædagogik og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU).

Email: svho@edu.au.dk



Signe Adrian

Signe Adrian er cand. mag i musik og praktisk formidling (Københavns Universitet) og lektor i musik på Københavns Professionshøjskole (tidl. Metropol og Frederiksberg Seminarium).

Email: siad@kp.dk



Malene Bichel

Malene Bichel er konservatorieuddannet i AM & klassisk sang ved Nordjysk musikkonservatorium og exam.pæd. fra DLH.

Email: malbichel@gmail.com

Tale til deltagerne i konferencen om Gode Musikalske Læringsmiljøer

Af Stefan Hermann, rektor for Metropol

Det er både nogle rektorale og nogle personlige overvejelser, jeg vil dele med jer.

For tre år siden sad jeg ude i DRs koncertsal i forbindelse med den årlige synge-lystdag på dagen for 200 året for de første almueskoleloves vedtagelse og hørte og blev rørt af de unger, der sang "I østen stiger solen op". Jeg kom til at tænke på, at det faktisk ikke var en tilfældighed, at vi sad i forbindelse med 200 året for de første skolelove og sang og lyttede til sang. For det der stod i 1814-skoleloven "De fem almueskolelove" (i hvert tilfælde i én af dem), var at man – udover at skulle læse, regne og skrive, skulle synge. Det siger jeg til jer som et billede på, at det her med at synge, ikke bare er noget vi gør i *vores* kultur (det gør man i alle kulturer), det er også noget vi som samfundet har besluttet er et fundamentalt anliggende – som man skal underkaste sig (sagt med et smil), man har pligt til og ret til at få del i det vederlagsfrit.

For mig personligt har musikken og sangen været både et æstetisk, følelsesmæssigt og intellektuelt anliggende – jeg er højskolebarn (har ikke en tone i livet), men har altid haft en personlig glæde ved variationen i musikalske udtryk. Derfor er jeg også ekstra opstemt i dag, fordi jeg ser jeres samspil i lyset af, at vi på trods af åbenlyse fælles faglige og normative anliggender sektoriserer os væk fra hinanden, institutionaliserer os med adskillelsen som princip, kommer til at politiserer mod hinanden og endelig, vi kulturaliserer os væk fra hinanden, selvom vi deler det fælles anliggende.

Det kan være i forholdet mellem et fagmiljø på universitet, på læreruddannelse, en skolesammenhæng, i frivillige sammenhæng. Derfor er det jo herligt I har haft denne – jeg fornemmer nærmest en jam-session-agtig forsamling i dag – og kan spille sammen (jeg beklager den anstrengte metafor) på kryds og tværs.

Når jeg siger det på den måde, er det også fordi jeg selv som rektor har forsøgt at stimulere samarbejde på tværs, men også for at gøre opmærksom på at jer, der deler ikke alene en ekspertise, forskellige roller, forskellige opgaver og en kærlighed og passion til et felt, ikke alene er løsningen på at styrke musikken og sangens rolle i vores samfund, men I er også nogle gange udfordringen, fordi fagmiljøer fx under ledelse af sådanne nogle som mig og alle mulige andre - er med til at fastholde nogle sektor,- institutionsgrænser som ikke kun er politisk bestemte, men som også kommer til at bo som grundrytmer i vores måder at arbejde på, løse opgaver på – så derfor endnu en hyldest til kakofonien i dag. Bliv ved med det!

Nogle gange kan jeg have lidt svært ved at finde ud af, om man skal være alarmistisk på musikkens vegne. Det er sådan en grundtone i dansk uddannelsesverden – når man på det store lærred skal være på den sikre side, skal man finde en diagnose, hvor det går ad helvede til. Det er der et stærkt fællesskab i. Nederlaget er noget af det mest fællesskabende. Jeg kan være i tvivl om det på musikkens vegne.

Jeg kan se skrøbelige musikmiljøer på skoler. Jeg kan også se at man fik en time til ved skolereformen, det ser jeg ikke hyldet særlig meget ret mange steder. Diagnosen er mange steder at det hele er en konkurrencestat og der passer musik dårligt ind i, men man fik dog en time ekstra. Jeg kan se miljøer på læreruddannelsen, der kan virke meget små nogen steder og være meget skrøbelige et cetera, et cetera.

Men jeg har i min ukyndighed svært ved at danne mig et klart billede af, hvad er musikkens status, når vi kigger på de aktører der skal stå for det der systematiske, lange seje træk? Dvs. når vi ikke bare kigger på alle de spændende projekter, den der helt enorme omfavelse af musikken med X-factor osv., men når vi kigger på the backbone, fra den musikdidaktiske og musikpædagogiske forskning på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU) osv. til musikskolerne og musikundervisningen i folkeskolen, så har jeg vanskeligt ved at få adgang til et nuanceret billede: Jeg kunne have en bekymring for, at den selvfølgelighed, som 1814-lovene var udtryk for, og som afspejlede musikkens og navnlig sangens rolle i det danske samfund, og som var unik, at den

selvfølgelighed, der har beboet kulturen i mange institutioner, den kan forsvinde og lige pludseligt stå og mangle politisk, institutionelt og ledelsesmæssig opbakning. Ikke med et slag, men hvis sker sådan et skred over 30-40-50 år.

Derfor tror jeg, at en af nøglerne til et rigere musikliv for børn, unge og ældre er samarbejde på kryds og tværs af institutioner, opgaveformer, niveauer, af genrer. Jeg tror mere end nogensinde, at musikken har brug for en politisk stemme, jeg tror ikke musikken skal gøres politisk, men den trives ikke godt i stilhed. Jeg tror den har brug for en politisk stemme. Hvor er I når Pind lancerer sin dannelsesdagsorden? Der er en kæmpe dannelsesdiskussion i folkeskolen I øjeblikket. Hvor kommer vi ind i den?

Det er centrale spørgsmål, der appellerer til normative og dannelsesmæssige overvejelser, som ligger musikfaglige miljøer nær, men jeg tror det vigtige faktisk også er underliggende enormt handlerettede strategier, der også tydeliggør for omverdenen, *hvorfor det lidt mere konkret er en god ide at styrke musikken.*

Vi har nogle gange indenfor vores forskellige domæner og sfærer, en meget selvfølgelig omgang med, at det vi laver, er dog det mest vidunderlige i verden og ingen kan da være i tvivl om, at vi har brug for det - ikke bare for flere penge og mere frihed og opmærksomhed, men det har omverdenen faktisk. Hvordan kan den aktivisme, der er jeres i dag, oversættes til noget strategisk og politisk? Jeg tror ikke, skæbnen ligger der, men jeg tror at engagementet – jeres engagement – er vigtigt, hvis man vil noget med musikken, og at vi skylder den det.

Tillykke med i dag og tak fordi jeg måtte komme med de her betragtninger og sige, at den her støtte man kan finde hos mig hvor beskeden den måtte virke – den har I i hvert tilfælde.

Personalia



Stefan Hermansen

Stefan Hermann er rektor for Københavns Professionshøjskole. Tidligere vicedirektør på kunstmuseet Arken, fuldmægtig i Kulturministeriet, chef-konsulent i Undervisningsministeriet. Livlig debattør og forfatter til flere bøger og artikler om uddannelsespolitiske, pædagogiske og sociologiske problemstillinger.

Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer

Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum

Af Finn Holst

Med skolereformen i 2014 indføres Den Åbne Skole, og som led heri skal skolerne åbne sig over for det omgivende samfund. Det skal skolen gøre ved at arbejde sammen med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, musik- og kulturskoler eller ungdomsskolen.

Grundskolen og folkeskolen er det sted, hvor alle børn tilbringer en væsentlig del af deres tid, og den er med til at præge dem som borgere og udstikke retninger for deres fremtidige liv. Grundskolen er samtidig det sted, hvor det er muligt at skabe rammer for alle børn for at møde kunsten og for at deltage i undervisning i de kunstneriske fag. Den Åbne Skole er herigennem en platform for at fremme kunst i det hele taget og skabe muligheder for, at alle børn og unge kan møde kunsten og kunstnere. I forhold til musik har det tidligere været sådan at musikskoler har været forpligtet til at samarbejde med folkeskoler, og med reformen indføres nu også en forpligtelse til at folkeskoler skal samarbejde med musikskoler.

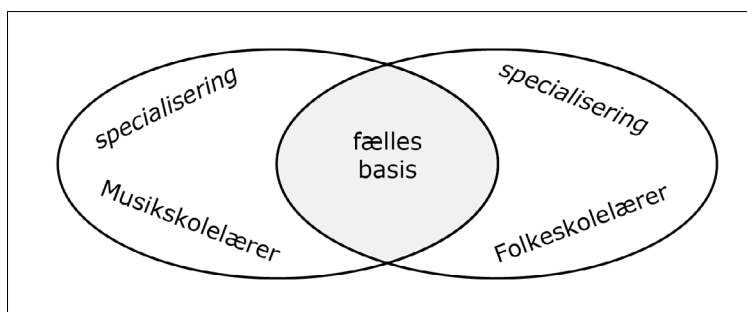
En væsentlig inspiration til en styrkelse af aktive partnerskaber mellem skole og kulturinstitutioner finder vi i en international undersøgelse om Arts Education, ofte omtalt som Bamford-rapporten. Undersøgelsen blev gennemført på initiativ af UNESCO i 2004-2005. Resultaterne af undersøgelsen blev publiceret i *The Wow*

Factor: 'Global Research Compendium on the Impact of arts in Education' (Bamford 2006) og peger bl.a. på aktive partnerskaber mellem skoler og kunstinstitutioner, vægt på samarbejde, fælles planlægning og gennemførelse, en inkluderende tilgang med mulighed for alle børn for at deltage og fleksible skolestrukturer.

Co-teaching og didaktiske samarbejdsformer

Co-teaching (sam-undervisning) udspringer generelt af specialpædagogisk praksis (Scruggs et al. 2007), som et samarbejde mellem en almenlærer og en speciallærer i en klasse hvor der både er børn med og uden særlige behov, med henblik på inklusion. Speciallæreren er i denne forståelse ikke som sådan faglærer, men netop specialiseret i at undervise børn med særlige behov (BSB). *Co-teaching* udvides imidlertid til at omfatte samarbejde i undervisningen mellem andre kombinationer af specialiserede kompetencer (Højholdt 2017). Forståelsen af *co-teaching* er traditionelt i høj grad et metodisk spørgsmål, hvor der beskrives forskellige modeller for organisering heraf. Forskellige former kunne være: *team-teaching* (fælles undervisning), *parallel undervisning* (holddeling), *stationsundervisning* /*rotation* med to lærere og *assistentundervisning* (lærer/assistent).

Didaktiske samarbejdsformer i musikundervisning er undersøgt i forbindelse med to samarbejdsprojekter i Horsens kommune. Det første projekt *Musik til Alle* er et samarbejde mellem Horsens Musikskole og tre folkeskoler i Horsens Kommune. Baggrunden for projektet er en undersøgelse foretaget i 1999 i de 12 skoledistrikter i Horsens, af sammenhængen mellem børnenes socialt betingede belastning og andelen af musik-skoleelever. Ideen med projektet er, at musikundervisningen bliver et område, hvor der tilføres ekstra ressourcer for at styrke den sociale, den følelsesmæssige og den kulturelle kompetence. Dette realiseres gennem etablering af udvidet musikundervisning i samarbejde mellem folkeskole og musikskole. Den eksterne evaluering af projektet (Holst 2008) viste bl.a., at samspillet af kompetencer mellem folkeskolemusiklærere og musikskolelærere (Figur 1) havde været af afgørende betydning for projektet.



Figur 1: Specialisering som potentiale

Den fremtrædende samarbejdsform i projektet *Musik Til Alle* kan betegnes som to-lærer-ordning, organiseret i en vis grad som arbejdsdeling og med fælles planlægning i et begrænset omfang (Holst 2013).

Det andet projekt *Musik, Sprog og Integration* bygger på en fortsættelse af samarbejdet mellem musikskole og folkeskole i den udvidede undervisning i folkeskolen på grundlag af projektet Musik til Alle på en skole i et område med en høj social belastning. Med etableringen af det treårige projekt, blev det muligt at undersøge udviklingen af forskellige samarbejdsformer.

For at undersøge de forskellige samarbejdsrelationer i projektet blev der udviklet en række begreber for didaktiske samarbejdsformer. Der skelnes mellem samarbejde på forskellige didaktiske niveauer i en didaktisk proces-model, med afsæt i Dales (1989) kompetenceformer K1: at gennemføre undervisning, K2: at planlægge og evaluere undervisning og K3: at begrunde og bestemme undervisningens indhold, samt refleksion herover.

Dette kombineres nu med hvorvidt der er tale om symmetriske samarbejdsformer. De didaktiske samarbejdsformer betegnes nu som modus 0, modus 1, modus 2 og modus 3 (Holst 2013, s 130).

Modus 0 kan reelt ikke betegnes som samarbejde, men som arbejdsdeling.

I *modus 1* om samarbejde på K1 niveau i undervisningens konkrete gennemførelse.

I *modus 2* er der tale om et samarbejde på K2 niveau dvs. i forhold til metodisk planlægning – hvordan spørgsmålet.

I *modus 3* er der tale om et samarbejde på K3 niveau, som inddrager undervisningens overvejelser om hvorfor og hvad.

Der blev i det treårige projekt udviklet samarbejdsformer på et væsentlig højere niveau end tidligere, dvs. som modus 2 og 3 (Holst 2011, s. 36). Analysen viser, at det høje samarbejdsniveau har været afgørende for udvikling af elevernes musikfaglige, personlige og sociale kompetencer. Det handler – som en af musikpædagogerne på Horsens-projektet, meget sigende udtrykte det – om at en plus en bliver tre – et rammende udtryk, der ofte siden er blevet brugt. Betingelsen herfor har imidlertid også været fælles tid til samarbejde.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole er der netop tale om to stærke specialiseringer, som gennem samarbejde på forskellige niveauer af professionskompetence bringes i spil. Denne specialisering kan ses som et potentiale, når den

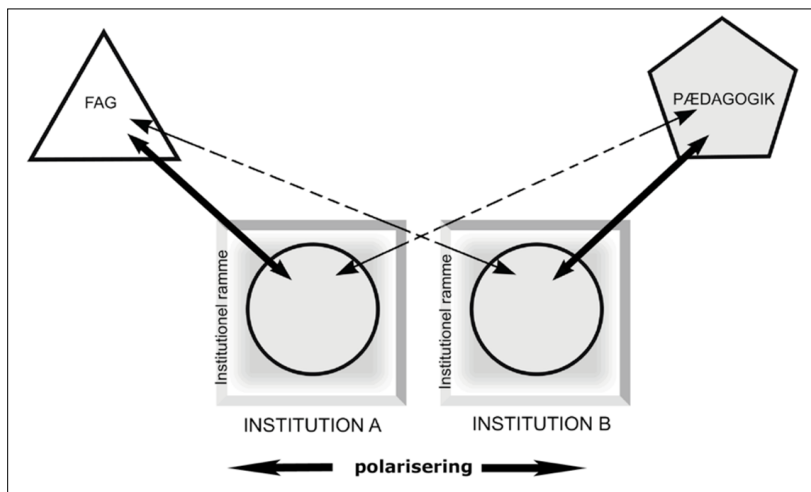
bringes i spil, men har også en alvorlig bagside når den fælles basis (overlappet - se Figur 1) bliver for smal og specialiseringen udvikler sig til en polarisering.

Det institutionelle spørgsmål

Mellem musikskole og folkeskole er der tale om institutionelle specialiseringer som vedrører de specialiserede lærere, deres specialiserede uddannelser og det institutionelle ledelsesplan (Holst 2013, s. 232 ff.).

Et vigtigt punkt, som UNESCO-rapporten pegede på var netop fleksible skolestrukturer. Udfordringen har at gøre med institutionel specialisering. Specialiseringen kan ses som en nødvendighed i det moderne samfund, som på den ene side udgør et potentiale – som netop her i samarbejde og partnerskaber, som kan udnytte disse specialiseringer. På den anden side fører specialiseringen til en institutionel lukning, som netop derfor må imødegås fx gennem samarbejde og fleksible institutionelle strukturer.

I musikundervisning i folkeskole hhv. musikskole har specialiseringen udviklet sig til en regulær polarisering (Holst 2013, s. 244-245). Det bliver især særlig tydeligt i musiklæreruddannelserne: læreruddannelsen med henblik på musik har meget pædagogik og lidt musik, og konservatorie-uddannelser har meget musik og lidt pædagogik (Figur 2):



Figur 2: Institutionel polarisering

Men at undervise forudsætter jo både at man kan noget med musik og noget med at undervise, og en rimelig balance er en forudsætning for at undervisningen faktisk fungerer.

Samarbejdet folkeskole-musikskole og åben-skole projekter kan netop siges at være en mulighed for at imødegå dette i undervisningspraksis og udfolde potentialerne her, med det håb, at uddannelserne så efterfølgende vil udvikle uddannelser som kan gå på begge ben og bidrage til en nødvendig professionalisering af musikundervisningen.

Samarbejde og partnerskaber

Samarbejde kan imidlertid udmøntes på forskellige måder. Jorunn Spord Borg (2011) analyserede forholdet mellem det "kunstneriske" og det "pædagogiske" i den norske pendant til Den Åbne Skole: "Den kulturelle skolesekken". Hun skelner her mellem eksterne projekter, partnerskabsprojekter og integrerede projekter:

- Eksterne projekter. Her tilbyder "eksterne" kunstnere eller kunstformidlere færdige forløb, der sælges til skolerne som "en vare". Skolen er kunde og modtager. Der er en klar rollefordeling mellem kunstner og lærer. Forhandling eller samarbejde mellem parterne om indhold og faglige kvalitetskriterier har kun lidt plads, og man betragter det ikke altid som nødvendigt.
- Partnerskabsprojekter. Her samarbejder kunstner/kunstformidlere f.eks. fra et lokalt museum eller en musikskole med lærere/pædagoger i klart definerede partnerskaber i tidsafgrænsede kunst- og formidlingsprojekter. De kommer fra hvert sit sted og med hver sin faglige kompetence.
- Integrerede projekter. Her er kunst og kultur koblet tæt sammen. Det er et længerevarende forløb og samarbejde, hvor lærere og eksterne aktører har forskellige kompetencer og roller.

Musikskolerne har tidligere været forpligtet til at samarbejde med folkeskolen, men ikke omvendt. Med reformen bliver dette samarbejdskrav et gensidigt samarbejde mellem folkeskole og musikskole, som omhandler fælles planlægning og gennemførelse af undervisning. For at opfylde dette burde disse samarbejder være af typen partnerskaber eller integreret samarbejde, men mange projekter løfter sig ofte ikke over typen 'eksterne projekter', hvor der ikke etableres reelt samarbejde herunder fælles planlægning.

I de sidste 15 år er der opstået et felt med ensembleundervisning og orkesterklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole med inspiration fra brassbands og harmoniorkestre, som det kendes fx fra amerikanske skolebands, og El Sistema-konceptet har også været en betydelig inspirator (Chemi & Holst 2016).

I modsætning til korte og eksterne projekter er projekterne med ensembleundervisning og orkesterklasser længerevarende forløb, som kræver et forpligtende samarbejde mellem musikskolelæreres specialiserede kompetence på instrumentalområdet, og folkeskolens musiklærerkompetence i den almene musikundervisning for alle. Der er således ikke blot tale om "samarbejde", men derimod som "partnerskaber".

Disse projekter placerer sig som samarbejde mellem grundskole og musikskole i et tværinstitutionelt felt, som skaber mulighed for udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet som et tredje rum.

Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med hvad vi gør for skabe mulighed for alle børn og unge for livs-lang deltagelse i musik. Musikskolen skal bidrage hertil – folkeskolen skal bidrage hertil – og et samarbejde mellem folkeskole og musikskole (en helhedsforståelse) vil kunne være et vigtigt bidrag hertil.

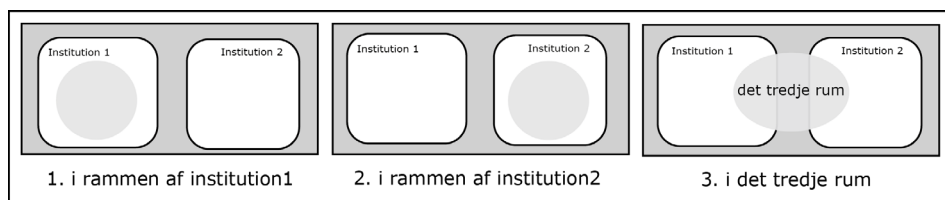
Ser vi på samarbejde musikskole-folkeskole, kunne den institutionelle ramme forstås sådan at samarbejdet enten foregår på betingelse af den ene institutionelle ramme eller på betingelse af den anden institutionelle ramme. Enten lægges den ene institutionelle struktur – eller den anden – til grund for eller ned over samarbejdet. Men hvorvidt er der så tale om partnerskab hvis samarbejdet skal tjene den ene specialiserede institutions interesse eller den anden specialiserede institutions specialiserede interesse.

I samarbejde mellem musikskole og folkeskole kan man tænke sig tre muligheder (Figur 3):

1. Samarbejdet kan rette sig mod og gennemføres i folkeskolens ramme, dvs. med specifikke målsætninger for undervisningen i den almene skole ud fra læreplanen (fælles mål). Samarbejdet – som ofte begrænses til perioder – kan, især på skoler med en lav prioritering af musikfaget, risikere at blive en erstatning for den regulære musikundervisning. Faren er, at ressourcer der er beregnet til at udfolde samarbejdet bliver omsat til driftsmidler, der erstatter midler man på skolen har tilført til andre højere prioriterede fagområder.
2. Samarbejdet kan rette sig mod musikskolens interesser og målsætninger – herunder ses det som del af den såkaldte fødekæde for

udklækning af professionelle musikere. Faren kunne her være, at det så ville være godt nok, hvis man (bare) fik nogle af eleverne, og at det ikke ville betyde så meget om alle elever, der deltog fik noget ud af det.

3. Samarbejdet kunne være baseret på partnerskab – ikke blot mellem musiklærerne, men også som et institutionelt partnerskab, med blik for potentialerne i det fælles, som et tredje rum i relationen mellem partnerskabets institutioner. I formålsformuleringerne for musik i folkeskolen hhv. musikskolen er der tydelige forskelligheder, men der er også en fælles formulering der vedrører elevernes livslange aktive deltagelse i musik, som eksempelvis kunne være afsæt for fælles anstrengelser som kunne overskride de enkelte institutionelle perspektiver - og samtidig sandsynligvis også bidrage til dem begge.



Figur 3: Rammer for samarbejde

I rammen af “det tredje rum” som udviklingsrum, har der allerede vist sig markante potentialer. Særligt interessant er udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet, der åbner for nytænkning som overskrider såvel folkeskolens- som musikskolens traditionelle undervisningspraksis, og som kan bidrage til didaktisk nytænkning i mødet mellem skole og kunst.

Et godt eksempel herpå er feltet med ensembleundervisning og instrumentklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole med inspiration fra brassbands og harmoniorkestre, som det kendes fx fra amerikanske skolebands og El Sistema-konceptet har også været en betydelig inspirator (Chemi & Holst 2016).

Jeg har igennem en række år bl.a. fulgt en række projekter hvor der er udviklet nye musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer, herunder projektet ‘Mere Musik til Byens Børn’, som er et projekt i Københavns Kommune, der skal udvikle muligheder for frivillig aktiv deltagelse i musik for alle børn, herunder børn *som eller ikke* deltager i frivillig musikundervisning. De nye musikalske læringsmiljøer har en tværinstitutionel karakter og benytter sig typisk af fleksible undervisningsformer og en musicerende tilgang (Holst 2017 og 2017a).

Udvikling af undervisningsformer og tilgange

En omfattende undersøgelse af praksisformer i sammenspilsundervisning i orkesterklasseprojekter i Tyskland Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016) viser at der anvendes to forskellige måder at undervise på, som kan betegnes som henholdsvis en 'trinvis tilgang' og en 'musicerende tilgang' (Figur 4):

Trinvis tilgang	Musicerende tilgang
trin for trin opbygning	helhedsmæssig opbygning
udlejring af øveprocesser	integrerede øveprocesser
reduktion af kompleksitet	udfoldning af kompleksitet
overvejende sproglig formidling	overvejende ikke-sproglig formidling
bearbejdning af delområder	udgangspunkt i musiceren, undervisning i flow
elevforskellighed (heterogenitet) som problem	elevforskellighed som ressource
forudsætter motivation	udvikler motivation

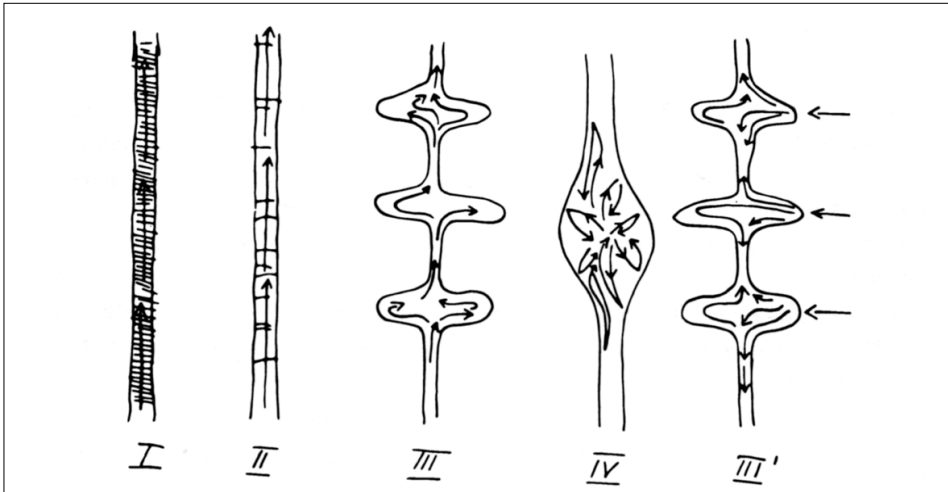
Figur 4: Trinvis- og musicerende tilgang med oscillation

De to tilgange har hver for sig fordele og ulemper, og det er derfor helt oplagt at kombinere de to tilgange. Fx udvikler den musicerende tilgang motivation, mens den trinvis tilgang forudsætter motivation. Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016) betegner kombinationen som en oscillation (kredsbevægelse) mellem de to former. Det interessante er således ikke hvorvidt man anvender eller er fortalende for den ene eller den anden tilgang, men hvorvidt man er i stand til at kombinere flere metodiske tilgange. Det viser sig i deres undersøgelse, at det kun er de færreste musikundervisere, der kombinerer de to tilgange, mens de fleste benytter enten den ene eller den anden tilgang, hvilket man egentlig må undre sig over.

Fleksible undervisningsformer og Wagenscheins didaktik

Jeg vil benytte Wagenscheins didaktiske teori (Wagenschein 1956, dansk version 2015) om det eksemplariske og det funktionelle princip til en præcisering af interaktionen mellem de to undervisningsformer som en 'oscillation' (kredsbevægelse).

Wagenschein opstiller en række forskellige former for undervisningens indhold og progression betegnet med romertal I, II, III, IV og III', som kort skal introduceres her (Figur 5):



Figur 5: Wagenscheins didaktiske former

I: Trinvis progression. Illustrationen viser det systematisk undervisningsforløb, den lineære trinvis progression som perler på en snor - fra delmål til delmål. Det ene bygger ovenpå det andet, først det simple så det mere komplicerede. Imidlertid er den meningsbærende helhed overladt til forventningens glæde med en begrundelse om at de enkelte færdigheds- og videns-elementer vil blive nødvendige - en gang.

II: Systematisk reduktion. For at undgå den pensumoverbelastning (pensumitis) som form "I" uundgåeligt fører til, kan man forsøge at lave en systematisk reduktion eller udrensning, men stoffet bliver derigennem blot tyndbenet i form af et tyndbenet systematisk forløb, hvor man skal kende til stoffet i "grove træk". Opbygningen i 'I' og 'II' vil jeg karakterisere som 'del til del' (del-del-).

III: Etablering af platforme. I stedet for det jævne overfladiske gennemløb gribes forpligtelsen til at gribe fat her og der og grave sig ned, slå rod, bygge rede. Man skal danne øer men medtænke den forbindende undersøiske bjergkæde, som skaber kontinuitet i fortætninger indenfor et kontinuum. Mellem de grundfæstede piller eller platforme leder broer videre, og jo mere dybtgående fortætningen har været, desto mere glidende bliver forbindelsen mellem dem. Opbygningen vil jeg karakterisere som 'del til hel' (del-hel).

IV: Den eksemplariske fremgangsmåde er rettet mod en repræsentativ helhed, som har samme karakter som fortætningen i platformen. I musik vil denne helhed være en helhed som er 'musik som fænomen' som netop et komplekst menings-univers, som indeholder mange dimensioner. Der er tale om et "ægte møde", og mulighed for fordybelse og fundamentale oplevelser. Opbygningen vil jeg karakterisere som helhedsorienteret.

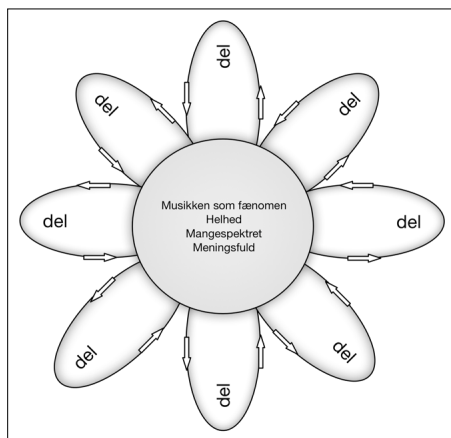
Herfra går Wagenschein videre til en kombination af III og IV, der betegnes III':

III': Det funktionelle princip. Afsættet for og indgangen til stoffet sker her fra en platform (Form III - III') og ikke fra den trinvis opbygning til en platform som i III. Man retter sig først funktionelt mod fænomenet som en kompleks helhed. Formen III' viser at indgangen sker "udefra" til en platform og trænger nedad til elementerne (det elementare) og søger det, der er brug for, og samtidig leder den opad mod næste platform. Opbygningen kan karakteriseres som *hel-del-hel*.

Forskellen mellem formen III (del-hel) og III' (hel-del-hel) er en vigtig og central pointe i forhold til den omtalte oscillation som en positiv proces hvor de to former støtter og fremmer hinanden. Men rækkefølgen (del-hel eller hel-del) er ikke ligegyldig, da den helhedsorienterede tilgang udvikler motivation, den del-orienterede forudsætter motivation.

Med udgangspunkt i musikken

For at tydeliggøre hel-del-hel processen har jeg opstillet en didaktisk model (Figur 6, Holst 2017a). I midten placerer jeg helhedsaspektet i form af 'musik som fænomen' som indhold, og rundt om dette forskellige del-elementer (bladene), som kunne handle om melodisk udtryk, rytmik, harmonik, dynamik, et musikhistorisk perspektiv, et performativt perspektiv osv., elementer der beskrives i læreplanens delmål. Delmål kan ikke stables op og gøre det ud for 'musik som fænomen', men de kan bidrage hertil - helheden er mere end summen af delene. Men det er under forudsætning af, at en musikalsk meningsfuld helhed (modellens centrum) etableres som grundlag for fordybelse og som afsæt for arbejdet med delaspekter, som så igen bidrager til helheden.



Figur 6: Hel-del-hel model (blomsten)

Det handler altså om *en fleksibel undervisningsform*, hvor man kombinerer en helhedsmæssig og musicerende tilgang og en trin- for trin opbygning og etablere en "oscillation" (kredsbevægelse) mellem de to som skaber positive læringscirkler. Processen går fra centrum med fælles musiceren som motivationsskabende, ud til delaspæker som processuelt differentierede, og tilbage til den musikalske helhed, som en hermeneutisk hel-del-hel proces. Det er iøjefaldende, at de to former supplerer hinanden idet den helhedsmæssige, musicerende undervisningsform er motivationsskabende, og den trinvis, elementmæssige undervisningsform netop forudsætter motivation.

Det er en helt afgørende pointe, at indre motivation - ifølge Deci & Ryan (2017) - er *den væsentligste drivkraft, man kan tænke sig for læring!*

Motivation, er forudsætning for en færdighedsorienteret faglig fordybelse i den trinvis tilgang, og etableres i den musicerende/helhedsorienterede undervisning. Derfor er det interessant at kigge nærmere på hvad det er, der er værdifuldt og betydningsfuldt for eleverne i musik - hvordan ser det ud fra børnenes perspektiv.

Effekt, læreplan og børns værdier

Spørgsmålet om 'effekt' har domineret forskning og evaluering i et kvantitativt forskningsparadigme hvor man måler på kunstens transferværdi for andre områder. At musik har en række transfereffekter er påvist (Hallam 2015), men kan og bør ikke som sådan tjene som en præmis for hvad der er kvalitet og hvordan man udvikler kvalitet i musikundervisningen. Her peger pilen på spørgsmålet om betydning og værdi (Value).

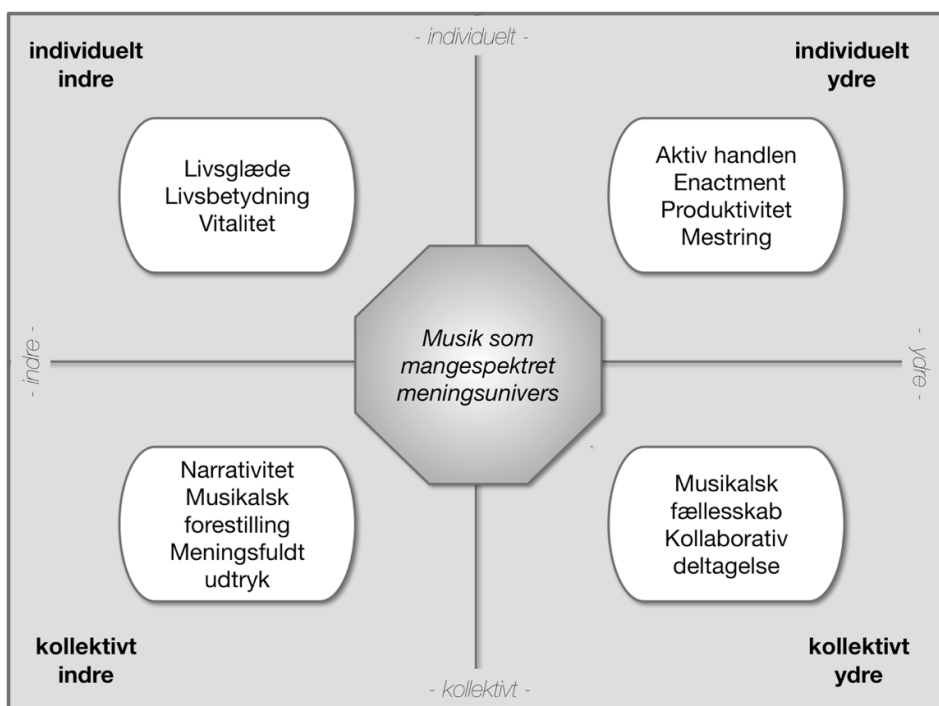
Værdi (Value) kan imidlertid ikke forstås uden at tage i betragtning *for hvem og i hvilken kontekst* - hvilken værdi det har for de forskellige aktører. Det er desuden afgørende, at man inddrager at undersøge 'value' i et første-persons perspektiv - altså kunstens værdi for børn og unge som et centralt spørgsmål (Holst 2017). Forskningen har vist, at der er en lang række betydningsfulde virkninger eller effekter som resultat af musikundervisning (Hallam 2015), herunder betydning for den sproglige udvikling, for udvikling af motivation, selvværd selvtillid og sociale kompetencer. Set fra et musikfagligt perspektiv er der en række musikfaglige formål, kompetencer og mål, som formuleret i læreplaner, som danner undervisningens værdigrundlag.

Set i forhold til spørgsmålet om motivation og fleksible undervisningsformer, er det imidlertid helt afgørende, at vi også har viden om hvad det er, der har

værdi og betydning for de børn og unge, som undervisningen ret beset er til for. En sådan indsigt vil være af stor betydning for hvordan man etablerer en fleksibel undervisning med et konstruktivt / positivt samspil mellem de forskellige undervisningsformer, som præciseret i det foregående afsnit.

Jeg begyndte i 2016 en undersøgelse af børns værdier i aktiv deltagelse i musik i rammen af projektet 'Mere Musik til Byens Børn', som er et projekt i Københavns Kommune der skal udvikle muligheder for frivillig aktiv deltagelse i musik for alle børn, herunder børn som ellers ikke deltager i frivillig musikundervisning. Her begyndte der at tegne sig et billede af forskellige værdiområder eller dimensioner, og det blev tydeligt hvor stor betydning det faktisk har at undersøge elevernes / børns værdier (Holst 2017).

Baseret på de indledende resultater fra mit arbejde med Mere Musik til Byens Børn i 2016-17 gennemfører jeg aktuelt en større undersøgelse som inddrager elever / børn fra projektet Mere Musik til Byens Børn, samt et større samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Egedal Kommune, og som løbende udbygges. Jeg har på dette grundlag udviklet en model hvor jeg desuden har hentet inspiration fra en tidligere tysk undersøgelse af (Smid 2014) af børns oplevede betydning af musik, samt den musikterapeutiske forsker Ken Bruscias

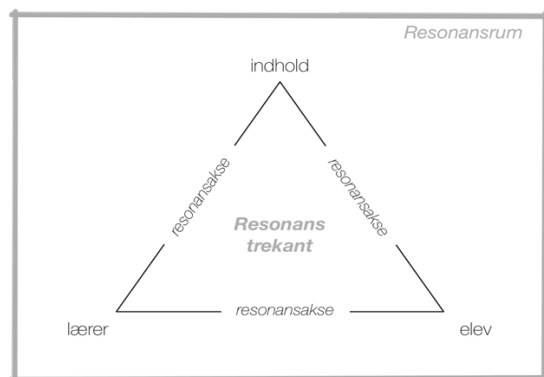


Figur 7: De fire dimensioner for børns/elevers oplevede værdier i musik

dynamiske musik- og oplevelsestyper (Figur 7) (Bonde 2009, s. 24-26). Bruscia sætter musikkens meningsdimensioner op ved hjælp af to begrebspar: individuel / kollektiv og indre / ydre. De to begrebspar udspænder et rum med fire felter, som betegnes som 1) indre-individuelt, 2) indre-kollektivt, 3) ydre-individuelt og 4) ydre kollektivt. Disse fire felter eller dimensioner benytter jeg som grundlag for en indkredsning og uddybning af elevernes/børnenes værdier i musikundervisning, overvejende baseret på empiri fra mine undersøgelser indtil nu (2016 til 2018), og med inddragelse af resultaterne fra den tyske undersøgelse fra 2014 (Smid 2014).

Ud over at udvikle og præcisere dimensionerne for elevers oplevede værdier undersøger jeg aktuelt også hvordan disse værdier optræder hos elever i forskellige undervisningssituationer, hvor fleksible undervisningsformer udmøntes på forskellige måder. Disse undersøgelser er på nuværende tidspunkt (forår 2018) ikke afsluttet og analyseret, men det fremgår af materialet at forskellige undervisningsmæssige tilgange har betydning for hvordan de fire dimensioner falder ud som forskellige profiler. Det er interessant, fordi det netop kan give viden om hvad forskellige måder at koble og sammentænke forskellige undervisningsformer betyder for elevernes motivation og læring. Hvis man, som jeg, opfatter didaktik som baseret på et dialektisk forhold mellem undervisning og læring og mellem lærere og elever, bliver det som Klafki (1983) har betegnet som "den dobbeltsidige åbning" aktuelt. Når det fx handler om at lære at spille et instrument, er der faglige og tekniske forhold, som læreren vurderer som betydningsfulde. Men det fører ikke nødvendigvis til den ønskede læring, at læreren ser det som vigtigt. Hvis man vil åbne indholdet for eleven, vil det være værdifuldt at forstå elevperspektivet, således at man kan skabe en mulighed for at eleven kan åbne sig for stoffet. Forståelse af elevernes værdier er en forudsætning, hvis man vil etablere muligheder for at eleverne ikke blot tilegner sig nogle færdigheder, men derimod indlader sig på musikken som fænomen.

Samfundsforskeren Hartmut Rosa (Rosa 2016) betegner dette som et resonansforhold. Resonans handler om en processuel træden-i-forbindelse med en sag. Han benytter sig af det musikalske resonansbegreb som metafor for menneskets generelle subjekt-verdens-forhold. Rosa (2016, s. 411) beskriver resonansforholdet i en didaktisk kontekst med afsæt i den didaktiske trekant som en resonanstrekant med hjørnerne lærer, elev(er) og indhold (Figur 8):



Figur 8: Resonanstrekanten

Indholdet viser sig for læreren såvel som for elever som et felt af betydningsfulde momenter og udfordringer. Der er en vigtig forskel på tilegnelse og indladdelse - det at man indlader sig på noget. Ved tilegnelse forstås en form for berigelse i betydningen en ressourceudvidelse (opfyldte færdigheds mål). Man råder over en ressource, som i instrumentel forstand kan sættes i spil. Når man derimod indlader sig på noget i en resonansrelation er man åben for at møde noget nyt eller anderledes, som kan berøre, gribe eller bevæge en.

Resonans-begrebet uddyber således hvordan det at tage udgangspunkt i 'musik som fænomen som indhold' i rammen af et musikalsk rum (som resonansrum), kan skabe værdi og betydning gennem etablering af livsbetydning (verdensforhold), som noget man vil, og dermed en drivkraft til selvaktivitet og indre motivation.

Samarbejde og partnerskab i undervisning, uddannelse og forskning

Det er vigtigt at man i forskellige lokale samarbejder og projekter udvikler co-teaching (sam-undervisning) og didaktiske samarbejdsformer og at de deltagende lærere og musikpædagoger i fællesskab udvikler deres undervisningskompetencer. Men det er også en væsentlig pointe, at der i rammen heraf viser sig et vigtigt og betydningsfuldt udviklingspotential.

Der har, som jeg indledte med, i rammen af "det tredje rum" som udviklingsrum, vist sig markante potentialer i form udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet, der åbner for nytænkning som overskrider såvel folkeskolens- som musikskolens traditionelle undervisningspraksis, og som kan bidrage til didaktisk nytænkning i mødet mellem skole og kunst.

I rammen af de tværinstitutionelle partnerskaber mellem musikskole, folkeskole (grundskole) og daginstitutioner er der udviklet nye musikalske læringsmiljøer, som benytter sig af fleksible undervisningsformer.

Jeg vil nu sammenfatte hovedpointerne i min undersøgelse:

Vi kan pege på to dominerende tilgange: en holistisk-musicerende tilgang og en trinvis progressionsorienteret tilgang - samt en kombination af disse (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla 2016). Med inddragelse af Wagenscheins didaktiske teori præciserer jeg to mulige kombinationsformer – som en del til hel tilgang og en hel til del tilgang (Wagenschein 1956). Med inddragelse af spørgsmålet om motivation og elev-determinisme-teori (Deci & Ryan 2017) inddrager jeg på den motivationsmæssige betydning af at bygge det didaktiske design op med en hel-del-hel strategi, som jeg illustrerer med 'blomsten' (modellen i Figur 6). Mine aktuelle undersøgelser af børns/elevs oplevede værdier (Figur 7) bidrager til nye forståelser af elevperspektivet, således at man bedre kan udvikle og udfolde et undervisningsindhold, som for eleverne (og ikke kun for læreren) viser sig som et felt af betydningsfulde momenter og udfordringer - som *et resonant forhold* (Rosa 2017) hvor eleverne ikke blot tilegner sig på noget men også indlader sig på noget. Der er dermed tale om en resonansrelation, hvor man er åben for at møde noget nyt eller anderledes, som kan berøre, gribe eller bevæge en.

Potentialer for musikundervisning i folkeskolen: I forhold til de aktuelle tendenser i folkeskolen er der her tale om forståelser, der står i modsætning til læringsmålstyret undervisning med fokus på laveste taksonomiske mål-niveau (finmål). Management-paradigmets output-styring udmøntes aktuelt i folkeskolen i en 'managementdidaktik', som bygger på trinvis progressionstænkning. Finmålsstyring vil således sandsynligvis direkte modvirke potentialerne.

Den traditionelle praksis i musikundervisning i folkeskolen (med vægt på sammenspil) kan nok overvejende karakteriseres som en del-hel tilgang. Der kan dermed peges på et potentiale i at udvikle dette videre til en hel-del-hel tilgang som illustreret med blomst-modellen (Figur 6). Heri ligger imidlertid en udfordring for musiklæreren, idet denne tilgang ikke blot kræver didaktisk-pædagogisk indsigt og kompetence, men også en musikalsk-musikfagligt overskud. Men her er der tale om et kompetenceaspekt som gradvist er blevet skåret ned over en række læreruddannelseslove, hvilket (foreløbig) er kulmineret som et nyt 'lavpunkt' med den nye læreruddannelse fra 2013 (Holst 2013).

Potentialer for musikundervisning i musikskolen: Undervisning i musikskolen bygger overvejende på individuel instrument undervisning, som dog gradvist udbygges

med sammenspil. I den individuelle instrumentundervisning er en trinvis progressionstænkning ret udbredt og danner grundlaget i mange 'instrument-skoler' (undervisningsmidler). I forhold til sammenspil kan praksis overvejende beskrives som en del-hel tilgang.

Rapporten fra Kulturministeriet Musikskoletænk tank (2017) peger også på problemer ved den traditionelle praksis, og anbefaler udvikling af fleksible undervisningsformer. Der kan således også her peges på et potentiale i at udvikle dette videre til en hel-del-hel tilgang, som muligvis også sammentænker eller gentænker forholdet mellem individuel undervisning, gruppe- og holdundervisning og sammenspil. Heri ligger imidlertid en udfordring for musikskolelæreren, idet denne tilgang ikke blot kræver en musikalsk-musikfaglig indsigt og kompetence, men også et pædagogisk-didaktisk overskud netop til at udvikle fleksible designs i de konkrete kontekster, som skaber på en konstruktiv og positiv måde kombinere og balancerer en holistisk-musicerende tilgang med en trinvis tilgang. Men på det pædagogisk-didaktiske område er der tale om et aspekt som i den grad har været forsømt på uddannelserne på musikkonservatorierne.

Sammenfatning og perspektiver

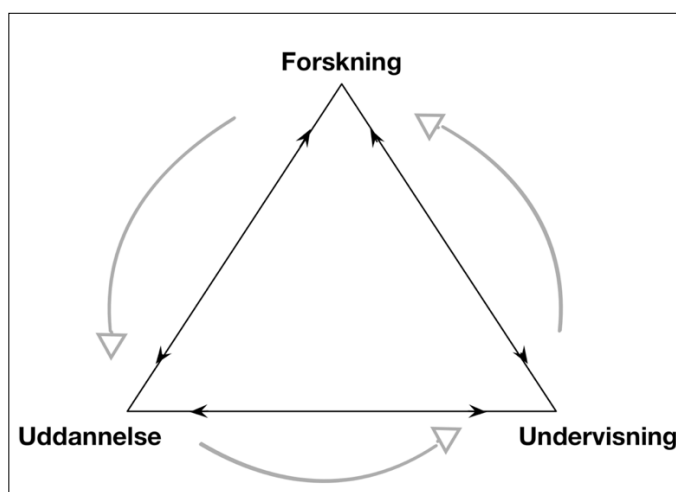
Sammenfattende kan siges at samarbejde mellem musikskole og folkeskole har bidraget til udvikling af undervisningsformer og læringsmiljøer, som har væsentlige potentialer for såvel musikskolens- som folkeskolens almindelige musikundervisning.

Hvis disse potentialer skal virkeliggøres bredt, er det ikke nok at lave lokale projekter. Det kræver samarbejde og partnerskaber mellem den musikpædagogiske praksis i skoler og institutioner, den musikpædagogiske forskning og de musikpædagogiske uddannelser.

For det første er det nødvendigt at de musikpædagogiske uddannelser spiller med. Som tidligere omtalt udgør uddannelsernes institutionelle lukning og polarisering et væsentligt problem, med uhensigtsmæssige konsekvenser for musikundervisningen i såvel folkeskole som musikskole. Det grundlag som uddannelserne lægger for musikskolelærere og folkeskolelærere, er som bekendt polariseret i henholdsvis en musikfaglig og en undervisningsfaglig vægtning. Denne polarisering spænder reelt ben for at udvikle undervisningen i retning af fleksible undervisningsformer og en hel-del-hel tilgang. Da tilgangen tager afsæt i 'musikken som fænomen' kræver det et musikfagligt overskud fra lærerens side, og da det handler om at sammensætte et didaktisk design af forskellige

undervisningsformer i en positiv interaktion, kræver det et undervisningsfagligt overskud. Det betyder, at der ligger en stor efteruddannelses- og uddannelsesmæssig opgave, men som kræver reformer af uddannelserne for at kunne blive løftet.

For det andet er den musikpædagogisk forskning en afgørende medspiller. For at de markante landvindinger der konkret udvikles kan få gennemslagskraft i praksis og nå ud over den lokale kontekst, er det afgørende at denne udvikling undersøges, analyseres, dokumenteres og formidles (som i denne artikel) gennem musikpædagogisk forskning, hvilket igen kan tjene som kvalificering af en nødvendig og tidssvarende udvikling af de musikpædagogiske uddannelser (Figur 9):



Figur 9: Samarbejde – undervisning, uddannelse og forskning

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med, hvad vi gør for skabe mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik.

Samarbejde mellem musikskole og folkeskole (Åben Skole) har bidraget til øget co-teaching (sam-undervisning) og udvikling af undervisningsformer og læringsmiljøer, der understøtter mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik. Der er her tale om stærke potentialer i en tvær-institutionel indsats, som også har betydning for de enkelte institutioner. Det kunne være relevant i fremtiden at tænke det tværinstitutionelle samarbejde til en treklang mellem musikskole, folkeskole og daginstitutioner.

Hvis disse potentialer skal virkeliggøres bredt og langsigtet /bæredygtigt, kræver det både samarbejde og partnerskaber i den musikpædagogiske praksis, den musikpædagogiske forskning og de musikpædagogiske uddannelser.

Referencer

- Aigner-Monarth**, E. & Ardila-Mantilla, N. (2016). Musizierräume - Lernräume - Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln in instrumentalen Gruppenunterricht. In: Ardila-Mantilla, Stöger & Wüstehube (red): *Herzstück Musizieren*. Schott Verlag.
- Bamford**, A. (2006). *The Wow Factor: 'Global Research Compendium on the Impact of arts in Education'*. Waxmann.
- Bonde**, L.O. (2009). *Musik og Menneske*. Samfundslitteratur.
- Bonde**, L.O., Pedersen, I.N. og Wigram, T. (2001) *Musikterapi. Når ord ikke slår til*. Klim.
- Borg**, Jorunn S. (2011). The Cultural Rucksack in Norway. Does the national model entail a programme for educational change? I: Sefton-Green, Thomson, Jones and Bresler (eds). *International Handbook of Creative Learning*. New York: Routledge.
- Chemi**, T. og Holst, F. (2016). *El Sistema inspirerede projekter*. DMKL.
- Ernst**, A. (2006). *Die zukunftsfähige Musikschule*. Musik Verlag Nepomuk.
- Grosse**, T. (2006). *Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen*. Wießner Verlag.
- Holst**, F. (2013) *Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Ph.d. afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Holst**, F. (2013b). *Kortlægning af samarbejde musikskole - grundskole*. Faglig Enhed Musikpædagogik. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet.
- Holst**, F. (2015). *So ein Ding... Om samarbejde musikskole-grundskole i "Jedem Kind ein Instrument" (JeKi)*. Dansk Sang nr.1. 2015.
- Holst**, F. (2016) *Samarbejde i Åben Skole - musikalske fællesskaber i det tredje rum. Temahæfte om Åben skole*. Unge Pædagoger nr. 3, 2016.
- Holst**, F. (2017) *Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. Andet temahæfte om Åben skole*. Unge Pædagoger nr.4, 2017.
- Holst**, F. (2017a). *Mere Musik til Byens Børn, Midtvejsrapport*. BUF Københavns Kommune.
- Højholdt**, A. (2017) *Co-teaching. Samarbejde om undervisning*. Hans Reitzels forlag.

- Klafki, W.** (1983) Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik. NNF Arnold Busck.
- Kulturministeriet** (2017) *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænk tankens Rapport*. Kulturministeriet.
- Rosa, H.** (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L.** (2017). *Self-determination Theory*. Guildford Press.
- Scruggs, Thomas E.; Mastropieri, Margo A.; McDuffie, Kimberly A.** (2007). *Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. Exceptional Children*. Summer 2007, Vol. 73 Issue 4, p. 392-416.
- Wagenschein, M.** (1956). Om begrebet eksemplarisk undervisning. I: Graf, S.T. og Christiansen P. (Red) (2015): *Dannende Faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Forlaget Unge Pædagoger.

Personalia



Finn Holst

Finn Holst, ph.d. og ekst. lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU).

Forskningsområder er professionalisering, udvikling af undervisningsformer og nye undervisningsmiljøer samt samarbejde musikskole-folkeskole og uddannelserne hertil.

Underviser på kandidatuddannelsen i musikdidaktik på DPU, og i musikpædagogik på bachelor og kandidat på Det Kgl. Danske Musik-konservatorium.

Har udgivet en lang række forskningsrapporter og artikler på området, se www.finnholst.dk

Skoleorkestre i samarbejde mellem musikskole og folkeskole

Af Henrik Boll

Resumé og lidt tal

Hjørring Musiske Skole (HMS) tilbyder undervisning i flere børnehaver og på alle kommunens 5 privatskoler og 13 folkeskoler samt i musikskolens store centrale bygning i Hjørring. Der er etableret samarbejdsaftaler mellem musikskolen og folkeskolen ved 11 skoler om oprettelse af skoleorkestre af forskellig karakter. Samarbejderne er faciliteret af folkeskolereformen, som trådte i kraft ved skoleårets begyndelse 1.august 2014, hvoraf det fremgår, at folkeskolen og musikskolerne gensidigt skal indgå forpligtende samarbejdsaftaler. Det er interessant, da det tidligere lovgivningsmæssigt kun har påhvilet musikskolerne at samarbejde med folkeskolerne men ikke omvendt.

Skoleorkestrene bygger på fire væsentlige principper og værdier fra El Sistema¹ traditionen:

1. Det skal være gratis at deltage.
2. Det skal være muligt for alle at deltage. Hvis en stemme umiddelbart er for vanskelig for en eller flere elever, laver læreren en enklere stemme.
3. Når man er med, er det både for ens egen og sidemandens hhv. orkestrets skyld. Dvs. man er gensidigt forpligtet og kommer til alle prøver, koncerter og andre aktiviteter.
4. Man skal som deltager gøre sig umage. Man skal deltage opmærksomt i undervisningen og hvis man har mulighed for det, skal man øve sig hjemme.

Skoleorkestrene er genremæssigt meget forskellige og omfatter bl.a. strygeorkestre (violin og cello), guitarorkestre, drumline, bands (blandet sammenspil i 8-16 personers grupper), marimba-steelband, spillemandsorkestre (harmonika og violin), brassband og harmoniorkestre.

For at motivere familierne til at melde børnene i musikskolen, hvis de vil fortsætte i et orkester efter første år, har musikskolen udviklet nye undervisningstilbud, hvoraf nogle er billigere end de traditionelle, men hvor eleverne alligevel får mere spilletid. HMS opretter f.eks. to hold med tre elever på hver, der får 30 minutters undervisning men spiller 60 minutter. Læreren går mellem de to hold i hvert deres lokale, lytter til, spiller med, vejleder og foreslår og viser, hvad det enkelte hold og de enkelte elever skal arbejde videre med, mens vedkommende går ind til det andet hold.

Ved opstarten af orkestersamarbejderne søgte musikskolen fonde og fik næsten 800.000kr. til indkøb af instrumenter. Orkestersamarbejderne har fra begyndelsen af været baseret på medfinansiering fra folkeskolerne. Fra skoleåret 2017-2018 er der oprettet en særlig pulje i "forvaltningen for børn, skoler og undervisning", som den enkelte skole kan søge, hvis man vil oprette skoleorkestre i samarbejde med musikskolen, så økonomien i nye projekter bliver ligeligt fordelt mellem folkeskole og musikskole og forvaltning.

I sæson 2016-2017 var der 765 orkesterelever fra 3.-5. klasse fordelt på de skoler, med hvem musikskolen har et samarbejde om orkestre inspireret af El Sistema. I sæson 2017-2018 er der 1085 orkesterelever.

Den bærende idé for dette musikalske læringsmiljø

En bærende idé for et skoleorkester som musikalsk læringsmiljø er, at det bygger på tanker og forventninger om et gensidigt værdiskabende samarbejde mellem folkeskolen og musikskolen. Dette forudsætter et ligeværdigt samarbejde mellem lærere og ledere fra de to institutioner, hvilket er blevet lettere efter folkeskolereformen i 2014, da det nu er et lovkrav, at folkeskole og musikskole gensidigt skal indgå forpligtende samarbejdsaftaler.

Lærere og ledere fra de to typer skoler har forskellige uddannelser med hver deres faglige profil, og de har hver deres praksiserfaring. Lektor og ph.d. Finn Holst har også gennem undersøgelser påvist, at de kan have forskellig fokus og forskellige opfattelser af, hvad der i undervisningen er af største læringsmæssige betydning, og de to lærerprofilers fokus kan endda være direkte modsatrettede. Mistænksomhed og brødnid overfor lærere fra den anden institution kan

også i nogle tilfælde lure under overfladen, men det er et fænomen, der nok væsentligst bæres og næres af uvidenhed og faglig polarisering gennem uddannelse og kollegial snak på eget lærerværelse.

I flere europæiske lande udvides børnenes skoledag i disse år fra halvdagsskole til heldagsskole. Hermed lægger skolerne beslag på børnenes fritid, hvormed det bliver hensigtsmæssigt eller nødvendigt at integrere den frivillige musikundervisning i den nu længere skoledag. Mange steder faciliterer og inviterer skoleverdenen til samarbejde for at benytte musikskolelærernes musikfaglige kompetencer. Men udfordringerne og problematikkerne i samarbejdet, relationerne og den fælles forståelse eller forskellig forståelse af undervisningsopgaver er rundt omkring stort set de samme, som vi kender i Danmark.

En frugtbar og forpligtende samarbejdsrelation med og mellem folkeskolelærere og musikskolelærere er afgørende for at orkesterskolen kan være levedygtig gennem mange år og ikke bare være et "projekt". Og levedygtigheden er nødvendig, da det ikke er meningsfyldt at lave et skoleorkester for én sæson. En elevs orkesterliv vil kunne strække sig over mere end 7 år. Gennem læreres og lederes anerkendelse af hinandens respektive uddannelser, kompetencer og praksiserfaring kan der etableres en symmetrisk samarbejdsrelation. Dette indebærer, at lærere fra henholdsvis musikskole og folkeskole opfatter undervisningen som et fælles anliggende, supplerer hinanden og griber hinandens idéer og instruktioner. Det er derfor vigtigt, at der afsættes tid til fælles forberedelse samt til at man hver især kan redegøre for sit eget musiksyn og få mulighed for at forstå sin makkers og ligeledes få mulighed for at forstå de eventuelle forskellige syn på undervisning og læring. Mindst ligeså vigtigt er det, at ledelsen giver tid til evaluering og refleksion. Her vil de to lærertyper kunne udfordre, udvikle og berige hinanden og måske lede frem mod en ny musiklærerpraksis med egnet didaktik for orkesterundervisning. HMS bestræber sig hele tiden på at ændre eller udvikle musikskolens tilstedeværelse i kommunens folkeskolebygninger og relationen til folkeskolen: "Fra tålt ophold i folkeskolen til gensidigt værdiskabende samarbejde".

Musikskolen tilbyder et samarbejde med alle interesserede folkeskoler

Jeg vil herunder berette om Vrå Skoleorkester, som er det projekt, jeg selv er aktivt involveret i og derfor kender bedst. Det sigter mod at blive et storbigband/harmoniorkester med træ- og messingblæsere og udvidet rytmegruppe og fra tid til anden samarbejde med skolens kor ved enkelte begivenheder.

På Vrå Skole rekrutteres eleverne i lighed med orkestersamarbejderne ved de fleste andre af kommunens skoler i 3. klasse. Vrå Skole har typisk to klasser pr. årgang, altså omkring 44-56 elever. Orkesterundervisningen er obligatorisk i 3. klasse og det pågår i to af årgangens timer for understøttende undervisning, som ligger midt på dagen én dag om ugen. Der oprettes på 3. årgang fire hold: 1) altsax, 2) kornet, 3) rytmegruppeinstrumenter & 4) andre musikaktiviteter². I de 8 første uger af skoleåret roterer eleverne på hold, som skolelæreren ud fra sit kendskab til eleverne har dannet, mellem de 4 aktiviteter. Derefter vælger eleverne, hvad de vil spille resten af 3. klasse. De kan altså i 3. klasse ikke vælge, om de vil beskæftige sig med musik ud over skolens 2 ugentlige musiktimer; de kan vælge, hvad de vil beskæftige sig med. Lærersammensætningen er for tiden 3 fra musikskolen og 1 fra folkeskolen.

I 4. klasse og fremefter er det frivilligt, om man vil deltage i skoleorkestret. Orkesterundervisningen ligger fortsat i skoletiden i timerne for understøttende undervisning. Ideelt set er der fortsat 1 musikskolelærer og 1 folkeskolelærer, hvilket også giver mulighed for at orkestret kan dele sig og lave gruppeprøver.

For orkestermedlemmerne i 5. og 6. klasse dannes ét orkester, hvor undervisningen stadig er i en eller flere timer for understøttende undervisning eller lektiecaféen. Orkester eleverne fra 7., 8. og 9. klasse er koncertorkestret. Sidstnævnte skal have 2 timers prøve ugentligt, og det kan af praktiske grunde være nødvendigt at lægge prøverne om aftenen eller sidst på eftermiddagen. Det giver så også mulighed for, at andre kan sidde med i orkestret. Det kan være ældre og tidligere elever, der nu er i gang med (ungdoms)uddannelse, det kan være lærere eller andre voksne fra skolen, som har aktiv musikudøvelse som en del af deres liv, det kan være en forældre eller bedsteforældre, der mere eller mindre har spillet gennem hele livet, etc.

3. klasse	4. klasse	5.-6. klasse	7., 8. & 9. klasse
Obligatorisk orkester 2 lektioner/uge	Frivilligt orkester (Aspirinerne) 1 lektion/uge	Frivilligt orkester (Aspirantorkestret) 1 lektion/uge	Frivilligt orkester (koncertorkestret) 2 lektioner/uge
4 lærere 4 hold	2 lærere	1-2 lærere	1 lærer
	Instrumentundervisning i musikskolen	Instrumentundervisning i musikskolen	Instrumentundervisning i musikskolen

Fra og med 4. klasse opfordrer vi kraftigt familierne til, at eleverne fra orkestret tilmeldes instrumentundervisning i musikskolen, soloundervisning eller den billigere holdundervisning. Her kan eleverne få bedre vejledning i de udfordringer, de måtte have i beherskelse af deres eget instrument, og vi opnår en hurtigere progression i orkestret. Det bliver for langsommeligt, hvis vi i orkestertimerne, som typisk kun er én max. to lektioner / uge, skal bruge tid på flere og gentagne instruktioner til enkelte elever, mens 12 eller 16 andre skal sidde og vente på at komme til at spille. Det er også set, at flere elever i løbet af storholdsundervisningen i 3. klasse har fået nogle uvaner eller uhensigtsmæssigheder i deres holdning eller behandling af instrumentet, som på længere sigt vil give vanskeligheder. Det vil man kunne rette op på i tide i instrumentundervisningen i 4. klasse både ved soloundervisning og på små hold med 3-4 elever. Der er familier, der som udgangspunkt afslår tilbuddet af økonomiske grunde. Men det kan der findes løsninger på. De fleste musikskoler har nok mulighed for at tilbyde hel eller delvis friplads til et antal elever.

Tilsvarende møder vi fra 3. klasse børn af flygtningefamilier, og hvis disse viser tegn på at trives i et orkester, mener jeg, vi har en særlig forpligtelse til at få dem med i orkestret og så måske i en periode se stort på, at forældrene ikke kan udfylde digitale indmeldelser eller betale for musikskoleundervisning ud af deres integrationsydelse.

Udvidet undervisnings- og spilletid som godt musikalsk læringsmiljø

For at imødekomme de familier, der med begrundelser i økonomiske forhold ikke melder sig i musikskolen har jeg initieret en supplerende praksis i instrumentundervisningen, som koster 1/3 af traditionel soloundervisning men alligevel giver eleverne betragteligt mere spilletid. Det er afprøvet med saxofoneleverne i skoleorkestrets 4. klasse: To soloelever, der hver er tilmeldt 22½ minutters undervisning, danner tilsammen et hold på 45 minutter. Et billigere hold med tre elever har tilsammen 30 minutter. De to hold kom ved sæsonstart 2016 efter hinanden, men efter nytår møder de på samme tid og modtager undervisning sideløbende på musikskolen 75 minutter i to lokaler. Jeg går så mellem de to hold og fordeler minuttallet ved hvert hold, så det passer med, hvad man betaler for, og vi tager ofte den sidste del af tiden som sammenspil. Ideelt set øver eleverne på det ene hold, som de er blevet vejledt, mens jeg konsulterer det andet hold det går så ikke altid sådan ☺.

Herunder nogle stillbilleder fra en optagelse af nogle drenge, der skulle øve selv. Jeg var ret nysgerrig efter at se, hvad de egentlig lavede.



Tre drenge skal øve sammen



De har øvet ca. 15 min. og humøret er højt



Læreren kommer ind og hjælper med at løse et problem

Jeg oplever i lige så høj grad, de står og spiller noget af det, de kan spille i forvejen, når jeg kommer ind til dem. Det er også godt, når bare de spiller. Jeg oplever også flere gange, at de har gang i at spille om kap med YouTube, hvor de har fundet en demonstrationsvideo med en eller anden saxofonist. På samme vis finder de noder, som de går hjem og printer ud og kæmper med og forsøger at lære noget af, skønt det ofte egentlig er for svært. Den efterfølgende uge kommer de så og har travlt med at vise, hvor meget de har øvet sig. Denne grad af foretagsomhed har jeg faktisk aldrig oplevet tidligere. Disse elever er i deres udvikling både instrumentteknisk og musikalsk nået meget længere, end mine traditionelle musikskoleelever har været efter at have fået undervisning lige så længe. Her handler læringsmiljøet om, at man som lærer tør at slippe foretagsomheden løs og slippe kontrollen, hvilket der måske ikke er den største tradition for i musikskoleundervisningen. En enkelt elev har dog også her tillært sig nogle uvaner eller uhensigtsmæssigheder på instrumentet, men jeg tror, de uvaner kan spilles væk. Denne undervisningspraksis med udvidet undervisnings- og spilletid bruger jeg også overfor enkelte klaverelever og flere af mine kolleger er sprunget på idéen, og i sæson 2017-2018 tilbyder musikskolen denne praksis som et nyt og supplerende tilbud til alle elever og det kan praktiseres i det omfang, det er muligt lokale- og skemamæssigt. Det viser sig at være et godt musikalsk læringsmiljø og passer godt med enkelte undersøgelser og mange musikskolelæreres erfaringer: Mange elever øver sig ikke, men det er ikke ensbetydende med, de ikke vil spille. Det kan også være udtryk for, at det for mange elever er mere meningsfyldt at spille og lave musik sammen end at øve sig alene derhjemme. Med denne undervisningspraksis både med soloelever og små hold, hvor man indlægger øvetid i undervisningstiden, kan man også lettere lære eleverne at øve sig. Og netop det at øve sig er jo også noget, man skal lære.

Men musikskolerne skal selvfølgelig også fastholde sit tilbud om soloundervisning. Det skal fortsat være muligt for elever at få den tætte og ofte personlige kontakt til en musiklærer med alt, hvad det indebærer. Og især for elever på præakademisk niveau kan det give mening at have soloundervisning. Desuden bør det også fortsat være legitimt "blot" at gå til spil!

Musik(skolen) for alle

Man kan sige, at alle børn via skoleorkestersamarbejderne kommer i kontakt med musikskolen og lærerne herfra, eller at musikskolen kommer ud til alle børn i de skoler, der har indgået en samarbejdsaftale. Vi kommer således fra musikskolens side også i kontakt med børn og familier, som ikke selv ville have op søgt musikskolen og dens tilbud om undervisning, læring og samvær. For nogle familier ligger tanken om at børnene skal med i musikskolen meget fjernt. Nogle forældre holder fast i dogmet om, det er meget dyrt og / eller elitært. Vi kan så fra musikskolens side argumentere med, at forældrene ikke behøver at stå klar med bil og chauffør for at køre børn til stævner og kampe rundt omkring i regionen i weekenderne, samt at de ikke skal bekoste træningstøj med efternavn på ryggen og sko / støvler flere gange årligt for deres poder i voksealderen. Men vi kan selvklart ikke kloge os på familiers privatøkonomi og deres opfattelser af deltagerbetaling. Flere forældre har de seneste år fortalt mig, at det ikke er deres påhit, at barnet skulle spille, men at de har været overraskede over, hvor glad deres barn har været for skoleorkestret og har derfor tilmeldt deres barn musikskolen.

Hvis vi fra musikskolernes side virkelig skal lykkes med denne nye musikpædagogiske praksis, skal vi ikke blot skrue op for samarbejdet mellem folkeskole og musikskole. Det kan også være nødvendigt at inddrage forældrene mere, lade dem deltage i forskellige aktiviteter evt. med praktiske gøremål ved forlængede aftenprøver, koncerter og evt. koncertrejser og i det hele taget opfordre dem til at medvirke på et mere aktivt niveau end blot køre børnene til spil. Her kan vi måske lære noget af idrætsorganisationerne ... Men vi bør undgå, at det udvikler sig til endnu flere tidsforbrugende forpligtende opgaver. Der er nok at rende efter i forvejen for børnefamilier.

Orkester som et godt musikalsk læringsmiljø og elevernes mulighed for at få et livslangt aktivt forhold til musik

Orkestereleverne oplever fra begyndelsen, at musik er noget man gør i fællesskab, samt at musik er noget, der opstår i fællesskab, men at man også kan arbejde

videre med det og dygtiggøre sig individuelt. Jeg hører endda fra mine 4. klasse-elever, at de er begyndt at have saxofonen med, når de skal "lege sammen" eller overnatte hos hinanden.

Vi giver børn mulighed for at lære at spille et instrument, hvilket er i overensstemmelse med folkeskolens læseplan for musik, trinforløb for 3.-4. klasse, men vi kan som musikskolelærere antageligvis gøre det på et mere kvalificeret niveau end den typiske folkeskolelærer kan jf. vores forskellige uddannelser. Der er vel heller ikke tid til at gøre på særligt dybt niveau i skolens obligatoriske musiktimer. Musikskolelærerne kan også tilbyde et bredere udvalg af instrumenter / orkestertyper alt afhængig af, hvad den enkelte folkeskole kan byde ind med af lærerkræfter. Har skolens musiklærer engang spillet kornet eller trækbasun i et spejderorkester, er det vel nærliggende at oprette harmoniorkestre sammen med musikskolens træblæser- og evt. baslærer og måske en lærer, der spiller "sup', steg og is" i weekenderne. Spiller skolens musiklærer cello i regionens amatør-symfoniorkestre, vil det vel være oplagt, at danne et strygeorkester sammen med musikskolens violinlærer.

Skoleelever oplever flere forskellige læringssituationer i løbet af (skole)dagen. Skoleorkestertimerne adskiller sig fra anden undervisning i såvel skolen som traditionel musikskoleundervisning ved hverken at være klasseundervisning, gruppearbejde, mesterlære, cooperative learning eller selvstudie.

Når vi begynder med skoleorkestret i 3. klasse, er der tale om kumulativ læring og alle begynder i princippet på samme niveau. Nogle få har deltaget i musikskolens forskoleundervisning, og alle har selvfølgelig haft musik som fag i skolen, men stort set ingen har prøvet et blæseinstrument eller et strygeinstrument. Dette ser jeg som en fordel, da det kan være en ny start for nogle elever. Den dygtige pige (en stereotype), der befinder sig godt med at sidde stille, modtage undervisning og tilegne sig viden på denne måde og måske være vant til at være den dygtige elev, er nu på samme niveau som den fysisk aktive dreng (igen en stereotype), der måske allerede i 3. klasse er ved at have fået nok af skolen og dens stillesiddende mundtlighed. Nu er de ligestillede. At spille et instrument er en fysisk aktivitet; man skal bruge kroppen, og det er sandsynligt, man bliver forpustet og kommer til at svede ... uha, uha. Det er der mange – især piger, der bliver overraskede over. Jeg bruger tillige en del kropsaktiviteter til "Goddagsange", Elementær Rytmisk Træning og andre EM-aktiviteter, som godt kan få kropspulsen lidt op.

Nogle er også i niårsalderen udfordret i deres kropsbevidsthed. Det er ikke alle, der kender forskel på højre og venstre hånd og ved saxofonspil skal de bevæge fingrene uafhængigt af hinanden og i modsætning til kornet, klaver, slagtøj

og til dels guitar / bas kan man ved saxofonspil ikke se sine fingre, mens man spiller. Det kan være svært.

Der er også i musik som i andre fag en fagterminologi, som man må lære sig. Der er fagudtryk, der især for børn er ukendte, og som kun i begrænset omfang benyttes i andre sammenhænge, men som er nødvendige for at kunne følge og forstå kommunikationen indenfor faget, som det også er tilfældet i andre (håndværks)fag. Disse fagudtryk er typisk på engelsk eller italiensk, hvilket kan gøre det både vanskeligt og morsomt at skulle lære dem.

Jeg arbejder fra begyndelsen med gehørspil – papegøjemetoden, men også med nodespil. Og alle knækker læsekoden i løbet af de første måneder, idet det stort set accepteres, at det er ret nemt at lære 3 til 4 noder - og 5 måske 7 toner, når man flere år tidligere har skullet lære 28 bogstaver.

Øget kompleksitet i elevernes læring vil i stigende grad vil være afhængig af, hvor meget den enkelte elev spiller og hvor meget opmærksomhed vedkommende har for musikken. Over tid i aspirin- og aspirantorkestret øges kompleksitet og sværhedsgrad på alle musikkens parametre: tempo, rytmer, ambitus, harmonier, dynamik, timing etc. Her er tale om rolig og fremadskridende udvikling, hvor læringsprodukter opbygges, indarbejdes og gøres sikre og anvendelige.



Halvdelen af Vrå Skoles Orkester, 3. klasse (den årgang, hvor det er obligatorisk, i Understøttende Undervisning) saxer og kornetter og de to holds lærere. Rytmegruppeholdet og holdet med andre musikaktiviteter øver i en anden bygning. 4-6 gange om året samles hele 3. årgang og de optræder ved 2 koncerter i løbet af året.

Gennem rekrutteringsorkestret i 3. klasse bruges musikken i høj grad som middel; her er altså tale om formal dannelse i Klafkisk forstand. Men eleverne oplever også tidligt musikkens kraft og det indre sus ved at lave noget så stort sammen. En elev mødte mig i skolegården dagen efter, de havde lavet en lille fyraftenskoncert, og han sagde: "Hvor var det bare sjovt i går! Hvor var det dejligt at spille for de andre; jeg blev så rørt helt indeni og jeg stod bare og smilte hele tiden". Det var 3. klasse orkestret, der havde spillet i 3 måneder og blæserne havde en ambitus på 4 toner. Men de havde spillet sammen og det var stort for denne elev ... og sikkert også for mange andre. Det er måske ligefrem et tegn på kategorial dannelse og "den dobbelte åbning", hvor stoffet havde åbnet sig for eleven samtidig med, eleven havde åbnet sig for stoffet. Eller som stifteren af El Sistema José Antonio Abreu har sagt det: "Teach children the beauty of music, and music will teach them the beauty of life"

Det giver også en sammenhængskraft i en klasse / årgang / hold, når man har arbejdet med noget, der i begyndelsen var svært, og som man ikke vidste, man kunne lære. Men så har eleverne / orkestret fået det til at fungere, de har "musikket" sammen, og så er det altså svært efterfølgende at genoptage en eventuel tidligere konflikt, eller drille hinanden eller stjæle en andens madpakke.

Det er til stadighed vigtigt og en grundlæggende værdi, at alle skal kunne være med i orkestret, hvis blot man vil gøre sig umage. Det gælder både i aspirant orkestret og i koncertorkestret. Hvis der er en svag bassist, som har personligt udbytte af at være med i orkestret, er det også af stor værdi for orkestret. Der kan også godt være plads til to bassister, hvor den ene har en simpel stemme, som udbygges med noget mere kompliceret til den anden. På samme måde kan der også være flere pianister eller guitarister med. Ligeledes kan der laves "fillerstemmer" til f.eks. 2. altsax- eller 2. trompet-stemmen. Det handler udelukkende om at lærerne – typisk dem med konservatorieuddannelse (da denne disciplin er fagligt grundstof for dem), laver arrangementerne, så det retter sig mod det enkelte orkester og de enkelte eleverne heri. Det medfører så også at alle orkestermedlemmer føler sig set og imødekommet, hvilket i sig selv er motiverende. Det må gerne være svært, men ikke uoverkommeligt ... Zonen for Nærmeste Udvikling. Her kan også være tale om Situeret Læring og Legitim Perifer Delta-gelse, da det sikkert ikke er alle, der kan det hele fra begyndelsen. Men intet er så svært, at man ikke kan springe det over, de første gange. Så sidder nogle elever og småsnyder lidt og spiller med på det, de kan og får efterhånden mere og mere med. Og så er vi alle med!

Mange musikskoleelever vil gerne spille nogle sange og noget musik, de kender i forvejen. Flere forskere (bl.a. Finn Holst og John Sloboda) har gennem undersøgelser påvist, at musikskolelæreres og elevers musikpræferencer og ønsker

vedrørende repertoire umiddelbart kan ligge meget langt fra hinanden. Musik taler til os og påvirker os på mange forskellige måder og påvirker os i mange lag både af vores fysiske og åndelige eksistens. Musik kan også for børn være en markør for deres identitet og for, hvordan de gerne vil se sig selv, samt hvordan de gerne vil have andre skal se dem, og især fra den tidlige pubertet og videre frem træder dette fænomen frem med stigende tydelighed. Mange elever vil gerne anerkendes for deres musiksmag og fra deres musiklærers side bekræftes i, deres musiksmag er ok. Musiklæreren er for eleverne både rollemodel og fagperson, med hvem de kan udveksle meninger og holdninger om musik på mere kvalificeret niveau, end de måske kan med mange jævnaldrende eller familie. Undersøgelser har vist, at denne anerkendelse sammen med fællesskabet i et orkester samt det selv at have en vis indflydelse på, hvilken musik man skal lære at spille, i høj grad kan medvirke til at styrke elevernes musikinteresse og fastholde dem i aktiviteten hen over den kritiske periode i 6.-7. klasse, hvor musikskolerne oplever, at mange falder fra. Dermed kan vi bane vejen for at børnene får forudsætninger og mulighed for "(...) livslang, aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere", som det hedder i Bekendtgørelse om musikskoler.

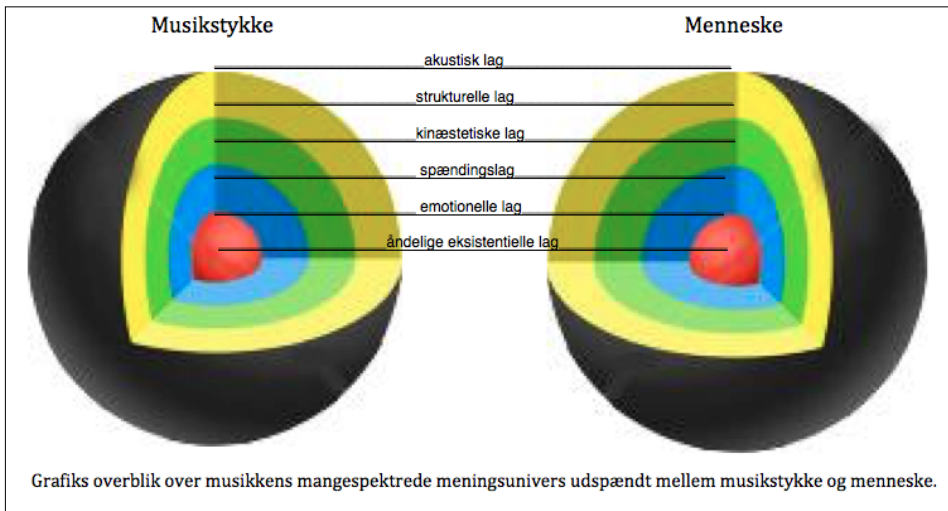
Jeg har f.eks. i foråret 2015 arrangeret Lukas Grahams Seven Years for 4. classes 7-mands orkester (aspirinerne), og i 2016 måtte jeg udvide arrangementet, da det næste 4. classes 12-mands orkester også meget gerne ville spille det. Det var blev et stort hit for begge årgange. Enkelte elever har været overrasket, hvilket er kommet frem i udsagn som "aj, skal vi også spille rigtig musik – ikke kun sådan noget skolenøget", og "har du lavet det til os?" (ja, læreren kan også godt gøre sig umage. Men der skal være tid til denne opgave). Jeg efterspørger forslag til nye numre fra eleverne, men det er mig, der tager stilling til, om det kan arrangeres meningsfuldt for orkestrets besætning. Hermed får jeg også udvidet repertoiret og bliver orienteret om, hvad der rører sig i elevernes musikverden. Men de skal også spille You are my sunshine, 16 tons, Love is here to stay, Mercy mercy mercy og senere musik af Beatles, Earth Wind & Fire og Stevie Wonder etc. Musik af høj kvalitet, som jeg tidligere har oplevet, har ramt orkesterelever dybt, selvom de ikke kendte det i forvejen

Orkestrene spiller årligt et antal koncerter på skolen. Det gælder både aspirinerne og aspiranterne. Samarbejdet har endnu ikke kørt så længe, at der er koncertorkester med elever fra overbygningen. De spiller til morgensamlinger, eventdage, dimissionsfester o.a. Og jeg hører fra forældre, at der hersker respekt om de elever, der spiller i orkestret for 5. & 6. klasse. Måske fordi alle har prøvet det og har kunnet finde ud af lidt, men at alle elever også har erfaret, at hvis man vil være god og lære at spille rigtigt, skal man arbejde for det og gøre sig umage.

I et orkester er "spillereglerne" og "rammerne for banen" meget enkle at forstå:

1. Vi er et orkester, når vi er sammen
2. Vi går i gang med at spille, efter der er blevet talt for
3. Vi stopper, når der bliver slået af
4. Dirigenten har initiativet og har (næsten) altid ret

De elever, der måske ofte sidder lidt i periferien af klassefællesskabet, er i et orkester ikke afhængig af, at en af de stærke elever trækker dem med ind. På denne måde er det at spille i et orkester efter min opfattelse per definition inkluderende. Det tror jeg ikke, man kan sige om alle andre aktiviteter i skolen. Som tidligere nævnt er der ved opstart i 3. klasse tale om kumulativ læring og alle de elever, jeg gennem 4 år har haft på 3. klasses obligatoriske hold, har lært at trutte og lært at læse og forstå de nødvendige nodeværdier og toner samt at bruge det, når vi har spillet sammen.



Frede V. Nielsen (1998) har skabt en teori og en model, der viser forbindelsen mellem et musikstykke eller musik i bredere forstand opfattet som et æstetisk fænomen og en person, der oplever musik. Ovenstående illustration viser Nielsens opfattelse af musik som et mangespektret meningsunivers.

I undervisningssituationen er man nok ofte fokuseret på de yderste lag: Lyden, spil de rigtige toner på det rigtige tidspunkt, så alle følges ad; formen: husk repetitionen; blæs lidt kraftigere, tag nu fat, etc. for at få tingene til at hænge sammen og fungere. Men samtidig sker der noget andet og mere, som vi måske ikke umiddelbart har greb om, men som er af væsentlig betydning i det gode musikalske læringsmiljø. Med musik som medie og aktivitet, kan vi (uforvarende)

komme til at påvirke både den enkelte elev og en gruppe på afgørende og dybe punkter. Vi kan meget nemt komme til at påvirke den enkelte elevs personlighedslag, der bl.a. omfatter meninger, adfærdsnormer, kommunikative vaner og imødekommenhed. Eleverne i orkestrene lærer også at acceptere hinanden og forstå, at vi er gensidigt afhængige af hinanden. Vi påvirker de emotionelle lag jf. den elev, der "blev så rørt helt inderi og bare stod og smilte hele tiden", da han spillede koncert. Vi kan også påvirke den dybereliggende kerneidentitet; og det endda hen over elevernes pubertet, som jo er en periode, der for den enkelte i forvejen er præget af identitetsudvikling og -konsolidering. Det må være meget væsentligt for et godt musikalsk læringsmiljø.

Hvilke forudsætninger skal man have som musiklærer for at kunne indgå i denne praksis? – evt. både uddannelse og erfaring?

Denne praksis med etablering og vedligeholdelse af et skoleorkester bygger på tankerne om et fælles værdiskabende samarbejde mellem virksomhedens (kommunens) musiklærere, som i kraft af forskellige uddannelser fra hhv. konservatorier og læreruddannelsen, og praksis har forskellige kompetencer og erfaringer. Det er vanskeligt at forestille sig, man i én og samme uddannelse vil kunne opnå det høje niveau indenfor undervisningsteoretiske fag som didaktik o.a. som ved en 4 årig læreruddannelse, hvor man også skal nå et vist fagfagligt niveau i egne færdigheder ved de øvrige linjefag, og samtidigt opnå det højeste musikalske og instrumenttekniske niveau, som en 5 årig kandidatuddannelse fra konservatoriet giver. Der er flere professionshøjskoler, der er i gang med at udanne lærere med specielt faglige profiler. For lærere med musikprofil sker det i samarbejde med konservatoriet således at de lærerstuderende deltager i nogle fag/moduler på konservatoriet. Man kan så forestille sig, at konservatoriestuderende den anden vej kunne deltage i undervisningsteoretiske fag og dermed indhente viden om didaktik, relationskompetence o.a. sammen med lærerstuderende på professionshøjskolerne. Men konservatorierne skal nok ryste sig lidt i deres selvforståelse og på flere måder mere aktivt opprioritere fokus på musikpædagogik, ikke blot som mesterlæretraditionen. Man kan måske endda med uddannelsernes modulopbygning med fordel samarbejde med institutioner, der har mangeårig tradition for at tilbyde teoretiske pædagogiske fag på professions og / eller akademisk niveau. Man kan også overveje at stille det krav, at man for at få musik som linjefag på læreruddannelsen ikke blot skal have en studentereksamen på A eller B-niveau i musik, men tillige have gennemført MGK.

Afsluttende bemærkninger om orkestre som et godt musikalsk læringsmiljø

Som nævnt tidligere her i artiklen er det nu et lovkrav, at folkeskole og musikskole gensidigt skal indgå forpligtende samarbejdsaftaler. Men et lovkrav alene er næppe den bedste løftestang for et frugtbart og langvarigt samarbejde. Det vil det derimod være, hvis musiklærerne fra de to undervisningsinstitutioner finder sammen og kan være enige og fælles om visionen om et skoleorkester, og endnu mere hvis en forældre til en eller flere af orkester eleverne er med i skolebestyrelsen. Altså hvis ønsket om et skoleorkester og et aktivt musikmiljø på skolen og i lokalsamfundet vokser frem nedefra. Det samarbejde ved Vrå Skole, jeg har beskrevet her, er initieret af musikskolen; og her er en lidt "skæv" fordeling, idet der er 3 lærere fra musikskolen og 1 fra folkeskolen. Skolens musiklærer er ligesom skolens ledelse meget interesseret i samarbejdet. Men det er nok ikke forkert at sige, at i folkeskolesammenhæng er dette samarbejde blot en lille del af skolens samlede forpligtelser. Det er nødvendigt med flere loyale "ambassadører" i folkeskolen, der kan og vil støtte og bakke op om dette samarbejde med lærerne fra musikskolen, som mange folkeskolelærere stadig opfatter som nogle, der kommer udefra, skønt vi er ansat i den samme virksomhed (kommunen), underviser de samme børn og ofte i de samme bygninger. Det er nødvendigt, at musikskolens kontaktlærere i folkeskolen eller klasselærerne i de klasser, hvorfra orkester eleverne rekrutteres, kan viderebringe informationer og orienteringer f.eks. ved opstart af en ny sæson. Herved kan fortællingen om at vi har et orkester vokse og samarbejdet kan blive gensidigt værdiskabende for børn, ansatte, skolerne og lokalsamfundet.

Referencer

- Brädström**, Sture & Wiklund, Christer (1995). Två musikpædagogiske fält. en studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning. Pædagogiske institutionen, Umeå universitet.
- Dale**, Erling L. (2013): Professionell kompetanse og undervisningens etikk. Hansen, Bjarne G. & Tams, Annalisa (red.): Almen didaktik relationer mellem undervisning og læring.
- Gabrielsson**, Alf (2008). Starka Musikupplevelser. Musik är mycket mer än bara musik. Gidlunds Förlag. Kap 1 og 2, side 15-25.
- Hallam**, S. and MacDonald, R. (2009) The effects of music in community and educational settings. In: Hallam, Cross and Thaut (Ed.), The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford University Press. Oxford (471-480).

- Heiling**, Gunnar: Spela snyggt och ha kul. Malmö Academy of Music, Lund University, Lund 2000.
- Holst**, Finn (2008). Musik til Alle - Et samarbejdsprojekt mellem folkeskole og musikskole i Horsens kommune. Evalueringsrapport. Musikpædagogiske Studier, DPU, bind 1.
- Holst**, Finn (2013). Professionel musiklærerpraksis. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Holst**, Finn (2014). Fastholdelse i musikskolen - en brugerundersøgelse ved Nordsjællandske musikskoler. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) Aarhus Universitet, Forskningsprogrammet Fagdidaktik, Musikpædagogik.
- Illeris**, Knud (2013a). Læring. 2. udgave, 5. oplag. Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki**, Wolfgang (2011) 3.udgave 1.oplag. Dannelses teorier og didaktik – nye studier. Forlaget Klim.
- Klinge**, Louise (2017). Lærerens relationskompetence. 1. udgave, 1.oplag. Dafolo A/S, Frederikshavn.
- Lave**, Jean & Wenger, Etienne (1991): Situeret læring og andre tekster. Hans Reitzels Forlag A/S, København 2003.
- Nielsen**, Frede V. (1998). Almen musikdidaktik. København: Akademisk Forlag.
- Ruud**, Even (2013). Musikk og identitet. 2. Udgave. Universitetsforlaget.
- Sloboda**, John (2005). Exploring the musical mind. Cognition, emotion, ability, function. Oxford University Press.
- Small**, Christopher (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. In: Hennesy, Sarah (ed.) Music Education Research, Vol. 1, No. 1, 1999, 9-21. University of Exeter.
- Tønnesvang**, Jan & Hedegaard, Nanna B. (2015). Vitaliseringsmodellen - en introduktion. 2. udgave. Forlaget Klim.

Noter

- 1 El Sistema er et musikundervisningstilbud, der i 1975 blev grundlagt i Caracas, Venezuela, af musiker og dirigent José Antonio Abreu (født 1939), der også er uddannet økonom og har været minister. Børn undervises flere gange om ugen i såvel orkesterspil som deres instrument. Undervisningen er gratis og dermed attraktiv for børn og deres familier i slumområderne, da børnene herved dels får tilbud om meningsfuld fritidsbeskæftigelse og dels i underviserne kan se andre rollemodeller end de få, der har penge i Favellaen ... narkohandlerne.
- 2 Det kan være stomp, korsang, musik på iPad, tekst- og musikværksted o.a. Kendetegnet er dog at det handler om aktiv musikudøvelse. I vores første år for orkesterskole, var dette hold lidt problematisk, da timerne ikke blev læst af en musikuddannet lærer men af en pædagog uden musikfaglige kompetencer. Det blev til ret meget "spille spil" på iPad ... altså en fritime, hvilket en del elever syntes, var mere attraktivt end at skulle være fysisk aktiv med at lære at spille på et instrument.

Personalia



Henrik Boll

Uddannelse: AM'er fra Nordjysk Musikkonservatorium 1991. Master (pædagogisk udviklingsarbejde) fra Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU) 2016.

Fuldtidsbeskæftiget som underviser i Hirtshals musikskole siden 1991, nu i Hjørring Musiske Skole som pædagogisk konsulent og underviser.

Har siden debut i faget arbejdet sammen med folkeskolen både i daglig praksis og forskellige projekter.

Tivoli-Garden som læringsmiljø

Lars Søgård interviewet af Malene Bichel

Tivoli-Garden er et af landets allermest kendte orkestre, både som turistattraktion og som rugekasse for kommende professionelle musikere. Det er derfor oplagt at se nærmere på dette orkester som musikalsk læringsmiljø.

Lars Søgård har været leder af Tivoli-Garden siden 2014. Udover sin musikvidenskabelige uddannelse tager han i sin ledelse af garden afsæt i en MBA i strategi og organisation samt i en bred erfaring som producent, producer, forlægger og organisator mange forskellige steder i det danske kulturliv.

Lars Søgård fortæller

At skulle lave oplæg til konferencen *Gode Musikalske Læringsmiljøer* her i foråret, har været meget inspirerende. Det var en frisk vinkel for mig at skulle se på Tivoli-Garden som et læringsmiljø. For egentlig ser jeg Tivoli-Garden primært som koncert- og teatervirksomhed, hvor hele musikundervisningen blot er en del af vort arbejde og vor proces frem mod vore optrædere. Tivoli-Garden optræder i og uden for Tivoli med mange forskellige slags optrædere, og der er så mange koncerter og parader og shows i løbet af et år, at musikundervisning og koncertvirksomhed spiller meget tæt sammen. Optræden og det at forholde sig til sin optræden bliver simpelthen en central del af den pædagogiske proces og meget karakteristisk for læringsmiljøet.

Tivoli som ramme om et elitemiljø

Tivoli-Garden er en gammel sag. Den blev stiftet af Tivolis grundlægger i 1844 af Georg Carstensen som en fødselsdagsgave på Tivolis første fødselsdag.

Tivoli-Garden er en elitemusikskole for 100 børn. Fra 1844 til 2015 var garden kun for drenge, men siden 2015, (100-året for kvindernes valgret) har vi optaget piger og drenge på lige fod.

Vi får dem ind, i bedste fald, fra de er 7-9 år og de bliver de pensioneret når de er 16. Det er en fast pensionsalder. Vi har en optagelsesprøve. Og da vi er så heldige at have stor søgning og et stigende niveau blandt ansøgerne, kan vi lægge et højt indgangsniveau. Når de kommer ind, bliver de sat på nogle pædagogiske skinner og så er der ellers en stejl læringskurve – og krav om en stejl læringskurve derfra. Vi vægter hermed både at Tivoli kan være bekendt at lade dem optræde og at der hele tiden er noget på tallerkenen for dem selv. De skal have udfordringer, så de bliver holdt til ilden og oplever at de lærer noget. Og de skal hurtigt opleve resultater af deres indsats i forhold til opgaven, som vi sætter dem i gang med.

Garderne går i almindelig skole ved siden af. Men ligesom hvis man dyrkede en elitesportsgren, går der rigtig meget tid med at være en del af Tivoli-Garden. Så garden, Tivoli og det at være en del af et respekteret orkester og spille på et instrument bliver en vigtig del af deres identitet og fylder meget i deres liv.

De økonomiske rammer

Tivoli-Gardens økonomiske struktur består i at Tivoli finansierer det hele. Garderne får endda et lille honorar for at optræde, så de mærker at de er på arbejde. Desuden kan de jo komme gratis i Tivoli. Til gengæld stiller vi krav til dem. Garderen og ikke mindst familien skal bidrage med tid og flid. Hvis de betalte kontingent, kunne de sige ”Jeg gider ikke komme på torsdag”. Det er der ikke noget der hedder her, da det er deres arbejde. De skal komme på torsdag ligesom de skal komme alle de andre dage, hvor de er en del af det meget forpligtende fællesskab, som Tivoli-Garden er og af den store forretning som Tivoli er.

Forløbet i en tivoligarders karriere

Forløbet består i at man som ca. 8-årig kommer ind i tambourkorpsets elevskole. Dette foregår på baggrund af en optagelsesprøve. Efter et år kan man, hvis man består årsprøven, komme i tambourkorpset og får lov til at optræde. Man skal altså kunne noget både musikalsk, samarbejds-mæssigt og scenisk før man optræder for nogen. I tambourkorpset spiller man først fløjte eller tromme. Senere går man videre til andre roller i tambourkorpset og endnu senere følger enten fanevagten eller musikkorpset.

Den første gang man får sin uniform på og går med i paraden er altså ca. 15 måneder efter at man er startet i tambourkorpsets elevskole. I tambourkorpset

har de to eller tre år hvor de spiller og optræder med at gå parader eller deltage i shows. Cirka på år to mestrer de opgaven så godt, at de trænger til nye udfordringer. På dette tidspunkt tager vi en snak med det enkelte barn om, hvorvidt de synes at have de evner som vi ved optagelsesprøven fik indtryk af at de havde, og vi vurderer om det er på tide for barnet at få en trompet, en saxofon, en tuba eller hvad det nu måtte være, stukket i hånden.

Hvis de har niveau til det, får de lov til at få soloundervisning med henblik på senere at komme i musikkorpsset. De begynder så at spille på deres soloinstrument i tambourkorpsset. Nogen gange får de dog et år eller to i fanevagten, som er en ikke-spillende del af Tivoli-Garden når der optrædes og spiller altså kun på deres nye instrument til prøverne og i deres egen øvetid. Rigtig mange af ungerne går i denne periode og dygtiggør sig på deres instrument, når de ikke er i uniformen og bliver lige så stille ret gode til at spille.

Når en garder forlader sin plads i musikkorpsset, bliver der plads til en af garderne fra tambourkorpsset. Musikkorpsset er et 50-mands harmoniorkester, og har altså en fast besætning med et bestemt antal pladser til hvert instrument. Nogen få fravælger selv den musikalske karriere eller vi finder sammen ud af at valget af instrument måske ikke var et helt så godt match som vi havde troet. Disse får ofte en karriere i fanevagten, hvor de uden at spille kan være en del af Tivoli-Garden fordi de godt kan lide gardertilivet eller nogle af de andre discipliner, som for eksempel at gå parader eller svinge med geværer eller deltage i de mere showprægede discipliner. Så vi har både musikkorpsset til de spillende, som er de fleste og et parallelspor i fanevagten til de andre.

En meningsfuld arbejdsplads kræver indsats og trivsel

Der er cirka 100 elever. Og det er jo helt umuligt at sige hvordan et 8-årigt barn vil agere otte år frem i tiden. Det kan vi ikke. Derfor er der hele tiden en løbende og individuel tilpasning af forløbet. Der tages rigtig mange personlige hensyn fordi menneskeliv forløber forskelligt. Men der tages også mange personlige hensyn fordi vi ikke har nogen reservebænk. Vi er simpelthen tvunget til at få hele det potentiale udfoldet, som hvert enkelt barn rummer. Så der bliver taget rigtig store hensyn og vi lærer rigtig mange familier og skæbner og livsforløb at kende i den proces. Det er på mange måder som at drive et professionelt orkester med fastansatte musikere. Vi ønsker ikke at fyre eller miste nogen. Vi er så afhængige af deres nuværende og kommende kompetencer og trivsel at vi skal passe rigtig godt på dem undervejs.

Og som på alle andre arbejdspladser er trivsel helt grundlæggende. Når Tivoli investerer så meget krudt både tid og penge og faciliteter i hver en af vores 100

dyrebare børn så skal de trives. De skal have det sjovt, de skal være trygge, de skal have lyst til at komme, de skal have lyst til at tilbringe al den her tid i Tivoli.

Vi stiller krav om at de øver sig hjemme. De små skal øve en halv time hver dag. Til dem må vi ofte sige, "Så nu behøver du altså ikke øve mere i dag". Efterhånden sættes dagskvoten for øvning op. Men hele forløbet igennem er der krav om at man har daglig instrumentkontakt. Og der er hyppige orkesterprøver og et yderst forpligtende fællesskab. Vi plejer at sige "Jamen hvis du mangler, så er der huller i musikken og der er huller i geledet. Og hvem ser så dum ud? Det gør alle dine kammerater, fordi du ikke er der." "Nåh ja, det er også rigtigt", så strammer man lige ballerne og tager opgaven på sig.

Fødekæde

Tivoli-Garden fungerer langt hen ad vejen som et ikon for Tivoli og for Danmark, og vi vedkender os at vi er en del af den musikalske fødekæde, skønt det på en måde er et biprodukt at kunne poste nogle af vore elever videre i konservatoriesystemet. Det er et rigtig godt biprodukt. Men det er ikke det vi sådan primært er her for, eller som vi gør en bevidst indsats for. Vi er her som tidligere nævnt primært for at lave gode optrædener for Tivolis gæster og byens gæster.

For fem-syv år siden, et par år før min tid som leder, blev der lavet en undersøgelse som viste at cirka 30% af alle musikere i Danmarks professionelle orkester har trådt deres musikalske barnesko i Tivoli-Garden. Vi har kun 100 elever af gangen, så set i forhold til mængden af elever i de kommunale musikskoler er det jo næsten et astronomisk resultat. Det er en helt vild statistik, så der er tydeligvis noget i konstruktionen som animerer garderne i den retning og som hjælper dem med at opnå de rette forudsætninger.

Elitemusikere som lærere

En af årsagerne til denne statistik kunne være vort lærerkorps.

Vi er så privilegerede at have nogle af landets bedste musikere som undervisere. De synes det er sjovt at have Tivoligardere som elever, da disse er udvalgt gennem en optagelsesprøve og da de generelt udvikler sig hurtigt og bliver temmelig dygtige. Derfor kan vi have gode lærere fra de københavnske symfoniorkestre. Vi har typisk soloblæserne fra Copenhagen Phil, fra Det Kongelige Kapel, fra Den Kongelige Livgarde og fra Radiosymfoniorkesteret. De har ikke alle sammen lige stor lyst til at undervise på en kommunal musikskole, men de gider godt undervise i Tivoli-Garden som en bitjans, ved siden af at de sidder og spiller med verdensberømte dirigenter. Det gør de fordi de tænker det som sådan

en given tilbage til musikmiljøet, - fordi de går op i at være med til at præge den musikalske fødekæde, - eller fordi de nyder at mærke nogle unge mennesker der synes det er sagen at spille basun en time om dagen og udvikle sig med det. På denne måde kommer Tivoli-Gardens børn og unge til at opleve sig som den nærmeste periferi til det professionelle elitære orkestermiljø, som det vil være naturligt senere at blive en del af.

Dannelse og forpligtende fællesskaber

Dannelsen i hele dette foretagende er meget væsentlig. Det er noget af det første jeg pointerer hvert år på det introducerende forældremøde, når vi får den nye årgang på cirka 18-23 børn ind. Jeg siger til deres forældre: "Vi kommer til at præge jeres børn. Jeg håber I er glade for det, men vi kommer til at præge jeres børn."

Denne her konference har givet mig anledning til at forsøge at beskrive hvad det egentlig er for et kanvas vi maler på. Og det kanvas vi har, det er simpelthen almen og musikalsk dannelse for ungerne. Noget af det der foregår er på et meget alment plan som alle kan have brug for, og noget er langt mere specialiseret musikfagligt eller performancemæssigt.

En del af det der foregår i Tivoli-Gardens læringsmiljø er baseret på fysisk aktivitet. Jeg lægger stor vægt på kropsligheden i aktiviteterne. Det er vigtigt de får brugt deres krop. Det gør man naturligvis når man marcherer, laver parader, og når man laver mere komplicerede aktiviteter som tattoo- eller eksercitstræning og lignende. Men vi prioriterer også kropslighed når vi synger, laver teaterprægede aktiviteter, kommer på scenen og laver shows.

Kropsligheden er desuden omdrejningspunkt i høre læren, hvor vi blandt andet bruger solfege og solmisation. De tror de sidder og klapper rytmer og har det morsomt med det, men i virkeligheden får de sprøjtet noget musikteori ind i hovedet, de ved det bare ikke.

Andre aktiviteter i den musikalske læring er mere intellektuelt baseret.

Desuden skal de kunne omstille sig mellem de mange forskellige opgaver og de skal have både performanceparathed og musikalsk overskud i mange forskellige situationer. De kommer ud for rigtig mange forskellige typer optræden og træner derigennem deres parathed til at kapere og navigere i uforudsigeligheder.

"Hvad skal vi lave i dag?" "Jamen vi skal spille ved ankomsten af et krydstogtskib. Og nu kommer der nogle amerikanske turister ned ad den her trappe og I skal stå der og spille og det skal I gøre i et kvarter". "Fint".

"Hvad skal vi gøre i dag?" "Jamen i dag skal I spille til Jan Glæsels sølvbryllup. De aner ikke I kommer. Døren går op, I kommer ind og så danner de alle

sammen. I spiller fire numre, så er der lige noget fotografering og så skal I ud igen." "Okay. Så gør vi det."

"I dag skal vi gå en parade på Strøget." "Fint så gør vi det."

"I dag skal vi spille koncert på plænen." De er simpelthen klar!

Og bare i denne tid er der nok at være klar til. Vi har netop opført Tivoli-Gardens gallashow på scenen i Tivolis koncertsal samt i musikhusene i Århus og Esbjerg. Der rejste vi rundt med disse 100 talentfulde børn. Om en måned tager vi til Frankrig for at optræde ved et internationalt tattoo, hvor vi på en måned når at sætte et nyt show sammen, som vi skal aflevere dernede. Det bliver et showforløb på 17 minutter, hvor Tivoli-Garden skal optræde på lige fod med professionelle voksne fra hele Europa. Vi har heldigvis gjort det med succes før, men det er altid spændende. Og så har vi de vanlige koncerter på Plænen og i Tivolis koncertsal. Og sideløbende med alle disse performances kører orkesterprøver i de respektive orkestre, individuel instrumentalundervisning samt egen øvetid hjemme

Men trivsel er utrolig vigtigt. Garderne skal have det godt hvis de skal have lyst til at kaste den store mængde energi i projektet. De skal synes det er fedt at optræde og komme ud og være en del af den der maskine, som går i takt og laver en strøgparade. De skal opleve alle opgaverne som en stor bunke gulerødder.

Som Lars Søgård betoner, bærer miljøet i Tivoli-Garden præg af at være en arbejdsplads i periferien af mere professionelle arbejdspladser. Som læringsmiljø er det derfor nærliggende at se på garden som et eksempel på et mesterlæremiljø. Garderne ser sig f.eks. fra starten som gardere og ikke som elever. Og ligesom hos en traditionel håndværksmester starter de med perifere og enkle ansvar og opgaver og nærmer sig langsomt de mere centrale og krævende musikalske opgaver og ansvar. Lærerne ser sig ligeledes mere som mestre end som lærere og har en klar funktion som forbilleder i hele forståelsen af hvad det vil sige at være musiker og ikke blot på afgrænsede færdighedsmæssige områder. Den musikdidaktiske systematik er tydeligst på hørelære området, hvor garderne undervises sammen, mens den individuelle instrumentale undervisning synes at være op til den enkelte lærer/mester.

Når Lars Søgård betoner vigtigheden af trivsel, argumenterer han ikke med trivsel i en læringskontekst, men henviser til vigtigheden af trivsel på en arbejdsplads. Så selv om læring er meget højt prioriteret er det ikke læring og undervisning som er gardens egentlige stolthed og identifikation, men den musik, der kommer ud af det.

Personalia



Lars Søgaard

Lars Søgaard har været leder af Tivoli-Garden siden 2014, og inden det har han blandt andet høstet erfaring som musikproducer og producent i DR, forestillingsleder og producent på Aarhus Teater samt ledelseserfaring fra det private erhvervsliv indenfor medieproduktion, HR-udvikling m.m.

Lars er cand.phil. i musikvidenskab og MBA i strategi og organisation. Bred musikalsk erfaring som udøvende og som komponist og dirigent.

I dag bruger han dog fortrinsvis sin energi på at udvikle og styrke Tivoli-Garden og det musikalske miljø omkring de unge blæsere og slagtøjsspillere.

'Skab Nu' - om musik som et fundamentalt kommunikativt behov

Af Jesper Sveidahl

Med denne artikel vil jeg ud fra mine erfaringer og metodeudvikling i forsknings- og udviklingsprojektet *Skab Nu* og gennem begrebet "communicative musicality" (Malloch & Trevarthen 2010) pege på, hvordan vi ved at søge tilbage til musikkens oprindelse kan blive inspireret til at udvikle musikpædagogik, der bygger på musikkens grundlæggende kommunikative ontologi.

Forudsætningspædagogikkens begrænsning

Jeg har i mine over 30 års færden i forskellige musikpædagogiske miljøer primært mødt og selv som musikskole- og konservatorielærer aktivt praktiseret det jeg vil kalde; forudsætningspædagogik.

Forudsætningspædagogikken bygger i høj grad på tesen om, at for at kunne give det enkelte unge menneske adgang til musikkens sprog og dermed åbne op for de store oplevelser der bl.a. skabes i fællesskaberne omkring musikken, skal eleven udvikle de rette instrumentale, musikalske og musikteoretiske forudsætninger. Forudsætningspædagogikkens forskellige former og varianter er som regel koncentreret omkring de stærke kulturer, der historisk er opbygget omkring hvert enkelt musikinstrument. Hvert musikinstrument har således sin historiske og kulturelt betingede kanon man som elev skal forholde sig til, og det kan tage flere år at lære at mestre et musikinstrument i en sådan grad, at man kan begynde at udtrykke sig meningsfuldt på det. Eleverne melder sig således ikke bare til et instrument, men til et mere eller mindre forprogrammeret læringsforløb med en

velgennemprøvet progression. Et forløb, der som regel bygger på en "fra vugge til professions tænkning", og som dermed kun til fulde kan forstås af de indviede; dem der allerede har gennemført forløbet. Forløbet kan fra den uindviedes position være svært at forstå, begribe og overskue.

Netop derfor kan man argumentere for, at én af de største udfordringer med denne didaktiske tilgang til musikundervisning er de første år som nybegyndere, hvilket også bekræftes af musikskolernes problemer med fastholdelsesgraden i de første år af instrumentalskolen, "instrumentknækket". Det stiller ekstremt store krav til det enkelte barns abstraktionsevne ift. at kunne forestille sig hvordan et liv med musik og udtryk bliver ude i fremtiden, når barnet lige nu mere eller mindre alene står og kæmper med noderne og instrumentet for bare at få en nogenlunde udholdelig lyd ud af instrumentet.

Forudsætningspædagogikken har skabt mange fantastiske musikere gennem tiden og vil sikkert blive ved med det fremadrettet, men noget kunne tyde på at den er kommet under et øget pres. I de seneste 10 år har jeg som praktikerforsker arbejdet med dele af bagsiden af forudsætningspædagogikkens medalje: øget frafald af elever i instrumentalundervisningen i musikskolen. Dette arbejde har i stigende grad gjort mig opmærksom på, at de læringsmiljøer jeg har været en del af og har observeret i høj grad har haft et overvejende fokus på musikundervisning som et kulturelt betinget dannelsesprojekt, hvor musikken er knyttet til kulturen, dets institutioner og til forestillingen om "det gode liv" og den oplyste samfundsborger. Det er min personlige oplevelse, at den mere institutionaliserede del af musikpædagogikken i nogen grad har mistet forbindelsen til musikkens grundlæggende menneskelige, kommunikative ontologi.

Kommunikativ musikalitet som udgangspunkt

Malloch & Trevarthen (2010) introducerer i deres forskning begrebet "kommunikativ musikalitet", der beskriver den menneskelige musikalitet som en helt fundamental del af menneskets biologiske, psykiske og dermed kommunikative system.

Musicality is a psychobiological capacity that underlies all human communication, including music. It has evolved to become a universal characteristic of human nature.

(Ellen Dissanayake 2010)

Musikalitet er således et psyko-biologisk system vi er født med og som udspringer af den helt livsafgørende kommunikation imellem (præhistoriske) nyfødte spædbørn og deres forældre og disses evne til igennem vokal, visuel og kinetisk udtryk

at formidle, justere og afstemme følelser og adfærd for derigennem at styrke samhørighedsfølelsen dem imellem og dermed bl.a. styrke den altafgørende omsorgsfølelse som en måde at øge menneskets overlevelsesmuligheder (Dissanayake 2010). Som musiker og komponist kender jeg indgående til musikken som et sprog, der kan forløse mit personlige behov for at kunne dele mit indre følelsesliv og fantasi direkte med andre menneskers indre følelsesliv og fantasi og dermed være stand til at påvirke og justere lytters indre og ydre liv og skabe en menneskelig samhørighed i tid og rum. Musik er dermed mere end et kulturelt og samfundsmæssigt dannelsesprojekt, men også en medfødt menneskelig kompetence og et behov for med udgangspunkt i en kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen 2010) at skabe mellemmenneskelig samhørighed igennem formidling af personlige, følelsesbårne udtryk. Et behov for samhørighed som startede som en overlevelsesmekanisme og som i dag er en uslettelig del af vores menneskelige natur (Dissanayake 2010)

Sammenligner jeg som musiker og komponist de musikalske udtryk som jeg har skabt gennem min karriere som enten har taget udgangspunkt i gengivelse/fortolkning af andres musik eller skabelsen og formidlingen af min egen selvskabte musik, står det helt klart for mig, at netop forbindelsen imellem musikken og mit behov for at skabe samhørighedsoplevelser mellem mig selv og andre mennesker står klart tydeligst frem i oplevelserne omkring min egen musik. Det er der vel ikke noget mærkeligt i, at man som musiker/komponist har lettere ved at komme eksplicit i kontakt med de følelser og intentioner, der ligger bag et personligt skabt musikalsk udtryk, og at det kræver langt mere øvelse og abstraktionsevne at finde dette i processer hvor man gengiver/fortolker andres musik.

Til gængæld har jeg som modtager/lytter haft lige så berigende samhørighedsoplevelser med musik fra en komponist, der er død for 100 år siden, som med musik skabt i nuet foran øjnene og ørerne af mig.

På baggrund af mange år i musikpædagogikkens tjeneste har jeg stillet mig selv følgende spørgsmål: *Overser vi denne musikkens kommunikative oprindelse i den institutionaliserede del af musikpædagogikken i Danmark i dag? Hvordan kan vi skabe en musikpædagogik, der tager udgangspunkt i vores medfødte kommunikative musikalitet og behov for gennem musikken at skabe menneskelige samhørighedsoplevelser?*

Skab Nu

Jeg har med projektet Skab Nu sat mig for at undersøge netop dette. Projektets tese er, at børn og unge har en masse musikalske, kreative og skabende kompetencer og behov som vi ikke tager nok udgangspunkt i dag og at første skridt er,

at vi – eleverne og underviserne – får øje på kompetencer og behov for at skabe samhørighedsoplevelser gennem musikalske ud- og indtryk. Grunden til at jeg kalder projektet; *Skab Nu* er, at jeg har valgt at fokusere på, at vi skaber vores egen musik, da det er afgørende at de unge i dette projekt kommer i kontakt med deres eget indre følelsesliv og fantasi og oplever at kunne bruge deres kommunikative musikalitet til at udtrykke sig for andre. Det er min erfaring, at det er nemmere at komme i kontakt med sig selv og få øje på sine kompetencer i en skabende proces frem for reproducerende proces.

Alt sammen oplevelser som skal danne udgangspunkt for at kunne engagere sig dybere og blive fastholdt længere i musikkens sprog og verden, og opbygge motivationen for at lære at spille på et instrument/flere instrumenter og blive ved med at spille og skabe musik. Et engagement og en fastholdelse der vil gøre eleverne i stand til, at udnytte deres musikalske, skabende og kreative læringspotentiale fuldt ud. Jeg vil med dette projekt således forsøge, at vende det fremherskende musikpædagogiske paradigme, forudsætningspædagogikken, på hovedet og starte - i min begynderundervisning - med det der normalt er endemålet efter mange års øvning: Jeg vil tage udgangspunkt i musik som et personligt/kollektivt kommunikativt udtryk og her ud fra lade den enkelte elevs musikalske/kreative/instrumentale færdigheder og forståelse, viden og kompetencer vokse.

Forudsætningspædagogik kontra bruger-empowerment

Der er de sidste 10 år sket en voldsom teknologisk udvikling indenfor bl.a. musikproduktionssoftware som bygger på et helt andet musikpædagogisk paradigme end forudsætningspædagogikken: bruger-empowerment. Det nye musiksoftware åbner op for nogle meget enkle, intuitive og lettilgængelige muligheder for at lege og manipulere med musik i et lydligt-miljø, der lyder overbevisende og en lydkvalitet som de unge mennesker kender til fra deres hverdag. Efter allerede få timer ved computeren kan man skabe musik – med stor hjælp fra softwaren - med de musikalske kompetencer og den æstetik man nu engang er rundet af og på den måde få øje på sig selv i det musikalske udtryk. En situation som ift. forudsætningspædagogikkens logik først kan ske, når man har arbejdet flere år med at mestre musikkens sprog.

Sammenholder man alt dette med, at børn og unge i dag – på godt og på ondt – konstant er online og i gang med at kommunikere med venner, familie og resten af verden mange timer hver eneste dag og dermed konstant er i gang med en for dem ekstremt vigtig identitetsskabende, performativ selvproduktionsproces (Hall & Du Gay, 1996), ser jeg nogle fantastiske muligheder for at koble

musikundervisningen på dette kommunikative drive. På den måde bliver musik forbundet til deres behov for at kommunikere og dermed til musikkens grundlæggende kommunikative ontologi.

Derfor har jeg i mit projekt *Skab Nu* fokus på at skabe rammer for, at nybegyndere kan blive empowered af musikken og musikundervisningen og kan frisætte alle de musikalske ressourcer og kompetencer de besidder som udgangspunkt for at opbygge en lyst, motivation og nye færdigheder for at kaste sig videre ind i musikken og lære mere af et sprog, der kræver hårdt arbejde og determination.

Jeg har i *Skab Nu* fokuseret på musikunderviserens 1-2 første møder med forskellige grupper af nybegyndere for at stille skarpt på hvordan man – med forskellige målgrupper – kan arbejde med at de får øje på deres musikalitet og arbejder med afsæt i deres lyst og behov for at udtrykke sig igennem musikken.

At skabe sin egen musik - i fællesskab

En af de vigtigste værktøjer der ligger til grund for dette projekt i forhold til at blive i stand til at hjælpe børn og unge til at få øje på deres egen musikalitet og opleve musikkens muligheder som en kommunikativ platform er, at skabe sin egen musik i nuet. Der af projektets titel; *Skab Nu*. For mig er det en selvstændig pointe, at man igennem at skabe sin egen musik sammen med andre – hvilket jeg kommer tilbage til lidt senere – i højere grad får mulighed for at opdage sig selv, sit bidrag og udtryk i musikken end ved at spille andres musik. Således er det at skabe sin egen musik ikke finere eller bedre end at spille eller fortolke andres musik, men i dette projekt et kerne didaktisk perspektiv som er knyttet til børnenes opdagelse af musikkens kommunikative ontologi. At komme ind "direkte fra gaden" i et rum uden andet end sig selv og sin krop, møde rummets musikalske preparation sammen med andre mennesker og efter et par timer gå ud af rummet igen med sin egen musik i hånden er for mig målet med projektet og lige præcis den type oplevelser jeg tror kan inspirere og motivere rigtigt mange børn og unge mennesker til, at ville fortsætte med at udforske musikkens væsen.

At møde andre og skabe musik sammen er et andet kerne fokus i dette projekt. Musik er i høj grad en intens måde at være sammen med andre på, hvor oplevelser af at skabe musik sammen, kan knytte stærke sociale bånd og skabe et særligt tilhørsforhold mellem deltagerne. Oplevelser jeg har tæt inde på livet i forhold til min egen musikalske opvækst i diverse øvelokaler på Sjælland. Lige præcis de stærke fællesskaber oplever jeg også, at bl.a. musikskoler slås meget med i forbindelse med elevernes oftest ret sporadiske og individuelle tilstedeværelse på musikskolen. Og her har jeg tit tænkt, at hvad hvis vi her i højere grad

tog udgangspunkt i allerede eksisterende stærke sociale netværk, så kunne vi starte et helt andet sted i forhold til de sociale tilhørsforhold til musikskolen. Jeg har derfor i *Skab Nu* helt overlagt skabt grupper som kender hinanden fra andre sociale kontekst primært fra folkeskolen.

Udviklede metoder

I projektet har jeg udviklet en lang række metoder til at arbejde med begyndere og deres første skabende musikalske oplevelse. Jeg har valgt at præsentere to centrale metoder i denne artikel.

ImiKomp

Jeg har i forbindelse med *Skab Nu* udvikle et undervisningsredskab som egner sig til at arbejde med større grupper af børn og unge (et fællesskab) gerne på forskellige instrumenter/lydgivere og stemmer osv. og få gruppens og gruppens medlemmers musikalitet og lyst til at skabe musik i spil i undervisningen. En vigtig udtryksmæssig pointe med denne metode er, at jo flere børn og unge, der deltager med flere forskellige kroppe, stemmer og instrumenter, jo mere kraft i udtrykket og flere spændende udtryksmæssige variationer og muligheder giver det musikken. *ImiKomp* arbejder med fokus på, at skabe den stærkest mulige musik med de forhåndenværende søms princip. Metoden er opbygget omkring at udnytte alle deltagernes musikalske og personlige kompetencer – bevidste og ubevidste - når de står i undervisningen i nu'et. Det vil sige, at redskabet kan bruges direkte fra lektionens start og kræver næsten ingen forudsætninger. Tanken er, at lærere og elever skaber den musik i undervisning der strømmer fra deres musikalitet og deres musikalske og instrumentale kompetencer lige nu og bygger oven på dette fundament i et tempo, så musikken og udtrykket kan følge med.

Grundlæggende for selve metodens udfoldelse er, at meget musik tit er bygget op omkring meget enkle elementer; en rytme, en tone, et interval, en tonerække, et beat og ved at bryde musikken ned til de mindste og stærkeste enheder kan man skabe god musik med et stærkt udtryk selv med begrænsede formelle musikalske og instrumentale færdigheder.

Imikomp benytter den universelle læringsform; imitation om omdrejningspunkt. Imitation er en naturlig og indgroet del af vores måde som mennesker at undersøge verdenen og udvikle os på – fra vugge til grav – at alle mennesker forstår det instinktivt og føle sig trygge ved det. Når andre mennesker imiterer det man selv

udtrykker bliver man meget klogere på hvad det er man selv spiller, hvordan det virker på andre og hvordan det egentlig lyder. På den måde går imitation både indefra og ud og udefra og ind.

Der er stor forskel på, at imitere uden og med puls. Når man imitere uden puls kan man arbejde i længere fortløbende musikalske flow, hvor imitationen skaber en naturlig (musikalsk) forsinkelse imellem afsender og modtager. Man arbejder så at sige meget horisontal i musikens tidslinje og kan have meget fokus på musikens form og udstrækning. Ved imitation med puls vil modtageren udover at imitere tonerne også forsøge at imitere den absolutte puls og rytmik, og dermed bliver den naturlige forsinkelsen ophævet. Men da der jo altid vil opstå en forsinkelse i imitationen imellem to forskellige mennesker bliver man nødt til at sætte forsinkelsen i system – i perioder af 1,2 og 4 takter osv. Dermed bliver musikens delt op i små perioder, som må gentages, og musikken bliver mere vertikal fokuseret. Det gør, at det er to meget forskellige måder at skabe musikken sammen på – med eller uden puls og derfor egner de to imitationsmåder sig også til skabe forskellige typer musik og musikoplevelser med.

ImiKomp bygger i høj grad på "Kongens efterfølger" som er en leg langt de fleste kender fra børnehaven eller skolen, og den behøver ikke mange ord med på vejen. Gå bare i gang og se om de ikke bare instinktivt følger med. Helt afgørende for, at denne "leg" skal fungere i en musikundervisning er, at den ikke opfattes (af læreren eller eleverne) som en øvelse, men som en musikalsk leg og et stykke originalt musik. Skab et koncentreret rum omkring musikken, hvor alle sanser skal bruges og hvor legen forløber som et stykke musik med; en start, et klimaks og en slutning. Skab hellere flere små stykker sammen af kortere varighed end ét langt forløb, da det er svært at styre rent musikalsk og fordi lange forløb udfordre koncentrationen. Brug rummet og akustikken for at få fokus på musikken og væk fra rigtigt og forkert på instrumentet.

Eksempel:

Fase 1: "Lang tone"

Efter 10 sekunders intens stilhed, spiller læreren en lang tone uden puls. Tonen fylder rummet og alle begynder at finde tonen. Denne søgen skaber smukke dissonante klange til det øjeblik hvor tonen er unison. Måske bliver den aldrig unison – så bruger vi den klang der skabes. Læreren laver et lille musikalsk forløb uden puls med denne tone(r), undersøger den(m), spiller kraftigere og svagere, stop og start, mange eller få ansatser alt imens alle elever følger intenst med. Læreren har en god øjenkontakt med eleverne og bruger kroppen til at dirigere eleverne med og på den måde forstærke det der foregår musikalsk. Nu trækkes en deltager ind i midten og overtager rollen som "konge" Eleven genbruger nogle af lærerens ideer, men finder også på sine helt egne. Der er stadig kun én tone i rummet (måske flere ;-)

Fase 2: "Tone række"

Nu bryder læreren ind og introducere en ny tone og begynder at lege med to toner. Musikken bliver pludselig søgende igen, og udtrykket formes omkring forsinkelse af toneskiftet. Læreren bruger sit fokus på, at få musikken til at lyde så godt som muligt fremfor at perfektionere selve toneskiftet. Nu bryder en deltager ind med en 3. tone. Der er ikke brugt et eneste ord i undervisningen endnu – alt foregår gennem musikalsk kommunikation.

Fase 3: "Fra tone række til færdig komposition"

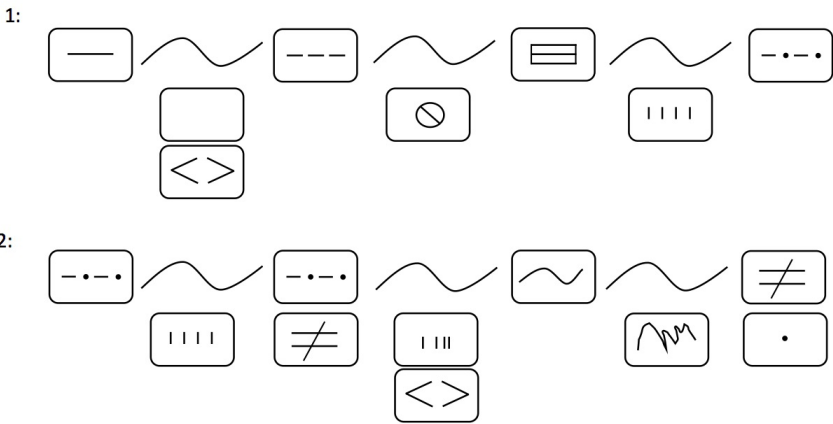
Nu bygger gruppen sammen akkorder og melodier ud af de tre toner. Gruppen er stillet op i tre grupperinger og tonerne vandre imellem grupper og forskellige akkorder dukker frem. Med et tegn; "finger i tinding" beder han gruppen memorere toner og der med akkorder og et lille akkordforløb sættes sammen. Nu sættes der puls og rytmer på akkorder – disse kommer fra deltagerne selv igen gennem imitation – og læreren koordinere nu blot gruppens input og arbejde. Nu tager kompositionen virkelig form, og der arbejdes med breaks, dynamiske skift, og nogle deltagere flytter nu over på nogle trommer der står klar og begynder helt naturligt at spille nogle simple rytmer der passer til. Og så er alt muligt!

Jeg har udviklet en form for grafisk notation til at forklare og notere ovenstående. Se nedenstående grafik.

ImiKomp - oversigt

Materialer	Symbol	Bevægelser	Symbol	Effekter	Symbol
Lang tone		Intet tempo/puls		Dynamik	
Kort tone		Tempo/puls		Accelerando	
Tonerække		Homofon bevægelse		Ritardando	
Melodi		Polyfon bevægelse		Repetition	
Akkord		Kontrast		Stop	
Rytme/groove		Kanon		Improvisation	

Mulige kompositoriske scenarier



Lydstøtتهجولت

Lige som mange andre musikundervisere har jeg mange gange gjort den erfaring, at jo højere kvaliteten af musikkens klang, lyd og rytmik, jo mere motiverede, og koncentrerede bliver deltagerne. Det er lige som om, at den gode lyd eller det stærke swing i musikken opsluger deltagerne, får dem til at glemme sig selv,

og de bliver ét med den aktivitet de er i gang med; de kommer i flow. Mange undervisere kan sikkert også nikke genkendende til, at en svag og usikker lyd virker demotiverende på alle involverede parter. Hvorfor skal lille Jesper stå i et stort rum med en hård akustisk og spille sit trompetstykke helt alene, mens han selv og læreren jo egentligt bare synes det lyder dårligt? Tanken med *lydstøtkehjulet* er, at børnene kan støtte sig til det samtidig med, at lyden, musikken bliver beriget. *Lydstøtkehjulet* er ikke bare baggrund, men bidrager til, at børnene får lyst til at skabe et stærkt musikalsk udtryk sammen med det. Det kunne f.eks. være et programmeret beat, et sample, en smuk klang, en reallydsoptagelse, et akkompagnement osv. Det kan være noget der afspilles eller spilles live i rummet af læreren gerne på alle mulige forskellige lydgivere. På den måde bliver kvaliteten af børnenes arbejde i musikken løftet og perspektiveret, fordi børnene hurtigere kan fornemme, hvad deres musikalske arbejde kan udtrykke i en kontekst, der er tættere på deres egen perception af god lyd. Er det ikke at snyde? Nej, måden man lærer at spille tromme i f.eks. Afrika er i høj grad ved at deltage i landsbyens trommegruppe. I midten sidder de mest erfarne og dygtigste, rundt om dem de unge aspiranter og rundt om dem de mindste. Alle spiller en rolle ud fra de kompetencer, de har. Med tiden og i takt med, at kompetencerne øges, nærmer man sig gruppens midte, men gruppen går aldrig på kompromis med lyden, energien og udtrykket i deres musik.

Eksempel: "Lydstøttehjul"

En gruppe på 4 blandede begyndere på omkring 12-13 år sidder og snakker om, at skrive en sang der handler om at sætte pris på livet. Ideen kommer ud af en modreaktion på mange af de sange de hører i dag, som har et sørgeligt og vemodigt afsæt. De har snakket lidt om gruppens instrumentering og hvem der vil spille hvad, men der er en naturlig tøven i gruppen ift. at bemægtige de forskellige instrumenter – nogle for første gang. Nu afspiller læreren et track med et lidt lyst orkestreret beat med nogle fine delay effekter i et frisk tempo og spørger om det kunne være udgangspunktet for sangen. Alle nikker. Helt automatisk begynder specielt trommeslageren, at spille til beatet; først ved at kopiere nogle af slagene fra det indspillede beat, men rimeligt hurtigt finder han på sit eget beat som lyder godt ift. til beatet. Hans beat er ret uortodokst sammenlignet med et normalt skolet beat, men det lyder virkeligt godt. Pianisten – som ikke er helt nybegynder – spiller nu nogle akkorder som hun kender og finder ind i en rundgang. Læreren viser hende en ny omlægning og hun spiller nu rundgangen i ring til beat og trommebeat. Læreren sætter nu nogle små arpeggio-effekter på tracket og nummeret begynder virkeligt at lyde overbevisende. Samtidigt griber læreren bassen og begynder at jamme med beatet, trommeslageren og pianisten. Sangerinden sidder ved siden af pianisten på samme klaverbænk og synger nogle uhørlige melodier - hun er i gang. Bandets sidste medlem står ved en synth og ved ikke hvad han skal gøre. Læreren hjælper ham med at finde en lyd han kan lide og viser ham en gruppe toner, der kan passe. Han skruer lidt ned og står og prøver sig lidt frem og med hjælp fra læreren finder han en figur der passer. Bandet har nu komponeret et track og 1,5 time senere har de indspillet 1. version af sangen: "Enjoy"

Afrunding

Kan man vende begynder-musikundervisningen på hovedet og med udgangspunkt i de unge nybegynderes allerede eksisterende kommunikative musikalitet og kreativt skabende kompetencer arbejde med musikkens kommunikative og skabende natur? Jeg har i projektet *Skab Nu* indtil videre afprøvet de udviklede metoder med 4 forskellige grupper af børn, og indtil videre kan jeg svare et stort og rungende; ja.

Projektet har vist, at børn og unge i dag har rigtigt mange musikalske, kommunikative, skabende, kreative og samarbejdsorienterede kompetencer som – under de rette omstændigheder - kan frisætte og bruges i begynderundervisning i musik. Mit projekt viser tydeligt, at de deltagende børn og unge i dette "flip-system" meget hurtigt får øje på sig selv i musikken og løbende i undervisningen

opbygger den tro på sig selv og kommer i kontakt med sig selv som de skabende, kommunikerende individer og grupper de er. Musikken der er skabt i de 4 forsøg er blevet livligt delt i sangskrivernes / komponisternes / musikernes netværk, hvilket viser, at deltagerne forbinder sig selv med musikken, dets udtryk og har lyst til at dele det med andre; bruge musikken til at skabe samhørighed med deres netværk. Det er tydeligt, at det i udstrakt grad er gennem troen på sig selv som musiske, skabende mennesker, at paraderne sænkes og musikken for alvor siver ind i dem. De er selvfølgelig blevet støttet, hjulpet og udfordret af en kompetent musiker og musikpædagog. De har mødt musikerens stærke evner og musikalitet i musikken som noget, der løfter dem og inspirerer dem og ikke bliver et selvstændigt normativt mål for dem.

At musik, kommunikation og identitet hænger uløseligt sammen viser sig også meget tydeligt i dette projekt. På et af holdene som løb over 2 sessioner, troppede de 4 unge op i totalt farvekoordinerede outfits med små personlige touches ved 2. session. Det var virkelig overvældende at se, at 1,5 times arbejde med gruppen omkring skabelsen af deres eget udtryk i musikken kunne sætte et så tydeligt samhørighedsskabende aftryk på gruppen.

Om *Skab Nu* – i de 4 afgrænsede empiriske forsøg på 1-2 sessions - har skabt et stærkt nok motivationsfundament, for at alle deltagerne nu vil kaste sig videre ind i musikkens verden er nok tvivlsomt, men oplevelserne er i hvert fald et godt skridt i den rigtige retning mod et langt liv med store musikalske oplevelser.

Skab Nu læringsmiljøer er kendetegnede ved:

- Der er ingen former for forudsætningskrav.
- Vi skaber vores egen musik med fokus på musikkens kommunikative muligheder og vores behov for at skabe samhørighed med vores omgivelser.
- Personlige, kollektive og skabende musikalske oplevelser som udgangspunkt for at skabe musikalske og instrumentale færdigheder.
- Et stærkt socialt netværk; udnytte grupperinger fra eksisterende sociale kontekster
- Både små og store grupper; udnytte de musikalske muligheder ved at være få eller mange.

Referencer

- Dissanayake, E.** (2010). Dissanayake, E. (2010). Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual. I: Malloch, S., & Trevarthen, C. (Eds) *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*, 533-544.
- Hall, S., & Du Gay, P.** (Eds.). (1996). *Questions of Cultural Identity*. SAGE Publications.
- Malloch, S., & Trevarthen, C.** (Eds.) (2010). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.

Personalia



Jesper Sveidahl

Med en baggrund som udøvende musiker og komponist har Jesper Sveidahl tidligt i sin karriere kastet sig over musikpædagogikken som et oprigtigt kald.

Med 10 års erfaring som musikskolelærer og MGK koordinator i Køge Musikskole og gennem 20 års forsknings- og udviklingsarbejde som docent på Rytmask Musikkonservatorium har Jesper opbygget en bredtfavnende og nuanceret empirisk og teoretisk indsigt i musikpædagogikkens inderste væsen.

I dag arbejder Jesper Sveidahl som leder af Ballerup Musik- og kulturskole.

Århus Friskole - en skole hvor musikken lever i alle revner og sprækker

Af Annli Falk

Indledning og metode

Århus Friskole har en stærk musik- og bevægelseskultur der er grundfæstet i stærke traditioner – herunder fester, musical og rejser – hvor musikken og dansen indgår på forskellige måder.

"Vi prioriterer kreative områder og håndslag højt. Herunder har rytmisk musik og dans en særligt fremtrædende placering.

Skolen har mange og lange traditioner. Af de væsentligste kan nævnes de store fester.

Høstival og Fastelavn, 1-2 årlige lejrteure, 8. klasses rejse til en fremmed kultur, juleværksteder, idrætsdag, musicals, Cirkus Lille Gul, m.v."

(Uddrag fra velkomstbrev til nye elever).

Musik - og rytmikundervisningen er i konstant udvikling, båret af ildsjæle og en musikpædagogisk kultur, der har en lang historie. Jeg er også en del af denne historie. Artiklen bygger delvist på mine egne erfaringer og erindringer som elev og musiklærer og som forældre til 3 børn på skolen, men også som datter af Ivalo og Leif Falk. Mine forældre har været centrale skabere og bærere af den musikpædagogiske kultur på Århus Friskole. Før dem var der Jytte Rahbek Schmidt og efter dem har der været andre centrale kulturbærere.

For at belyse *Århus Friskoles* levende kultur har jeg valgt at interviewe 2 musiklærere, Erik Westberg (som er tidligere musiklærer på skolen) og Maria Jæger (nuværende rytmik - og musiklærer på skolen), for at få et bredere perspektiv, gennem disse personlige narrativer, da der ikke er formuleret en egentlig læreplan for musikken på *Århus Friskole*, ud over den, at alle skoler i Danmark skal opfylde undervisningsministeriets fællesmål for fagene.

Jeg har også valgt at inddrage skolens pædagogiske rapporter, som i dag har fået navnet: "Årsskrift", hvor lærerne beskriver deres arbejde og skolens miljø. Endelig har jeg kigget på skolens hjemmeside og været i dialog med lederen af skolen Marie Ludvigsen. Desuden har jeg interviewet to tidligere elever, for at få et elevperspektiv i forhold til musical og 8. klassesturen.

Præsentation af *Århus Friskole*

Århus Friskole ligger i Stavtrup lidt uden for Århus, tæt ved Brabrand Sø og er en af landets ældste lilleskoler med en nu 66-årig historie.

Århus Friskole blev oprettet i 1952 af en gruppe forældre, der ønskede en overskuelig, hjemlig skole for deres børn. De mente, at musisk udfoldelse, kropslighed, socialt nærvær og engagement er lige så vigtig som faglig indlæring. Skolen bygger på humanistiske og demokratiske principper med afsæt i en anti-autoritær pædagogik og har det glade børneliv i centrum. Siden skolens start, har skolekulturen været i stadig udvikling.

Århus Friskole er en lilleskole, der tilhører den gren af Frie Grundskoler, som hedder Lilleskolernes Sammenslutning. Det er en sammenslutning af skoler, som er styret i et samarbejde mellem forældre og lærere. En lilleskole er en skoleform, der dækker over forskelligt, bl.a. en lav klassekvotient og en vægtning af de kreative fag.

På *Århus Friskole* er der maksimalt 22 elever i hver klasse, der er 10 klasser i alt, med maksimalt 210 elever på hele skolen.

Der er 30 ansatte på skolen; lærere, SFO-ansatte, ledelse etc. Der er i alt 10 klasselærere og 5 faglærere. (De 3 musiklærere er en del af de 5 faglærere) Derudover er der 3 deltidsansatte musiklærere, en af klasselærerne er samtidig musiklærer. Det vil sige, at der er 4 musiklærere på skolen. Der er på skolen en tradition for at mange af lærerne kan spille musik og benytter sig af sang og rytme i andre fagområder.

På *Århus Friskole* er eleverne på skolen fra 8.30-ca.14.00, 8. og 9. klasse har timer til kl. 15.30 de fleste af ugens dage. Alle klasser har 2 timers musik- / rytmik-undervisning om ugen, på alle klassetrin igennem hele skoletiden, i 5.-7. klasse bliver timerne mest brugt på sammenspilsundervisning.

Organisering

Lille Gul (0. og 1. klasse), Blå (2., 3. og 4. klasse), Rød (5., 6. og 7. klasse) og Store Gul (8. og 9. klasse).

Lille Gul og Store Gul fungerer med en "søskende-ordning", hvor hvert børnehaveklassebarn får tilknyttet en storebror/storesøster fra 8. klasse, når de starter på skolen. Store Gul og Lille Gul har mange overlappende aktiviteter, som at spise sammen dagligt og tage på lejrskole sammen. Blå gruppe spiser sammen og rød gruppe spiser sammen.

Musikundervisningen er fordelt således at hver klasse får undervisning for sig. Alle elever, fra 0.-9. klasse, har musik og/eller rytmik en gang om ugen, i minimum 2 lektioner.

I Lille Gul undervises der hovedsageligt i rytmik og tromme-sammenspil. Her er legen rammen og på ÅRHUS FRISKOLE er der blevet udviklet mange sjove lege, som indeholder øvelse i puls, rytmer, forskellige bevægelser og rammer for improvisation.

Fra 2. klasse undervises i sammenspil og rytmik, dette fortsætter op til afsluttende 9. klasse.

Det er altid målet at alle børn i klassen skal være med, på de præmisser de kan. Sommetider er der børn som ikke kan kapere at deltage fuldt ud pga. særlige vilkår, behov eller udfordringer, men så deltager de i det omfang de kan.

Værdier i musikundervisningen

I musiktimerne er der fokus på at alle både lærerne og eleverne er medbestemmende om indholdet og samarbejder om at nå det bedste resultat. En fællesskabsorienteret undervisning med fokus på at alle har en vigtig rolle, som passer i helheden. Musiklærerne tilstræber at tilrettelægge musikundervisningen, så den rammer alle børnene i forhold til det musikalske niveau de har. Samtidig er undervisningen differentieret med henblik på at nå både de børn med mange og de børn med færre musikalske færdigheder. På den måde skabes en synergi og dermed en selvforstærkende musikkultur, hvor der sker en gensidig inspiration og udvikling på tværs af de musikalske færdigheder.

Et vigtigt element i dette arbejde er at eleverne er motiverede, derfor inddrages de bl.a. i forhold til valg af instrument og musiknumre.

Undervisningen er til dels personbåret, det vil sige at musiklæreren har mulighed for at tilføje sine egne metoder og ideer, bare det ligger inden for skolens grundværdier.

I et interview med Maria Jæger spørger jeg, hvilke værdier der er i musikundervisningen. Hun fortæller, at en af de vigtige værdier er, at der skal være glæde, både hos musiklærerne og hos eleverne. Der skal etableres gode relationer mellem børn og lærere, således at der bliver en tæt lærer-elev-kontakt, hvor man kan finde ind til elevens motivation. Hvis eleven ikke vil spille musik, kan man finde en alternativ funktion fx lydmand, trommereparatør eller andet, der interesserer eleven.

En anden værdi Maria formulerer er, at eleverne trænes i deres evne til at lytte og kommunikere i musikken:

Det er også et særkende at der undervises uden noder, og at alt er på gehør og udenadslære. Det skaber bedre præmisser for at få overskud til at lytte til de andre medspillere, kommunikere undervejs i musikken - følge musikken og samarbejde. Noder giver desuden fornemmelsen af, at der kun er ét facit i musikken og man kan lettere opleve, at man fejler, spiller/danser forkert osv. Uden noder er der meget bedre grundlag for at improvisere undervejs. Ofte bliver en misforstået rytme, klaverfigur eller lignende brugt som en endnu bedre udgave af den oprindelige figur! Det giver læreren en bedre forståelse af elevernes niveau, og eleverne føler større ejerskab når deres figur bliver "den rigtige", som kommer med i musikken.

(Interview med musiklærer Maria Jæger)

Der lægges vægt på, at alle har en funktion; at elevernes motivation er vægtet, og at elevernes udspil og udtryk bliver værdsat samt anerkendt af musiklæreren.

Eleverne skal opleve at de ses og høres og at de kan være med til at spille musik i et fællesskab med andre. Dette foregår uden noder fordi der lægges vægt på at lytte og forholde sig frit og improviserende til musikken.

Fordi Maria har alle klasserne i Blå gruppe spørger jeg hende om hvordan hun overordnet tænker undervisningen med denne aldersgruppe. Her fortæller hun om progressionen fra 2. til 4. klasse: I 2. klasse er det muligt at begynde at spille på de elektriske instrumenter i højere grad end i de helt små klasser, hvor sang, perkussion og arbejdet med at opøve fælles puls og lege med musikken i højere grad er i fokus. Eleverne i Blå gruppe er nysgerrige og åbne og de er ikke så bange for at lave fejl. Maria fortæller, at hun arbejder ud fra nogle overordnede temaer i Blå gruppe som handler om, at eleverne skal lære at lytte til hinanden, udvikle sig derfra hvor den enkelte elev er lige nu, og lære de forskellige instrumenter at kende.

Maria fortæller også, at hun både arbejder med at de i fællesskab komponerer egne sange og hun derudover underviser i reproduktion af kendte numre, - gerne

tilsat egne tekster eller andre ideer til udvikling af numrene. Der arbejdes med at holde en puls, så musikken ikke falder og stiger i tempo, der arbejdes med at fastholde de figurer som den enkelte spiller, selvom andre spiller noget andet, der arbejdes også med koncentration, udholdenhed og at skiftes til at være på og vente på hinanden.

I Blå gruppe starter de i 2. klasse med at spille i 4/4 dele, gerne calypsorytmen eller andet der hjælper musikken til at swinge. Der spilles for det meste ét groove, der kan køre hele nummeret igennem.

I 3. og 4. klasse arbejdes der videre med de samme ting som i 2. klasse, men med en progression i sværhedsgraden ved at eleverne begynder at spille numre, med både vers-stykker og omkvæd samt breaks og soloer. Børnene kan efterhånden forholde sig til musikkens helhed og eget output. Der arbejdes nu med andre *feelings* - fx 6/8 dele, *shuffle*, *reggae-feeling*, *samba* m.m.

Det er vigtigt, at børnene føler et ejerskab af musikken, og et fællesskab med en "band-ånd" som giver glæde, samhørighed og følelsen af at være en del af noget større end bare sig selv.

Der skal være plads til at prøve de forskellige instrumenter, det er derfor musklærerens opgave at tilpasse numrene efter elevernes niveau.

Sammenspil i de store klasser (5.-9. klasse)

Jeg har selv undervist i sammenspil i de store klasser. Nedenstående er et eksempel på hvordan jeg har arbejdet med sammenspilsundervisningen.

I starten af undervisningen spiller og synger musklæreren sangen for eleverne eller spiller musiknummeret ud over et anlæg, så eleverne kan få en fornemmelse af helheden i nummeret. Nogle elever kan, i gennem denne proces, høre deres eget instrument i helheden og kan høre sin rolle i musikken, - hvad der spilles konkret eksempelvis på trommerne. Musikunderviseren går derefter rundt og hjælper/viser hvad der skal spilles, først i en forsimplet udgave og i anden runde udvikles der på figurerne. Nogen gange kan eleverne selv komme med ideer til andre måder at spille deres figur på. Når man står - som udenforstående - i lokalet og kigger ind og lytter, kan det føles som om der er et stort lydkaos. Denne metode kalder vi for kaosøvelse (alle øver deres ting på samme tid). Eleverne føler ikke dette kaos på samme måde som de der står og lytter uden at være deltagende. Efter lidt tid kommer musikken til at hænge sammen og lyde organiseret, - musik er jo organiseret lyd.

Når musikken har fundet sin form gøres der meget ud af at få eleverne til at opleve at musikken swinger. Det vil sige, at der arbejdes med at lytte til hinanden, at nyde at lytte til sig selv og til de andre og få denne opmærksomme lytten til at forplante sig i en kropslig fornemmelse af at spille sammen og mødes i et oplevelsesfællesskab. Et fællesskab, hvor alle er vigtige og hvor der er et fælles oplevelsesmål; - at vi er sammen om at få det til at swinge. Her er det musiklærerens rolle at gå rundt og motivere eleverne til at lytte med energi og intensitet. Underviseren skal være det store øre på helheden for at få justeret de forskellige tempooplevelser i gruppen.

Musikunderviserens rolle kan overordnet kort opsummeres i følgende positioner:

Underviseren står foran som igangsætter, mester og formidler i starten af undervisningen. Derefter flytter hun sig til at stå bagved, som iagttager af det der foregår og derefter vil hun være ved-siden-af, hvor hun møder børnene i en støttende funktion, med udgangspunkt i det iagttagede og med respekt for elevernes udtryk.

Rytmen - Sang, dans og spil

Rytme og sammenspil hænger til dels sammen i de små klasser, jo mere der spilles på el-instrumenter i en bandlignende konstruktion, jo mere bliver rytmen til en genre for sig, som jeg her vil kalde for Sang, Dans og Spil eller SDS. SDS er en betegnelse for den genre, der består af tromme- og perkussion-sammenspil, sang, dans og evt. blæseinstrumenter.

De SDS-stilarter, som *Århus Friskole* har taget til sig, kommer oftest fra Afrika, Brasilien og Cuba. Nogen gange kommer de fra musiklærernes sange, danse og rytmer, som de har med sig fra uddannelse, udlandsrejser eller i mødet med dansegrupper, andre gange kommer SDS-numrene fra 8.klassesturene.

Der spilles meget samba og sambareggæ fra Brasilien, men også vestafrikansk Kpanlogo og sydafrikansk støvledans. Fra Cuba danses og spilles der Rumba, Palo, forskellige Santeria-genrer og til optog også La Conga Comparsa.

Da skolen er kendt for sine sambaoptog, både i forbindelse med festugen og i forbindelse med demonstrationer og andre gadefester, er det ikke muligt at gå på skolen uden at have spillet, sunget eller danset i denne sammenhæng.

SDS-undervisningen tilfører musikken en mulighed for at alle deltager med det de kan og har lyst til. Man kan vælge at spille på trommer, synge, danse eller spille på et blæseinstrument. Dette kan vende rundt på rollerne i forhold til hvem der er den bedste til at spille på guitar eller andet. Her kan nogle elever få en succesoplevelse som de måske ikke har haft i sammenspilsundervisningen.

Rytmikken og SDS-undervisningen bidrager altså til at flere får en succesoplevelse og at eleverne får en stærk rytmeformelse og færdigheder i alle de grundlæggende elementer der er i musikken. Det er vigtig læring, når man spiller rytmisk musik, at forstå og fornemme at musikken og bevægelsen hænger sammen, at kroppen bevæges af musikken og musikken bevæges af kroppen.

Det vokale i SDS-sammenhænge består oftest af en forsanger og et kor, eller udelukkende af et kor. Her arbejdes der med at synge akustisk, at lægge over- og understemmer på og at synge sammen med ens fraseringer, hvor der lyttes til den fælles klang i stemmerne.

Jeg har i min tid på *Århus Friskole* gjort mig mange tanker om det at spille SDS-arrangementer og sange fra andre kulturer med andre sprog, og hvordan man får denne vidunderlige samværsform til at blive mere dansk og som kan rumme børnenes øvrige musikkultur. Vi har derfor ændret på tekster, så vi synger nogle af sangene på dansk, vi har lavet improvisation og kompositionsrammer, hvor eleverne udfordres til at finde på rytmer, breaks, melodier, tekster og dansetrin fra bunden af, det sidste for at ramme børnenes musikkultur/musiksmag.

Jeg har personligt arbejdet med rammer som vi har kaldt: lagkage, føre-følge, kald og svar, kongens efterfølger, kom hjem leg, dirigentleg osv. Alle begreberne har en ide og et indhold der lægger sig tæt op af musikkens grundelementer: dynamik, Groove opbygning, forskellige former for breaks, imitation, at lytte til sig selv og de andre

I denne proces med at skabe og til opnåelsen af at have skabt et produkt oplever eleverne hvordan musikken hænger sammen, de oplever melodien opståen og hvordan ord og melodi skal passe sammen. På det personlige plan får de en bevidsthed om sig selv og om egne kompetencer i forhold til hvordan de kan byde ind i den fælles tilblivelse.

Musikkens liv på tværs af klasserne og i revner og sprækker

Bigband og Lilleskolefestival

Skolen har et bigband som øver hver fredag og som børn fra 5.-9. klasse kan deltage i.

Børnene spiller et instrument eller synger alt efter interesse og færdigheder. Bigbandet spiller til skolens fester og er med på Lilleskolefestivalen.

Lilleskolefestivalen er en festival for alle musikinteresserede lilleskoler i Danmark. Her mødes elever og lærere og spiller for hinanden, samt laver workshops. Festivalen kører en gang om året over 3 døgn og arrangeres på skift mellem de skoler der deltager.

Alle musiklærerne er med til bigband. Der er en musiklærer, der dirigerer orkesteret, en anden, der støtter sangerne og en tredje, der støtter blæserne. I blæsergruppen er der ind imellem også andre lærere, der deltager som medlem af bigbandet.

Numrene planlægges af de 4 musiklærere med henblik på, at de skal kunne spilles af ca. 50-60 børn.

Indøvning foregår i følgende tre grupper: rytmegruppe, blæsere og sangere, som for det meste går hver for sig og derefter mødes og spiller sammen.

Høstival og Fastelavn

På *Århus Friskole*, i 70'erne, opstod der et behov for at kunne mødes omkring musikken, hvor alle kunne deltage. Leif Falk udtrykker det således: "Vi ville have en musikkultur der aktiverede publikum. Opgaven var at finde frem til en fællesdans, hvor alle kunne være med. Både dem der gik i børnehaveklassen og 10. klasse." (Leif Falk 2001)

Man havde de to årlige fester, men manglede en måde at være sammen på, som kunne skabe samhørighed, på tværs af alder. Her opstod fællesdansene og det blev senere i historien til en fast tradition at lærerne spillede op til fællesdansene. I dag er det alle personaler der er med i fællesdans bandet og de spiller to gange om året til de to fester.

Til begge fester spilles musik af mange af skolens orkestre: Alle klassebands fra 0.-9. klasse og bigbandet.

Høstival: Den sidste lørdag i august mødes alle skolens elever, lærere og forældre, tidligere elever og venner til stor fest med musik, dans, underholdning og leg. Festen arrangeres af 8. klasse og deres forældre. Overskuddet går til 8. classes udlandstur.

Fastelavn: Vinterfesten afholdes sidste lørdag i februar. Foregår på samme måde som Høstival, men indendørs. Arrangeres af 7. klasse og pengene går til deres 8. klassestur.

Her er et eksempel på den del af programmet til Høstival, hvor alle børn optræder for hinanden:

Det er sidst på sommeren sidst i august. *Århus Friskole* holder den årligt tilbagevendende Høstival, en fest, hvor alle pårørende, venner, gamle elever, forældre, bedsteforældre og skolens personale er velkomne. Jeg ankommer kl. 13.00, og skolens 8. klasse starter festen med deres sambaoptog. De spiller, synger og danser for alle gæsterne og byder os velkommen til en forrygende musikfestival. Alle børn fra 0. til 9. klasse spiller med deres klasseband. Lærerne spiller op til

fællesdans og til slut spiller tidligere elever og forskellige andre bands bestående af forældre og lærere.



13:00	Velkomst-samba med 8.klasse
13:15	Lille Gul 0. og 1. klasse
13:30	Blå 2., 3. og 4. klasse
14:00	Rød 5., 6. og 7. klasse
14:40	Store gul 8. og 9. klasse
15:00	Big Band
15:20	Lærerband
16:00	Mek Pek Børne Show Med Anton og Karl Emil
16:45	Gamle 9.klasse

Til de to fester kommer lærere, elever, forældre, bedsteforældre og tidligere elever og bakker op om de musikalske udfoldelser.

De mindste børn ser de store børn, som forbilleder, for det de gerne vil opnå og glæder sig til det er dem, der skal ud at rejse og stå for festerne.

Hvorfor optræde for hinanden?

Det er en stor oplevelse for børnene at optræde for forældre og de andre børn på skolen. De større børn kan huske, hvordan det var at være lille og stå på scenen foran så mange mennesker, derfor er de meget opmærksomme på at bakke op om de mindste i 0., 1. og 2. klasse. Dette gør, at det bliver en oplevelse af succes og en følelse af samhørighed med alle de andre børn på skolen. Der spilles for hinanden og der bakkes op om dem der står på scenen.

Indspilleværksted og komposition af egne sange og musik

Jeg har spurgt tidligere musiklærer på skolen Erik Westberg: Hvordan arbejdes der med komposition og produktion af musik?

I indspilleværkstedet starter vi med at indspille et grund-groove med trommer og perkussion. Derefter kan eleverne, mens de lytter til det, finde på en melodi og få akkorderne til at passe til. Så indspilles instrumenterne og til sidst sangen. Dette kaldes lagkageindspilning.

Komposition i sammenspil:

Det er en anden måde at arbejde på, når man arbejder med komposition, det kan være helt fra scratch, hvor trommer og perkussion starter med at finde ind til et rytme-groove der fungerer. De andre rytmeinstrumenter eksperimenterer med at finde noget der fungerer i forhold til groovet, samtidig arbejdes der med at sangerne finder på tekst og melodi, i en vekselvirkning mellem at lytte til det, de andre spiller og lytte til det, de selv finder på, så der løbende justeres og tilpasses det eksisterende. Det kræver en god intuition fra underviser, hvor man kan støtte op om elevernes eksperimenter, så de kan fastholde det der virker.

I de bedste tilfælde byder eleverne ind med gode ideer til, at nu skal der komme et B-stykke eller andre ændringer af det oprindelige groove for at gøre nummeret mere interessant.

(Interview med musiklærer Erik Westberg)

Musical

Hvert 3. år laves musical i henholdsvis Rød og Blå gruppe. Lille Gul laver cirkus hvert andet år.

De store opsætninger af musical der komponeres i rød og blå gruppe foregår over flere måneder og arbejdet inddrages i de andre fag på skolen. Der arbejdes med rollebeskrivelser som børnene selv skal formulere sig om: *Hvem er jeg? Hvor kommer jeg fra?* – og samtidig laves der en fortælling som alle eleverne deltager i, både som rolleindehavere og som forfattere. Det er særligt i arbejdet med musicalernes musikalske materiale, at børnene og underviserne arbejder med komposition. Dette foregår i et samarbejde mellem eleverne og musiklæreren. Det er meget forskelligt, hvordan processen forløber.

To eksempler på arbejdet med musikken i musicalarbejdet: *Mulata* var en musical som omhandlede den cubanske historie omkring afrikanernes møde med spanierne og den fusion der skete mellem de to musikkulturer. I denne musical var intentionen at eleverne skulle få en forståelse for og en viden om den Cubanske musikkultur og historie. Eleverne fik samtidigt færdigheder i at udføre den Cubanske dans og musik. Musikken bestod af cubanske numre og stilarter, der var sat danske tekster og forenklet musik til. De fleste af numrene blev her komponeret af Leif Falk.

En anden musical var *Kennedy Street*. Her fokuserede Erik Westberg på at få børnene til at komponere deres egen musik og sange/tekster helt fra bunden. Han arbejdede med, at børnenes udtryk skulle være autentiske på den måde, at de fik ideen, lavede musikken og sangene. Han vurderede ikke på kvaliteten af det komponerede, men hjalp dem udelukkende med at kunne udføre det de

ville. Han støttede processen og hjalp eleverne med at udtrykke og kvalificerer udtrykket ud fra børnenes kvalitets kriterie. En meget spændende proces, hvor der opstod nogle helt nye måder at spille på.

Musikken i musicalerne kan altså variere imellem læring omkring stilarter og musikkultur til det at lave en ny stilart, komponere ny musik og sætte det ind i en kontekst med et dramaudtryk. Erik Westberg, som jeg har interviewet omkring musical arbejdet med Kennedy Street fortæller således om processen:

Et godt eksempel på produktion af musik, er musicalen Kennedy Street, hvor børnene lavede al musikken. De valgte selv hvilket miljø musikken udspillede sig i. De var optagede af amerikansk musik og kultur og valgte derfor navnet Kennedy Street. Vi tog på lejr til Tunø og der arbejdede vi videre med roller og relationer mellem karaktererne.

Så begyndte vi at lave musik til de forskellige befolkningsgrupper: kristne, gangstere, sorte, hvide. De sorte skulle spille på et spillested i musicalen, de skulle så komponere et nummer, som de kunne spille der. Dette foregik på denne måde: Vi startede med at trommeslageren indspillede sin yndlings funkrytme ind på bånd. Bassisten prøvede derefter på at finde en basgang, der kunne passe ind. Der var mange der var rodet ind i processen og kom med ideer, som kunne hjælpe bassisten med at finde den rette figur. Nogle af pigerne lavede en tekst, der handlede om deres situation i musicalen.

Der var nogle hip hop danserinder (piger der øvede sig i hiphopdans) der gerne ville danse til GhettoBlaster-musik, det måtte de gerne, men så skulle de selv indspille og komponere musikken (princippet var jo at al musikken skulle laves fra bunden). De tog udfordringen op og fik komponeret et nummer, med støtte fra musiklæreren. Det fik de meget ud af.

(Interview med Erik Westberg, musiklærer)

Tidligere elev fra Århus Friskole, Emil Falk, fortæller om hvordan det var at være elev i forbindelse med det at lave en musical på skolen:

"Det var fedt at få lov at lave noget, hvor udgangspunktet var vores interessefelt. Vi stod på skateboard og rappede og det var en måde at møde os der, hvor vi var, at det kunne være en del af musicalen. Vi skrev alle sangene selv. Erik var rigtig god til at støtte os i den proces. Jeg var med i musikgruppen. Her skulle vi lægge en plan for, hvor mange sange, der skulle skrives og hvor de skulle være i musicalens handlingsforløb.

Erik startede med at komme med en ide til titelnummeret, indeholdende et blæser riff, en stump melodi ikke meget, det var slet ikke et færdigt nummer, men det fik os i gang med at spille. Der var nogle gode melodistumper, som vi så blev

inspireret af og derfra gik nogen i gang med at skrive teksten og andre lavede musik, breaks og B-stykke. Erik var rigtig god til at bakke op om processen."

(Interview med Emil Falk, tidligere elev)

Emil fortæller videre at han har lært meget af at komponere og det er noget af det, han bruger i sit virke som musiker og komponist i dag. Det at lytte til akkorderne og efterfølgende få at vide (af Erik) hvorfor lige præcis de akkorder passer godt sammen. Det andet er at et nummer består af en start, en midte og en slutning og dette skal give mening, som en rød tråd i musikken. Det samme gælder i en solo. At have et forløb - og en ide med det man spiller - er vigtigt. Man lærer disse grundlæggende musikalske elementer når man arbejder med at komponere.

Klavererne i fællesrummene

På Århus Friskole er der klaverer i alle fællesrum. Børnene øver sig på de sange de har lært og underviser hinanden i klaverspil. Nogle af eleverne komponerer små musiklege omkring klaveret og spiller 4 hændigt.

Herunder kommer 4 fortællinger fra oplevelser omkring klaveret. Fortællingerne giver et indtryk af, hvordan børnene bruger klavererne i fællesrummene og hvordan de udveksler musik og lærer af hinanden. Den første er min egen oplevelse, de to midterste er fortalt af Erik Lyhne og den sidste er fortalt af Ivalo Falk.

1. Signe står og øver sig på en af de sange, hun har lært i musikundervisningen. Fie kommer hen og synger sangen til og begynder også at eksperimentere med at finde meloditonerne på klaveret. En dreng kommer forbi og finder en tromme og pludselig har de lavet et lille orkester, der står og spiller sammen i fællesrummet.
2. 3 drenge har gang i en leg, hvor de sidder og synger bag klaveret "kom og spil på vores klaver". Når der kommer nogen forbi og spiller på klaveret, hopper de frem og danser til. Når musikken er færdig, sætter de sig igen bag klaveret og synger deres sang, til der kommer en ny forbi.
3. Et nyt børnehaveklassebarn starter på skolen uden at kunne spille på klaver. I løbet af to første måneder kan hun spille over ti sange som hun har lært i pauserne af de større børn.
4. En fjerde leg er rundt om klaveret (ligesom bordtennislegen). Her spilles firhændigt af to personer, hvor der er et aktivt publikum, som står i kø og overtager en hånd af gangen, mens den der bliver overtaget

rykker en hånd til højre. Melodi og akkorder skal flyde jævnt og må ikke gå i stå. "Det var et smukt syn at se de store piger syngende og dansende flyde rundt om klaveret uden musikken gik i stå og hvordan de holdt den swingende, så den var værd at danse til," fortæller Ivalo Falk, som stadig har dette syn på nethinden.

Dette kræver at miljøet på skolen er åbent overfor at der er lyd ind imellem i frikvartererne, og en opmærksomhed som man kunne kalde opdragelse eller et regelsæt for, hvordan man opfører sig omkring instrumenterne, så de ikke bliver ødelagt og så der ikke konstant er larm.

8. klasses-turen

8. klasses-turene er ikke en ferierejse. Det er en rejse, hvor man lever primitivt sammen med de lokale, hvor man bliver venner med dem og lærer af deres kultur – specielt musik- og dansekultur, men også af deres mentalitet. Denne måde at rejse på og det kulturmøde, som opstår, er den store øjenåbner – som åbner øjnene for det fremmede og vækker til verden.

(Skoleleder Marie Ludvigsen i Århus Friskole (2016). Ud med sproget)

8. klasses-turen starter allerede i 7. klasse hvor det første spillejob udfolder sig så der kan tjenes penge til turen. Hele forløbet slutter først når det sidste show om 8. klasses-turen bliver spillet i 9. klasse. Det er skolens største og længste fordybelsesprojekt med masser af faglighed og vigtig læring, der bliver forankret i egne erfaringer før, under og efter turen.

Faserne i forbindelse med rejserne:

1. Før rejsen: Indtjening af penge, udvælgelse af land og planlægning af turen, dette sker ca. halvandet år før rejsen. Inden turen øves musik og dans, som tages med ud i verden.
2. Selve rejsen: Udlandsrejse med en varighed på omkring 3-4 uger. Under turen, er der arrangeret forskellige koncerter/samvær, hvor der udveksles musik, dans og leg.
3. Efter turen: Refleksion og formidling, som består af et 8. klasses-tur-show, hvor musikken og dansen har en central rolle. Dette løber over ca. ½ år.
4. Fastholde: Nye sange og danse + kontakt til området, nye venner, netværk og evt. genbesøg (forløber over år). Resten af skolen får her glæde af det hjembragte.

To elevers fortællinger om musik og mødet med en anden kultur:

Vi var ude på et ghanesiske børnehjem, hvor de lærte os sange, som de sang der og en skole, hvor musikken fyldte meget, der fik vi lært meget, de havde også nogle dygtige musiklærere. Derudover var vi oppe i bjergene, hvor vi boede hos en stamme, der fik vi nogle virkelige native rytmer, sange og danse med os.

Mødet mellem vores klasse og de steder/mennesker vi besøgte, foregik ved at vi optrådte med musikken vi havde øvet hjemmefra og derefter spillede de for os, så var isen brudt.

Da vi kom hjem fra Ghana øvede vi de rytmer, sange og danse vi havde lært og lavede vores egne udgaver og sammensatte et show, som vi viste for de andre elever på skolen og rundt omkring på andre skoler. (Interview med Emil Falk, tidligere elev på *Århus Friskole*)

Musikken blev et fælles sprog, fordi vi udvekslede musikken med hinanden. Men den største oplevelse var når vi spillede sammen, det gav en helhedsfølelse.

(Interview med Rikke Bech, tidligere elev på *Århus Friskole*)

Et af de vigtigste elementer i 8. klasses-turene er efterbehandlingen. Det giver børnene en enestående mulighed for at genopleve turen og reflektere over de mange indtryk og oplevelser. Det er i denne sammenhæng, at 9. klasses-eleverne vokser og får tro på egne musikalske færdigheder og et nyt syn på sig selv og klassekammeraterne. Showet indeholder rigtig meget musik og dans, som børnene enten har lært i det land, de har rejst i, eller som de har øvet og spillet på turen, for de mennesker de har mødt.

Alle børn på skolen kommer til at nyde godt af det, de rejsende kommer hjem med. Det foregår blandt andet ved, at eleverne ser 8. klasse-showet og ved, at de rejsende når de kommer i 9. klasse ofte bruger det, de har lært inden for musik og dans, i deres pædagogiske eksamen, hvor de underviser andre elever fra de yngre klasser. Dette er med til at motivere de yngre elever, så de glæder sig, til det bliver deres tur til at rejse og lære ny musik og dans.

Der er hele vejen gennem skoleforløbet en værdi om, at alle ser det som en selvfølge, at musikken er et ufravigeligt udtryksmiddel.

Pædagogisk eksamen i 9. klasse

I 9. klasse har musiklærerne indført en pædagogisk gruppeeksamen, hvor de store børn skal undervise de små. Forløbet starter med, at der dannes grupper på

2-3 elever, som skal samarbejde om at lave et undervisningsforløb for de yngre børn på skolen. Grupperne dannes ud fra elevernes motivation og givetvis også venskaber.

Forløbet varer over 3 fredage, her får 9. klasses-eleverne mulighed for at videregive noget af det, de har lært eller interesserer sig for, til et hold af yngre elever.

Ofte vælger grupperne at lave et forløb, hvor de tager udgangspunkt i noget af det, de har lært på deres 8. klasses-tur. På den måde videregives musik og dans fra andre landes kulturer og spreder sig til skolens musik- og bevægelsesmiljø.

Forløbet ender med en eksamen, hvor 2 musiklærere overværer det grupperne har sat i gang. Det kan være en proces eller en performance/et produkt. Derefter skrives en udtalelse omkring elevernes pædagogiske færdigheder, som de får sammen med deres eksamensbevis.

Opsamling

Det særlige ved *Århus Friskole* er, at der er et levende musikmiljø som binder lærerne, personale, børn og forældre sammen i en kultur, hvor man har noget at være sammen om, hvor alle kan deltage eksempelvis i fællesdansene, hvor lærerne spiller for børn og forældre. Og at børnene spiller for hinanden; at børn underviser børn; at mange af lærerne kan spille eller synge og bruger det i deres undervisning; at der er klaverer og congas i fællesrummene; mulighed for at låne en guitar; mulighed for at øve på skolen efter skoletid og i pauserne i løbet af dagen. Musikken på ÅF lever i alle revner og sprækker.

Musikken giver derudover mulighed for at komme i kontakt med andre og vise hvem man er, at møde andre, der spiller musik - både i andre lande og i andre miljøer.

Eleverne på *Århus Friskole* bruger musikken på forskellige måder, når de har forladt skolen: Nogle bliver professionelle musikere, andre bruger musikken i pædagogiske sammenhænge, nogen bruger musikken i deres fritid eller andre steder og benytter det at kunne lytte, kommunikere med lyd, høre dynamikkerne i lyduniverser og forholde sig kropsligt og legende til en verden der prioriterer noget helt andet.

Referencer

Falk, Leif og Viskum, Ulla (2001): *Indianerdansen*. Det Jyske Musikkonservatorium.

Nygaard, Bodil; Povlsen, Karen Klitgaard og Falk, Ivalo (2005): *Bogen om Århus Friskole*. Klim.

Århus Friskole (2016). *Ud med sproget*. Fundet 16. april 2018 på http://www.aarhusfriskole.dk/fileadmin/pdf/Paedagogisk_rapport/udmedsproget2016.pdf.

Århus Friskoles hjemmeside: <http://www.aarhusfriskole.dk/>.

Personalia



Annli Falk

Annli Falk er lektor i musik og bevægelse.

Uddannet fra Center for Rytmisk Musik og Bevægelse, Det Jyske Musikkonservatorium (1992). Master i Børne/ Ungdomskultur og æstetiske læreprocesser, SDU (2010).

26 års erfaring med musik og bevægelsesundervisning, konsulentbistand, og vejledning af unge og voksne på blandt andet: Århus Friskole, efteruddannelser, Musikkonservatoriet, højskoler og VIAUC Pædagoguddannelsen Århus, hvor jeg er ansat som lektor i musik og bevægelse.



Kucheza er et land i byen

Af Johan og Erik Heiberg Lyhne

Om *Kucheza* og tilgangen til at synge, spille og danse med børn

Kucheza er en musikklub i Åbyhøj lidt uden for Århus, der er startet i 1987. Kucheza er privat organiseret og finansieret, men får kommunalt tilskud efter fritidslovens regler. Kucheza er en forening med en forældrevalgt bestyrelse og har pt. (2018) ca. 110 medlemmer fordelt på 9 hold med børn og unge fra ca. ½-16 år. Antallet af hold og antallet af medlemmer kan svinge over tid. Mange af underviserne i Kucheza er tidligere medlemmer.

Musikklubben Kucheza fejrede i 2017 sit 30 års jubilæum med pomp og pragt. Kucheza kan sammenlignes med historien om humlebien, der i princippet ikke er vidende om, at den er for tung til at flyve, men gør det alligevel.

Se mere på www.kucheza.dk og facebook.com/kucheza.

Kucheza er et land i byen, hvor vi arbejder med børn og "*kucheza*". Ordet "*kucheza*" er swahili og beskriver sammenhængen mellem musik, dans, teater og leg. I mange stærke musik- og danse kulturer oplever man netop denne helhedsopfattelse; at musik ikke eksisterer uden dans, at dans ikke eksisterer uden teater, at intet eksisterer uden leg. Musik, sang og bevægelse ses som en helhed og det er den musikkultur, vi forsøger at opbygge i *Kucheza*. I *Kucheza* efterstræber vi, at børnene lærer at danse, spille og synge, ligesom man lærer sit modersmål. Dette er nogle af grundtankerne i musikklubben *Kucheza*.

I *Kucheza* danser, spiller og synger børn og voksne i et fællesskab, hvor det er vigtigere at være en del af det musikalske fællesskab end at kunne spille på en bestemt måde.

Et andet fundamentalt aspekt i *Kucheza* er det, at børnene har mange fælles musikalske oplevelser på tværs af alder. I *Kucheza* har vi børn i alderen ½ til 16 år, og til daglig går de på hold med jævnaldrende, men ofte bryder vi holdene op og inviterer til klub-aften, samba-optog eller lignende, hvor alder er underordnet.

Her suger de små til sig, når de ser de store spille og synge. De små efterligner de store, ligesom de store også inspireres af de små. Det handler om at skabe en selvforstærkende musikkultur, som i høj grad bygger på det sociale aspekt – at vi er sammen om musikken og at vi arbejder på at få den til at swinge.

En ting er sikkert, nemlig at *Kucheza* gennem den lange årrække har været arnested for mange glade børn og voksne, og der er strømmet meget god musik ud gennem alle revner og sprækker i klubben. Og måske er der leget, spillet fodbold og bagt kage ligeså meget, som der er blevet øvet på en sang, men de børn og unge, der har været en del af *Kucheza*, har fået musikken, den musikalske leg og det musikalske samvær med ud i livet, hvad enten de er blevet professionelle musikere og en del af den danske musikscene, undervisere på skoler, efterskoler, seminarier mv. eller har det iboende som en del af deres dagligdag.

***Kucheza* - lidt forhistorie**

Kucheza blev startet i 1987 af en gruppe personer i kredsen omkring Leif og Ivalo Falk, der i mange år var lærere på Århus Friskole (se også Annli Falks artikel i denne antologi). Eva Kruse Larsen, Erik Westberg og Annli Falk, der alle dels har gået på Århus Friskole og sidenhen undervist der, var nogle af de centrale ildsjæle, der var med i etableringen af *Kucheza* og undervisere her gennem mange år. *Kucheza* og Århus Friskole har således fælles musikalsk idégrundlag med rødder i Bernhard Christensen og Astrid Gøssels musikalske arbejde.



Leif Falk var sidenhen med i gruppen, der fik etableret Center for Rytmask Musik og Bevægelse og underviste her og senere på Det Jyske Musikkonservatorium, som centret blev en del af.

Kucheza 1987 Evas Kassehold - Johan til højre

Steen Nielsen, der var lærer på Herning Højskole og sidenhen leder af Center for Rytmask Musik og Bevægelse, arrangerede fra 1977 i en lang årrække de årlige Kucheza-kurser, der fandt sted på Herning Højskole. Steen Nielsen havde fra 1972 til 1975 været leder af et musikuddannelsescenter i Tanzania, og i kølvandet af dette møde med Afrika skrev han »Mennesker og musik i Afrika«. I denne bog skiver han bl.a. et afsnit om Kucheza:

"Mit første møde med en afrikansk musikopfattelse fandt sted i Moshi, Tanzania. Sammen med familien var jeg på et koncentreret fire måneders sprogkursus, fordi jeg skulle arbejde på en musikskole, og al undervisning i Tanzania foregår så vidt muligt på swahili. På kurset brugte vi Oxford University Press' standardordbøger, og jeg syntes, jeg ville begynde med at finde ud af, hvad "musik" hedder på swahili. Ordbogen havde fire forslag: muziki, tarabu, sauti og ngoma.

Muziki bruges om "musik" i vores forstand, men ordet var tydeligvis lånt i Europa, så det hjalp mig ikke så meget. Tarabu er et arabisk låneord, der betegner en bestemt slags arabiskpræget musik, så det var for snævert. Sauti er også lånt fra arabisk og betyder "stemme", "melodi" og "lyd" - især lyden af menneskers og dyrs stemmer -, altså både mindre og mere end "musik".

Ngoma er et bantu-ord, men det viste sig, at dets primære betydning er "tromme", "dans" og "fest", alt sammen noget der har med musik at gøre men efter vore begreber også andet og mere. Den indre sammenhæng i ngoma-begrebet er imidlertid så stærk, at det reelt er umuligt at isolere musikken i det.

Konklusion: Hvis man insisterer på at tale om "musik" som et fritsvævende fænomen, bliver man nødt til at bruge et europæisk låneord.

Dernæst ville jeg se, hvad "at spille" hedder på swahili og ordbogen gav to muligheder, kupiga og kucheza, som begge er bantu-ord. Kupiga betyder egentlig "at slå", men det har også en meget praktisk funktion som en slags altnulig-ord, der nærmest kan gengives ved "at få noget til at fungere efter sin hensigt". Brugt om et musikinstrument kommer det så til at betyde "at spille".

Kucheza er noget mere kontant: nok er der i ordbogen en 13-14 betydninger, men de har alle noget med aktivitet og bevægelse at gøre, og de fleste af dem dækkes af det engelske "to play", dvs. "at lege" plus alle former for "at spille" (musik, teater, fodbold, kort osv.). Og hertil kommer at kucheza også betyder "at danse". Helheden i kucheza-begrebet er lige så ubrydelig som i ngoma med det resultat, at Kucheza ngoma på en gang dækker "at deltage i en dans" og "at spille på en tromme". I en afrikansk sammenhæng er det simpelthen to sider af samme sag.

Denne sans for enheden i musik, dans og leg er ikke nogen mystisk afrikansk egenskab, men nærmere noget som afrikanerne har husket, og som vi måske er tilbøjelige til at glemme. Herhjemme har børn altid været klar over denne

sammenhæng, og tidligere har voksne også været det, for hvis man læser i Ordbog over det danske Sprog, vil man se, at "leg", "spil" og "dans" i dansk kultur skærer hinanden i en forestilling om aktivitet og bevægelse nøjagtigt der, hvor kucheza-begrebet befinder sig."

(Nielsen 1985, side 35-36)

Denne artikel omhandler musikklubben *Kucheza* – i det følgende kun *Kucheza* – og ikke de øvrige *Kucheza* aktiviteter, der har været initieret af bl.a. Steen Nielsen og Leif Falk, og som også sideløbende i dag har aflæggere i forskellige sammenhænge.

Kucheza startede i en baggård i Klosterport i en gammel chokoladefabrik. Her blev der indrettet lokaler til dans, tester, leg og musik - altså det Steen Nielsen ovenfor kaldte *kucheza*-begrebet. Der var instrumentbygningslørdage, hvor børn og forældre byggede nogle af de instrumenter, der stadig bruges i *Kucheza* i dag. Senere var der en periode i lokaler i Vestergade og en lang periode på Thorsvej i Åbyhøj i et gammelt snedkerværksted. For tiden har vi til huse i et industrikvarter i udkanten af Åbyhøj.



Kucheza 1987 de nye trommer tages i brug

I 1980'erne og 1990'erne var det muligt at få tilknyttet langtidsløst til at forestå kontor- og andet arbejde for foreninger. Der var således helt op til ca. år 2000 en fastansat fuldtidsmedarbejder finansieret af disse ordninger. Medarbejderen holdt bl.a. styr på *Kucheza*'s medlemslister og havde også fast kontor/medhjælpstid, når der var hold i klubben, og hjalp børn og unge samt undervisere med arbejdet.

Kucheza har altid haft en forældrevalgt bestyrelse, som ganske ulønnet har sørget for at alle tråde i *Kucheza* er blevet samlet, og trådt til når det til tider har brændt så meget på, at klubben har været ved at gå neden-om-og-hjem, hvilket har været ved at ske flere gange.

For underviserne i *Kucheza* er den musikalske gnist den vigtigste drivkraft, for lønningerne bliver aldrig store i *Kucheza*. Det har altid været en vigtig forudsætning, at det skulle være så billigt som muligt at deltage i *Kuchezas* aktiviteter. Tilmed har *Kucheza* stort set altid været en ludfattig klub, der kun lige har kunnet få det til at rende rundt økonomisk i kraft af små udgifter til underviserne, og at forældre og bedsteforældre har stået bag *Kuchezas* administration – herunder udarbejdelse af ansøgninger om støtte til kommunen og private fonde.



Kucheza 1988 musical Johan hopper

Legen og musikken i *Kucheza*

Kucheza har gennem tiderne bestået af 50-130 deltagere og vores ideale størrelse er godt 100 medlemmer. Der er/har været drama-, danse- og olietøndehold og mange forskellige musikhold – i det hele taget organiseret omkring det, som underviserne og deltagerne har brændt for i øjeblikket.

Da *Kucheza* startede, var holdorganisering stort set sådan, at en underviser startede et hold og fulgte børnene, mens de voksede op. Det var i mange år også kutyme, at når man startede i *Kucheza*, blev man i klubben, indtil man skulle på efterskole. Dvs. at man ideelt set kunne være sammen med den samme gruppe og den samme underviser helt til man blev 17-18. år. På den måde skabtes et stort sammenhold og kendskab til hinanden. Og mange tidligere *Kucheza*-medlemmer holder til stadighed kontakt med hinanden og kommer igen i *Kucheza*, når de selv får børn.

Denne organisering har holdt indtil for knap 10 år siden, hvor der var en større udskiftning af undervisere. Som det er lige nu, har vi stor søgning på førskoleholdene, og ca. 35 % af *Kuchezas* medlemmer kommer pt. fra disse hold.

Et af kerneelementerne i *Kucheza* har været, at man fik musikken ind under huden og "blev musik", uanset om man var med i orkanens musikalske øje, eller om man har været legitim perifer deltager (Dahlbæk 2012, side 124 og 289). Børnene kan stå og iagttage de andres musikalske



Kucheza 1989 Amfiscenen

udfoldelser uden selv at være med og andre gange har vi leget og spillet bold meget mere end spillet musik – men musikken er altid flyttet ind. Nogle gange har forældre, der ikke var så bekendt med Kuchezas opbygning, været skeptiske over denne organisering. Det har måske været svært at forstå, at når man har meldt sit barn til musik i Kucheza, og det kommer hjem og fortæller, at i dag har vi spillet fodbold eller leget tagfat - eller bare kigget på, så hænger det måske ikke sammen for forældrene. Så kan vi opleve, at det er blevet lidt for indforstået med Kuchezas idégrundlag, og bliver mindet om, at huske at formidle den måde, vi arbejder på i Kucheza. Men det generelle billede er, at medlemmerne og forældrene har påskønnet denne organiseringsform og har kunnet se, hvordan fællesskabet klinger af musik, når der har været opført musicals, sæsonafslutninger mv.

Hold for 2-6 årige



Kucheza 2016 - de små erobrer olitønderne efter at de store har spillet til afslutning

På vores hold for de ca. 2-6 årige, hvor forældre, bedste-forældre og søskende kommer med børnene til *Kucheza*, er der en regel, nemlig at det i princippet er de voksne, der går til musik og derfor skal deltage aktivt i alle sange og aktiviteter – ud fra det princip at børn lærer af, hvad de ser og er en del af. Hvis børnene får små søskende undervejs, er de særdeles velkomne på

holdene, og der er mange eksempler på, hvordan børnene fra fødslen socialiseres ind i *Kucheza*, uden at de har opdaget, at de "går til musik". Musikken flytter ind i børnene, og musikalske begreber som puls, rytme, periode mv. lagres uden forklaringer.

Fælles for mange af de sange, vi bruger på disse hold, er, at de er enkle og bygger på gentagelse. Der er rig mulighed for at digte videre og forme dem, alt efter i hvilken retning det musikalske samvær udvikler sig. Når vi spiller sangene sammen med vores børn, varer de nogle gange over ½ time og andre gange 5 minutter. De varer lige præcis så længe, som energien er tilstede. Mange af vores sange opstår i nuet – nogle bliver brugt én gang og andre bliver hængende. Fælles for sangene er, at de opstår i et aktivt samvær mellem børn og voksne. Her kommer begrebet "legitim perifer deltagelse" også i spil. I sin essens handler det om, at børn har mange forskellige niveauer af perception og læring. Vi har

oplevet børn, der har siddet i et hjørne og leget for sig selv i mange uger i træk. Alligevel kender de alle de sange og lege, vi har beskæftiget os med og synger dem i bilen på vej hjem eller ved middagsbordet. Det er vores opfattelse, at børn deltager i det omfang, de er parate til det, og begrebet "legitim perifer deltagelse" beskriver netop den berigelse, der foregår, hvis bare man er situeret i et miljø, hvor der foregår et eller andet; det være sig musik, dans, leg, cykling, fodbold, opvask, osv. Det er derfor essentielt, at man som underviser optræder som autentisk deltager, og selv bidrager med at få musikken til at leve, når man spiller med børn. Børn gør ikke, hvad man siger – de gør, hvad man gør. Den perifere deltagelse fungerer kun, hvis der er noget at være i periferien af. Det er derfor et større succeskriterium, at hver eneste af de involverede voksne deltager, end at børnene deltager. Dette er en grundpille i forståelsen af *Kucheza* og den "legitime perifere deltagelse". Et fælles slogan for disse hold er Spild ikke tiden – Spil hele tiden. (Lyhne 2016, side 4-5)



Kuchezaslangerne 2015 - to børn der leger mens de andre spiller - Legitim perifer deltagelse

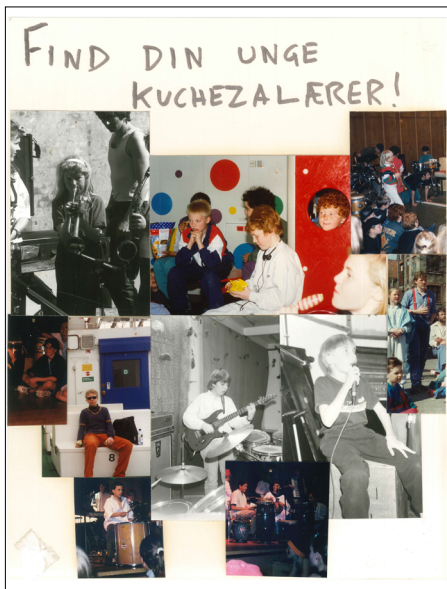
De større børn

Som tidligere nævnt var organiseringen i *Kucheza* førhen, at man fulgte den samme lærer, fra man startede i *Kucheza*, til man gik ud. Her har organiseringen været anderledes de sidste år. Børnene fra de små hold skifter hold, når de skal i skole. Herfra prøver vi så vidt muligt på, at børnene kan følge de samme undervisere til de går ud af *Kucheza*. Men det lykkes ikke altid - så omorganiserer, vi som forholdene byder.

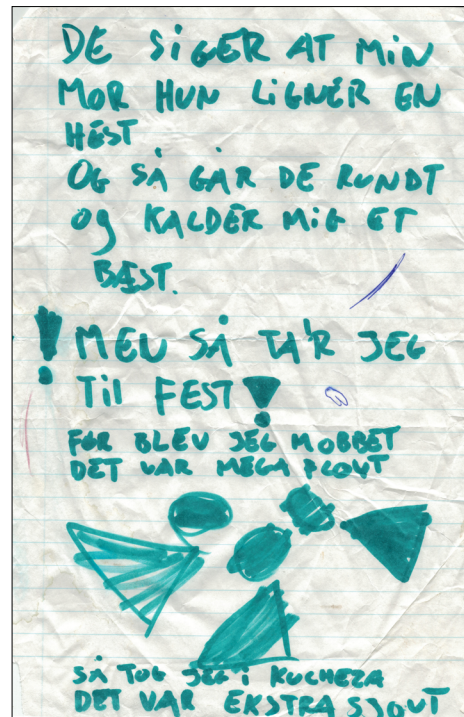
Lige nu har vi disse hold:

SKEMA OVER HOLD KUCHEZA				
MANDAG	TIRSDAG	ONSDAG	TORSdag	FREDAG
15.30 - 17.00 Hold 9 Nyt hold Årgang 12 Lærere:	15.30 - 17.00 Hold 4 Løveungerne Årgang '10-'11 Lærere: Karl-Emil og Angelo	15.30 - 16.30 Hold 11 Fnadderaberne 0 - 6 år Lærere: Johan og Erik	16.00 - 17.30 Hold 10 Forskellig-bandet Årgang '08-'09 Lærer: Naja	15.30 - 17.00 Hold 1 Kuchezaslangerne 0 - 6 år Lærere: Johan og Erik
17.00-18.30 Hold 7 De Vilde Kaniner Årgang '09-'10 Lærere: Carlo og Viggo	17.00- 18.30 Hold 2 Gak i låget Årgang '07 '08 Thora + Karl-Emil	16.30-18.00 Hold 3 Kriseholdet Årgang '06-'07 Lærere: Anja og Isabella	17.30-19.15 Hold 8 ØLK Årgang '03-'05 (kun piger) Lærer: Emilie	
18.30-20.00 Hold 5 Musikhold Årgang '02-'04 Lærere: Anton og Rikke		18.00 – 19:30 Hold 6 Olietønderholdet Lærer: Oskar		

Kucheza holdoversigt 2018-19



Mange af underviserne er tidligere Kucheza-børn, som derfor selv udgør en del af klubbens DNA.



Eksempel på sang komponeret af børnene.

Fælles klubaftner og fælles koncerter

Fra tid til anden inviteres til klubaftner på tværs af alle holdene. Her kommer deltagerne typisk kl. 17.00 og leger, spiller og hjælpes ad med at lave mad i vores meget primitive køkken. Derefter er der igen spil og leg på programmet, og typisk komponerer man i fællesskab et eller to fællesnumre. De små lærer af de store og omvendt. Der er afslutning til jul og sidst på foråret, når sæsonerne slutter. Her har den frivillige bestyrelse organiseret festlige rammer med kager, gløgg, øl, kaffe, sodavand mv. Alle holdene optræder for forældre, familie, venner og

selvfølgelig alle de andre *Kucheza*-børn. Til afslutningerne er en musical eller et stort fællesnummer et fast indslag - og her er det skønt som underviser at se den energi, der strømmer ud fra orkestret. De små får nogle forbilleder, og de store



Kucheza 1995 Musical

kan også inspireres af de smås tilgang til musikken. En fast ingrediens er *Kucheza*-sangen, der igen synges og spilles af alle børn og voksne, der vil være med. Det koger, og musikken kender heldigvis ingen alder eller grænser.

Rejserne

Før i tiden var udenlandsture en fast del af *Kucheza*. Gennem tiderne har der været musikalske rejser til Rusland, Polen, Norge, Portugal mv. På rejserne har mødet med lokale børn og unge været en selvfølgelig del. Så har vi spillet for og med hinanden, og som forælder får man gåsehud af at tænke på de gange, man har hentet børn, der kommer tilbage fra en 36 timers bustur fra Hviderusland, og man allerede inden bussen kommer til syne, kan høre børnestemmerne, der synger en af de mange bussange, de har digtet undervejs. Vi glemmer heller ikke, da vi tog afsted i flyveren med 80 børn til Portugal og spillede på gader og stræder i Lissabon og Porto. Disse rejser står i klar erindring for deltagende børn og voksne, og turene har været med til at styrke det sammenhold, der er blandt *Kucheza*-børnene. Desværre har vi ikke rejst med klubben gennem de seneste år, men der arbejdes på at genoplive denne del af klubben.



Kucheza 1991 Leipzig



Kucheza 2005 Portugal - Johan i svømmevest

CD'erne

I *Kucheza* er der udgivet et hav af kassettebånd og CD'er med børnenes musik. I mange år udgav *Kucheza* en jule-CD, som var årets julegave til forældre og familie. Indspilningerne har både været lavtekniske med en mikrofon og en lille



Kucheza 1998 Steelband CD



Kucheza 2002 Fede Hits CD

optager på holdene og professionelle studieindspilninger, hvor vi i en weekend har omdannet klubben til et indspilningsstudie. På et tidspunkt var der i *Kucheza* landets største olietønde-hold, som indspillede en CD med deres repertoire. Den blev så populær, at den blev solgt i over 1500 eksemplarer. Ellers har *Kuchezas* CD'er mest været til klubbens medlemmer og forældre.

Underviserne

Mange af underviserne i *Kucheza* er som nævnt tidligere børn af klubben. Nogle starter faktisk allerede med at undervise, mens de stadig selv deltager på et hold i *Kucheza*. Det betyder også, at det ofte er meget unge undervisere i *Kucheza*. Når de unge mennesker bliver undervisere direkte fra et *Kucheza*-hold, har de *Kuchezas* kultur inde under huden og formidler den videre, samtidig med at de på deres egen måde er med til at forme og udvikle *Kucheza*. Her er vi tilbage til den selvsupplerende spiral af musik og kultur, som er så fundamental i klubben. Der kommer også undervisere "udefra", men der er ingen uddannelsesmæssige eller andre formelle krav til dem, andet end at de deltager aktivt i *Kucheza*.

Bestyrelsen, forældrehjælp, og når det brænder på og lykkes alligevel

Kucheza er i den administrative del drevet af en frivillig bestyrelse, bestående af forældre, bedsteforældre og undervisere, der i fællesskab fordeler arbejdet med at drive klubben mellem sig. Der arrangeres arbejdsdage, hvor forældre hjælpes

ad med at lave de ting, der trænger til en kærlig hånd. Bestyrelsen er også som tidligere nævnt med til at bakke op om forskellige arrangementer for hele klubben. Der er en årlig generalforsamling, hvor en ny bestyrelse vælges for et år af gangen.

Mange, der har tilknytning til frivillige klubber og organisationer, kender godt til, at det ind imellem brænder på. Pludselig opdager man, at mange af de store børn har forladt klubben, og at økonomien halter særdeles faretruende. Eller at man i dagens øvrige dont har overset en ansøgning om lokaletilskud fra kommunen eller lignende. På den måde har *Kucheza* været i store kriser flere gange undervejs gennem de sidste 30 år. Men hver gang er det - på næsten mirakuløs vis - lykkedes at redde stumperne og revitalisere klubben. *Kucheza* har ændret og udviklet sig meget igennem årene, blandt andet fordi klubben defineres af de voksne og børn, der er aktive i *Kucheza*. Men der er altid sigtet efter at fastholde det grundlag, *Kucheza* i sin tid er blev etableret på, nemlig en levende, legende, kreativ og aktiv tilgang til musik, dans og teater, med samværet mellem store og små i førersædet.

Kucheza er et gennemvævet netværk på tværs af generationerne. Der kommer til stadighed nye børn og nye familier med i det fællesskab, der gennem over 30 år har værnet om og til stadighed holder af og sammen på *Kucheza*.

NB! Denne artikel kan læses i sammenhæng med Annli Falks artikel *Århus Friskole - en skole hvor musikken lever i alle revner og sprækker*.



Kucheza 2005 Koncert på torvet - Portugal

Referencer

Dahlbæk, Annelise. (2012). Differentiering i musikundervisningen. Herning. Dansk Sang.

Lyhne, Johan Heiberg og Lyhne, Erik Heiberg (2016). *Kucheza*. Musik, leg og bevægelse. Herning Dansk Sang.

Nielsen, Steen. (1985). Mennesker og musik i Afrika. Herning. Systime.

Personalia

Erik Heiberg Lyhne: f. 1954



Erik Heiberg Lyhne er cand. phil. i musikvidenskab 1980, udøvende musiker siden slutningen af 1960'erne, seminarielærer i musik fra 1980, siden 1993 på VIAUC læreruddannelsen i Aarhus.

Fra 1995 til 2000 medlem af Kulturens Børn, et rådgivende udvalg i Kulturministeriet om børn, unge og kultur. Har udgivet en række bøger om børn og musik.

Foredragsholder, kursusgiver og projektleder for børn og voksne i mange sammenhænge i ind- og udland.

Har været forælder i *Kucheza* siden starten i 1987, været aktiv i bestyrelsen fra midten af 90'erne, og siden 2008 underviser i *Kucheza*.

www.lyren.dk

Email: lyren@lyren.dk

Johan Heiberg Lyhne: f. 1981



Johan Heiberg Lyhne er uddannet trommeslager på RM ved Det Jyske Musikkonservatorium, 2008.

Har arbejdet som musiklehrer i musikklubben *Kucheza* siden 1996. Medskaber af Børnenes Friskoles Big Band i årene 2005-2008. Ansat som musiklehrer på Århus Friskole siden 2007.

Har været i *Kucheza* siden starten i 1987, har undervist, siden han som 15 årig i 1996 fik sit første hold. Han har sammen med en anden underviser, Oskar Jefsen, været bestyrelsesformand gennem de sidste par år.

Email: johanlyhne@gmail.com

Den Elektroniske Skolekoncert

- Musikalsk skabelse som en demokratisk rettighed

Af Lars Juhl

Den Elektroniske Skolekoncert er et fem dages undervisningsprogram for folkeskoleelever, hvor en fjerde- eller femteklasse skaber deres egen musik på iPads og afslutter med at optræde live fra scenen for familie og venner med deres iPads på stativer. Syv københavnske skoleklasser været igennem programmet, som er støttet primært af Åben Skole under Københavns Kommune og Statens Kunstfond. Forløbet afvikles for seks klasser i Københavns Kommune i skoleåret 2017-2018 og flere engelske og amerikanske skoler og institutioner ønsker nu at afprøve programmet.

Idéen opstod i 2015 efter at initiativtageren og forfatteren til denne artikel, Lars Juhl, havde set en række statistikker over faldet i antallet af musikskoleelever og uddannede musiklærere i folkeskolen, hørt om rekrutteringsvanskeligheder på konservatorierne og desuden havde mødt adskillige folkeskolelærere, som klagede over, hvor svært det var at aktivere elever og skabe ro i musiktimerne.

Visionen for *Den Elektroniske Skolekoncert* er at give ALLE børn i klassen mulighed for at udtrykke sig musikalsk uanset deres musikalske forkundskaber, køn, instrumentale evner, personlighed, sociale baggrund eller status i klassen. For at understøtte visionen bedst muligt er der truffet en række radikale valg angående instrumentanvendelse, lokaler, optræden, undervisningsintensitet og pædagogik. Undervisningsform og -struktur minder derfor meget lidt om traditionel skema-lagt klasseundervisning i musik.

Først og fremmest er elevernes instrument i forløbets fem dage hverken guitar, bas, klaver, eller stemme, men en *iPad* med de virtuelle instrumenter, som vi har installeret på den. Undervejs danner eleverne små iPad-bands og arbejder dybt koncentreret mod det færdige produkt: En koncert på et lokalt spillested, på biblioteket eller i et kulturhus. Med fuldt overlæg leveres 'resultatet', afslutningskoncerten, altså ikke i aulaen eller gymnastiksalen, som det oftest er tilfældet ved skolekoncerter. Vi er nemlig lidt tvivlende overfor at gøre musikfaget til 'hovedleverandør af underholdningsindslag' til skolens sammenkomster, dels fordi indslagene rent ud sagt ofte keder de andre elever, dels fordi vi anser musikudfoldelse som et mål i sig selv. Så vi har valgt en mere 'ægte scene', hvor tilhørerne i form af forældre, søskende, lærere og venner har en mere direkte relation til og interesse i de optrædende, præcis som det er tilfældet ved professionelle koncerter.

Undervisningen foregår heller ikke i et traditionelt *musiklokale*, fordi vi ikke betragter det lokale som et demokratisk læringsrum. Dette kan umiddelbart lyde som en hård og skarp påstand og uddybes derfor senere i denne artikel. Men præcis af denne årsag underviser vi ikke eleverne i musiklokalet, men i deres velkendte, trygge *klasselokale*, hvor de hver især forsynes med hovedtelefoner og en iPad indeholdende omhyggeligt udvalgte apps, hvorefter de arbejder alene, to og to eller i større grupper. Undervisningen varetages af to instruktører samt en lærer, der kender klassen.

Fokus er, at eleverne skal gives mulighed for at være musikalsk skabende og lave deres egen musik. Men som programmet er bygget op, sniges der samtidigt en god portion viden ind: På praktisk og meget håndgribelig vis får eleverne solid forståelse af musikalsk form, rytme og takt, instrumenter, melodiskabelse, genremarkører, harmoni og improvisation.

Nogle vil måske mene, at man ikke kan lære børn så meget forskelligt på fem dage, men det er rent faktisk, hvad der ser ud til at ske, hver gang forløbet gennemføres – og mere til: Undervisningen kaster også positive sociale resultater af sig. Lærere, som har fulgt forløbet, siger samstemmende, at undervisningsformen samler klassen, skaber positive forventninger, stimulerer koncentreret arbejde og giver plads til alle typer af elever, ikke mindst de mere stille af slagsen. Projektet er med andre ord drevet af nye tilgange til musikundervisning: Traditionel instrumentbeherskelse er droppet, musikdidaktisk 'del til helhed' er vendt på hovedet, intensiv læring erstatter skematimer, og ny teknologi og inkluderende visioner får

det bedste frem i stort set hver eneste elev. Forløbet opfylder desuden en række helt konkrete læringsmål for klassetrinnet og indeholder tværfaglige aspekter.

Visionen

Den Elektroniske Skolekoncert drives af et ønske om at *demokratisere* adgangen til at være musikalsk skabende, at gøre musikudfoldelse tilgængelig for alle. Demokrati er et stort ord – men i denne sammenhæng er det velvalgt. Der er nemlig noget fundamentalt forkert i at taktil, instrumental begavelse, evne til at afkode nodesystemet, intonationstalent, køn eller forudsætninger hjemmefra skal afgøre, om et barn er musikalsk eller får mulighed for at udvikle sin musikalitet og musikforståelse. I sin undervisningsform stiller *Den Elektroniske Skolekoncert* spørgsmålstejn ved helt almindelig praksis i danske folkeskoler. Hvorfor står der f.eks. et trommesæt eller en guitar i de fleste musiklokaler? Hovedparten af eleverne behersker jo ikke disse instrumenter og kommer aldrig til det. De kan desuden kun betjenes af én person ad gangen, og ofte bliver instrumenterne tildelt børn, som har forudsætninger herfor, tilegnet *udenfor* skolen. Det er på kanten af at være udemokratisk, det nærmer sig forskelsbehandling. Elguitaren og trommesættet er placeret i musiklokalet af historiske årsager i et helt utvivlsomt godt og velment forsøg fra 1970'erne på at demokratisere musikalske genrer og ikke blot have læreren siddende ved klaveret med Højskolesangbogen foran sig. Men nu står alle de her relativt svært tilgængelige instrumenter i musiklokalerne, de færreste musiklærere kan betjene dem alle og har deres hyr med at inddrage dem i undervisningen. Man kan spørge sig selv, om det virkelig er meningen, at folkeskoleelever skal lære at spille klaver, guitar og trommer, siden at instrumenterne står i musiklokalet? Er det hensigtsmæssigt og meningsfuldt? For folkeskolen har vel ikke til opgave at uddanne *musikere*, lige så lidt som dansklærere skal skabe *forfattere* eller samfundsfagslærere skal udklække *politikere*?

Folkeskolens opgave bør være at danne samtlige eleverne musikalsk og åbne mulighed for, at musikudfoldelse kan blive en vigtig bestanddel af deres liv. Så en vigtig del af visionen bag den Elektroniske Skolekoncert er, at alle elever i lokalet tilbydes samme udgangspunkt – i dette tilfælde en iPad - og så kan man tage fat om talent, differentiering og den slags luksus senere.

Visionens udfoldelse er, som megen anden udvikling i vores samfund, hjulpet på vej af ny, disruptiv teknologi. For vi står midt i et teknologisk, musikalsk og læringsmæssigt paradigmeskift: På iPads og smartphones bliver selve musikken 'touchable'. Klang, rytme og instrumenter kan betjenes og formes direkte med

hænderne. Man kan komme i direkte nærkontakt med lyden og mulighederne i en obo uden selv at skulle blæse. Man kan forholde sig analyserende og skabende på eksisterende indspilninger, bearbejde dem og zoome ind på musikalske vendepunkter og instrumentering. Oven i købet giver de nyeste apps mulighed for at *reducere* (forenkle) musikudfoldelsen til elevens niveau. F.eks. volder det reelt set indviklede kromatiske klaviatur med dets diatoniske skalaer selv seminarie- og universitetsstuderende vanskeligheder. Ganske få læreruddannede er f.eks. stærke nok på et klaver til at transponere sange, som der ofte er behov for ved fællessang. Så i *Den Elektroniske Skolekoncert* dropper vi naturligvis det traditionelle klaviatur og arbejder stort set udelukkende med dur- og mol- pentatonskalaer. Så kan alle være med fra starten.

Visionen bag *Den Elektroniske Skolekoncert* knytter desuden an til andre teknologiske og pædagogiske nybrud i folkeskolen, hvor tablets med de rigtige pædagogiske værktøjer som f.eks. 'Skriv for at lære', sætter børn i stand til at skrive to en halv gang så hurtigt som kontrolgrupper, der anvender papir og traditionelle metoder.

Musikalsk aktivitet i skolen og fritiden

Teknologi vil aldrig kunne erstatte undervisning, lærere og den pædagogiske samtale. Men i musikundervisningen kan teknologien hjælpe til at skabe rum, hvor den musikalske dialog – sammenspillet – kan fungere på kryds og tværs uden nødvendigvis at være underlagt musikalske filtre og konventioner som f.eks. *nodenavne*, *16-dele* eller *andenstemmer*. Teknologien giver mulighed for at se stort på en hel del af de forudsætninger, som der i århundreder har været behov for at mestre, før der kunne musiceres. Undervisningsforløbet er på sin vis et lille opgør med forudsætningspædagogikken på det musikalske område.

Under *Den Elektroniske Skolekoncert* får alle eleverne eksempelvis mulighed for at skabe deres egen lille melodi uden brug af noder eller takter. For nogle bliver det en halv sætning og for andre lange fortællinger. Eleverne vælger selv deres melodiske klang eller stemme – fordi de forskellige apps tilbyder både elektroniske eller virtuelle, akustiske instrumenter. En del vælger klaverlyde, mens andre tager en fløjte eller en synthesizerlyd. Vi lader eleverne spille melodistumperne for hinanden, og de bliver ofte meget overraskede over, hvad kammeraterne finder på. Undervejs sætter vi nogle få regler op og giver simple stikord som 'prøv at gå op eller ned', 'prøv at gentage noget', 'brug én finger ad gangen' osv. Melodimodulet tager mellem tre kvarter og en time, og alle står bagefter med et fint

delresultat. Denne øvelse vil stort set være umulig i et almindeligt musiklokale, om så man havde en xylofon per elev.

Decideret sammenspil sættes i gang under forløbets anden dag, oftest to og to elever – som hver især spiller med forskellige lyde i samme pentaton skala. Hurtigt tager børnene forskellige musikalske roller, én står for rytmer, en anden laver bas osv. osv. For os er det vigtigt, at sammenspillet er i fokus fra start, ganske enkelt fordi musik i bund og grund er *en social praksis*. Til enhver tid er musik blevet skabt, oplevet, hørt og anvendt i fælleskaber. Og det viser sig hurtigt, at eleverne godt kan finde ud af ikke konstant musikalsk at 'tale i munden på hinanden'. Det har de jo lært fra andre samarbejdssituationer i klasselokalet. Der vil dog altid være nogle ganske få elever, som har svært ved at 'deltage i dialogen', men som måske mere har lyst til at arbejde på egen hånd – og dem kan undervisningsformen også rumme.

Efter at have kørt forløb i syv klasser, har vi ofte stået med forældre og elever, som gerne vil videre af samme spor. Bl.a. derfor er *Den Elektroniske Skolekoncert* fra efteråret 2017 lagt ind under musikskolen Rytmisk Center i København, så eleverne efter et fem dages forløb på deres skole kan få opfølgende undervisning på musikskolen. Her får eleverne mulighed for både at arbejde videre med iPads og prøve kræfter med traditionelle instrumenter. Planen er at bruge erfaringerne fra *Den Elektroniske Skolekoncert* og de opfølgende forløb på Rytmisk Center til at udvikle en ny type undervisningsforløb til musikskolerne, som kan bygge bro til folkeskolen og give flere børn mulighed for at blive musikalsk skabende også i fritiden.

Hvad angår klassens lærere, så er det ofte gennem *Den Elektroniske Skolekoncert* første gang, at de stifter bekendtskab med de nye apps og iPad 'en som instrument'. Vi er sikre på, at forløbet åbner de fleste læreres øjne for mulighederne, og at de bagefter i langt højere grad vil anvende tablets. Musikteknologisk set har mange skoler dog allerede i 90'erne investeret i f.eks. musikcomputere med raffineret optagesoftware som Logic, Ableton, Cubase, Garageband eller lignende. Imidlertid er disse softwaresystemer, hvis udvikling groft sagt startede i 80'erne og 90'erne, bestemt ikke egnede til klasseundervisning. De fungerer bedst i hænderne på én musikproducerende person og indeholder i øvrigt alle summen af 60 års musikteknologisk udvikling og er derfor alt for komplicerede til skolebrug, de 'kan for meget'. Det er nærliggende at sammenligne disse programmer med grafiske programmer som f.eks. Photoshop, et stort og tungt program til billedredigering, som en skoleklasse på mellemtrinnet næppe vil have meget gavn af at blive

introduceret til. Til gengæld ved langt de fleste folkeskoleelever en hel del om, hvordan man redigerer fotos på forenklet billedsoftware, nemlig via apps som Instagram, Snapchat og lignende, som de har liggende på deres smartphones. På samme måde er en række musik-apps til iPad langt, langt mere tilgængelige end f.eks. Logic eller Ableton, som er de mest udbredte musiksoftwaresystemer i danske musikundervisningsmiljøer.

Der er selvfølgelig gennem mange år blevet skabt fantastisk musik, stærke musikalske fællesoplevelser og læring med musiksoftware på computere i folkeskolen. Men vi vover den påstand, at det først og fremmest skyldes, at landets musiklærere er initiativrige ildsjæle, når det handler om at skabe spændende indhold i musiktimerne. Mange har kastet sig ud i eksperimenter med musikcomputere, indspilning af musik og den slags. Men succeserne skyldes ikke softwaresystemerne i sig selv – de er nemlig ofte teknisk og kognitivt krævende – men snarere, at landets musiklærere generelt er åbne for nye strømninger og desuden ofte ganske frygtløse, når det handler om at skabe musik med en hel klasse, der kommer myldrende ind i musiklokalet.

Vi er overbeviste om, at mange danske musiklærere i folkeskolen allerede har de grundlæggende personlige og faglige kompetencer til at gennemføre '*Den Elektroniske Skolekoncert*' eller undervisning, der bygger på de samme principper. Et stort ønske er derfor at få dokumenteret forløbet i detaljen på video og få skabt materiale, som kan hjælpe til ideernes udbredelse. Samtidigt vil vi meget gerne hjælpe til at kvalificere interesserede undervisere til opgaven. Dette kræver dog en forøget tilførsel af midler og arbejdskraft, fordi projektet i to år er blevet drevet af en god portion frivillighed og afgrænsede ad hoc midler fra Statens Kunstfond og Københavns Kommune med samlet omkring 200.000,- samt Sonning Fonden med 10.000,- Midlerne er primært gået til instruktører og dokumentation.

Læringselementerne i *Den Elektroniske Skolekoncert*

Den Elektroniske Skolekoncert løber fra kl. 8 til 11.30 i tre dage, to timers opfølgning på den fjerde dag og fire timers forberedelse, generalprøve og koncert på den femte. De første tre dage er bygget op af elleve moduler på tredive til tres minutters varighed. Eksempelvis hedder det første modul 'Hvad er en sang?'. Her lærer eleverne musikalsk form på under en time. Vi starter med at spørge eleverne om, hvordan en sang kan være bygget op. Hurtigt kommer begreber som omkvæd, vers, intro osv. på banen. Herefter åbner eleverne på iPad 'en DJ app, hvor en hel sang er præsenteret som en waveform fra venstre til højre. Sangen er

i et roligt tempo og samtidigt en, de kender fra radioen. Vi har f.eks. brugt Møs Kamikaze. App'en giver mulighed for at sætte ti markører eller *bogmærker* i løbet af sangen, og så går eleverne i gang med individuelt eller to og to at markere, hver gang musikken ændrer karakter. Den opgave løser langt hovedparten af eleverne forbløffende hurtigt og præcist, og vi taler bagefter på klassen om, hvordan vi kan navngive de enkelte formdele. Herefter kommer den sidste lille, vigtige kreative bestanddel af modulet: Eleverne får ti minutter til at 'lege med sangen'. App'en giver nemlig mulighed for at reorganisere den musikalske form, gentage segmenter, filtrere på lyden, tilsætte echo, scratche osv. Det er ungerne ganske enkelt vilde med, og det tjener samtidigt et dybere formål: I løbet af disse ti minutter flyttes eleverne mentalt fra rollen som musikkonsument til en musikudøvende og skabende position. Pludselig bliver Møs sang til deres egen sang, når de bearbejder den. Denne *empowerment* løfter alle elevernes selvværd, de oplever pludselig, at de kan en hel masse med musik, og jorden er gødet for, at de straks efter med åbent sind tør kaste sig ud i eksperimenter med rytmer, melodier, improvisation og sammenspil.

Et anderledes musikalsk læringsmiljø

Man kan summere op ved at konstatere, at *Den Elektroniske Skolekoncert* et markant alternativt musikalsk læringsmiljø i sammenligning med traditionel musiklokaleundervisning. Alene hvad angår de fysiske rammer er alt anderledes: Undervisningen foregår i klasselokalet, der anvendes ikke instrumenter men iPads, eleverne arbejder med hovedtelefoner på osv. Men det er først og fremmest de grundlæggende spilleregler og ikke blot de fysiske rammer, der er ændrede. I musiklokalet hænger eleverne ofte i gardinerne, drengene ræser over til trommer, guitar og bas og efterlader den øvrige klasse med kor og claves. Der sniger sig nemlig umærkeligt en kønsbalance med ind i musiklokalerne. Ikke fordi lærerne gør forskel på drenge og piger, men fordi vi alle fra musik- og medieindustrien bombarderes med billeder af, at nogle instrumenter f.eks. er mere maskuline end andre. Eller at piger skal se godt ud og synge pænt osv. Den forskel er udjævnet i *Den Elektroniske Skolekoncert*, hvor drenge og piger klarer sig lige godt og har samme udtryksmulighed.

En anden gruppe, som sjældent får lov at fylde i musiktimerne, er de mere stille eller introverte børn. I *Den Elektroniske Skolekoncert* er det ofte disse, som imponerer deres kammerater mest, fordi undervisningsformen giver plads til ro og fordybelse i musikken og opgaverne. Pludselig kommer der nemlig den vildeste musik ud af de børn, som kammeraterne hidtil har opfattet som tavse. Som før

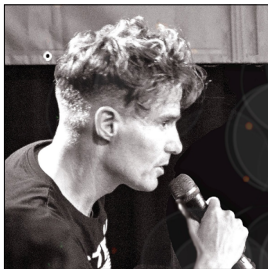
nævnt er musiklokalets problem ofte, at elever med forudsætninger hjemme- eller udefra får bærende roller, fordi det hjælper til at stabilisere eller muliggøre sammenspil. Hermed bliver de 'talentfulde, udadvendte og musikalske' elever lynhurtigt eksponeret og efterlader groft sagt den grå masse til birollerne. Selvfølgelig kan *Den Elektroniske Skolekoncert* ikke lave om på, at nogle børn er bedre til eller interesserer sig mere for musik end andre. Men vores undervisningsformat eksponerer ikke konstant denne forskel på evner, fordi eleverne arbejder med hovedtelefoner på og ikke hele tiden skal høre nogen 'som bare kan det der'. Gang på gang har det vist sig, at to 'stille piger', som har siddet længe og koncentreret om at skabe et stykke musik, brillerer markant. Når de sidst på dagen spiller musikken for deres kammerater – så er det ret ofte sådan, at den livlige knægt med tophuen, som går til trommer i fritiden tydeligvis taber hagen over, hvad pigerne har lavet. Faktisk opstår der i løbet af undervisningsdagene en kultur, hvor alle klapper ad alles frembringelser, og hvor der slet ikke kan iagttages den jalousi og misundelse, der tit er en følgesvend i kunstneriske fag. Vi ser formatet styrke klassens sociale sammenhold og positivt forandre relationer og strukturer i klasserne, fordi eleverne pludselig opdager nye sider af deres kammerater, som de ellers ikke kendte til.

Find flere oplysninger om *Den Elektroniske Skolekoncert* på Facebook-siden 'The Electronic School Concert' eller på Rytmisk Centers hjemmeside.

Personalia

Lars Juhl

Lars Juhl er cand. mag. i dansk og musik, pianist og DJ.



Han har arbejdet ni år som musikproducer for EMI og BMG, været produktspecialist for to tyske musikteknologiproducenter i tre år.

Lars har været leder af Strøm School i København i to år og desuden har han undervist i musikteknologi på musikskoler, gymnasier og universitetet.

Undervisningsprogrammet Den elektroniske skolekoncert bygger på hans erfaringer fra de mange forskellige arbejdsområder.

Den Cyklende Musikskole

Af Line Fog Mikkelsen

Baggrund og idé

Ideen om *Den Cyklende Musikskole* opstod på Amager i 2012/2013 ud fra et behov om lokale musikundervisningstilbud til børnene i deres fritid på et niveau svarende til de tilbud som musikskolerne udbyder. De tilbud, som fandtes var både logistisk svære at komme til og for rigtig mange familier også økonomisk ikke realiserbare.

Nærhed og økonomi er således grundtanken i *Den Cyklende Musikskole*. Ud over, selvfølgelig, musikundervisning af høj kvalitet. Undervisningen skal være tilgængelig for børnene. Den skal komme til dem og ikke omvendt. Og tilbuddet skal være til alle børn. Musikundervisning bør ikke afhænge af forældres indkomst.

Samtidig skal projektet aktivere de musikalske ressourcer, der allerede findes i institutionerne og på skolerne. Skolernes musiklokaler står ofte tomme efter skoletid og rigtig mange fritidshjem har instrumenter stående – enten fremme eller gemt væk i depoter og kældre. På fritidshjemmene er der derudover ofte personale, som kan lidt med musik. Udfordringen mange steder er at få aktiveret og systematiseret de materielle og personalemæssige ressourcer på musikområdet.

Koncept

Den Cyklende Musikskole er et fleksibelt koncept, som kan tilrettelægges individuelt for de deltagende institutioner og skoler. Formen er fast, men indholdet fleksibelt.

Et forløb består af:

- En uddannet musikunderviser
- Undervisning af børn og personale i fritidshjem/skole
- Opfølgning og sparring for personalet
- En ladcykel fyldt med instrumenter.

Forløbet strækker sig over nogle måneder og forudsætter en grad af disciplin, så børnene oplever fastholdelse og kontinuitet. *Den Cyklende Musikskole* er tænkt som en katalysator, der kickstarter undervisningen og interessen. Når forløbene med en musikunderviser afsluttes, kan lærere/pædagoger enten selv følge op – eller de kan udbygge med flere forløb. Konceptet er dermed yderst fleksibelt og kan hurtigt skaleres og sættes ind efter behov, ressourcer og økonomi.

Målet er at nå så mange børn som muligt med de ressourcer, der er, uden at gå på kompromis med kvaliteten.

Ved at bringe musikken til institutionerne og især til skolerne tilbydes børn af alle familier - uanset baggrund, økonomi og ressourcer - et fundamentalt, nuanceret og kvalitativt indblik i musikkens verden.

Konceptet er derfor et tilbud til børnene om højt kvalificeret undervisning, men i lige så høj grad et tilbud til personale/institutioner/lærere om at få inspiration, motivation og sparring i forhold til at få sat musik på dagsordenen i hverdagen.

Mere Musik til Byens Børn

I 2013 viser en kortlægning af musiktilbud i Københavns Kommune¹, at under 1 procent af alle børn og unge mellem 0 og 25 år modtager musikundervisning via Københavns Musikskole. Med landet laveste offentlige tilskud pr. barn/ung og med kun 12 undervisningssteder (Københavns Kommune har godt 60 folkeskoler) mangler der alternative muligheder, når det handler om musikundervisning for børn og unge.

Samtidig er der i alle landets musikskoler en tendens til social skævhed, således at langt størstedelen af de elever, som modtager undervisning i musikskolen er fra ressourcestærke hjem.

De manglende musiktilbud – og skævvridningen i de tilbud, der er – betyder et svagt led i den musikalske fødekæde. Samtidig går samfundet glip af alle de gode sideeffekter, musikundervisningen giver børnene.

Københavns Kommune ønsker at give flere børn mulighed for at stifte bekendtskab med musikundervisning. I perioden har de gennem projektet "Mere Musik til byens børn" tildelt hvert af Kommunens fem byområder en portion penge til at sætte fokus på den frivillige musikundervisning. På Amager satser Børn og Unge Forvaltningen på *Den Cyklende Musikskole*.

Målgruppen/børnene

Projektet ligger altså i krydsfeltet mellem Børn- og Ungeforvaltningen og Kultur- og Fritidsforvaltningen i Københavns Kommune og har fokus på undervisning i børnenes frie tid – og samtidig et ønske om at ramme børn fra udsatte områder og fra familier med færre ressourcer.

Det giver nogle udfordringer. Da målgruppen i Mere Musik til Byens Børn er defineret ved "de børn, som ikke af sig selv opsøger musikundervisningstilbudene" betyder det i praksis, at stort set ingen af de deltagende børn, har været i en musikundervisningssituation før. I hvert fald ikke uden for skoletid. De ved ikke hvad det vil sige at "gå til musik" (eller i det hele taget at "gå til noget"). Det er ikke børn, som bliver sendt afsted af deres forældre – heller ikke selvom tilbuddet er gratis. Og i de tilfælde, hvor børnene selv finder tilbuddene, vil de ofte ikke få nogen opbakning hjemmefra.

Det handler derfor om at introducere begrebet musikundervisning for en gruppe børn, som slet ikke kender til konceptet.

For at ramme disse børn og introducere musikken for dem, har vi derfor valgt også at lave forløb i skolen. Her møder vi ALLE børn. Forløbene i skolen følger vi op med forløb i fritidshjemmet og derudover planlægges forløb i børnenes frie tid – men i deres vante omgivelser – på skolen.

Hvordan rekrutterer og motiverer vi børnene

Ved at lægge første indsats i skoletiden, er vi sikre på, at ALLE børn introduceres til musikundervisning med en professionel musiker. Børnene har ikke mulighed for at vælge undervisningen fra. Undervisningen i skolen veksler så vidt muligt mellem klasseundervisning, som børnene kender den, og undervisning i mindre hold a la musikskoleundervisning. På den måde oplever børnene både det velkendte univers og introduceres til musikundervisning i den mere traditionelle musikskoleform.

Andet trin ligger på skolens tilhørende fritidshjem. Her skaber musikunderviseren, som børnene nu kender fra skolen, flere musikaktiviteter – ofte i mindre grupper. Rekrutteringen af børnene varierer, men som udgangspunkt får en andel af børnene lov til at vælge aktiviteten (de motiverede) og derudover ”plukker” fritidshjemmets personale den anden andel af børnene - ud fra deres kendskab til børnene og deres baggrund. Her vægtes de børn, som falder indenfor projektets målgruppe.

Planen er at tilføre tredje trin i form af frie musikundervisningstilbud udbudt i skolens lokaler og med enten hel eller delvis forældrebetaling.

Når undervisningsforløbene virker optimalt præsenteres børnene for musikundervisningen i skolen, de får mulighed for at praktisere i friere rammer i skolen og på fritten og sidst kan de fordybe og forpligte sig mere til musikken i deres frie tid.

Krav til sted

Musikundervisningsformen i *Den Cyklende Musikskole* stiller nogle krav til lokationen og personalet – uanset om det er skolen, fritidshjemmet eller andre steder. Målet er at musikken skal være et muligt tilvalg i børnenes hverdag – også når musikunderviseren fra *Den Cyklende Musikskole* ikke er til stede.

For at det er muligt, skal der være et stort engagement og opbakning fra ledelse og fra de involverede lærere/pædagoger. Ideelt bakkes projektet op af hele skolen/institutionen. Projektet skal prioriteres i forhold til tid, ressourcer, lokaler og planlægning. Skolen eller institutionen skal allokere timer til at minimum én blandt det faste personale engagerer sig i projektet og deltager aktivt i undervisningen.

Netop for at gøre musikken til en integreret del af børnenes hverdag – hver dag – er det vigtigt, at lærere og personale kan tale med børnene om musikken og undervisningen. At ikke kun det deltagende personale, men også det øvrige personale og de øvrige børn ved, hvad der foregår.

Sidst - men ikke mindst - skal børnenes forældre inddrages. De skal oplyses om forløbene, og de skal opfordres til at bakke op om musikken og undervisningen – som minimum ved at sørge for at børnene deltager ud fra et socialt synspunkt. Børnene er en del af et musikalsk fællesskab, som kræver deres tilstedeværelse, og det er vigtigt, at forældrene kender til de aktiviteter og bakker op om dem.

Alle omkring barnet har en andel i at tale projektet op – jo flere fronter der bakkes op fra – jo større sandsynlighed er der for at barnet tager projektet ind. Derfor er det essentielt for et vellykket forløb, at projektet tales op hele tiden,

hvis ikke det blot skal ende med at være et ugentligt underholdningsindslag i børnenes hverdag.

Ankerpersonen og forankring

En central rolle i et forløb med *Den Cyklende Musikskole* er "ankerpersonen". Ankerpersonen er den lærer eller pædagog, som er stedets kontaktperson.

Ankerpersonen står for alt det praktiske i forhold til undervisningen – altså sørger for at lokalerne er klar, børnene er samlet, forældrene er informeret mm. Derudover deltager ankerpersonen aktivt i musikundervisningen.

Ankerpersonen kender børnene og har derfor det primære pædagogiske ansvar, mens musikunderviseren primært står på det rent musikfaglige. Ankerpersonen behøver ikke at have musikalske kompetencer, men det er en klar fordel, hvis det er tilfældet. Vigtigst er dog, at ankerpersonen har interesse i at deltage, lære og bidrage i det omfang det lader sig gøre.

Den helt store fordel ved at have en fast ankerperson fra stedet tilknyttet forløbene er, at ankerpersonen kan tale med børnene mellem undervisningsgangene – altså gribe børnene, når interessen og motivationen opstår spontant. Ankerpersonen kan følge direkte op på de musikalske aktiviteter med børnene under og efter forløbets afvikling.

Eksempel: På et fritidshjem brugte en ankerperson 15 min sammen med musikunderviseren før hver undervisningsgang på at lære lidt akkorder på guitar. Dette betyder, at ankerpersonen kan øve sange og tekster med børnene mellem undervisningsgangene og dermed støtte op om undervisningen og bevare/styrke motivationen hos de deltagende børn. Samtidig får musikken mulighed for at fortsætte, når musikunderviseren har afsluttet forløbene på stedet.

(Brydes Allé fritidshjem)

Ankerpersonens vigtigste rolle er at forankre musikken på stedet – både for de deltagende børn, men også for resten af huset.

Musikunderviseren

Musikunderviseren vigtigste rolle er selvfølgelig at sikre det faglige indhold i undervisningen. Underviserens høje niveau er vigtigt, da det gode eksempel fungerer som inspirator på børnene "det han kan, kan du også lære, men det kræver, at du arbejder for det – det kommer ikke af sig selv...".

En vigtig rolle er, at fungere som rollemodel. Børnene møder musikunderviseren i skolen og skaber en relation til ham/hende. Denne relation er vigtig, når

undervisningen skal følges op i fritiden. Nogle børn deltager fordi de umiddelbart gribes af musikken, men rigtig mange børn deltager, fordi de nu kender musikunderviseren – og han/hun står for noget sjovt og spændende. Den personlige relation er dermed med til at skabe fundamentet, hvorpå musikundervisningen kan stå.

Musikunderviserens opgave i *Den Cyklende Musikskole* er også anderledes fordi der - ud over fokus på musikundervisningen – er et øget fokus på det sociale aspekt i projektet. Mange af de deltagende børn har ikke selv ønsket at modtage musikundervisning – og de har heller ingen opbakning til dette hjemmefra. Det er vigtigt at musikunderviseren tænker det aktivt ind i planlægning og udførelse af undervisningsforløb.

Musikunderviseren leverer musikundervisning af høj kvalitet, men udover undervisningen ligger der en opgave, som handler om at sparre med og inspirere lærere og undervisere i forhold til at fortsætte musikundervisningen. Musikunderviseren har derfor et ansvar både for egen undervisning, men fungerer også som den katalysator, der skal sætte gang i musikundervisningen når vi er cyklet hjem. Det betyder at undervisningen skal foregå i tæt dialog og samarbejde med lærere og pædagoger.

Det er en styrke for begge parter, at musikunderviseren suppleres med en, som kender børnene godt. Ankerpersonens pædagogiske indsigt og kendskabet til børnene supplerer den udefrakommende underviser og er vigtig i forhold til, at børnene føler sig trygge og bakkes op ud fra deres individuelle stærke/svage sider.

Musikunderviserens og ankerpersonens fagligheder og kompetencer er forskellige, men indbyrdes med til at hæve undervisningen. Det er derfor vigtigt, at der er en høj grad af indbyrdes forståelse og respekt.

Underviseren er katalysatoren – ankerpersonen forankrer musikken på stedet. De steder, hvor sparringen mellem ankerperson og underviser har fungeret og hvor forløbene har været aktivt bakket op af en ledelse, viste tydelige resultater, både på hvor langt børnene flyttede sig musikalsk og på opkvalificeringen af personalet.

Koordinatoren

I *Den Cyklende Musikskole* er der i projektet indskrevet en musikfaglig koordinator. Koordinatorens roller er at sikre strukturen og rammerne bl.a. i form af at afklare stedets ressourcer, ønsker og behov samt finde en egnet underviser, som matcher stedet. Inden et forløb sættes i gang er koordinatoren med til at sætte rammer og mål, samt planlægge de enkelte forløb sammen med ankerperson og underviser.

Koordinatorens rolle er at forpligte stedet – dvs. tage møder med ledelse mm i forhold til at få musik-aktiviteten prioriteret og formidlet til børn og forældre. Og sidst er der en rolle i forhold til at konfliktløse, holde projektet på sporet, være i dialog med stedet, ankerpersonen og underviseren samt selvfølgelig hele tiden indsamle viden og evaluere.

Koordinatoren er altså både en fagperson med musikalsk indsigt og en resourceperson med styr på organisering og struktur. På den måde sikres rammerne med henblik på, at underviseren kan fokusere på at undervise

Det er essentielt, at udgangspunktet er institutionernes og skolernes behov og ønsker og ikke et færdigt undervisningstilbud fra en underviser. Det er med til at styrke fleksibiliteten og dermed adskiller musikforløbene med *Den Cyklende Musikskole* sig fra mange andre musikundervisningstilbud.

Udover planlægning og organisering er det også koordinatorens rolle at erfaringsopsamle, evaluere og videndele på projektets forløb. Ved at samle planlægning, organisering, evaluering mm hos én central person – koordinatoren - sikres den lokale udvikling, kontinuitet og tilpasning i højere grad end hvis den ligger hos den enkelte musikunderviser. Projektet vil dermed løbende kunne tilpasses og udvikles efter behovene i skolerne, fritidshjemmene og lokalområderne.

Det gode læringsmiljø for børnene

Det gode læringsmiljø for børnene i *Den Cyklende Musikskole* tager udgangspunkt i deres egen velkendte hverdag.

Det handler om tryghed, hvor børnene bliver mødt på deres egen hjemmebane i skolen og fritidshjemmet. Det handler om relationer, hvor samme underviser møder dem i forskellige sammenhænge. Ved sammenspillet mellem musikunderviser og ankerperson oplever børnene både udfordringer og genkendelighed.

Børn trives godt, når der forventes noget af dem. Når de er vigtige for andre og for sammenholdet. Derfor er kvaliteten og det høje niveau i undervisningen yderst vigtig. Musikunderviseren kan med et fagligt højt niveau være både motivator, inspirator og rollemodel. Og ved at prioritere kontinuitet og opfølgning i børnenes hverdag højt, oplever børnene, at undervisningen følges op og er afhængig af, at de deltager og udbygger deres musikalitet.

Læringsmiljøet i den konkrete undervisningssituation er blot en – om end vigtig – brik i at understøtte musikken i børnenes dagligdag.

Allervigtigst er forankringen og implementeringen af musikken i disse børns hverdag – hver dag. Uden forankring bliver musikken i mange tilfælde blot et underholdende ugentligt indslag.

Vi forpligter hele miljøet omkring musikbørnene – forældre, skole, institutioner mm inddrages for at motivere og bakke op om børnene hele vejen rundt.

Musik skal være en mulighed for alle!

Den Cyklende Musikskole handler ikke om at alle børn skal elske musikken. Eller skal blive udøvende musikere. Det handler ikke om at forberede dem til optagelse på en musikskole.

Den Cyklende Musikskole handler om, at ALLE børn skal have muligheden for at få en grundlæggende og basal forståelse for musik, rytmer, sang og imitation (kanon og gentagelser). At give børn en forståelse for, at musik kræver disciplin og koncentration på lige fod med andre fagligheder, og at resultater er noget, man skaber i fællesskab.

Det er et ønske om at børnene går fra at være fokuserede på egne præstationer til at have en forståelse for, at de i musikken indgår i et større hele, og at en pause eller det at være stille også var vigtigt for resultatet.

Den læring kan de tage med videre og bruge i andre (musikalske) sammenhænge – og i deres hverdag i skolen, i fritiden og i deres interaktion med andre mennesker.

Note

- 1 Udarbejdet af en arbejdsgruppe med repræsentanter for Kultur- og Fritidsforvaltningen, Børne- og Ungdomsforvaltningen og Københavns Musikudvalg.

Personalia



Line Fog Mikkelsen

Line Fog Mikkelsen er cand. Mag i Æstetik og Kultur med Musikvidenskab som grunduddannelse.

Har arbejdet med fokus på formidling af musikken i meget forskellige sammenhænge. Fra bogudgivelser med fokus på strategisk brug af musik til partnerskaber mellem musikbranche og erhvervsliv.

Tog i 2012 initiativ til Den Cyklende Musikskole i samarbejde med lokale musikaktører og lokaludvalgene på Amager. Den Cyklende Musikskole er i dag forankret i Børnekulturhus Ama'r, hvor jeg også arbejder med fokus på musikundervisning og samarbejde/partnerskaber med skoler og institutioner.

'Zag du Gaf' – Musikskolen med rummelighed

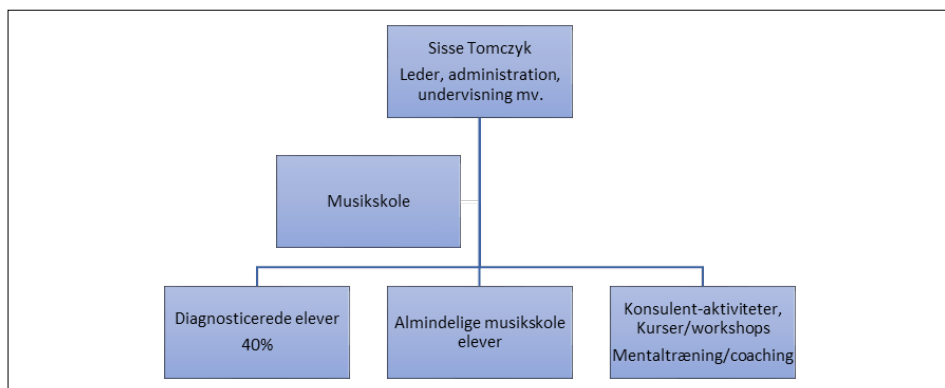
Af Sisse Tomczyk

Baggrund

Zag du Gaf er en privat musikskole i København, som blev grundlagt af indehaver Sisse Tomczyk i 2013. Musikskolen har lokaler på Nørrebro og drives udelukkende på brugerbetaling, dvs. ingen kommunale eller statslige tilskudsordninger.

Zag du Gaf kom til verden med hjælp fra flere store fonde, som velvilligt bakkede op om projektet.

Den overordnede struktur i *Zag du Gaf* ser således ud:



Om strukturen

Der er kun én fast underviser, Sisse Tomczyk som varetager al undervisning i dagligdagen (soloundervisning, ensembler, orkester mv.). Andre undervisere

tilkobles periodisk i det omfang der er behov for det, men aldrig som vikarer for Sisses timer. Vikarer er generelt ikke en option i musikskolen, da lærer-elev samarbejdet anses for en personlig relation med gensidig respekt for hinanden. Undervisningen tilrettelægges så fleksibelt og individuelt, at evt. aflysninger erstattes på et andet tidspunkt, hvis ens lærer har været fraværende af den ene eller anden grund. Det gælder både hvis det er Sisse og hvis det er andre lærere tilknyttet musikskolen.

Kort om *Zag du Gafs* filosofi

Den overordnede idé med *Zag du Gaf* er at tilbyde individuelt tilrettelagt undervisning på et højt pædagogisk niveau og med respekt for den enkelte elevs behov og ønsker. En musikskole uden stramme kommunale rammer for antal min. pr. elev osv., men hvor der er plads til hver enkelt elevs nysgerrighed, drømme og mål (eller mangel på samme) med musikken. *Zag du Gaf* er en moderne musikskole, men hvor det gamle begreb "at gå i mesterlære" igen bliver forbundet med dét at lære at spille et instrument. Her starter man ikke på klaverhold når man vil lære at spille klaver. Man starter med enetimer og når man er nogenlunde tryk ved sit instrument, begynder man at spille i små grupper sammen med andre.

Idéen har desuden helt fra start været, at lave en musikskole der kan tilbyde fagspecifikke undervisningskompetencer til at undervise børn/unge med diagnoser (Sisse er uddannet coach med speciale i mennesker med diagnoser). Disse kompetencer kan man ikke udelukkende læse sig til i en bog. Det kræver års erfaring med at undervise og en interesse i at anvende (og nogen gange opfinde) adskillige didaktiske indgangsvinkler, for at blive dygtig til at undervise børn hvis virkelighedsbillede kan være et ganske andet end normalen. En interesse for mennesker og en nysgerrighed overfor dét at arbejde med sine sanser, er en stort fordel i denne sammenhæng.

Lavpraktisk

Aldersspændet blandt eleverne går fra 6-55 år blandt de nuværende elever. Hovedparten er dog skoleelever på ca. 10-15 år.

Der er to tilmeldingsformer til instrumentalundervisning i *Zag du Gaf*:

1. Sæsontilmelding – Man har en fast tid hver uge 30, 45 eller 60 min. pr. lektion + evt. sammenspil/orkester.

2. Klippekort – Man booker tid fra gang til gang, 30 eller 60 min. pr. lektion og bestemmer selv hvor ofte man vil have undervisning. Den mest fleksible undervisningsform for både lærere og elever og en form som især større elever/voksne vælger, for at få undervisningen til at passe ind i en travl og alsidig hverdag.

Eliteforløb

Udover de to gængse tilmeldingsformer, har *Zag du Gaf* et tilbud til eliteelever som har brug for at arbejde med præstation, målsætning, fokus, koncentration, øveteknikker, nervøsitet mv. Det er individuelle forløb på 5 eller 10 gange, hvor man både har samtaler/coaching og arbejder med sit instrument.

Elite forløbenes overordnede indhold fungerer også som workshops for grupper/klasser til temadage på musikskoler, musikefterskoler, -højskoler, -gymnasier, MGK og konservatorier.

Diagnosticerede elever

Zag du Gaf har pt. ca. 50 aktive elever, hvoraf ca. 35-40% har én eller flere diagnoser så som ADHD, autisme, angstlidelser mv. Musikskolen er den eneste af sin slags i Danmark, som har fagspecifikke undervisningskompetencer til at tage imod elever med mentale diagnoser. Måden elever med én eller flere diagnoser undervises, afhænger ikke af hvilken diagnose, men hvordan de bedst er i stand til at lære. Nogle elever med flere diagnoser kan man intet mærke på, og man kan stille samme krav til dem både i og udenfor undervisningen som til de allermest elitære elever, mens andre kræver helt særlige metoder for at få et undervisningsforløb til at fungere. Børn og unge med diagnoser kan det samme som børn uden diagnoser, når bare de rette rammer for læring er til stede.

Konsulentarbejde

Sisses erfaring med diagnosticerede elever gør, at hun også bliver brugt som konsulent i forskellige sammenhænge. Det kan være specifikke cases, udvikling af undervisningsmuligheder og spørgsmål om holdsammensætning mv. fra andre musikskoler, både kommunale og private. Det kan også være i form af foredrag og oplæg på temadage for undervisere på musikskoler, hvor man ofte (og med rette hvis man ikke ved hvordan man skal gribe det an) har berøringsangst overfor at tage imod diagnosticerede elever. Hands-on fif, teknikker og overvejelser man kan gøre sig i forbindelse med undervisning kan gøre, at flere tør sige ja til at tage en elev ind med diagnoser.

Musikskolens fag

Musikskolen tilbyder eneundervisning i klaver, slagtøj/trommer og komposition samt de gængse bifag. Desuden de kortere eliteforløb, som er en hel kategori for sig og som kun henvender sig til børn/unge på et så musikalsk højt niveau, at man enten er i gang på talentlinjer, MGK, konservatorium mv. eller er på vej til et af disse stadier.

Andre instrumenter kan i et vist omfang deltage i orkestre/bands på musikskolen, men der tilbydes ikke individuel hovedfagsundervisning i alle instrumenter. Ønsker en *Zag du Gaf* elev at skifte fra klaver til trompet, hjælper musikskolen naturligvis med skiftet og kan også i et vist omfang sæsonansætte en lærer til sådan en elev. Det er ikke hverdagsbilledet, men det kan forekomme.

Zag du Gaf har pt. to store orkestre: Aspirantorkestret og Slagtøjsorkestret, hvor både elever med og uden diagnoser spiller sammen og lærer forholdsvis komplicerede stykker musik, arrangeret specifikt til dem. Derudover er der i hver sæson flere små ensembler, duoer, kvartetter osv.

Zag du Gaf og omverdenen

Der er næppe et entydigt svar på, om *Zag du Gaf* bidrager til anden musikalsk aktivitet i skolen og andre steder. For de enkelte elever, som går til undervisning i *Zag du Gaf*, bidrager musikskolen naturligvis til elevernes bevidsthed om, hvad musik kan, gør og betyder både for den enkelte og på et socialt plan. Men musikskolen har ikke faste samarbejdsaftaler omkring undervisningsforløb for/med folkeskoler eller andre. Et sådan samarbejde har *Zag du Gaf* ikke kapacitet til, med den nuværende struktur og størrelse. Dog har vi haft et samarbejde med en lokal skole om x antal pladser til deres elever i et par sæsoner, hvor eleverne så har kunnet gå i musikskole på deres egen skole enten i skoletiden (for nogle fås vedkommende) eller i forlængelse af skoledagen.

I forhold til børn og unges musikinteresse, så bidrager *Zag du Gaf* naturligvis til at opretholde og udvikle denne, hos de elever som er i musikskolen eller ønsker at starte i musikskolen. En inspirerende, legende, nysgerrig tilgang til at formidle musik og videregive glæden ved at spille og finde sin vej ind i musikken, danner grundlag for den skole man finder hos *Zag du Gaf*. Fokuset kan f.eks. også ligge i dialog omkring muligheder for variation i instrument, læringsform, lektionslængde/-hyppighed, forventningsafstemning omkring øvning mv., hvis lysten til at spille er dalet og man har brug for ny eller anden inspiration i en periode – eller hvis interessen for musik er øget så der skal mere end den sædvanlige

halve time om ugen til, for at komme op på et højere niveau og mærke at man forbedrer sig og får tilpas med udfordringer.

Den udvikling der vægtes højest i *Zag du Gaf*, er den individuelle elevs vej ind i musikken, uanset om ønsket er at kunne spille sin yndlingssang på klaver, gå hele vejen til konservatoriet eller noget midt imellem. At kunne have musikken med sig og kunne bruge sit instrument på det plan man har lyst - for sjov, sammen med andre eller, som kun en ganske lille procentdel af musikskoleelever ender med, professionelt. Der er ikke et krav om at eleverne skal vide hvad de vil, men der er opbakning til dem, der ønsker at gå målrettet efter et højt musisk niveau.

Eneundervisning og sammenspil

Elevernes individuelle udvikling sker både når de er til eneundervisning og i deres egen øvning hjemme, men i særdeleshed også når de indgår i sammenspil eller orkestre i musikskolen. Her er det mit ønske, at de hver især vokser med opgaverne, at de spiller stemmer der lige præcis udfordrer dem tilpas, skubber lidt til dem der har brug for det, eller giver et selvtillidsboost til dem har brug for det. En af fordelene ved at kende alle elever, er netop at ovenstående bliver en ubesværet mulighed.

Eneundervisning er jo et vidt begreb. Jeg underviser sjældent to elever helt ens. Selvfølgelig er der visse praktiske informationer, teknikker osv. som er de samme uanset hvem man er. Men at undervise Jakob på 12 år som er infantil autist på samme måde som Ida på 9 år som er perfektionist, har socialangst og let bliver presset, ville være at skyde både sig selv og eleven i foden. Jeg vægter rigtig højt at eleverne, uanset evner og alder, har et medansvar for at det er sjovt/lærerigt/inspirerende at komme til undervisning. Det er et samarbejde imellem lærer og elev og hvordan vi når fra at vælge et stykke musik at arbejde med og til et resultat hvor stykket kan spilles, forstås eller hvad målet nu er med det vi laver, har lige så mange versioner som der er elever i musikskolen. For langt de fleste lærer man noder og så er der de få som aldrig bliver gode venner med noder eller som pga. deres mentale tilstand ikke kan lære at bruge noder til noget som helst, men hvor farver, tal eller andre systemer ligger lige for at arbejde med. Det kan være en udfordring som underviser, at finde præcis den eller de former som hver enkelt elev arbejder bedst med, men personligt synes jeg at det kan være en meget spændende proces at finkæmme de forskellige muligheder.

Jeg kender mine elever godt. Jeg ved nogenlunde hvilke søskende de har, om deres forældre er skilt eller bor sammen, hvor de har været på ferie i sommerferien osv. Små ting som vi taler om, som gør vores relation mere personlig, uden at det overskrider en privat grænse for hvad vi taler om. Jeg kender dem godt nok til at kunne se om det er en god eller dårlig dag, om de er trætte eller top motiveret. Uanset hvad jeg har planlagt at vi skal i den lektion eleven møder ind til, kan jeg justere og ændre på mine forestillinger om hvad vi skal nå, afhængig af elevens dagsform. Dette gælder især elever med svære diagnoser. Der kan den del af deres personlighed som er mest påvirket af diagnosen, være mere eller mindre fremtrædende afhængig af udefrakommende faktorer. Det må jeg have respekt for, for at kunne undervise dem uanset hvilket "state of mind" de kommer med. Ofte går de fra undervisningen langt mere balanceret, hvis det har været en svær dag inden undervisningen. Det er ikke fordi min undervisning er terapi, men fordi musikken i sig selv og at eleverne er velkommen uanset hvordan de har det og er gode nok, også når de har en dårlig dag. Det ved de og det kan noget særligt overfor os mennesker og vores sanser. Jeg giver dem et rum at lære i, et nærvær og en alsidig måde at gå til det at lære. Bl.a. ved selv at være nysgerrig på hvad der er inspirerende eller givende for den enkelte elev på det niveau han/hun er på.

I *Zag du Gafs* store slagtøjsorkester er der elever på flere niveauer, aldre og både med og uden diagnoser. Eleverne præsenteres ikke overfor hinanden med deres diagnoser. De præsenteres med deres navn. Jeg ved hvem der har hvilke behov og hvem det kræver lidt ekstra at få til at fungere i et orkester, hvem der helst skal have en lillebitte rolle og hvem der skal have lov at mærke lidt ansvar i gruppen. Det er et enormt vigtigt overblik at have, når man vil have en så forskelligartet gruppe til at fungere som en enhed. Når det så er sagt, så er musik jo et fantastisk sprog, for når alle føler sig trygge, ved hvad de skal, kender sidemanden, bliver udfordret tilpas og musikken spiller, så er der ingen der kan se eller høre hvem der "fejler" hvad og hvem der har den største farm af sommerfugle i maven bare over at være tilstede og hvem der føler sig som sejrherre over at få lov at spille en solostemme. De står der sammen, som enhed og alle er lige vigtige. At kunne vise dem og ikke mindst deres forældre, at deres børn indgår i dette fællesskab på lige fod med alle de andre, er en stor øjenåbner for mange af de forældre som er vant til, at deres barn er den vanskelige i klassen eller er den der bliver indkaldt til møde om når der igen har været en konflikt.

Udover dette store slagtøjsorkester, sammensætter jeg små grupper og hold som spiller sammen. For nogen er denne udfordring rigeligt stor og slagtøjsorkestret ville være en for stor udfordring for dem at deltage i, i hvert fald så længe det er nyt at være værdsat i en læringsammenhæng.

De elever i *Zag du Gaf* som ingenting fejler og som bare vil være dygtige på sit instrument, har jeg samme tilgang til, i forhold til at udfordre dem tilpas, tilbyde dem sammenspil der matcher både ønsker og behov, men det er jo langt mindre kompliceret at undervise en trio eller en kvartet hvor alle parter naturligt møder velforberedt ind og er klar til at samarbejde fra de træder ind i lokalet. Den situation behøver jeg nok ikke forklare med hverken tegn eller fagter i denne sammenhæng.

Vigtigt at huske på vedr. diagnosticerede børn

Når man har generaliseret nok og lidt uretfærdigt sat alle børn med diagnoser i samme boks, som om de var en enhed man kunne styre, så er det yderst vigtigt for mig at pointere, at der jo ikke er én slags autister, én slags børn med ADHD, én type angstramte børn osv. og der er ikke én læringsmodel der passer på hver diagnose. De børn er alle lige så forskellige som os der ikke har en diagnose. Det er det vigtigste at vide, før man møder et barn hvor man har fået at vide hvor meget der er galt. Det er vigtigt at få viden om barnets reaktionsmønstre, vaner, ticks, koncentrationsevne osv., men også at forstå at det er i andre sammenhænge at denne erfaring er gjort. Det er ikke i mit undervisningslokale og i de rammer jeg kan stille op, at forældrene har deres erfaring om hvordan deres barn plejer at agere overfor nyt, for det at lære eller for at der bliver stillet krav til dem. Jeg stiller krav til alle mine elever, individuelle krav naturligvis, men f.eks. krav til at de møder op og er så velforberedt som muligt – Og det gælder alle. For nogen betyder det at de skal have øvet x antal gange siden sidste gang. For andre at de skal have siddet og kigget i deres nodemappe og husket hvad vi lavede sidst og for nogen er det bare at møde op OG have sin nodemappe og trommestikker med. Som udgangspunkt er eleverne selv med til at sætte disse krav, da jeg mener at det lige så meget skal være deres krav, eller refleksioner over hvad de forventer af sig selv, som det skal være mine krav til at de tager undervisningen seriøst.

Andre lærere i Zag du Gaf

For at være en del af *Zag du Gafs* tilknyttede lærerteam, forventer jeg at man som underviser selv er udøvende musiker, er konservatorieuddannet (for at sikre et højt fagligt niveau) og at man har en del undervisningserfaring i forvejen. At undervise *må* være en prioritet for de lærer jeg samarbejder med, ikke en nødvendighed "fordi der ikke er nok spillejob." Lysten til arbejdet skal være tilstede.

At have mod på og kompetencer til at undervise de elever i musikskolen som har diagnoser, kan jeg ikke stille som et krav for de undervisere jeg samarbejder med, men med lidt snak om metoder, forventninger og opbygning af lektioner og

materiale til disse typer af børn, kan rigtig mange sagtens varetage denne særlige gruppe af børn. Især når man har sparring om evt. mindre vellykkede lektioner indenfor rækkevidde, så man kan drøfte korrigerende af sine metoder.

Hverdagen

Hverdagen i *Zag du Gaf* ligner nok ikke ret mange traditionelle musikskoler med lærerværelse, møder og flere undervisere der kommer og går i løbet af eftermiddagen. Men der er plads til den enkeltes musikalske udvikling og til at sammensætte de hold, projekter osv. med eller uden gæsteundervisere, som der er behov for og lyst til at deltage i fra elevernes side. Når eleverne selv byder ind med idéer til kurser, workshops og hold, de gerne vil deltage på, modtages det med kyshånd! *Zag du Gaf* er muligvis en af de mest fleksible musikskoler, hvilket både kommer elever og undervisere til gode.

Det fungerer godt i den tid vi lever i, at forældre og elever kan engagere sig, men samtidig blive mødt af fleksibilitet fra musikskolens side. Og det fungerer godt når man er musikskoleunderviser, som også har en del aktivitet ude af huset i form af koncertaktivitet, workshops, coaching osv.

Personalia



Sisse Tomczyk

Sisse Tomczyk er indehaver af musikskolen *Zag du Gaf* med over 15 års undervisningserfaring fra musik-, aftenskoler og musikkurser.

Uddannet fra Det Kgl. Danske musikkonservatorium som slagtøjsspiller og pianist. Professionelt certificeret coach og mentaltræner med speciale i mentale diagnoser. Coach hos Dansk Musiker Forbund. Oplægs- og foredragsholder om musikundervisning til børn med særlige behov. Sisse er desuden freelancemusiker bl.a. på teaterforestillinger, i ensembler, i bands og komponist.

Folkemusikmiljøet – som livslangt læringsmiljø

Yasar Tas interviewet af Malene Bichel

Læring forekommer som bekendt ikke kun i formelle undervisningsmiljøer. Man kan sagtens lære noget uden at modtage decideret undervisning, og blandt verdens professionelle musikere findes der adskillige som ikke har opnået deres kunnen via undervisning. I nogle musikkulturer er det ligefrem normen.

Allerede i 2002 skrev Den engeske professor i musikpædagogik Lucy Green bogen *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*, hvori hun forsøgte at undersøge hvilke gennemgående principper der gjorde sig gældende for den læring som foregår i et typisk bandmiljø. Udover analysen var hendes ærinde at undersøge, hvorvidt nogle af disse principper kunne anvendes i-, eller inspirere de formelle undervisningsmiljøer. Dette ærinde er på sin vis parallelt med nærværende antologis bestræbelse på at gøre tavs viden om gode musikalske læringsmiljøer bevidst og udlede brugbar viden til inspiration for fremtidens musikalske læringsunivers.

Uformelle læringsmiljøer kendetegner som nævnt ikke kun popmusik. I mange folkemusikalske miljøer vil disse også præge billedet.

Som repræsentant for musikalske læringsmiljøer uden formelle undervisningstilbud, har vi valgt at invitere folkemusikeren Yasar Tas til at se nærmere på sin musikalske livsbane i et læringsperspektiv.

Yasar Tas er en respekteret saz-spiller i det danske og tyrkiske musikmiljø. Da hans musikalske ekspertområde er tyrkisk og orientalsk folkemusik, hører han i den typiske danske kategorisering af musikstilarter til i verdensmusikken. Han har i mange år været en del af gruppen Oriental Mood og han har i en årrække bestyret instrumentbutikken Caravan Ethnic Music Center på Blågårdsgade på Nørrebro i København.

Yasar fortæller:

Min barndom i Tyrkiet foregik ikke i et musikmiljø og ingen af mine slægtninge har beskæftiget sig med musik. Men når musikerne kom og spillede til bryllupper blev jeg nærmest forelsket. Det var som om man kunne mærke deres sjæl. Jeg betragtede ikke instrumenterne som fokus. Det handlede mere om hvad instrumenterne kunne fortælle. Instrumentet i sig selv var blot et redskab, ligesom en telefon.

Men vejen ind i musikkens praktiske verden handler naturligvis også om redskaberne, så mødet med mit første instrument var alligevel ret epokegørende.

Landsbyen og det første instrument

Min storebror sang rigtig godt. Min far havde en idé om at han skulle have et instrument at spille på når han sang, så han sendte penge hjem fra Danmark til dette. Den aften instrumentet kom, var vi begge helt besatte. Jeg var ca. syv år gammel. Vi sad i timevis tæt sammen og prøvede at undersøge hvad det var vi havde fået. Vi tog plekteret og spillede på strengene. Den sagde alle mulige lyde. Min bror så på mig sagde "hvad så?". "Jeg tror vi skal trykke på de der", svarede jeg" og så prøvede vi det. Så kom der andre lyde ud af det. På den måde udforskede vi hvad det var for et instrument vi havde fået, og hvordan det virkede, uden at nogen lærte os noget.

Efter et stykke tid var der en anden fyr i landsbyen, der spillede på samme instrument, som kom forbi og viste os, hvordan man skulle holde på det. Det var min brors instrument, men jeg havde allerede den der kærlighed i mig som musiker, så når han ikke var hjemme tog jeg instrumentet og legede med det. Jeg blev hurtigt langt bedre end min bror, og jeg tror det skyldtes at jeg var mere nørdet og nysgerrig og mindre forsigtig.

Jeg fandt et kassettebånd med Arif Sag, som var en fantastisk sazspiller. Det hørte jeg om og om igen. Det var som om jeg både kunne mærke hele meningen med hans fortælling og se hvad han gjorde rent teknisk. Så jeg blev bidt af at kunne fortælle som ham med mit instrument og lyttede senere videre til andre musikere som jeg blev inspireret af. Efterhånden blev jeg opfattet som nærmest professionel.

Jeg tror jeg blev så god fordi jeg brugte min hørelse så meget. Jeg tror at hørelsen er stærkere end alt andet. Sådan oplever jeg det i hvert fald. Og når man har mødt musikken som en forelskelse, så kommer den ligesom naturligt ud. Man skal ikke tvinges til noget eller tvinge noget frem i sig selv.

København: Fra god amatør til professionel

Da jeg var 13 år gammel blev vi inviteret til Danmark. Her fik vi TV og senere også video. Så kunne jeg lære musikken meget hurtigere og jeg begyndte også at spille mange forskellige instrumenter.

Jeg kom til en modtagelsesklasse og nåede derfor ikke at opleve musikfaget i folkeskolen.

Jeg begyndte hurtigt at spille i Folkets Hus på Nørrebro. Her blev jeg opdaget af nogle af de "rigtige" musikere,

Jeg mødte blandt andre Atilla Engin, som kunne lide min sans for rytme og tog mig med i en gruppe på trommer. Og ligeså stille fik jeg en plads som professionel musiker i verdensmusikken. Det var også en slags skole for mig. Jeg kunne se, hvilke spilleregler der var gældende og hvordan de andre håndterede musikken.

Da jeg var 21 tog jeg til Istanbul for at opsøge nogle lærere. Jeg var i tvivl om en rigtig saz-spiller egentlig ville synes at jeg spillede instrumentet rigtigt eller om jeg bare havde lært noget helt mærkeligt.

Jeg kom til en fantastisk musiker. Denne var meget imponeret over mit talent og havde faktisk svært ved at tro at jeg ikke havde haft nogen lærer. Han var tilsyneladende ikke vant til at man kunne komme så langt uden lærer, og derfor også forundret over den kreativitet der prægede mit spil, idet jeg jo i høj grad havde måttet finde min vej selv.

Musikbutikken som netværkssted

Det har altid været vigtigt for mig at blive inviteret ind i nye sammenhænge og hyret til nye opgaver på grund af min musik eller min funktion og ikke fordi jeg brugte albuer eller promoverede mig. Hele min musikerkarriere har jeg bestræbt mig på at forvalte i den ånd.

Dette fik mig til som 29 årig at starte butikken Caravan Ethnic Music Center i Blågårdsgade. Dens formål var ikke primært at tjene penge, men mere at skabe musikalsk rigdom. Hvis jeg åbnede en forretning, ville folk komme til mig, så jeg blev fri for at promovere mig aktivt ude i miljøet. Fra denne base fik jeg kendskab til alle mulige musikarter og musikinstrumenter fra hele verden. Det var sådan et sted, hvor alle mødtes. Og det var ikke kun mig der fik noget ud af det, men alle der kom.

Nogle var lidt skeptiske over at jeg åbnede en musikforretning, når nu alle vidste at det var smartere med et pizzeria. Men de havde ikke forstået, at jeg aldrig har betragtet musik som et erhverv. Musik er meget mere helligt for mig end et erhverv.

Nye læreprocesser

For fem år siden solgte jeg butikken og holdt også op med at spille i Oriental Mood efter mange gode år. Jeg begyndte i stedet at rejse til Indien og andre nye steder og sætte mig ind i musikken og filosofien der.

Det var som om jeg havde smagt alt hvad der var på den tallerken, og min nysgerrighed begyndte at kræve noget andet. Og heldigvis er der jo meget at udforske, og jeg tænker at jeg vil blive ved på den måde hele livet.

Jeg bliver også ved at udforske nye instrumenter. Lige nu er jeg helt forelsket i Zurnaen, der er et meget ekstremt og meget spændende instrument. Jeg føler det er instrumenternes konge. Zurnaen går igennem alt. Den er primitiv samtidig med at den er meget udfordrende. Det er helt sindssygt. Jeg kan også mærke at den har en kraftig påvirkning på både dyr og mennesker. Der sker simpelthen noget med hjernen når man hører det instrument.

Fra folkemusik til verdensmusik

Den musik jeg har været optaget af har altid været folkemusik.

Jeg oplever, at folkemusik er mere ægte dialog end meget andet musik. I folkemusikken sidder nogle mennesker gerne og jammer forskellige stemninger og så har en masse ideer fundet sammen og ingen har taget ejerskabet af det. Folkemusik har været sådan altid, kan man sige. Når folket sidder og hygger sig og så kommer musikeren og så skaber de noget sammen. Man bidrager på den måde til samfundet og det er en god følelse. Det føles som et meget frit rum, da det ikke er en opgave man løser for nogen og ikke har andet formål end selve oplevelsen af de musikalske ideer som opstår i gruppen.

Når nogen vil have ejerskab over musikken bliver den typisk mere industriel og ofte mere fortænkt. Jeg betragter musikken som alle menneskers rettighed ligesom vand og luft. Derfor holder jeg meget af betegnelsen folkemusik.

Derfor er jeg også ofte i konflikt med musikere, som sætter sig selv i fokus, eller blot bruger musikken til at vise hvad de kan. For så er det ikke rigtigt musik mere i min forståelse.

Musik er så helligt for mig, det er som om min person og min personlighed forsvinder, når jeg spiller. Kun musikken er der.

I Danmark er jeg verdensmusiker. Verdensmusik er for mig et samlebegreb for mange slags folkemusik. I folkemusik er man ofte sammen om et fælles sprog, hvor verdensmusikken bliver folkemusikken for et større folk og dermed flere sprog der skal tale sammen. Det skønne er, at det jo er de samme ting man prøver på at udtrykke. De samme forskellige lag. Og når forskellige folk blander sig udvikler der sig nye udtryk, som vi somme tider efterfølgende kategoriserer

som særlige stilarter. Men det dybere indhold er stadig det samme. Jeg tænker det helt parallelt med de mange religioner i verden, som har hver sine regler og traditioner, men dybest set vil det samme. Det der er tilfælles for alle religioner kan sammenlignes med det der er tilfælles for alle musikstilarter.

Måske er det også derfor at de fleste religioner tager musik meget alvorligt både ved at bruge det i deres ritualer og ved at forbyde det, som ikke passer ind.

Jeg oplever ofte at der er højere til loftet i musikkens verden end i religionens. For i musikken er det mere almindeligt at åbne sig for dette fælles i stedet for at fokusere på forskellighederne og det som gør det svært at forstå de andre.

Folkemusikkens praksis

Den mundtlige eller praktisk-musikalske overlevering er karakteristisk for det folkemusikalske. Derfor fylder nodelæsning ikke meget i mit musikerskab og mine læreprocesser.

Jeg lærte lidt nodelæsning på et højskolekursus i Holstebro som 20-årig. Da kunne jeg jo allerede spille en del, så det var lidt tungt, husker jeg. Men det er en fordel at kunne det, da det jo bruges i nogle orkestre. Imidlertid er det ofte sådan, at når jeg spiller i orkestre, hvor de fleste bruger noder, blev det mig som kunne huske og forstå sammenhængene, fordi jeg havde lært det hele udenad.

Rytme er altafgørende. Rytmen hører sammen med hjertet. Det er rytmen der kobler dig til tiden og det enkelte øjeblik, og den der minder dig om, hvor du er henne i musikken. Så en god fornemmelse for rytme er utrolig vigtig.

Modsat mange stilarterets læreprocesser, bruger jeg meget sjældent at pille et element ud af et nummer for at øve det langsomt. Når nogen beder mig gentage en lille detalje langsomt, er det ofte svært for mig, da jeg stort set altid forholder mig til det jeg spiller i realtid.

Jeg har ikke bevidst skilt klodserne ad og bygget med dem enkeltvis, og har derfor også svært ved at analysere hvad jeg egentlig laver. Når jeg spiller fanger jeg intuitivt et eller andet. I den der hurtighed, laver jeg nogle motiver, som jeg selv har opfundet og jeg kan ikke altid oversætte dem til noget som kan forklares eller analyseres

Det optimale læringsmiljø

Min vej til at blive musiker på et professionelt niveau er præget af de omstændigheder jeg er født ind i og de tilfældige begrænsede muligheder jeg har mødt. Den er ikke ideologisk og strategisk planlagt. Så egentlig ser jeg mange flere benspænd

og ulemper end jeg ser fordele, hvis jeg skal sammenligne med danske unges muligheder i dag.

Jeg har ikke undgået undervisning ud fra et princip, men er blot ikke stødt ind i muligheden for undervisning. Og hvis jeg havde haft adgang til YouTube, til mange musikinstrumenter og til et musikalsk sprudlende ungdomsmiljø, tror jeg blot at jeg var blevet endnu bedre musiker. Måske var jeg blevet virtuos. I hvert fald havde nogle af mine processer haft mere fart på.

Til gengæld er der andre elementer på min vej, som har været givende. Dels er der som jeg tidligere var inde på store kvaliteter at hente i folkemusikmiljøet med hensyn til at mærke meningen med den musikalske dialog og den fælles skaben. Dels har det været givende at være to-kulturel, da det har tvunget mig til at være kreativ at skulle omplante min baggrundskultur. Og at det netop er Danmark jeg er havnet i, har været ekstra givende for min kreativitet, da kreativitet støttes meget mere her end jeg oplever det i det tyrkiske musikmiljø og mange andre steder i verden. I Danmark lægger man meget vægt på at finde sit eget udtryk og sin egen vej, og ikke blot at blive dygtig indenfor traditionen.

Desuden har jeg lært noget om fordybelse. Når jeg ser på mine egne børn og deres kammerater, kan jeg se at de mange tilbud og muligheder som de unge har, også kan være med til at forvirre og stresse dem, så det bliver sværere at finde ro til fordybelse. Og den fokusering som jeg vænnede mig til, når jeg sad med mit kassettebånd og min Saz er jo guld værd.

Som nævnt er hele min udvikling en historie om at blive forelsket i musikken og siden at have udforsket denne forelskelse. En sådan proces tror jeg kommer som en drift indefra mere end den er resultat af hvilke læringsmiljøer jeg har været i.

Jeg har prøvet at undervise lidt på nogle musikskoler. Når jeg har gjort det, har jeg lagt allermest vægt på at vise dem denne forelskelse og forsøge at smitte dem med den. Det er den vej jeg kan vise.

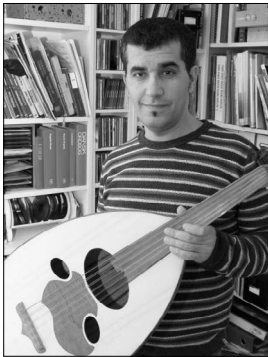
Yasar beskriver sin musikalske læringsvej som et vilkår mere end som et ideal til inspiration for andre. Han ville personligt gerne have mødt flere lærere og flere formelle undervisningssituationer, men anerkender også den selvstændighed og den kreativitet det har givet ham at hive læring ud af forskellige musikermiljøer på sin egen måde.

Et gennemgående træk ved Yasars musikalske liv set som læringsmiljø er den vedvarende nysgerrighed og trang til mere læring. Det at han ikke refererer til nogen formelle undervisningsmiljøer synes at have støttet hans syn på og omgang med hele livet og alle situationer som mulige læringsmiljøer.

Reference

Green, Lucy (2002). How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education London and New York: Ashgate.

Personalia



Yasar Tas

Der er ingen særskilt præsentation af Yasar Tas, da interviewet i sig selv er en portrætartikel.

Folkeskolens musikundervisning skal spille på mange strenge

Af Signe Adrian

Artiklens formål er at give et indblik i læreruddannelsens og folkeskolens musikpædagogiske miljøer og medvirke til at nuancere debatten om musikfaget i Folkeskolen og på læreruddannelsen. Da størstedelen af musiklærere til Folkeskolen uddannes på læreruddannelsen er disse to undervisningsmiljøer tæt forbundne om at skabe så god musikundervisning og musikalske læringsmiljøer som muligt for børn og unge i Folkeskolen på de givne vilkår.

Musikfaget er underlagt skolens overordnede visioner, dannelsesopgave, aktuelle dagsordener og rammer. Hvilke? Hvordan kan en musiklærer i Folkeskolen agere i dette felt? Hvilken identitetsopfattelse har en musiklærer? Hvad er en musiklærer god til? Hvad er svært? Hvad forstås ved *musik*? Taler musikpædagogiske miljøer forbi hinanden? Disse spørgsmål vil jeg berøre i artiklen og på den baggrund give mine bud på konferencens hovedspørgsmål.

Folkeskolens centrale rolle i børn og unges musikalske læring og dannelse

Kun et lille antal¹ børn og unge i Danmark får mulighed for at møde musikundervisning udenfor skoletid. Til gengæld har alle børn i Folkeskolen faget musik fra 1. til 6. klasse. Afhængigt af skolens prioriteringer og personale vil eleverne kunne støde på musikalske læringsmiljøer frem til de er 15-16 år fx ved fællessamling, forårskoncert, skolens årlige musical, understøttende undervisning og samarbejder med eksterne partnere, som indgår i skolens overordnede dannelsesopgave. Det er op til skolelederens og personalets satsning, visioner og ressourcer hvor

ofte og hvordan dette sker. Folkeskolen har således en central rolle for langt de fleste børns musikalske læring og dannelse.

Ifølge Undervisningsministeriet var der i 2017 i alt 1276 Folkeskoler, 551 friskoler og private grundskoler, 249 efterskoler, 146 specialskoler for børn, 168 dagbehandlingstilbud samt 6 internationale skoler – i alt 2396 skoler. En samlet betegnelse for disse skoler er *grundskolen*. Grundskolen omtales ofte under fællesbetegnelsen *Folkeskolen*. Her bruges for nemheds skyld *Folkeskolen*.

Musikfaget i skolen for alle – en 200 år gammel beslutning

Folkeskolen er således optaget af bredden og de mange børn. At børn og unge skal møde sang og musik i løbet af skoletiden er en 200 år gammel lovbeslutning. Faget "sang" blev obligatorisk med Danmarks første skolelov i 1814 (Nielsen, 1994) og indgik som en vigtig del af skolekulturen. Indholdet i undervisningen og begrundelserne for hvorfor sang var og stadig er på skemaet har ændret sig. I 1814 skulle sangen styrke det kristne fællesskab og nationalfølelsen. Faget er siden vokset gevaldigt og har været igennem en metamorfose med skiftende status og legitimering og i 1975 ændredes faget til det bredere felt: "musik".

Skolens formål og musikfaget kan ikke adskilles

Musikfaget kan ikke isoleres fra skolens dagsorden, leve sit eget "musikliv" og insistere på, at bare der bliver sunget, spillet og det lyder godt så er fagets formål opfyldt. Den går ikke! Men hvad er skolens formål? Det spørgsmål er afgørende at stille, hvis man vil arbejde med eller forstå Folkeskolens musikundervisning.

Skolens formål

Fagfolk, politikere, helt almindelige interesserede, forældre og elever har siden den moderne skoles fødsel diskuteret, hvad eleven skal lære i skolen og hvad skolen skal bidrage med i et menneskes liv. Det er en af de vigtigste diskussioner vi som samfund og uddannelsesinstitutioner kan og skal tage for at holde demokratiet levende og bevægeligt.

Alle tiltag og alt der sker rundt om fagene som f.eks. Spil dansk-events, musikstævner, juleafslutningen, morgensamlinger, LMS-koncerter skal *gøre noget med og*

i eleverne. Musik er ét ud af 16 fag og indgår i den samlede pakke, som skal være med til at forme og danne eleverne til nysgerrige, lyttende, lydhøre, empatiske, deltagende, medansvarlige, selvstændige demokratiske medborgere med interesse for omverdenen.

" § 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati²."

Musiklæreren – først og fremmest lærer

En typisk folkeskoleuddannet musiklærer har derfor flere fag. I dag på LU13 skal den studerende opnå undervisningskompetence i tre store undervisningsfag – typisk dansk, matematik eller engelsk samt to små undervisningsfag, hvor af musik er det ene. Kombinationer kan f.eks. være musik, biologi og dansk i udskolingen eller musik, engelsk og matematik i indskolingen. Musiklæreren opfatter sig ofte først og fremmest som lærer, dernæst musiklærer og trækker på alle sine fag, didaktiske og pædagogiske kompetencer for at leve op til Folkeskolelovens formålsparagraf.

Hvordan forberedes en studerende til arbejdet som lærer?

Opgaven som lærer er kompleks og ansvarsfuld. En lærerstuderende har udover sine fag og didaktik et mylder af emner som sundhed, trivsel, inklusion, klasseledelse, differentiering, forældresamarbejde, mobning, konflikthåndtering, opdragelse, IT-systemer, bevægelse i undervisningen, legens kvaliteter, æstetiske læreprocesser, køn- og identitet. En musiklærerstuderende forholder sig til alt fra notationsformer til ydre rammer: veludstyrede, amputerede musiklokaler eller nybyggede skoler, der bevidst fravælger et musiklokale og de 50-100 klik for hver elevs elevplan, som skal registreres i *MinUddannelse.dk*.

Den (musiklærer-)studerende træffer didaktiske, relationsmæssige og klasseledelsesmæssige valg under hensyn til den enkelte, de mange, de resourcesvage og -stærke, elever med særlige udfordringer. Hun overvejer, hvornår, hvornår ikke og hvordan eleven kan skubbes ud over sin komfortzone. Hun tager stilling til hensigtsmæssige arbejdsformer og elevroller, reflekterer over og argumenterer for sine valg som forberedelse til en hvirvlende dagligdag med eller uden forberedelsestid og med elever, som trives, udfordres, keder sig, mistrives, truer eller gør det svært for læreren overhovedet at undervise.

Der er handlekrav til den professionelle musiklærer: hver time, ja sommetider hvert minut skal der træffes hurtige beslutninger, som påvirker eleven, klassen, forældrene, skolen, praktiske forhold. At læreren kan håndtere skolens mange udfordringer spiller ind på den enkelte elevs skoleforløb.

De studerende møder anno 2018 en læreruddannelse, som har fået et stigende akademisk løft (Nielsen, 2010) de sidste 10 år med forskningsbaseret undervisning, ph.d.-forløb, samarbejder med universiteter om forskning og udvikling indenfor skolefeltet og mål om at underviserne og medarbejdere har forskningsstilknytning.

Læreruddannelsen er 4-årig og består af lærerens grundfaglighed (60-80 ECTS), undervisningsfag (120-140 ETCS), praktik (30 ETCS) og bachelorprojekt (10-20 ETCS). Hvor mange ETCS-point musikfaget fylder afhænger af den enkelte professionshøjskoles udbud, struktur og beregning og varierer dermed i volumen. Hvilke specialiseringsmoduler en musikstuderende kan supplere musikfaget med, afhænger af den enkelte professionshøjskoles udbud. I Århus vil musik typisk fylde 40-50 ETCS, mens det i København højest kan fylde 30 ETCS.³

Der kræves mere end et par livlige spillefingre og friske akkorder!

Der er ingen opskrift på at løse den store, komplekst sammensatte dannelsesopgave, når (musik-)læreren i hverdagen møder ikke bare forskellige, men sommetider også modsatrettede Folkeskole-dagsordener i spil på én og samme tid. Selvom musikundervisningen har specifikke musikfaglige mål, skal de konstant forholde sig til ovennævnte dagsordener. Af den professionelle musiklærer i Folkeskolen kræves således langt mere end en guitar, et par livlige spillefingre og nogle friske akkorder. Der skal spilles på mange strenge.

Musikfagets mål

Der er klar forskel på formålet med Folkeskolens og musikskolernes musikundervisning⁴, noget de musikpædagogiske miljøer af og til glemmer i diskussionerne. Musikskolernes formål er beskrevet af Kulturministeriet. Retningslinjerne for musikfaget i Folkeskolen er beskrevet af Undervisningsministeriet i målene for de enkelte fag⁵ og afstemt med skolens overordnede formål. Beskrivelsen af musikfaget afspejler bredden i forståelsen af faget og de to ben, som faget går på: det kunstneriske (ars) og det musikvidenskabelige (scientia).

"Musik er en del af vores kultur, og den indtager en betydelig plads i de fleste elevers hverdag. Musik er derudover et middel til at fremme elevernes alsidige udvikling både følelsesmæssigt, intellektuelt og socialt. Musikfaget spiller således en vigtig rolle på flere niveauer og kan beskrives med udgangspunkt i tre forskellige dimensioner: en kunstnerisk, en videnskabelig og en praktisk/håndværksmæssig.

Musik er et kunsthøj i den forstand, at musik er en kunstart, men det er også en almen menneskelig udtryksform. I mødet med musik skabes former for mening, der ikke lader sig udtrykke på andre måder.

Den videnskabelige dimension i musikfaget drejer sig både om, hvordan man kan forstå og analysere musik, og om musikkens rolle i samfundet – i historien såvel som i nutiden.

Sidst, men ikke mindst er musik et praksisfag med forskellige aktivitetsformer, der beror på mange forskellige typer af færdigheder. Musikudøvelse er især kendetegnet ved håndværksmæssige færdigheder, som samtidig er tæt forbundne med både den kunstneriske og den videnskabelige side af musikfaget ⁶."

At synge og spille i Folkeskolen

Musikfaget i Folkeskolen er inddelt i tre områder: musikforståelse, musik-udøvelse og musikalsk skaben med indbygget progression for hhv. 1.-2., 3.-4. og 5.-6. klassetrin. Hvor musikskolens musikundervisning oftest lægger hovedvægten på elevens musikudøvelse (synge/spille), udgør sang og spil i musikundervisningen i Folkeskolen kun 1/3 af faget. Opfanger aktører udenfor Folkeskolen ikke dette, opstår der nemt forvirring i kommunikationen i musikpædagogiske kredse. Selvfølgelig skal musiklæreren synge og spille med eleverne. Musikundervisning uden sang og spil er som en cykel uden hjul. Den er svær at få til at trille. Der skal synges og spilles, men også meget andet: arbejdes med skabende elementer og musikforståelse. At kombinere og integrere disse tre områder på nye måder, er i sig selv en spændende, men også svær opgave.

"Hvorfor" og autonomi – forstyrrende for undervisningen?

Når alle tre indholdsområder i musikundervisningen skal tilrettelægges skal musiklæreren hele tiden sørge for at få skolens dannelsesaspekter, medborger-skabsidealer og elevinddragelse i spil og tale ind i skolens dagsorden:

"Lærerne og pædagogerne i din klasse skal løbende samarbejde med dig som elev fx om at sætte mål for din undervisning og evaluere og reflektere over undervisningen. Det står i Folkeskoleloven. Du har altså ret til at blive hørt og inddraget - også når det gælder din undervisning".⁷

Det lyder enkelt, men er det slet ikke, hvis musiklæreren er vokset op med en musikpædagogisk praksis med fokus på at performe og på bestemte undervisningsmåder og -metodikker udviklet gennem århundreder. Det i skolen trænede "hvorfor?" hos eleverne, elevautonomi og elevinddragelse, kan opleves som et musikalsk forstyrrende benspænd. En musikpædagogisk performance-praksis kan være mere eller mindre bevidst for musiklæreren og handle om:

- Det skal lyde godt – underforstået: i forhold til lærerens eller et særligt publikums (tilfældige) smag.
- Håndværket skal læres på en bestemt måde – underforstået: der findes rigtige og forkerte måder.
- "Mesteren" skal vise vejen – underforstået: ikke andre "ufaglærte", tilfældige eller tutorials på nettet.
- Mesteren skal give svar og sikre at eleven ved, hvad der er rigtigt og forkert.

Er musiklæreren vokset op med disse indbyggede "logikker", kræver det tid, energi, nysgerrighed og åbenhed at indbygge Folkeskolens dannelsesformål i undervisningen for at udvikle nye metoder og aktiviteter i musikfaget.

De mange musik-platforme efter skolen

En musiklærer kan få øje på og være med til at udvikle elevernes potentialer og give dem smag for og lyst til udenfor og efter endt skoleliv at give sig i kast med musik. Her er et væld af platforme: fra lytteren til musikeren eller produceren til musik-æstetiker, musikpsykologen, musikterapeuten. Af og til opmuntrer musiklæreren eller gæsteaktøren børn og unge til at gå musikervejen, men som det er nu, er musikfagets formål ikke at sikre kommende professionelle musikere

til orkestre lige så lidt som idræt skal afføde professionelle fodboldspillere eller billedkunst kongelige porcelænsmalere.

Indholds- og metodefrihed

Hvordan tilrettelægger skolens ledelse og musiklærere musikundervisning og et musikalsk læringsmiljø, så der skabes klangbund for livslang glæde ved musikken og engagerede demokratiske medborgere?

Der er ingen enkle svar og lige så mange måder at gøre det på, som der er musiklærere på landets 2396 skoler. Læreren har metode- og indholdsfrihed så længe fagets mål opfyldes i modsætning til lande med fastlagt repertoire, metode og litteratur i musikundervisningen. Friheden til at vælge undervisningsindhold og måder at arbejde med stoffet på, vægtes højt i Danmark og ligger i tråd med en demokratisk frihedstanke. En lærer i en dansk Folkeskole er stolt over at sætte sit eget præg, målrette og tilrettelægge undervisning til netop *denne* elevgruppe, *disse* rammer og vilkår, selvom det kræver tid og selvstændig tænkning.

Musik i skolen – et middel eller et mål?

”Min egen klasse- og musiklærer i Folkeskolen, hjalp mig igennem en svær tid i Folkeskolen, da jeg blev kronisk skadet og ikke kunne spille fodbold mere. Han introducerede mig for tre akkorder på en guitar, og pludselig havde jeg en helt ny interesse. Han inspirerede mig til at finde nye værdier i livet. Udover det var han ikke kun en fantastisk lærer, rent fagligt, han var også en stor støtte, og han er primært årsagen til at jeg vil være lærer. Jeg vil ud og gøre en forskel. Jeg vil ud og inspirere elever”.

Christian – musikstuderende 2015.

Udsagnet harmonerer fint med det udgangspunkt mange folkeskolemusiklærere har i Danmark, nemlig *eleven* (Nielsen, 1994), som skal formes, styrkes, modnes. Med denne optagethed af elevens udvikling og dannelse følger, at musik bliver *et middel* og *ikke et mål* i sig selv. I Kodály-skolerne i Ungarn er udgangspunktet musikken i undervisningen. Den ungarske Kodály-lærer er mindre optaget af, hvad eleven måtte tænke, føle eller finde på af kreativ musikalske afstikkere, når der arbejdes med solfege eller ungarske folkemelodier. Stof og metodik er i grove træk fastlagt. Lærerens opgave er at formidle det på inspirerende vis.

Musik på læreruddannelsen

Hvad er essensen i en folkeskolelærers uddannelse i musik? I bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor i musik i Folkeskolen hedder det:

"Musik omhandler særlige oplevelses-, erkendelses- og udtryksmuligheder med betydning for sansemæssig, motorisk, følelsesmæssig, æstetisk, intellektuel og social udvikling. Det sætter den studerende i stand til begrundet at gennemføre musikundervisning og udvikle elevers dannelse".⁸

Indholdet i musikfaget på læreruddannelsen er inddelt i fire kompetenceområder. De tre ligner Folkeskolens. Det fjerde handler om musikdidaktik og den vigtige udvikling af faget:

Musikudøvelse - omhandler inkluderende ledelse af musikalsk udfoldelse i klassefællesskabet såvel som i mindre grupper på baggrund af individuelle musikalske færdigheder. Målet er, at den studerende kan begrundet lede musikalsk udfoldelse i et inkluderende klassefællesskab.

Musikalsk skaben - omhandler at arrangere, improvisere og komponere musik samt igangsætte og lede skabende musikalske aktiviteter. Målet er at den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle kreative musikalske processer på udfordrende og anerkendende måder, der udvikler elevers formåen til selvstændigt at skabe og udvikle musik.

Musikforståelse - omhandler analyse og oplevelse af musik i et strukturelt, kulturelt og historisk samt et overordnet æstetisk perspektiv både i relation til egen beskæftigelse med musik og i relation til almen musikundervisning.

Målet er, at den studerende kan varetage undervisning i musik som æstetisk, kulturelt og historisk fænomen.

Musikdidaktik - omhandler teoretisk funderet, professionelt og udviklingsorienteret musikundervisning i Folkeskolen.

Målet er, at den studerende begrundet kan planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i musik⁹.

Musikmoduler på professionshøjskolerne

Musik består på den gældende læreruddannelse (LU13) typisk af tre moduler á 10 ETCS, hvoraf ETCS-point fra specialiseringsmoduler kan indgå i beregningen. Indholdet i modul 1 og 2 er nationalt bestemt, modul 3 regionalt. 30 ETCS svarer til ½ års fuldtidsstudie. I løbet af et modul er der ofte "afbrydelser" af lærerfaglige elementer som praktik (ikke nødvendigvis i musik), tværprofessionelle uger, bachelorforløb. Modulerne har overskrifterne:

Modul 1: Musikalske udtryksformer i undervisning og læring

Modul 2: Musikalsk læring og undervisningsmetodik

Modul 3: Regionalt bestemt indhold.

Nogle steder i landet udbydes et specialiseringsmodul med lokalt bestemt indhold. Her varierer udbudsfrekvens (fx kun hvert andet år) og indhold. Eksempler på gennemførte moduler er:

- tværfagligt valgmodul (fx Musik og ungdomskultur (UCS), Krop, billede og lyd (UCN), Iscenesættelse – eksperiment og kreativitet i skolen (UCC))
- monofaglige moduler (fx Musikkledelse og sammenspil i praksis (UCC),
- tværfaglige moduler, hvori musik indgår: Musical (UCL), Musik & teaterproduktion, Musik og ungdomskultur (UCS)¹⁰.

Musiklærerstuderende og læreruddannelsen

I de følgende afsnit ser jeg nærmere på de musiklærerstuderende på læreruddannelsen og kendetegn ved det musikpædagogiske fagmiljø her – eksemplificeret ved undervisning i brugsklaver og arrangement. Afrundingsvis på, hvad der karakteriserer en underviser i musik på læreruddannelsen.

Forudsætninger for at vælge musik som undervisningsfag på læreruddannelsen

For at starte på musikfaget skal den studerende have gymnasialt niveau A eller B med mindste-karakter på 7 – eller tilsvarende kompetencer. Hvorvidt den studerende har tilsvarende kompetencer afgøres ved en realkompetence-vurdering¹¹. En studerende kan have tilegnet sig et tilsvarende niveau fra andre sammenhænge (f.eks. musikskole, højskole, sunget i kor, MGK).

Hvem vælger typisk musik på læreruddannelsen?

De musikstuderende er primært unge i 20'erne med stor musikfaglig spredning ligesom de typisk 10-15 år ældre merit-studerende eller enkeltfagsstuderende – ofte færdiguddannede lærere, der har fået bevilliget et fag mere. Alt i alt en broget skare: Nogle har spillet og sunget fra barnsben i sprudlende musikalske læringsmiljøer eller "læringsmiljøer" som måske slet ikke anskues som sådanne. Der er bandmusikeren, DJ'en, spejderlederen, kirkegængerens, folkedanseren, hende, hvis bedsteforældre havde et lokkende klaver, aerobic-instruktøren og

den med stærke analytisk-didaktiske kompetencer. Nogle er svage sangere eller pianister, men engagerede og fascinerede af *det særlige* ved musikken. De vil ind i musikkens verden og er ofte sideløbende engagerede i musikliv udenfor studiet. De ønsker om at viderebringe musikken til børn og unge. De vil gøre en forskel.

Professionsbevidsthed

Det bliver sjældnere at møde studerende, som tager musik for sjov eller for at slippe nemmere igennem studiet. Studerende i dag vælger musikfaget aktivt til. De vil noget med faget og arbejder hårdt for at blive bedre. Flere udtrykker glæden over at øve sig i musikfaget, som når en studerende fortæller, at hun bruger det at øve klaver som en "pausebelønning" imellem læsestoffet. Ikke sjældent får vi studerende, som har fundet ud af, at de hellere vil være lærere og har afbrudt en uddannelse på universitet eller konservatoriet. Baggrunden for valget af læreruddannelsen er ofte en stærk *professionsbevidsthed* og den præger de studerendes aktive og modne deltagelse i studiet og dets tilrettelæggelse.

Ved en rundspørge på et af mine musikhold i 2015 om, hvorfor de ville være lærere, kom disse ikke atypiske svar:

"Jeg nyder at arbejde med børn og unge. Desuden har jeg igennem frivilligt arbejde som spejderleder, udviklet en lyst til at lære fra mig. Jeg motiveres ved at se eleverne rykke sig og udvikle sig".

Morten – tidligere studerende på musikvidenskab, korleder

"Jeg vil gerne være med til at ruste børnene rent fagligt, men også dannelsesmæssigt og menneskeligt til deres videre færd i livet"

Maria – tidligere lægesekretær, mor til tre

At blive skubbet videre i sin tænkning

En lærerstuderende arbejder med didaktik – dvs. undervisningens formål, elevforudsætninger, mål og indhold, valg af metodik og tilrettelæggelse af undervisningen. I praktik- og bacheloropgaverne får hun hjælp af teoretikere, som kan skubbe videre i tænkningen og hjælpe med de mange undervisningsdilemmaer, som ingen reflekterende underviser slipper for i dag. Praktik- og bacheloremner i musik berører ofte *musikfagets egenart* (som f.eks. hvad skal musikfaget, indhold, rammerne omkring det) *lærerens rolle* (leder, tankpasser, stilladsbygger, mester, facilitator, motivator, relationsmedarbejder) eller *eleverne*

(forudsætninger, særlige behov). Ofte leder de studerende efter måder at udvikle metodikker til undervisningen i samarbejde med eleverne eller med input fra andre fag.

Musikstuderende uddannes med et undersøgende, analytisk blik "hvad sker der, hvis?" og med tilbagevendende "hvorfor, hvordan, hvormed, hvor?" De er optaget af at finde gode, åbne spørgsmål fremfor lukkede "gæt hvad læreren tænker" (Vilhelmsen, 2016). En lærerstuderende vil støtte sig op af forskning om læring som peger på, at der er mindre *dybdelæring forbundet med elevopgaver, hvor de skal gå på svarjagt i modsætning til at arbejde problemorienteret, hvor læreren stiller spørgsmål, hvilket trækker behovet for viden og teori med sig*. De kredser om, hvordan de kan lære elever at blive gode til at lære.

Musikpædagogisk praksis på læreruddannelsen – hvordan?

Hvordan arbejdes der med musikpædagogisk praksis på læreruddannelsen? Her er to eksempler:

Eksempel 1: Brugsklaver

Brugsklaverundervisning fokuserer typisk på, at den studerende kan agere som myndig musikleder fra klaveret og akkompagnere til fællessang – herunder finde og omlægge akkorder, gå nærmeste vej, øve forskellige akkompagnementstyper, genrer og satsteknikker i den begrænsede undervisningstid. Studerende undervises ofte i mindre grupper, hvis samlede viden f.eks. om læringsstile, hvilke øveteknikker hvornår, øve-strategier og -processer, egne svagheder og styrker og nervøsitetsstrategier kan bringes i spil.

Ofte overfører den studerende sin viden fra andre fag eller færdigheder og diskuterer hvordan eleven lærer at lære og blive selvkørende. Hvordan videregives bedst egen viden til elever med forskellige forudsætninger? Hvilke aktiviteter giver mening at sætte i værk, hvis et bestemt fingerbevægelses-mønster er svært? Måske diskuteres YouTube-tutorials som fænomen og dets fordele og ulemper i forhold til at lære et instrument, fritid, skole og læring.

Eksempel 2: Pædagogisk arrangement

Pædagogisk arrangement kan have forskellige formål. I en musikskoletradition retter arrangementet sig typisk mod tilhørerne: Det skal lyde godt. Instrumenter og arrangement af et nummer arrangeres, så resultatet er fedt at lytte til. Svære

stemmer gives tit til elever, der kan mestre opgaven, mens de svage elever "gemmes" væk, så de ikke forstyrrer eller ødelægger det klingende resultat.

Et pædagogisk arrangement i en skolesammenhæng har ofte et andet fokus: det retter sig mod de udøvende og skal ikke nødvendigvis opføres for andre. De udøvendendes oplevelse, spilleglæde og læring er i centrum. Glæden og nydelsen ved *fællesskabet*, at lave noget *sammen* og *få alle med*.

Når de enkelte spillestemmer videregives til eleverne, tager den studerende stilling til notationsformer. Hvad er hensigtsmæssigt hvornår? Noder eller rytmeboksnotation? Eller læres på øret eller ved inddragelse af elevinstruktører, så eleverne får kompetencer i at tage medansvar for det musikalske udtryk? Arrangementer vælges eller udformes, så de understøtter læring af bestemte kompetencer, fx periode-fornemmelse med indlagte pauser eller nodelæsning, selvom det måske ville komme til at lyde bedre, hvis eleven lærte det udenad.

Musikunderviserens profil på læreruddannelsen

Hvem underviser på læreruddannelsen i musik? Der er 24 undervisere i musik på læreruddannelsen på landsplan pr. 1/1-2018. Ca. otte underviser på fuldtid i musik, mens resten efter kraftige nedskæringer i undervisningen i bl.a. sang og klaver fra omkring 2008 kombinerer musikundervisning med andre læreruddannelsesopgaver i forbindelse med læreruddannelsen (praktik, forskning, IT, tillidsmandspost, specialpædagogik). Over halvdelen har musikvidenskabelig baggrund, mens ca. 1/3 er fra konservatorier. Et par har både musikvidenskabelig og konservatorieuddannelse. En enkelt er fra Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU)¹².

Udfordringer for musikunderviseren på læreruddannelsen

Som læreruddanner i musik uddanner vi til noget, vi ikke selv er uddannet til, fordi en sådan uddannelse ikke eksisterer. En musikundervisers musikfaglige profil vokser frem over en årrække i et læreruddannermiljø. Det er ikke nok at sidde bag en lukket musikdør, spille og synge løs med de studerende, indtil de kan jonglere i mange tonearter, krydret med lækre Sigurd Barrett-akkompagnementer eller synge som Alberte.

Den musikalske konservatorie- eller universitets-bagage kan ikke uden videre overføres og viderebringes, men skal filtreres og hele tiden holdes op mod Folkeskolens udvikling og behov. En underviser i musik har blik for, at faget balancerer imellem kunsthøj og videnskabsfag med en overvægt til kunsthøj. Underviseren indgår jævnligt i tværfaglige og - tværinstitutionelle samarbejder med praktikskoler, pædagogiske fag i læreruddannelsen og efteruddanne musiklærere. Derfor giver det god mening, at en læreruddanner i musik på professionshøjskolen bruger 3 ½ år på at lektorkvalificere sig gennem et adjunktforløb med undervisning af musikstuderende på grunduddannelsen, på efter- og videreuddannelser og ved at indgå i udvikling af læreruddannelsens videngrundlag gennem forsknings- og udviklingsaktiviteter. En adjunkt inddrager relevant international forskning/og eller internationale udviklingstendenser i sit arbejde som læreruddanner.

Som læreruddanner mødes man konstant med "hvorfor?" Intet tages for givet. Musikunderviseren tvinges til at reflektere og argumentere for sine valg. Man lærer at forklare sig! Intet undervisningsindhold og eller bestemte metoder er givet på forhånd og svaret "sådan plejer vi at gøre" eller "jamen, hørelære er bare godt at kunne" vil straks mødes med "hvorfor? Kan man lære det samme, noget mere eller andet vigtigt på en anden måde? Er prioriteringen nu også rigtig?"

Musikfaget i læreruddannelsen står i dag på egne ben

Læreruddannelsens musikfag har – efter min bedste overbevisning – på 20 år bevæget sig fra at være en famlende konservatorie-light-udgave til at blive et selvstændigt fag og del af læreruddannelsesinstitutionen med forskning, udvikling og helhedsforståelse for Folkeskolen som dannelsesinstitution. Set i forhold til vilkårene er kvaliteten ikke faldet, men steget, når det handler om professionen som lærer med musik-profil.

Hvad kan musikfaget i det store billede?

Musikfaget i Folkeskolen har en fantastisk mulighed for at byde ind med kompetencer som eleverne får brug for i deres liv. I Kulturministeriets rapport fra 2013 "Hvorfor styrker kunst og kultur børns demokratiske evner?"¹³ tales der om, at mødet mellem børn, kunst og kultur spiller en hovedrolle, fordi faget kan udvikle "vigtige kompetencer i en kompleks og hastigt forandrende verden". Ikke kun i Danmark har man blik for disse fags særlige potentialer. I Europa anbefaler EU-kommissionen i en rapport¹⁴ fra 2010, at "fremme kreative, iværksættermæssige

og interkulturelle færdigheder, som kan hjælpe os med at reagere bedre på nye økonomiske og sociale ændringer". Hjerneforsker Kjeld Fredens (Fredens 2018) peger på, at "De kunstneriske aktiviteter og discipliner tilføjer særlige former for tænkning. Former som vedholdenhed, refleksion, evne til at lære af fejltagelser, opfindsomhed og forestillingsevne".

Hvad taler vi om, når vi taler om musik?

De fleste musikaktører er enige om, at det er vigtigt at arbejde med faget musik. Musik er et grundlæggende element i at være menneske, være social og udtrykke sig. Vi kan ikke forestille os et liv uden musik. Spørgsmålet er dog, om de musikpædagogiske miljøer lægger noget forskelligt i "musik": folkeskolemusiklæreren mener "musikfaget", musikskolelæreren mener "at synge og spille på instrumenter" – musikudøvelse. Men hvad forstår vi ved *musik*? Og hvorfor skal vi arbejde med musik?

Musikpædagogen, akustikeren, forskeren, filosofen eller musikterapeuten svarer forskelligt. Når professor Lars Ole Bonde i "Musik og menneske" (Bonde 2009) efter et langt livs forskning skriver, at "det er denne bogs holdning, at der ikke kan gives en entydig og almengyldig definition af, hvad musik er, ligesom det ikke er muligt at opstille én generel teori om, hvordan musik virker på os, og hvad den betyder for os", er det ikke mærkeligt, at vi kan tale forbi hinanden. Vi tror vi ved, hvad andre taler om, fordi vi regner med at have samme udgangspunkt og at de musikpædagogiske miljøer er relative ens. Det er de ikke.

Musik er ikke bare musik!

Med andre ord er det slet ikke så enkelt. Musik er ikke bare musik! Musik kan fx anskues som et sprog, en kommunikationsform, som lyd, som socialt kultur-fænomen og alt efter hvilken tilgang læreren har til musikfaget præger det tilrettelæggelsen af en musiktime eller et musikalsk læringsmiljø. En musiklærerstuderende drøfter emnerne på holdet i lyset af musikfaget og arbejder på at tilrettelægge musikundervisning og musikalske læringsmiljøer i skolen med dette i baghovedet. Hun tager stilling til mange indstuderings-metodikker – herunder mesterlære – og til forskellige læreprocesser som formelle – hvor en lærer involveret – og uformelle – hvor eleverne selv opsnapper og opsøger viden og færdigheder hos f.eks. venner, i klubhuset, i bandet uden lærer.

Forskellige forventninger til musikudøvelse

I samarbejder omkring musikudøvelse kommer forskellige uddannelses- baggrunde, syn og forventninger til udtryk, som i de følgende to eksempler:

Eks. 1 *"Jeg arbejder sammen med en konservatorieuddannet bassist om musikundervisningen. Jeg spiller ikke så godt klaver. Hun spiller ret godt, men nogle dage tør hun ikke spille i musiktimen, fordi hun ikke synes det lyder så godt. Det er lidt svært for mig at forstå, at hun kun tænker på hvor godt eller ikke godt det lyder, når hun er så dygtig. Hun har heller ingen ideer til, hvad vi kan lave eller gøre, hvis de skal lære noget nyt, men så finder jeg på noget".*

Kilde: Musiklærerstuderende i trainee-stilling i studietiden 2017

Eks. 2 *Ved et observationsbesøg med musikpædagoger i en 3. klasses musiktime genopfriskede musiklæreren blokfløjtesange gennemgået af musikskolelæreren de sidste par uger i forbindelse med musikskole-folkeskolesamarbejdet om forårskoncerten. Musikskolelæreren og musiklæreren var tilstede. Nu gennemgik musiklæreren de enkle blokfløjtemelodier, som skulle være enstemmige. De lød flerstemmige af og til. Musiklæreren gik ikke i dybden med klang, fløjte teknik og udtryk, men skøjtede igennem sangen to gange fra nr. 3-12 afbrudt af korte "Hvad skal vi huske i sangen? Hvor mange slag varer en helnode? Oskar, tæller du for?"*

I flere af de konservatorieuddannede musikpædagogers ører gik musiktimen skidt. Det lød grimt, umusikalsk, flerstemmigt, eleverne havde glemt aftaler om ritardando, Oskar talte for i et for hurtigt tempo, kort sagt: pinligt at stille op med til forårskoncerten. Musiklæreren synes, at timen overordnet set var vellykket, men med plads til musikalsk forbedring. Alle eleverne huskede aftaler som: *gå i stedet for at løbe* ind i musiklokalet, sætte sig fredsommeligt, finde fløjten frem *første gang* jeg siger det. Forsagte Oskar turde tælle for og gik fra timen med stolthed, de fire elever med diagnoser holdt koncentrationen *hele* vejen, alle startede og sluttede samtidigt, huskede helnoder og genoptog ikke frikvarterets slåskampe ved at skubbe. Musiklokalet i dag var kampfrit område.

Begge musiklærere havde et ønske om at give eleverne særlige musikalske oplevelser og vidste, at det krævede et håndværk. Begge havde gjort sig tanker om timens indhold og udbytte og havde blik for behovet for forbedring. En del af de observerende musikskolelærere gik derfra med undren over den i deres ører og øjne ringe musikundervisning. Musiklæreren var egentligt fornøjet.

Til sagen!

Med ovenstående indblik i Folkeskolens og læreruddannelsens musikpædagogiske miljøer og tænkning vil jeg forholde mig til konferencens spørgsmål. Mine bud er ikke neutrale. Min stemme og holdninger fletter sig uvægerligt ind.

Hvilke slags musikalske læringsmiljøer er der brug for, for at børn og unge kan få optimal glæde af musik i deres liv og mulighed for at tage medejerskab og medansvar for musikkulturen i fremtiden?

Gode musikalske læringsmiljøer er forskellige, har forskellig musikpædagogisk praksis, formål – og kvaliteter. Hvilke er der brug for? Det er svært at svare enkelt på. Vigtigt er det, at de arbejder på at opfylde de forskellige formål og de ressourcemæssige rammer, de er underlagt. Samtaler på kryds og tværs, blik for sine egne styrker og svagheder og at blive klogere sammen er vitalt. De bedste læringsmiljøer er dem, som ikke tror, de har svaret alene. Det er min opfattelse, at der ingen steder findes det ideelle musikalske læringsmiljø, derimod findes der noget *særligt*, noget *værdifuldt* i de forskellige. De giver os oplevelser vi aldrig glemmer, både gode, dårlige og perspektiverende ("sådan vil jeg også gøre" eller "sådan vil jeg *aldrig* gøre"). Det er godt at møde forskellige miljøer, lærertyper og undervisningspraksisser i skolen, i fritidslivet, i gymnasiet, på universitetet. På hver sin måde udfordrer, bidrager, forstyrrer, generer, motiverer og former miljøerne os. Tænk, hvis alle blev udsat for det samme. Skrækkelig tanke!

Hvad kan læreruddannelsen og Folkeskolen bidrage med i de musikalske læringsmiljøer?

En læreruddannet musiklehrer har det brede blik for et børne- og ungdomsliv, mens eleven formes og udvikles i en foranderlig verden. Hun kender en del af de ufatteligt mange dagsordener et menneske masseres af i løbet af opvæksten og som sommetider har med musik at gøre, sommetider med det at være menneske at gøre og det meste af tiden begge dele på én gang. Medborgerskabs- og dannelses- og fællesskabsdimensioner er integrerede dele af musiklehrerens faglighed og går hånd i hånd med en musikfaglig ballast og musiklehrerens musikalsk myndighed til at undervise i hele musikfagets bredde. Sommetider udvikler hun nye metodikker alene, med kollegaer eller eleverne.

Hvordan kan grundskolen og den aktuelle musikkultur samarbejde om dette?

Det enkle svar er: det kan gøres på mange måder og det bliver det også allerede. Samarbejder er i gang rundt omkring i landet med forskelligt fokus, økonomi, initiativtagere og formål. Der høstes erfaringer i det stille og i det store og udarbejdes forskning – om end i begrænset omfang – rapporter og

hands-on-litteratur på baggrund af disse erfaringer¹⁵. Alt sammen vigtige samarbejds-brikker, men som man kunne savne en overordnet strategi for erfarings-opsamling og udveksling af forskningsresultater.

Hvordan kan eksterne musikaktører bedst byder ind? Søren Bechman – tidligere læringskonsulent i Undervisningsministeriet – brugte streg-spiller-metaforen fra håndboldens verden om at holde sig til og se, om man af og til kunne få bolden. Eksterne musikaktører er i en vente- og spring-på-position. Nogle steder i landet er Folkeskolernes musikundervisning selvspillende – de klarer opgaven ganske udmærket. Andre steder inviteres musikaktørerne ind og får liv i spillet.

Jeg tvivler på, at der findes en enkelt trylleformular, som løser udfordringerne i tværfaglige samarbejder, men at en formuleret tydelighed i egen kernefaglighed, dialog, åbenhed og nysgerrighed og det at stille sig selv ærligt frem og sige: "det her er jeg optaget af og det her er du optaget af" fremmer samarbejdet. Sommetider går et samarbejde i hårdknude, sommetider sker der noget uforudset og nye dukker op. Det ideelle samarbejde findes ikke, men det gør glæden når noget lykkes. Vi skal ikke være bange for uenigheder. I de forskellige musik-pædagogiske praksisser og tilgange til musikfaget viser mangfoldigheden sig. Den ser jeg som en styrke.

Hvad kræver det af de musikpædagogiske og musikfaglige uddannelser i det danske uddannelses-system at skulle uddanne professionelle, der kan varetage denne opgave?

Et svar kunne være: at alle musikpædagogiske og musikfaglige uddannelser gør sig umage og åbner sig for andre. Ingen institution eller enkeltperson kan løfte store opgaver alene. Der er brug for alle og bidrag af forskellig art. Regeringen har det seneste årti skubbet på for at få hhv. konservatorier / læreruddannelser & musikskoler / Folkeskoler til at samarbejde. Institutioner er puffet ud af deres komfortzoner. Der er indgået kontrakter og aftaler på ledelsesplan og dukket initiativer op "nedefra" – alt i alt ganske positivt! En af udfordringerne er de enkelte institutioners ledelsers tids- og økonomi-prioriteringer. Gode samarbejder forudsætter fysiske mødesteder og tid til samtaler for at vokse. Det kræver ledelsesmæssig prioritering og opbakning, som nogle institutioner gør. Institutioner, der ikke gør, taber terræn på den lange bane.

Tværfaglige samarbejder med konservatorierne:

VIA: Musik på tværs (samarbejde mellem læreruddannelsen, konservatoriet og pædagoguddannelsen)

Ålborg (UCN) udbyder en profflæreruddannelse "Lærer med musikprofil"

Århus: lærer- og pædagoguddannelsen udbyder master-uddannelsen "Musikpædagogisk praksis" i samarbejde med Det Jyske Musikkonservatorium

UCS – der arbejdes på at udbyde et specialiseringsmodul i samarbejde med Syd-dansk Musikkonservatorium 2018

Metropol: Pædagogisk diplom (musikpædagogik og musikdidaktiske færdigheder i samarbejde med Det Kgl. Danske Musikkonservatorium og Rytmask Musikkonservatorium)¹⁶.

Mange i læreruddannelsen og Folkeskolen er optaget af at skabe så god musikundervisning og musikmiljøer som muligt indenfor rammer, ressource-tildelinger og skiftende politiske dagsordener. Det er hundesvært i nedskærings-tider med afvejninger og prioriteringer og der findes ingen mikrobølgeovnsmåde at lære at synge, spille og blive en stærk musiklærer på. Nedskæringerne i musikfaget på læreruddannelsen er gået ud over sang og klaver. Til gengæld har det medført en skærpelse af hvad læreruddannelsens kernefaglighed består i.

Det store problem: De sjældne uddannede musiklærere

Færdiguddannede musiklærere er sjældne og eftertragtede på skolerne¹⁷.

Der er for få. Nogle tal:

- Færre studerende vælger musik på læreruddannelsen (se faktaboks).
- Undervisningsministeriet melder, at der er 85% linjefags/undervisningsfagsuddannede¹⁸ i musik. Tallet dækker over, at 58% har linjefag/undervisningsfag, mens 27% (740 lærere) har "tilsvarende" eller "andre" kompetencer, hvilket beror på skolelederens skøn. 1.683 lærere der underviste i musik havde således hverken undervisningskompetence eller tilsvarende kompetencer i musik.

I 2005-2006 blev der i gennemsnit uddannet 406 musiklærere på landets 19 lærerseminarier. I 2016 blev der uddannet 176 musiklærere og i 2017

uddannet 142. Censornæstformanden Erik Lyhne noterer i censor-rapporten 2017 at: "Sidste år blev nedgangen forklaret med at der ikke udbydes musik hvert år på de enkelte professionshøjskoler, samt at der er overgangsordninger mellem LU 07 og LU 13, men det ser ud til at være en vedvarende tendens"¹⁹.

Hvor er der plads til forbedring?

Hvor der er i min optik er plads til forbedring – et par anbefalinger:

På læreruddannelsen:

- Der uddannes for få musiklærere og indskolingslærere på læreruddannelsen. Det bør undersøges hvorfor og herefter iværksættes tiltag, som vender udviklingen. For 10 år siden var naturfagene i fare og på landsplan blev der taget initiativer, som vendte skuden.
- Optagelsesprøve til musik på læreruddannelsen? Det giver sig selv, at anbefalinger fra eksterne musikmiljøer om optagelsesprøve til musikfaget i lyset af manglen på musiklærere ikke giver mening. Det skærer yderligere antallet af færdiguddannede musiklærere. Da konservatoriernes musikfaglige profil og optagethed er en anden end Folkeskolens, ligger svaret heller ikke i at konservatorieuddannede musiklærere udfylder tomme musiklærerstillinger i Folkeskolen med mindre de efteruddannes tilstrækkeligt.
- Undervisning i sang og klaver: Professionshøjskolernes ledelser bør sikre, at der på professionshøjskolen udbydes tilstrækkelig undervisning i sang og klaver, så det ikke ender med, at musik primært vælges af privilegerede tidligere musikskole-elever eller de heldige fra et befordrende musikalsk læringsmiljø. Det er urealistisk på egen hånd og kort tid at lære at spille klaver eller synge tilstrækkeligt til et langt musiklærerliv. Solide forløb og tid til fordybelse er afgørende i forhold til de studerendes instrument- og sang-niveau.
- Udvide musikfaget: Som musikunderviser på læreruddannelsen drømmer jeg om et udvidet musikfag med flere ETCS-point, specialiseringsmoduler, overbygninger og videreuddannelsesstilbud i et samarbejde mellem professionshøjskoler, konservatorier og musikskoler ud over eksisterende tilbud.

Hvor meget undervisning får en studerende i sang og klaver?

Det afhænger af den enkelte professionshøjskole og på hvilken måde undervisningen udformes og udbydes. Er den studerende heldig at gå på en professionshøjskole, som prioriterer undervisningen i sang og klaver, kan den studerende få 10 ganges klaver og sang-undervisning á 45 min pr modul. Undervisningen lægges ofte som studiegruppe-undervisning, typisk i grupper a 4 studerende. Andre steder ligger timetallet i sang og klaver under dette²⁰.

I Folkeskolen:

- Uudnyttede potentialer: Det er mit indtryk efter mange års kontakt med musiklærere og observation i Folkeskolens musikundervisning, at musikfaget har uudnyttede potentialer, når det handler om musikalsk skaben indtænkt i et dannesperspektiv. Her står musiklærere tit famlende. Det kunne være spændende at kvalificere disse potentialer.

Afrunding

Mange faktorer spiller ind, når der skabes gode musikalske læringsmiljøer og god musikundervisning i Folkeskolen – og disse miljøer findes. Et indblik i velfungerende musikundervisning i Folkeskolen får man bl.a. gennem det aktive forlag og månedsblad "Dansk sang". Andre steder står skoler svagere, ofte pga. musikleermangel. Uanset den lokale situation er musikfaget i læreruddannelsen og Folkeskolerne på det overordnede plan optaget af musikkens mangespektrede univers, de *mange* elever og det *almendannende*. Måske klinger musikundervisningen i Folkeskolen usikkert i en traditionel musikers ører, men i en Folkeskole-dannelsestækning giver den god mening.

Sang- og senere musikfaget har været igennem en spændende udvikling i løbet af 200 år og den udvikling holdes i gang, når musiklæreren, eleven og gæsteaktøren sørger for at gå til opgaven åbent, nysgerrigt og opfindsomt sammen. Der er masser af strenge at spille på!

Referencer

Bonde, L.O. *Musik og menneske*" (2009) Samfundslitteratur.

Fredens, K. *Læring med kroppen forrest* (2018) Hans Reitzels forlag.

Nielsen, Frede V. (1994) *Almen musikdidaktik*, Ejlers Forlag.

Nielsen, F.V. (red) (2010) *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv*. DPU.

Vilhelmsen, L. (2016) *Har du øvet dig?* Vilhelm Hansen.

Noter

- 1 Hvor mange elever, der er en del af musikalske læringsmiljøer udenfor skoletid, er der ikke tal på. Ser man på tallene for musikskole/kulturskole-elever, peger musikskoletænk tankens rapport august 2017 <http://www.dmkl.dk/musikskoletaenketankens-rapport.html> på, at musikskolerne når ud til 7% af de danske skolesøgende børn fra 6-16 år. Tallet skal tages med forbehold: i musikskolesamarbejder med Folkeskolen registreres de deltagende børn ikke i musikskolen. Tælles disse med skønnes tallet at stige med 50.000 børn og unge. Deltagerbetalingen medfører sociale skævheder i sammensætningen af børn, der går i musikskolen. 55% af musikskolens elever kommer fra en baggrund med en årlig husstandsindkomst på over 800.000 kr.
- 2 <http://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>.
- 3 Kilde: Vedr. musik: Rundspørge i Læreruddannelsens musiklærerforening.
- 4 Undervisningsministeriets mål for musikundervisningen i Folkeskolen: se EMU.dk <https://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/musik>.
Kulturministeriets mål for musikskoleundervisningen, se Musikloven: www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=158921.
- 5 EMU.dk – se faget musik. <https://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/musik>.
- 6 Undervisningsministeriets hjemmeside EMU.dk – se musikfagets beskrivelse <https://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/musik>.
- 7 Kilde: EMU.dk/modul/elevinddragelse <https://www.emu.dk/modul/elevinddragelse>.
- 8 <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Bil2>.
- 9 Kilde: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=174218#Bil2>.
- 10 Kilde: Intern opgørelse i Læreruddannelsens musiklærerforening.
- 11 Retsinformation, bekendtgørelsens §16, kap.4. På nogle professionshøjskoler afholdes realkompetencevurderingen af en underviser i musik og former sig som en samtale og praktisk prøve.
- 12 Kilde: intern opgørelse i Læreruddannelsens musiklærerforening.
- 13 https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Boern_og_unge/Publikationer/4_kap_2.pdf.
- 14 <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/ALL/?uri=CELEX%3A52010DC0183>.
- 15 Se bl.a. Vilhelmsen & Dahlbæk Hvem tæller for?... når musik i åben skole skal finde takten (2017) og Holst, der myreflittigt observerer og forsker i musik-samarbejder parallelt med forskning i tværfaglighed og tværprofessionalitet.
- 16 Kilde: intern opgørelse i Læreruddannelsens musiklærerforening 2017.
- 17 Dette indtryk får jeg, når jeg taler med skoler, der ikke kan skaffe musiklærere trods opslag taler med musikstuderende, der søger stillinger. Det stemmer overens med skoleleder Anne Aabrinks udsagn "Vi slås om dem alle sammen" i artiklen i Politiken 26 april 2018 "Musiklærere søges".
- 18 <https://www.emu.dk/sites/default/files/Kompetencedækning%20i%20folkeskolen%20-%20Lange.pdf>.
- 19 Kilde: censorberetningen i musik 2017, Erik Lyhne.
- 20 Kilde: intern rundspørge i Læreruddannelsens musiklærerforening.

Personalia

Signe Adrian



Signe Adrian er cand. mag i musik og praktisk formidling (Københavns Universitet) og lektor i musik på Københavns Professionshøjskole (tidl. Metropol og Frederiksberg Seminarium).

Undervist 22 år under fire læreruddannelseslove (1991, 1997, 2006, LU13). Været med til at uddanne ca. 250 musiklærere og afholde efteruddannelseskurser for folkeskole- og musikskolelærere.

Email: siad@kp.dk

Gør hvert fag til musikfag...

Af Eva Fock

Intro

Hvordan kan folkeskolen styrke børns møde med musik, og deres forståelse for musik som en vigtig dimension i livets forskellige sammenhænge - gennem alle tider og overalt på jorden?

Med udgangspunkt i mit eget virke vil jeg eksemplificere og diskutere, hvordan inddragelse af flere af skolens fag som ramme for musikundervisning kan give mere tid til elevernes forståelse for musik, og være med til at styrke vigtige, men også oversete sider af faget. Det er min tese, at der i periferien af musiktimerne eller ligefrem uden for musiktimerne gemmer sig mange inspirerende musikalske læringsrum i – HELE skoledagen, i alle fag.

Mine eksempler er hentet fra mit arbejde som selvstændig projektmager i og omkring folkeskolen, som evaluator/kortlægger af kulturprojekter i folkeskolen¹, kombineret med mine erfaringer som meritlærerstuderende.

Min baggrund som musiketnolog har gennem mange år betydet, at jeg har arbejdet for, at børn og voksne i musikundervisningen skulle høre musik fra hele verden, så deres og vores alles ører kunne vokse sig store og nysgerrige. Dette globale udsyn handlede oprindeligt om at vi skulle kende til den kulturelle diversitet som fandtes i vores land og i verden. Men med tiden er det gået op for mig, at 'udsynstanken' også i høj grad handlede om vores syn på musik i det hele taget, vores forståelse af hvad musik er, hvad det betyder for os og hvordan vi bruger det. Min musiketnologiske baggrund har introduceret mig til et væld af forskellige musiktraditioner, som spillende, lyttende og forstående. Jeg har måtte

kigge tilbage i musikhistorien, for at forstå hvorfor traditioner havde den udvikling de havde. Jeg har analyseret bryllupsfester på tværs af alverdens lande, for at blive klogere på hvordan musikken er med til at bringe os helskindet gennem de store ritualer, jeg har forsket i unge danskere med indvandrerbaggrund for at forstå, hvilken rolle musik har i et minoritets-ungdomsliv.

Den lange rejse fra studierne af Færøernes, Islands, Indonesiens og Mellemøstens musiktraditioner og -historie til tværfaglig musikundervisning, kan måske virke overraskende for nogle, men for mig går der en lige linje. Den handler om udsyn, om at på tværs af hele verden skaber vi mennesker svar på de samme spørgsmål. Det lyder forskelligt, men spørgsmålene er de samme: Hvordan lyder livet?

Det er værd at huske på, at det musiketnologiske fagområde ikke så meget handler om at musikken skal komme fra fremmede lande (sådan som det ellers ofte beskrives), men om forståelse af musiks betydning i vores liv, studiet af musik *i* kultur og musik *som* kultur (Nettl, 1980: 1). Derfor giver det god mening at det netop er en musiketnolog som opfordrer til en styrkelse af musikforståelsedelen af musikfaget, med dets fokus på musikoplevelse, musikkens funktion, analyse og musikhistorie². Ved at se ud i verden og arbejde med musik fra et antropologisk perspektiv, bliver vi erindret om musiks betydning som del af vores liv og kultur. Eleverne kan ad den vej blive bevidste om hvad musik gør ved os, hvordan forskellig musik rører os forskelligt, noget til glæde, og andet til sorg. Ved samtidig at dyrke en musikalsk diversitet, hvor eleverne hører, oplever og prøver kræfter med musik fra mange dele af verden, fra forskellige historiske perioder og forskellige sociale sammenhænge, bliver det mere naturligt at forholde sig lytning, analyse og de mange andre ikke-udelukkende-udøvende dimensioner af faget.

Hvilket musiksyn tager jeg udgangspunkt i?

Der skal ikke fra min side herske nogen tvivl om at det at deltage aktivt i musikalsk udfoldelse kan være fantastisk. Enhver som har lavet sammenspilsprojekter med børn, eller som selv har deltaget i orkestre, kor eller bands ved, at musikalsk samvær og det at udtrykke sig gennem musik, måske ligefrem være musikalsk skabende, kan noget helt særligt. Det er da også vigtigt at skolen åbner mulighed for den slags oplevelser (Bamford, 2006). På samme måde er oplevelsen af levende musik på højt niveau en berigelse af de helt store, og en vigtig dimension i livet³. Men hvor ofte taler vi i skolen om, hvad musik gør ved os, for os og med os? For mit eget vedkommende kan tidsopfattelser nærmest kan få fysisk form gennem musik. Musik kan 'skabe' et rum, et sted, en tilstand. Musik er følelser og stemninger, og kan hjælpe mig med at udtrykke det som er svært at sætte

ord på. Musik er både krop og ånd. Musik er rammen omkring mange af vores ritualer og musik forener natur og æstetik. Det er vigtigt at bevidstgøre eleverne om disse dimensioner også, hjælpe dem til at sætte ord på hvad musik betyder, og på hvordan brugssammenhænge, betydning og udtryk kan hænge sammen. Det er her, gennem denne brede forståelse af faget, musik for alvor møder skolens øvrige fag.

Mange forskere fra bl.a. musikpsykologi, -terapi, -etnologi, -pædagogik og -sociologi har gennem årene sat ord på hvad musik er og kan. Lars Ole Bonde opridser i sin bog fra 2011 (Bonde, 2011) en række af disse musiksyn. Han fremhæver bl.a. en grundmodel, inspireret af Even Ruuds arbejde, hvor de erindrer os om de forskellige niveauer i vores forståelse af musik: som lyd, som sprog med betydning, som sprog med mening, og som interaktion. Det er i musikkens møde med os mennesker som lyttere, skabere, udøvere og brugere, at musikken får sin mening. Derfor understreger Bonde og Ruud også, at musikkens mening typisk vil opstå i relationen mellem de forskellige niveauer (Bonde, 2009: 30):

Niveau	Musik-forståelse	Fokus	Musikkens mulige virkning
1. fysiologisk	Musik som lyd	Lydens og musikkens fysiske og psykofysiske egenskaber	Lydens og musikkens virkning på kroppen: resonans, indre og ydre bevægelse, vitalitetskonturer
2. syntaktisk	Musik som sprog med betydning	Musikalsk syntaks og betydningsdannelse	Musikkens virkning som æstetisk fænomen: oplevelsen af sammenhæng, struktur og generative principper
3. semantisk	Musik som sprog med mening	Musikalsk semantik og meningsskabelse	Musikkens virkning som eksistentielt og åndeligt fænomen: oplevelsen af relevans, formål, budskab
4. pragmatisk	Musik som interaktion	Musicering	Musikkens virkning som socialt fænomen: leg, samvær, ritualer, performance, community music, kommunikativ musikalitet

Det er omkring en denne type afklaringer af hvad musik er og betyder, at vi ofte finder argumenter for musikundervisning og ledetråde til indholdet.

En anden helt central person i etableringen af en forståelse for musikformidling, er Frede V. Nielsen, som bl.a. i sit arbejde introducerede fire begrundelsestyper for musikundervisning (Nielsen, 2007: 38):

- Den opdragelsesorienterede begrundelsestype – Musik og musikalsk aktivitet indvirker på os intellektuelt, følelsesmæssigt, kropsligt og socialt. Denne indvirkning kan så at sige nyttiggøres i pædagogisk øjemed (opdragelse "gennem" musik).
- Den kulturorienterede begrundelsestype – Musik og musikalsk virksomhed er en vigtig del af vores kultur. Her bliver musik et mål i sig selv (opdragelse "til musik") i højere grad end middel til noget andet.
- Den antropologisk orienterede begrundelsestype – Musik og musikalsk virksomhed hører til det grundlæggende forhold at være et menneske og at udvikle sig fuldgældigt og helt.
- Den æstetisk orienterede begrundelsestype – hvor kunstmåderne, herunder musik, repræsenterer udtryks- og erkendemuligheder, som overskrider det verbale og gennembryder vore begrebslige kategorier. Herved kan musik bidrage til at artikulere det ikke-begrebslige.

Gennem disse begrundelsestypers forskellighed indfanges feltets kompleksitet endnu en gang, men her sat i forhold til en musikdidaktisk praksis. Nielsen taler om 'legitimeringsstrategier', hvilket antyder hvordan vi gennem tiden og i forskellige sammenhænge har fundet forskellige begrundelser for fagets eksistens og prioriteringer. Men de forskellige begrundelsestyper fungerer parallelt og kan åbne for forskellige dimensioner af musikfaget og for forskellige faglige interessefællesskaber. Dette mange-facetterede syn på musik resonerer godt med en musiketnolog, som synes fagets identitet skal findes i en bred forståelsesramme af musiks betydning.

Musik i alle fag...

Med afsæt i det brede syn på musikforståelse som min musiketnologiske baggrund havde givet mig, og som blev bekræftet af ovennævnte forskere, overraskede det mig, i forbindelse med min meritlæreruddannelse, hvor snæver faglærernes tankegang generelt var. Mine undervisere i håndværk & design spurgte, i forbindelse med mit valg om at bygge instrumentbygning, om jeg betragtede

det som opgave i håndværk & design *eller* musik – at det var et enten-eller. Mine underviserne i de alment-pædagogiske fag betragtede på tilsvarende måde musikreferencer som 'spændende' men ikke relevante i deres fagsammenhæng. Det var som om der var en særlig berøringsangst, når det drejede sig om musik. Man skulle være 'musikperson', for at kunne inddrage musik. Det var på denne baggrund at ideen om at afsøge musikfaget i alle fag opstod. For mens der klart er dele af musiklivet som det kræver fagpersoner til at kunne varetage, så er der også dele som må betragtes som et fælles erfaringsunivers for alle mennesker, og dele vi kan berøre.

Det begyndte som et personligt-fagligt 'benspænd': At se hvor mange af de opgaver jeg fik i mine forskellige fag, som kunne tilføres en musikfaglig vinkel, uden at jeg måtte gå på kompromis med opgavens primære faglighed. Jeg udfordrede mig selv (og indirekte mine medstuderende og undervisere) ved at inddrage musik som en dimension i alle mine fag. Undervejs gik det op for mig, hvilke fantastiske potentialer der gemte sig for musikfaglig læring og refleksion i elevernes samlede fagpakke, og for nye dimensioner i andre fag, gennem et musikalsk tilgang.

Samtidig kan denne tilgang til musikfaget måske også hjælpe musikfaget til at flytte sit fokus fra de snævre tidsbundne performance-orienterede kompetencemål hen mod noget alment dannende, som kan varetages af alle skolens fag:

"I det virkelige liv er musik og sang en del af næsten alle de situationer som er væsentlige for dannelsesprocesserne. Deres rolle er forskelligartet, men knyttet til en væsentlig del af de betydninger som skabes i situationerne. Det gælder dannelsen af mennesket som socialt og samfundsmæssigt væsen (...) Og det gælder dannelsen på det personlige, individuelle plan."

(Bak, 2002: 251)

Så hvad er det for forskellige faglige møder jeg forestiller mig?

Musik i håndværk & design?

Gennem en årrække har jeg lavet projekter med instrumentbygning for skoleelever i forskellige sammenhænge. Ikke bare paprasler som ser sjove ud, men mere teknisk udfordrende og musikalsk interessante strengeinstrumenter, blæseinstrumenter og slagtøjsinstrumenter⁴. For mig er det ikke bare byggearbejdet som er interessant. Jeg er optaget af vejen ind i instrumentbygningen, altså hvilke opgaveformuleringer der laves – om instrumenterne skal bygges af særlige materialer, om de skal anvendes til særlige formål, eller de på anden vis skal bære

en betydning. Som musiketnolog trækker jeg på en vifte af instrumenttraditioner fra hele verden, instrumenter som kan være lettere-tilgængelige end de klassiske vestlige instrumenter som jo netop kendetegnes ved at være meget teknisk komplekse. Så må materialerne oversættes til ting vi har adgang til, men den fase kan i sig selv give inspiration til nogle kreative processer. Jeg er optaget af, hvilken lyd instrumenterne skal lave, om det skal være stille eller kraftigt, blidt eller krast, klinge kort tid eller længe, hvilke tonehøjder der skal kunne produceres m.m.

En anden interessant fase ved instrumentbygning er vejen videre hen mod den musik som efterfølgende skabes, hvilken musik der skal laves. I den fase samarbejder jeg gerne med komponister, så den kunstneriske dimension får et løft (Christensen, 2013). For mig er det samtidig vigtigt at erindre, at skabelse og lytning er tæt forbundet. Jeg tror ikke på 'guddommelig inspiration', men på at vi i vores skabende arbejde bygger på de indtryk vi får gennem livet (Fock, 2009, Espeland 2007 m.fl.). Derfor er det vigtigt, at børnene får en vifte af forskellige indtryk de kan bearbejde. Det kan gøres i musiktimerne, men kunne også styrkes ved at spille forskellig musik for eleverne i andre timer, eller give dem lytteopgaver med hjem som optakt:

"Pointen () er, at børnene hele tiden bearbejder de indtryk og oplevelser, de får - og bruger dem på deres egen måde. De er ikke kopister. De udvikler deres egne formler. Og derfor er vores primære opgave at give dem et ordentligt råstof. Nogle kunstneriske oplevelser. Rigtige film og ordentlig litteratur. Så skal børnene nok udvikle de nødvendige kompetencer til at møde de udfordringer med." (Juncker 1998, s. 44.)

Selve byggefasen kan gennemføres i eller i samarbejde med håndværk & design-faget. Det håndværksmæssige resultat kan blive med-vurderet ud fra musikalske kvalitetskriterier: Lyder det 'godt nok' - som vi vil have det? Hvordan får vi det til at lyde som ønsket? Der er god plads til at overveje både materialevalg og håndværksmæssig kunnen. Samtidig kan håndværksprocessen bruges til at kvalificere en musikalsk kvalitetsbevidsthed om hvornår noget lyder godt, og hvorfor. De to fagligheder er således ikke modsætninger eller konkurrenter, men supplerer hinanden. De kan give hinanden plads – altså tillade refleksioner inden for det andet fag, i egne timer. **Håndværk & design-timerne kan udgøre et godt musikalsk læringsmiljø.**

Musik og/eller fysik?

Instrumentbygningsforløb kan også forankres i (eller suppleres med) natur & teknologi, hvor fysikforklaringer på resonans, vibrationer m.m. kan udspringe af

musikopgaver om at få instrumenterne til at spille kraftigere, med flere tonehøjder eller en anderledes klang. En del undervisningsmaterialer for natur & teknologi/fysik indeholder stof om svingninger i lyd, med musik som eksempel. Men jeg møder sjældent musik/fysiklærere som faktisk bruger iagttagelserne fra fysik til en diskussion om æstetik, om hvilken klang vi ønsker i vores musik, om hvorvidt kontrollerede stødtoner eksempelvis skal være et mål eller de skal undgå, om hvordan vi opnår en særlig klang, øger lydstyrken eller forlænger klangen, etc. Hermed bliver det muligt at aktivere viden inden for både fysik og musik, så fagene igen supplerer hinanden uden at nogen mister noget.

Geografi-delen af natur & teknologifaget kan også få en musikdimension, hvis kendskab til klimazoner og plantebælter bevæger sig fra de forskellige forhold rundt om i verden, over hvilke naturmaterialer de forskellige naturbetingelser bidrager med (metaller, sten, hårdt træ, bambus, skind, nåletræ...), videre til hvordan de forskellige materialer har ført til forskellige musikinstrumenter og videre til hvordan de instrumenter lyder, hvilke klangegenskaber de har, hvilke muligheder for stemning de har etc. Denne tilgang afprøvede jeg i forbindelse med udviklingsprojektet Ears-on⁵. En musikfaglig refleksion i et naturfagligt læringsrum – og omvendt. **Natur- og teknologi-timerne kan udgøre et spændende musikalsk læringsmiljø.**

Musik som udtryksform

På læreruddannelsen undrede det mig som før nævnt, at lærere i psykologi og 'dansk som andetsprog' aldrig inddrog musik eller sang, når de underviste fremtidens lærere i inklusion af udsatte børn, eller i støtte til børn med sproglige udfordringer eller børn med psykiske problemer. Der blev talt en masse om sprog⁶, både det talte og det skrevne. Men hverken musik eller sang blev præsenteret som relevante udtryksrammer som kunne inddrages, for at få eleverne til at få gang i sproget, eller til at udtrykke de svære følelser, det som det var svært at sætte ord på. Det er særlig interessant, når vi ser tilbage på Frede V. Nielsens æstetisk orienterede begrundelsestype, at musik netop egner sig til 'bidrage til at artikulere det ikke-begrebslige' (Nielsen, 2007), eller på de mange musikterapeutiske erfaringer på området.

Musik (både udfoldelse og lytning) er fantastisk til at udtrykke og vække de STORE følelser, det ved vi godt alle sammen: Drama, gys, glæde, kærlighed, sorg, længsel. Musik (både udfoldelse og lytning) kan hjælpe os med at rumme de svære følelser og med at udtrykke det vi ellers kan have svært ved at sætte ord på. Det ved vi også alle sammen. Så hvad kan der gøres?

På læreruddannelsen og i faglitteraturen kunne musik inddrages som en udtryksform ved siden af det talte eller skrevne sprog. På skolerne kan man selvfølgelig bruge musiktimerne, men man kan også, uden for musiktimerne, sørge for at der er plads til musik og sange som netop behandler de smertelige følelser, de svære emner. Det kan f.eks. være i historie-, kristendoms-, sprogtimerne eller i klassens time.

Som skolekoncert-evaluator (Fock, 2006) har jeg ofte hørt lærere sige, at når de valgte musik til både skolekoncerter og til klassebrug handlede det om at have det sjovt. Men hvorfor egentlig altid det? Hvorfor ikke af og til tage nogle af de smertefulde sider af livet op gennem musik (og sange)? Tænk hvis lærerne af og til lod børnene lytte til noget af den musik som netop udtrykker smerte (død, ulykke, krise), lod dem synge sange, hvor udtrykket eller teksten berørte noget af den smerte som de også kæmper med, tog den type samtaler med eleverne, og evt. lod dem skrive deres egne tekster eller komponere deres egne melodier. På den måde kunne elever i udsatte situationer opleve, at de ikke var alene om at have problemer, at den slags problemer kunne anskues og italesættes isoleret fra dem selv, så de kunne spejle sig i andre. Og samtidig ville eleverne få hørt noget musik de nok ikke kendte. **Psykologi og understøttende undervisning kan også udgøre et godt musikalsk læringsmiljø.**

Lyden af historien

Musikundervisning kan handle om hvordan et historisk blik på musik også giver et blik på historien generelt, og omvendt. I forbindelse med et besøg af musikere fra Indonesien i 2009 udviklede jeg et undervisningsforløb i samarbejde med Karen Vedel og Peter Toft for LMS om musikken ved hoffet⁷. Sammen udforskede vi krydsfeltet mellem musik og historie, dans og billedkunst. Musikken blev en indgang til nogle mere genelle historiske fortællinger om livet ved hoffet, og om kulturhistorie.

I historiefaget, hvor der er fokus på bl.a. periode- og kildeforståelse, er det muligt sammenholde de historiske vilkår, herunder de politiske rammer på et givent tidspunkt, med samtidens musik. Musikken kan anvendes som en form for auditiv kilde til historien. Copenhagen Phil forsøger i projektet Open Orchestra at udnytte denne mulighed for at nå elever i skolens ældste klasser via historiefaget. Analyser af musikken, dens form, instrumentation og udtryk, men også af hvordan den blev brugt, kan sammenholdes med de historiske vilkår. Eleverne kan lytte, prøve at spille den, bevæge sig til den, måske ligefrem komponere i den stil, og gennem denne form for æstetisk læreproces få en ny indsigt.

Rudersdal Musikskole samarbejdede i 2017 med Vedbækfundene (en stenaldersamling), kommunens folkeskoler og komponist Mogens Christensen om et stenalderprojekt hvor nogle elever komponerede på baggrund af indtryk fra det lokale museum, andre elever ligefrem byggede instrumenter fra stenalderen. I begge tilfælde var der tale om en æstetisk læreproces med både en (historie-/dansk-/musik-) faglig og et æstetisk-sanselig dimension (Fock, 2017).

I forhold til hoffers musik forskellige steder i verden og op gennem historien viste der sig en interessant forbindelse mellem på den ene side forhold som magt, religion, etnicitet og omverdensforståelse, og på den anden side musikken⁸. Introduktionen til de historiske betingelser, sammenholdt med de musikalske indtryk, fik noget til at falde på plads blandt eleverne – og faktisk også mellem lærerne fra de to faggrupper. Vi kunne alle bogstaveligtalt høre hvordan et ekstremt homogent samfund som det japanske omkring 1000-tallet, som havde lukket sig om sig selv, skabte en elitær og svært tilgængelig orkestertradition, mens andre mere åbne og mindre homogene samfund skabte en mere lettilgængelig og 'imødekommende' musikstil, som rummede inspiration fra den verden den var en del af.

Denne 'samtænkning' af fagene og en multimodal tilgang til historien aktiverede forskellige videns- og erfaringsområder for eleverne, den skabte erkendelser og nysgerrighed efter, hvad der så ellers kunne gemme sig af forbindelser. Musik blev en kilde til de historiske analyser og det historiske læringsrum skabte musikalsk refleksion, og omvendt. **Historietimen kom til at udgøre et godt musikalsk læringsmiljø.**

Når billedkunstlærerne sætter musik på i timerne, som baggrund for de forskellige forløb, ville det være spændende, hvis de ikke bare lod eleverne vælge den musik de lige er vild med, men i stedet skabte et musikalsk læringsrum ved at sætte musik på som var knyttet til den pågældende historiske/kunstneriske periode: Barok, romantik, minimalisme, popart, strukturalisme, Bauhaus – eller hvad der nu er på programmet. **På den måde kan også billedkunstoffet udgøre et godt musikalsk læringsmiljø.**

Musikforståelse i bred forstand

I et af de førømtalte instrumentbygningsforløb i Ears-on-projektet arbejdede vi med musikkens funktion. Eleverne skulle løse en funktionsbunden opgave: At bygge instrumenter til og efterfølgende komponere til en særlig situation: en

vuggeviser, at kalde de andre klasser til frokost, at skræmme parallelklassen, at lave hygge-baggrund på lærerværelset i pausen, at lave musik til gymnastiktræning etc.

Her opstod der nogle fine muligheder for at arbejde med musikforståelse: Eleverne skulle tale om hvordan de selv brugte musik, hvilken musik til hvilke sammenhænge, og om hvordan forskellige typer lejlighedsmusik lyder: Hvordan lyder en vuggeviser, hvilke egenskaber har den, hvad skal den 'kunne'? Hvilken slags musik egner sig til at skræmme, hygge? osv. Til dette formål var der brug for en forståelse af musikkens virkemidler: Hvad vi bruger hvilken musik til, og hvorfor. Og ligesom i det førnævnte kompositionsforløb, var der et naturligt behov for musikalske indtryk inden eleverne skulle skabe deres egne udtryk, som Mange Espeland formulerer det mange steder.

På tilsvarende måde har jeg lavet forløb om brylluppet som ritual og æstetisk begivenhed, hvor eleverne skulle lytte til og analysere musik fra forskellige bryllupstraditioner, finde ud af hvordan musikken understøttede forskellige funktioner og betydninger. Musikfaget bliver i disse tilfælde bragt i samspil med andre fag som behandler hverdagsliv, identitet, ritualer og traditioner på forskellig vis. **Musiktimerne kan udgøre et godt læringsmiljø for andre fag.**

Transfer, tværfaglighed eller nye samarbejder

For mig at se er der med disse eksempler ikke tale om de traditionelle transfer-overvejelser (Bonde 2008, Nielsen, 2004), om at vi skal have et musikfag fordi 'musik' er godt for nogle andre læringsprocesser (matematisk, sproglig udvikling eller sociale kompetencer), men om en faglig understøttelse på tværs af fagene, en slags flerfaglig bonus-effekt: Håndværksprocessen og fysikrefleksioner kan bruges til at kvalificere en musikalsk kvalitetsbevidsthed: Hvornår lyder noget godt, og hvorfor. Samtidig med at en æstetisk tilgang bidrager med noget den anden vej.

Forståelsen for en historisk, visuel eller rituel sammenhæng, og inddragelse af musik i det psykologiske udviklingsarbejde, kan alt sammen på forskellig måde styrke en forståelse af musiks almenmenneskelige betydning. Aktiviteterne kan både falde under fag-faglighed, og under det vi nogle gange taler om som 'almendannelse'. Derfor behøver vi ikke blive begrænset af de enkelte fags formål og læseplaner.

I min fremhævelse af potentialerne ved at 'finde' musikfaget i alle fag, taler jeg ikke umiddelbart om tværfaglighed i traditionel forstand. Det skyldes dels at vi er tilbøjelige til at tænke tværfaglighed ud fra de enkelte fag, dels de erfaringer jeg har haft med tværfaglige projekter gennem årene, som typisk har været præget af emneuger hvor musikfaget ofte får en overvejende performativ rolle. Det interessante spørgsmål for mig er, hvordan vi sikrer plads til at faglighederne kan vokse og inspirere hinanden, både i, udenfor og på tværs af skolens fag.

I artiklen 'Faglighed og tværfaglighed' (Graf, 2006) taler Stefan Ting Graf om en vekselvirkning mellem et **vertikalt** faglighedsperspektiv, som repræsenterer ' – de enkelte fags erkendelses- og arbejdsformer – deres tilegnede kundskaber og færdigheder' (Graf, 2006: 215), og et **horisontalt** fagperspektiv som retter sig mod tværgående emner og problemer (s. 211).

Graf identificerer forskellige principper for vekselvirkning (Graf, 2006: 221):

- Vekselvirkning kan være et **brud på den normale fagundervisning**, fx de emneuger mange af os kender fra vores skoletid.
- Desuden taler han om vekselvirkning som **parallelforløb**, hvor forskellige faglærere arbejder med det samme emne samtidigt, men hver for sig. Her er ingen eksplicit overførsel af erfaringer fra det ene fag til det andet, men mulighed for erkendelser hos eleverne.
- Vekselvirkning kan også opstå når læreren kombinerer forskellige mindre forløb som i fællesskab arbejder fagligt uddybende (**anvendelse og udbygning**).
- Endelig kan vekselvirkning opstå som svar på konkrete **problemer**, en problemorienteret tilgang.

Der er intet i denne beskrivelse som forudsætter, at de aktiviteter han taler om skal finde sted i det ene eller det andet fag. Men betegnelsen 'tværfagligt' vil typisk forudsætte, at begge fag stiller timer til rådighed. Eftersom eleverne kun har musiktimer op til 6. klasse, og kun nogle få timer, er mulighederne for tværfaglige musikforløb begrænsede. Så hvordan kan vi tilbyde eleverne mere musik på skemaet alligevel?

Inden vi går videre med at udforske mulighederne for at placere aktiviteterne andre steder, vil jeg lige opridse hvilke muligheder musikfaget selv tilbyder.

Hvad står der i fagbeskrivelserne? - et intermezzo

Musikfagets overordnede formål i folkeskolen kan udmærket omfatte alt det jeg taler om ovenfor, det er kun et spørgsmål om tid:

***Stk. 1.** Eleverne skal i faget musik udvikle kompetencer til at **opleve** musik og til at **udtrykke** sig i og om musik, herunder synge danske sange. Faget skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.*

***Stk. 2.** Eleverne skal beskæftige sig **aktivt** og **skabende** med musik. Faget skal medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentration og motorik samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.*

***Stk. 3.** I faget musik skal eleverne udvikle **forståelse** af dansk og udenlandsk musiktradition som en del af kulturlivet, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv. (Fagformålet for musik - mine markeringer).*

Formålet udfoldes inden for tre kompetenceområder: Musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse. I forhold til de forløb jeg her har fremhævet, er det især området 'musikforståelse' som er interessant, selvom jeg forestiller mig at der er mange muligheder for kombinationer med både udfoldelse og skaben. Kompetenceområdet musikforståelse omfatter fire færdigheds- og vidensområder (Læseplan for musik, trinforløb for 5.-6. klassetrin, musikforståelse):

- **Musikoplevelse** omhandler elevernes evne til at lytte opmærksomt til musik fra forskellige genrer.
- **Musikkens** funktion fokuserer på musikkens virkning i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge.
- **Analyse** fokuserer på elevernes brug af centrale musikalske parameter i analyseøjemed.
- **Musikhistorie** tager sit udgangspunkt i elevernes arbejde med udvalgte perioder i musikhistorien.

Også på læreruddannelsen er der grundlag for den tilgang til musikfaget, som jeg har skitseret. I følge studieordningen for musikfaget skal:

'Den studerendes forståelse af musik som kulturbærende og historisk fænomen udvikles og kvalificeres. Der arbejdes med eksemplariske læremidler og aktivitetsformer der bl.a. indebærer at den studerende tilegner sig færdigheder i både at spille og synge, skabe musik, lytte til musik, fortolke og analysere musik og til at reflektere

over musikken og musikalske forhold i samfund og kulturliv'. (Studieordningen 2017 – Musikundervisning med musikforståelse – i teori og praksis.)

Hele paletten er altså til stede. Men hvordan får vi den implementeret i skolerne, hvordan vi sikrer et afbalanceret forhold mellem musikudøvelse, musikskabelse og musikforståelse?

I forhold til det perspektiv jeg har anlagt i de foregående afsnit, byder fordelingen mellem de tre kompetenceområder som jeg ser det på nogle overvejelser: Dels er det min erfaring fra møder med musiklærere på skoler og læreruddannelser, at musikfagets performative elementer, primært udøvelse, og i mindre omfang skabelse, er kraftigt opprioriteret, på bekostning af musikforståelsen. Og da den tilgang jeg anlægger umiddelbart bygger på musikforståelse, ser jeg ikke overraskende et behov for også at sikre netop den dimension af musikfaget. Dels er der grund til at bemærke, at det at beskæftige sig aktivt med musik, at synge, spille og skabe, som jeg ser det også handler om at aktiv lytning. Og dermed flettes det hele sammen.

Endelig er det efter min mening vigtigt at styrke diversiteten i det musikalske input som eleverne får. Jeg er fuldt ud klar over at der findes masser af både dygtige, reflekterede og insisterende musiklærere på de danske skoler, men det er mit indtryk fra mange møder med lærere, at de mange steder oplever et stort forventningspres fra både elever/forældre og kolleger/ledelse om at musikfaget overvejende skal være underholdende, i betydningen at det giver lejlighed til at prøve kræfter med tidens populære numre. Der kan derfor være behov for hjælp til lærerne i forhold til at sikre en bred vifte af musikalske indtryk.

'Bonus'-model? – et ritornel

Inden jeg fortsætter hen mod slutningen vil jeg gerne understrege, at jeg er en stor forkæmper for en stærk musikfaglighed og et stærkt musikfag. Desuden er jeg (selvfølgelig – set i lyset af den tilgang jeg foreslår) også en stor tilhænger af faglige samarbejder og tværfaglighed. Men jeg er OGSÅ, som flere gange antydnet, optaget af de muligheder der ligger inden for de andre fag, som en slags 'bonus'. Hvordan kan musikviden anvendes til at belyse eller uddybe emner fra andre fagområder, og omvendt, hvordan kan andre fag give mulighed for musikalske erkendelser?

Med det begrænsede timetal og det forhold at musikfaget som bekendt ophører omkring 6. klasse, er der brug for andre løsninger. Samtidig tror jeg også, at en

mere flerfaglig tilgang er fagligt berigende i det hele taget. Ved at inddrage musik i de øvrige fag, behøver vi ikke hele tiden finde musiktimer til det, hvilket ville give mulighed for en musikalsk refleksion også blandt de ældre elever, som ikke længere har musik. Og hvis fagene er mere generøse over for hinanden og giver 'viden-gaver' til hinanden (egentlig til eleverne), bidrager de til et verdenssyn som hænger bedre sammen. Hver gang man sætter foden ned på en anden-faglig trædesten for at nå til en højere erkendelse inden for ens eget fag, 'smitter' det af og afgiver lidt extra viden hos eleverne.

Realisering

Hvordan kan denne type aktiviteter gennemføres, hvad er der brug for?

Det er næppe realistisk at gennemføre denne type forløb uden en tværfaglig timefordeling, i hvert fald ikke til at begynde med. Lærere har simpelthen ikke den viden som skal til, for at løfte de flerfaglige emner tilstrækkeligt. Men det kan de få!

På læreruddannelserne er der brug for en musikalsk basisviden blandt alle studerende, en slags musikalsk grundpakke (almendannelse), ligesom der er brug for at alle får en minimal forståelse for at kulturhistorie og naturvidenskab er brikker som gennemsyrrer vores tilværelse. Dette skal ikke misforstås: Det er ikke mit budskab at alle kan varetage en kvalificeret musikundervisning, slet ikke. Men det er mit ønske at musik, ud over en stærk særfaglig placering, også kan få en stærk plads i en skoleverden som inddrager fagene der hvor det giver mening for eleverne, så de kan få et indtryk af livets kompleksitet.

Lærerne på både skoler og læreruddannelser skal derfor uddannes til at se denne form for faglige samarbejder som en gevinst, en ressource, ikke som en udhuling af fagligheden. De andre faglærere skal se potentialerne i at inddrage musik i deres undervisning som en kulturel og menneskelig udtryksform og en naturvidenskabelig dimension i sociale, psykologiske, historiske, naturvidenskabelige, tekniske og æstetiske sammenhænge. Der er helt sikkert folk som allerede gør det, for der er en høj grad af autonom originalitet rundt omkring, som mine projektbeskrivelser også viser. Men der kan gøres mere.

Der er også brug for undervisningsmaterialer som lægger op til denne tankegang, og som hjælper lærerne godt på vej.

Finale

Jeg håber med disse tanker at have argumenteret for et styrket musikfag, både på læreruddannelsen og på skolerne. Vi befinder os lige nu i en tid hvor der sker en kraftig polarisering mellem de læreruddannede musiklærere og de konservatorieuddannede musikskolelærere, noget også Finn Holst omtaler i denne antologi. Konservatieverdenen fremhæver behovet for musikalske kompetencer, læreruddannelsen for pædagogiske kompetencer. Med min tilgang og eksemplerne på samtænkning af fagene oplever jeg, at der er endnu en grund til at der skal være en velfunderet musikundervisning på læreruddannelsen. Kun ved at have et stærk musikfag med hele dets bredde af musikforståelse, skaben og udfoldelse, kan musik indgå i samarbejder med de andre fag i skolen, og få en stærk plads i elevernes verdensforståelse. Og lad så endelig skolerne samarbejde med musikskoler, komponister og andre udøvende om de dele af musiklivet, som de er allerbedst til.

Jeg håber også jeg har antydnet, at der kan skaffes mere tid til elevernes musikopdragelse, ved at snige musikerkendelser ind via andre fag – både for at vinde tid, og fordi der faktisk er en faglig gevinst ved at få nogle andre perspektiver på musik. Vi bør aldrig glemme at musikfagets berettigelse ikke er hverken skemalægning eller kompetencemål, men at det er en del af den almene dannelse af de næste generationer.

I oplægget til denne antologi spørges der bl.a.: 'Hvilke slags musikalske læringsmiljøer er der brug for, for at børn og unge mest optimalt får glæde af musik i deres liv og mulighed for at tage medejerskab og medansvar for musikkulturen i fremtiden?' For mig at se skal eleverne udvikle kompetencer til at forstå den musik de møder på deres vej – uanset om det er som aktivt udøvende, som bevidst publikum eller som mere ubevidste 'lyttere' i livets forskellige sammenhænge. Herunder at udvikle kompetencer til at møde den musik de ikke kender så godt. Og eftersom der er musik alle steder i livet, kan denne læring varetages mange steder, og den kan rumme mange erkendelsestyper.

Det bedste musikalske læringsmiljø jeg kan forestille mig, er der hvor det giver mening - der hvor det er nysgerrigheden som driver værket, der hvor der opstår nye erkendelser, hvor vi møder det uventede. Så mit bedste musikalske læringsrum kan lige så godt være i en historie-, billedkunst- eller håndværk & designtime, som i en musiktime. Heldigvis.

Referencer

- Bak**, Kirsten Sass (2002) Om musikalsk dannelse. I: *Dannelse* (red. Martin Blok Johansen). Århus Universitetsforlag.
- Bamford**, Anne (2006) *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann Verlag.
- Bamford**, Anne & Qvortrup, Matt (2006) *The Ildsjæl in the Classroom: A review of Danish Arts Education in the Folkeskole*. Kunststyrelsen.
- Bichel**, Malene (2002) Samtale fremmer forståelsen – og forståelse fremmer samtalen. I: *Brug koncerten! Temahæfte om skolekoncerter og andre former for levende musik i skolens undervisning*. LMS – Levende Musik i Skolen.
- Bonde**, Lars-Ole (2008) Musik og transfer. Kan musikalsk læring overføres til andre lærings-og livsområder? I: *Kognition og pædagogik*. 18. årgang nr. 70.
- Bonde**, Lars Ole (2009) *Musik og menneske*. Samfundslitteratur.
- Christensen**, Mogens (2013) Musik under huden – struktureret kreativitet i undervisningen. Dansk Sang.
- Espeland**, Magne (2007). *Compositional process as discourse and interaction: A study of small group music composition processes in a school context*. (Ph.d., Høgskolen Stord/Haugesund).
- Fagformålet** for musikfaget.
- Fock**, Eva (2006) *Øjeblikke i nuet*. København: Center for Kulturpolitiske Studier, Danmarks Biblioteksskole.
- Fock**, Eva (2009) *Det glemmer jeg aldrig – et krydstogt i musikformidling*. Esbjerg: VMK Forlag.
- Fock**, Eva (2010) *På tværs af musik*. København: Edition Wilhelm Hansen.
- Fock**, Eva (2016) Musikfaget i centrum – en fortælling om instrumentbygning, musikskoler og musikfaget i folkeskolen. I: *Musikskolen* #5 (12-16).
- Fock**, Eva (2017) *'Find din fortælling' – et skabende, sansende, æstetisk vidensprojekt i folkeskolen*. København: Artana.
- Graf**, Stefan Ting (2006) 'Faglighed og tværfaglighed'. I: Lund, Jens H. og Rasmussen, Torben Nørregaard (red) *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Århus: KvaN.
- Juncker**, Beth (1998) Fra pædagogisk forståelse til æstetisk kvalitet. I: Steen Kabel (red.) *Kultur med barnet i Centrum. Kulturens Børn*. Kulturministeriet.
- Læseplan for musik**, trinforløb for 5.-6. klassetrin, musikforståelse.
- Nettl**, B. (1980) Ethnomusicology: Definitions, directions, and problems. I: E. May (red.), *Musics of many cultures: An introduction* (s.1-9). Berkeley og Los Angeles: University of California Press.

Nielsen, Frede V. (2004) Musik og transfer: Hvad siger forskningen? For Skolen og for Livet. Om korsang, dannelse og læreprocesser. *Festskrift Sangskolen på Sankt Annæ Gymnasium 75 år*. H. Palsmar. København, Sct. Annæ Gymnasium: 61-83.

Nielsen, Frede V (2007) 'Hvorfor musik? Begrundelser for en almen musikundervisning'. I: *Hvorfor musik? Begrundelser for musikundervisning*, DNMPF, s. 38.

Studieordningen 2017 – Musikundervisning med musikforståelse – i teori og praksis.

Noter

- 1 <http://earswideopen.dk/publikationer.html>.
- 2 Læseplan for musik, trinforløb for 5.-6. klassetrin, musikforståelse.
- 3 Betydningen af store kunstneriske oplevelser er beskrevet af mange, bl.a. filosofen Mogens Pahuus: "Kunsten bygger på den erkendelse i vort dagligliv, som er på én gang selverkendelse og omverdensforståelse, og derfor søger man en fremstillingsmåde, en udtryksform, som har kunstnerisk form, thi kun den kunstneriske form kan formidle den involverede, den følelsesmæssige, den af stemthed og holdning bårne erkendelse, som er selvforståelsens og omverdensforståelsens erkendelsestype". (Pahuus i Bichel, 2002: 9).
- 4 <http://earswideopen.dk/workshop>.
- 5 Ears-on var et udviklingsprojekt i samarbejde med Musikmuseet og Ingeborg Okkels, hvor vi afprøvede forskellige flerfaglige tilgange til instrumentbygning i folkeskolen: <https://natmus.dk/museer-og-slotte/musikmuseet/undervisning/undervisningsmateriale/ears-on>.
- 6 Hos folk som Vygotskij, Piagets, Stern, Bakhtis m.fl.
- 7 <http://www.javagamelan.dk/sites/default/files/LMS-tekst.pdf>. Projektet var afledt af arbejdet med et større gymnasieprojekt: 'På tværs af musik'. Fock, Eva (2010).
- 8 I 'På tværs af musik' blev fem store historiske hof- og musikkulturer fra verdensscenen introduceret for eleverne: Habsburgernes wienerklassik, persernes radif, andalusiernes nouba, japanernes karawitan og japanernes gagaku. Fock, Eva (2010).

Personalia



Eva Fock

Eva Fock er selvstændig musikkonsulent, har studeret musik ved Aalborg Universitet og musiketnologi ved Amsterdam Universitet.

Eva har forsket i musik blandt unge med indvandrerbaggrund og formidlet musik fra den store verden i en bred vifte af sammenhænge.

Eva er forfatter til flere bøger og undervisningsmaterialer som kombinerer musikalsk udsyn til verden med musikfaglig indsigt. Gennem firmaet 'Ears Wide Open' udvikler Eva i dag projekter og ideer til musikundervisning. Fra firmaet Artana bidrager Eva med kulturpolitiske rapporter.

Hjemmeside: www.earswideopen.dk

Email: e.fock@adr.dk

Kunstnerens rolle i fremtidens musikalske læringsmiljøer

Af Malene Bichel

Jeg vil i denne artikel se nærmere på de overordnede ansvar og muligheder, kunsten – og dermed også kunstneren og de kunstneriske miljøer – har for at bidrage til samarbejdet om kvaliteten af fremtidens musikalske læringsmiljøer.

Først vil jeg med et digt af Benny Andersen lancere kunsten som en selvfølgelig del af vores kulturelle erkendelsesmulighed og kommunikationsmulighed.

Jeg vil derefter præsentere baggrunden for konferencens og antologiens tre hovedspørgsmål,

1. Hvilke slags musikalske læringsmiljøer er der brug for, for at børn og unge får optimal glæde af musik i deres liv og mulighed for at tage medejerskab og medansvar for musikkulturen i fremtiden?
2. Hvordan kan grundskolen og den aktuelle musikkultur samarbejde om dette?
3. Hvad kræver det af de musikpædagogiske og musikfaglige uddannelser i det danske uddannelsessystem at skulle uddanne professionelle der kan varetage denne opgave?

og se nærmere på hvilken form for ansvar disse spørgsmål inviterer den enkelte kunstner, de kunstneriske miljøer, de kunstpædagogiske miljøer og de kunstfaglige uddannelser til at påtage sig, samt hvilke krav det stiller til de impliceredes faglige og professionelle identitet, hvis de skal kunne indfri dette ansvar.

Dernæst vil jeg argumentere for, hvordan samfundets almindelige holdning til det musiske og æstetiske område og skoledebattens voldsomme polarisering mellem dannelse og kompetence har stor betydning for hvilken og hvor stor en rolle, kunst og kunstnere kan komme til at spille i vore læringsmiljøer. På baggrund af dette vil jeg foreslå nogle attitudeændringer, som jeg mener vi har brug for i de kunstneriske miljøer for at kunne tydeliggøre og præcisere kunstens ansvar og muligheder indadtil og udadtil og dermed få bedre sammenhæng mellem kunstens iboende kraft og dens reelle muligheder for at bidrage til forandring.

Som konkret eksempel på hvordan det fælles ansvar for musikalske læringsmiljøer for børn kan udtrykkes og forvaltes, vil jeg beskrive huskunstnerordningen og se på dens potentialer.

Mine betragtninger har baggrund i mine egne erfaringer som konservatorieuddannet underviser, som huskunstner, som fagkonsulent for skolekoncertmusikere, som uddanner af musiklærere til folkeskolen, som musikfaglig kommunal konsulent og som efteruddanner af musikskolelærere i forbindelse med folkeskolereformen.

Afsæt

At kunsten i sig selv er en del af ethvert samfunds kultur og har stor betydning for menneskets liv, menneskets erkendelse og menneskers relationer, kommunikationsformer og samværsformer er en underliggende præmis for artiklen.

Derfor er det naturligt at indlede mine refleksioner med en sang som har inspireret mig meget i mine tanker om forholdet mellem liv, mening og læring.

Benny Andersen siger i sangen "Udsigt med kikkert" ikke noget konkret om hverken skole, musikalske læringsmiljøer eller om kunstnerens rolle i samfundet, men minder på en meget enkel måde om vigtigheden af vekselvirkningen mellem at udforske tilværelsens detaljer og at forstå disse detaljer i en større sammenhæng. Han siger noget om perspektivskift. Denne pointe finder jeg yderst relevant både i forhold til at se på kvaliteten af et læringsmiljø og i forhold til at skulle indgå i skabelsen af nye meningsfulde læringsmiljøer i fremtidens samfund. Jeg har derfor valgt at bruge sangen som artiklens poetiske perspektiv.

Udsigt med kikkert

Benny Andersen

En sø med en båd og en måge.
En olding der maler en låge.
En bus der passerer en rose.
En frø standser op ved en mose.
En rødternet dug på en snor.
Et barn lægges frem på et bord.

En tømrer der slår med en hammer
på et skur som han hver gang rammer.
Et postbud der lægger jakken.
En høne der klør sig i nakken.
En udgravning fyldes med fyld.
En bladlus går løs på en hylde.

En dreng dumper ned fra en stige
og gribes straks af en pige.
En myre tar mål til en tue.
En hoppe forfølger en flue.
En fodbold der rammer en and
som vælter og råber på vand.

En mand med en smørblomst i håret
og kvindehænder på låret.
En finger tas ud af en pibe.
Et tog kører under en vibe
og over en rustfarvet bæk
og om bag et træ og blir væk.

I kornet danner vinden fine riller
så man ligefrem kan se hvor det kilder.
En drage har kvaler med snoren.
Se solen en meter fra jorden!
Et bryst kommer tæt på en mund –
vel nok ikke helt uden grund.

Jeg sænker min kikkert og ser
at alle de adskilte dele
hænger sammen som et hele
der kan blive til endnu mer –
jeg synger, mens solkuglen bunder:
Gid jorden aldrig går under!

(Andersen 1981)

På det bogstavelige niveau zoomer kikkertholderen i sangen ind på forskellige dele af omgivelserne, så vi ser disse dele tydeligere, og viser os hvordan disse fordybede indtryk kan skærpe og intensivere vores oplevelse af tilværelsens helhed og sammenhæng – hvis vi vel at mærke husker at sænke kikkerten igen.

På metaplanet zoomer sangen ind på hvordan erkendelse foregår ved, at forskellige indtryk, observationer, undersøgelser og oplevelser supplerer hinanden, og sidste strofe siger også noget om *hvorfor* vi skal zoome ind og specialisere os i noget, og at dette "hvorfor" skal have afsæt i et helhedsorienteret blik.

Enhver form for specialisering kan vi se på som en særlig kikkert.

Hvis vi ser på kunst og videnskab som to forskellige kikkerttyper, kan kunsten således ligesom videnskaben pege på noget, zoome ind på det, og undersøge det nærmere.

Kunsten kan også ligesom videnskaben udtrykke noget om det stof den har undersøgt. Både kunstneren og forskeren skal imidlertid huske at slippe

kikkertsynet for at forstå observationernes sammenhæng med og relevans for helheden og for at kunne udtrykke dette i meningsfuld relation med sine omgivelser.

Hvilke ansvar inviterer spørgsmålene til?

De tre spørgsmål, der blev omtalt i indledningen, er på en måde udtryk for et forsøg på at få denne scene virkeliggjort med udsigt over landskabet af musikalske læringsmiljøer og potentielle musikalske læringsmiljøer, for at få et bæredygtigt afsæt for nye tiltag og handlinger samt for videre refleksion.

Spørgsmålene blev oprindeligt formuleret i det "Inspirationsnetværk om nye musikalske læringsmiljøer for børn og unge" som opstod i kølvandet på et efteruddannelsesforløb for musikskolelærere på Professionshøjskolen Metropol. Jeg ledede forløbet i samarbejde med min kollega, Signe Adrian. Undervejs i dette forløb voksede oplevelsen for en del af deltagerne at, at både de selv og hele musikmiljøet havde brug for et perspektivskift, hvis de for alvor ville have indflydelse på fremtidens musikliv, og ikke blot lære nye metoder for bedre at kunne danse efter andres pibe.

Derfor formede vi sammen med disse kursister inspirationsnetværket og dets problemformulering.

Jeg tænker, at det som spirede blandt deltagerne i efteruddannelsesforløbet, og som jeg oplever spire mange steder for tiden, er en trang til autonom nyorientering. Der er både trang til at vi som fagligt miljø ikke oplever at vi skal vælge mellem på den ene side at holde fast i gamle vaner, og på den anden side at halse efter tilfældige tidsåndsanalyser og politisk bestemte strukturideer som fagligt set kan virke ugennemtænkte og uhensigtsmæssige.

Der opleves et behov for ikke blot at reagere, men at agere med egne bud på musikkulturens og musikpædagogikkens muligheder og dermed faglighedens udvikling.

Derfor lægger spørgsmålene op til at alle vi, som på forskellige måder har professionel kompetence til det, tager ejerskab til og medansvar for de musikalske læringsmiljøer som samfundet har mulighed for at byde på, og for at præge den tænkning og de handlinger som er toneangivende for den politiske og samfundsstrukturelle diskurs på området.

Spørgsmålene lægger altså op til at vi sætter vores viden og kunnen i spil i forhold til den størst mulige kontekst vi hver især kan overskue. De lægger op til at vi som baggrund for vore praktiske ideer, tiltag og handlinger støtter hinanden i at tænke bagom fagets og branchens hvordan, hvor og hvornår. De lægger op til at vi reaktualiserer både musikfagets og musikbranchens hvorfor i en nysgerrig, ærlig og åben intern og ekstern dialog, undersøgelse og diskussion.

Spørgsmålene taler hermed til den professionelle, musikfagligt kompetente medborger, som har lyst til at samarbejde med kompetente medborgere fra andre professioner og fag om at skabe indhold og strukturer, der giver mening for fremtidens samfund på kunstens, læringens og dannelsens område.

Parallelt med denne pædagogiske medborgerskabsfordring tager spørgsmålene afsæt i et dannelsessyn, der lægger vægt på at gøre næste generation til tilsvarende medskabende og medtænkende (musikalske) medborgere. Spørgsmålene lægger op til en musikpædagogik som i sine metoder giver plads til både musikalsk dannelse, musikalsk samarbejde og musikalsk selvhjulpenhed, stillingtagen og kreativitet. Fællesnævneren mellem kunstner og barn bliver således medborgerskabet som indstilling og fællesnævneren mellem kunst og pædagogik bliver den aktuelle relevans i forhold til dette medborgerskab.

Det er både spørgsmålenes afsæt og min klare overbevisning, at det er når vi giver os tid til at finde denne fællesnævner mellem kunst og pædagogik og mellem barn og professionel, at hverken læring, dannelse, trivsel eller kunst behøver at gå på kompromis med sine præmisser, og at hverken lærere, kunstnere eller børn behøver at gå på kompromis med deres integritet.

Tværprofessionelt samarbejde

For at blive i stand til at revitalisere og forny sin kunstfaglighed og sin pædagogiske faglighed, er man imidlertid nødt til at kunne forholde sig så systemisk til sin egen kunnen, viden og professionsidentitet, at man ikke stivner i dens nuværende praktiske form.

Andy Højholdt, som er lektor i professionssamarbejde på Professionshøjskolen Metropol, argumenterer i bogen "Tværprofessionelt samarbejde i teori og praksis" for, at tværprofessionelt samarbejde kræver en professionel plasticitet, hvor man både har blik for det statiske, essentielle professionssyn og for det dynamiske professionssyn, hvor professionerne i forhandling med hinanden om samfundets aktuelle opgaver hele tiden redefinerer sig selv og hinanden, så man anerkender at en professionalitet og en professionsidentitet både har en essens og samtidig tager form, farve og indhold af omgivelserne. (Højholdt, Andy s. 90)

Lars Qvortrup, som er professor på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet (DPU) har inspireret af systemikeren G. Batesons kategorier om vidensformer beskrevet en taksonomi for niveauer af viden og læring. Denne taksonomi har været inspirerende for mange af de musikskolelærere vi har mødt på vores efteruddannelsesforløb som yderligere anskueliggørelse af hvordan man kan tænke progression i sin faglighedsforståelse på en måde som

giver bedre mulighed for at kunne gennemskue og tage aktivt stilling til faglighedens udvikling og sammenhæng med andre fagligheder.

(Lars Qvortrups position er i den pædagogiske og i høj grad politiske debat mellem tilhængere af dannelsesfokus og tilhængere af kompetencefokus ofte kritiseret for at tænke nyttebegrebet for snævert erhvervsrettet og instrumentelt læringsmålstyret og derved soigte dannelsesaspektet. Imidlertid er det mit indtryk, at det for en faggruppe som kunstnere, der næsten har været identificeret med at være dannelsens repræsentanter, er rigtig givende at forøge opmærksomheden på læring og på sammenhænge mellem hvorfor og hvad/hvordan.)

Vidensformer (Bateson)	Resultatformer	Færdigheds- former	Opgaver	Eksempler
1. ordens viden	Kvalifikationer	Faktuel viden	Fagspecifikke opgaver	Musikpædagogik som stof Kunstnerisk virksomhed som stof
2. ordens viden	Kompetencer	Situativ viden Viden om viden	Teamopgaver	Musikpædagogik som nytte Kunstnerisk virksomhed som nytte
3. ordens viden	Kreativitet	Systemisk viden Viden om videnssystemet	Organisationsudvikling	Musikpædagogik som optik Kunstnerisk virksomhed som optik
4. ordens viden	Kultur	Dannelse Viden om betingelser for videnssystemet	Organisationen i samfundet	Kultur som forudsætning for musikpædagogik Kultur som forudsætning for kunstnerisk virksomhed

Jeg har nedenfor gengivet Qvortrups skematik byggende på Batesons videnskategorier. I højre spalte har jeg erstattet Qvortrups valgte eksempel, historie med eksemplerne musikpædagogik og kunstnerisk virksomhed.

Oversigten finder jeg interessant i forhold til, hvordan vi ofte taler om elite i musikkredse. Man kan nemlig godt blive opfattet som elitepianist selv om man kun har 1. ordens læring og ikke ville kunne fungere udenfor sin vante ramme af musiktradition og koncerttradition.

Så måske har vi i fremtiden brug for en mere nuanceret professionsidentificering med et udvidet elitebegreb, som giver plads til både den snævre og lidt nørdede elitetype samt til en elitetype som fordrer evnen til at kunne se sammenhænge og at være i stand til at tage større ansvar på samfundets og herunder kunstens vegne -og som med basis i en faglig integritet kan pendle friere mellem en musikeridentitet og andre identiteter, der måtte være brug for i kulturen. Hvis vi griber tilbage til Benny Andersens kikkertmetafor, har vi brug for professionelle der både kan zoome ind og ud og som forstår at det kan være nødvendigt at rette kikkerten nye steder hen og at andre menneskers kikkertblik også kan bidrage frugtbart til overblikket og helhedsforståelsen.

Fra polarisering og dikotomier til dialektik og dialog

En mere systemisk tilgang til egne og andres "sandheder" indebærer en erkendelsesmæssig bevægelse fra polariseringer og dikotomier hen imod dialektik og dialog.

Fysikeren Niels Bohrs maxime: "Det modsatte af en sand erklæring er en falsk erklæring, men det modsatte af en dyb sandhed kan meget vel være en anden dyb sandhed", kan være en rigtig god inspiration i enhver diskussion.

En opkvalificering af den tværprofessionelle dialog kan forhåbentlig gavne nogle af de debatter, som har en tendens til at blive meget polariserede og derfor ufrugtbare.

En af de polariseringer som ofte har slået mig er polariseringen mellem nytte og mening. Når man i musikkredse ytrer at musik skal være til for musikkens egen skyld og at det ikke må gøres til et nyttefag, tænker jeg, at det må være et nyttebegreb tænkt i et meget lavt perspektiv, hvis man kan have noget imod det. Det er klart at hvis man kun bruger musik for at lære at stove eller regne eller at lære ting udenad, så er man gået på kompromis med musikkens egenværdi. Men livsglæde og eksistentiel mening må vel også være nyttigt, -og i holistiske valg af sundhedsdefinition også sundt. Jeg tror ikke det er hensigtsmæssigt at sky musikkens nyttefunktion. Derimod er det i mine øjne nødvendigt at hæve perspektivet for vores definition af nytte. Som profession er det meget svært at komme udenom at være til nytte for andre mennesker, hvis man skal forsvare at være en profession i samfundet. Så jeg kunne ønske mig langs større dialektik mellem begrebet nytte og begrebet mening.

En beslægtet uhensigtsmæssig polarisering kan ses i den ophedede skoledebat mellem tilhængere af dannelse og tilhængere af læringsbevidsthed og læringsmål. Når man i stedet sammen undersøger hvordan man kan zoome ud og lade dannelsesbevidsthed gavne læringssynet og læringsbevidsthed præcisere dannelsessynet, er der mulighed for brugbar nytænkning og nyskabende samarbejde.

Tænk selv videre over begreber som gøres til modsætninger i en debatdreven kultur, men som ikke behøver at udelukke hinanden i et samarbejde: Leg og alvor, humor og højtidelighed, kulturbevarelse og kreativitet osv.

Kunsten som "det særlige"

Hvis vi ifølge Lars Qvortrups skema betragter eksemplerne musikpædagogik og kunstnerisk virksomhed i et 4. ordens perspektiv, vil vi interessere os for, hvordan samfundskulturens vaner og traditioner er med til at bestemme hvordan vi vælger at definere kunst, og hvordan vi vælger at definere musikpædagogik.

Her kan vi måske få øje på hvorledes nogle af de førnævnte polariserende fortællinger også kan være med til at skabe polariseringer mellem kunstbaserede fag og andre fagområder.

En af de polariserende fortællinger jeg gerne vil dvæle ved er fortællingen om kunsten og æstetikken som det særlige. Definerer vi kunst og æstetik som "det særlige" og hermed som modpol til "det almindelige", får vi næsten automatisk gjort musikalske læringsmiljøer til noget perifert i hverdagskulturen. I folkeskolens række af fag har det således været almindeligt at benævne fag som musik og billedkunst som "andre udtryksformer" uden at eksplicitere hvilke udtryksformer vi dermed gør til de primære eller de almindelige

Så selv om jeg her taler om fag som officielt alle er almene skolefag i folkeskolens fagrække, fylder en fortælling om polarisering mellem noget "almindeligt" og noget "særligt" i mange menneskers bevidsthed.

Og min tese er, at denne fortælling er med til at gøre det naturligt at fag som musik, billedkunst og drama ikke fylder så meget på skoleskemaet og i hverdagen som de fag vi i vore fortællinger har gjort til "de almindelige".

Fortællingen om kunst og æstetik som "det særlige" gør naturligvis noget ved billedet af de mennesker vi betegner som kunstnere. Kunstneren er i denne fortælling en særlig beåndet person med et særligt talent og en modersmålsagtig adgang til det udefinerligt "særlige" ved kunsten. Denne idolisering af kunstnere og de som mestrer æstetikken udtryk skaber en tendens til at man i nogle kunstfaglige kredse fokuserer mere på talentbegrebet og de dygtiges identifikation med at være dygtige og på at spotte nye talenter end på prioriteringen af at skabe miljøer for gode læreprocesser for almindelige børn.

Så hvis vi vil have kunst, musik og musikalske læreprocesser til at være noget mere almindeligt forekommende og fylde mere i alle børns hverdag, må vi muligvis på rigtig mange måder slippe identifikationen med det som noget særligt. Og hermed må vi også slippe identifikationen med os som udøver musik som "nogen særlige nogen".

Hvis det skal lykkes os at få bedre sammenhæng mellem kunstens potentiale og dens potens, må vi altså være parate til at slippe store dele af fortællingen om det særlige og mystiske ved musikfaget, idet den med sin romantisering af det kunstneriske og æstetikken står i vejen for vores reelle prioritering af kunstneriske og æstetiske læreprocesser, den tid de ville tage og de ressourcer det ville koste.

Når vi i vores netværk vælger at have musikalske læringsmiljøer som omdrejningspunkt og ikke bare musikalske miljøer er det derfor også for at få øje på miljøernes kvalitet i forhold til at facilitere disse læreprocesser. Dette fokus kan forhåbentligt have en præventiv virkning på den polarisering der naturligvis også i særlighedsens tegn kan opstå mellem det at være kunstner og det at være lærer.

For i det fælles møde om at se miljøerne som *læringsmiljøer* er vi alle nødt til at slippe identifikationen med egne talenter og i stedet reflektere over de læreprocesser der har gjort os til dem vi er.

Huskunstnerordningen

Af de mange forskellige musikalske læringsmiljøer jeg selv har været en del af, vil jeg gerne fremhæve huskunstnerordningen som en ordening jeg tror vi kan lære meget af i forhold til professionssamarbejde, faglighedsforståelse og faglighedsfornyelse. I denne ordening er der nemlig plads til en klar kunstneridentifikation og en klar læreridentifikation i mødet med skabende børn og en central ide er at både kunstner, lærerteam, elever og skolens kultur kan få glæde af den synergien der kan opstå imellem disse

Igennem huskunstnerordningen skaber kulturministeriet i samarbejde med undervisningsministeriet rammer for at vise skolebørn hvad kunst er og hvad et kunstnerliv kan være på en måde hvor der er god tid til meningsfuld proces.

Ministeriets beskrivelse af formålet med huskunstnerordningen ser her i 2018 således ud:

Formålet med ordningen er, at børn og unge i alderen 0 til 19 år får indblik i og erfaring med kunstneriske processer gennem et møde med en professionel, aktiv kunstner.

Et huskunstnerforløb skal:

- *baseres på et ligeværdigt partnerskab mellem institution og kunstner*
- *være involverende og give børn/unge erfaring med aktivt at følge, deltage og fordybe sig i en professionel kunstnerisk proces*
- *vægte processen fremfor et eventuelt afsluttende produkt*
- *styrke børn og unges relation til kunst, gribe dem, og anspore dem til en kritisk og nysgerrig tilgang til kunsten og dens vilkår*
- *give børn og unge forståelse for værktøjer og metoder i den kunstneriske proces.*

(Huskunstnerordningen)

Huskunstnerordningen er netop blevet evalueret og revideret. Og de anbefalinger og justeringer dette har medført understøtter i høj grad min tese om at det er styrkelse af den tværprofessionelle dialog, der er en af de vigtigste veje til mere meningsfuldt udbytte for eleverne i både kunstneres og læreres videre udvikling. Der anbefales således styrkelse af partnerskaberne mellem kunstner og skole, – opprioritering af tid til fælles forberedelse og fælles evaluering – samt dialog mellem didaktiske og kunstneriske mål i forløbet (i den tidligere ordlyd skulle de kunstneriske mål være vigtigere end de didaktiske. Ministeriet havde altså selv indlagt en polarisering mellem professionerne).

Nogle af de kriterier som Statens Kunsthøjesterets Huskunstnerudvalg, vurderer de indkomne ansøgninger ud fra er således:

- *I hvilken udstrækning huskunstnerforløbet er ambitiøst og eksperimenterende og tør udfordre parterne i hver deres praksis.*
- *Om huskunstneren vurderes at være på et højt kunstnerisk niveau og har et aktivt kunstnerisk virke.*
- *Om partnerskabet skønnes at skabe mulighed for et ligeværdigt samarbejde omkring planlægning, gennemførelse og evaluering af de kunstbaserede processer i huskunstnerforløbet.*
- *I hvilken udstrækning huskunstnerforløbet udspringer af en stærk og original kunstnerisk intention, og forløbet er tilrettelagt med klare overvejelser om sammenhængen mellem form og indhold.*
- *I hvilken udstrækning huskunstnerforløbet har fokus på den kunstneriske skabelsesproces, formidler kunsten og styrker deltagernes relation til kunsten.*

(Huskunstnerordningen)

Når en musiklærer har en huskunstner på besøg i sin klasse, mødes flere professioner som forstår kunstens værdi.

Sammen skal de prioritere, at børnene involveres i meningsfulde processer på kunstens præmisser og samtidig på børnenes lærings præmisser. Kunstnere skal altså ikke "lefle" for skolens instrumentelle læringsmål, men gå i dialog med læreren om de dybere didaktiske meninger med projektet.

Komponisten Peter Bruun, som har været med i mange huskunstnerprojekter udtrykte på et af vore møder i inspirationsnetværket: "Når kunstneren går ind i et undervisningsrum som kunstner, bliver han selv det didaktiske materiale". Det tænker jeg kan være en frugtbar måde at bruge sin rolle på, da det giver plads til at få øje på lærerens didaktik.

Ligesom biologilæreren kan vise eleverne en skov, kan musiklæreren altså gennem huskunstnerordningen vise os en kunstner og dennes måde at arbejde på.

At bruge sin rolle på denne måde skærper også en anden pointe. Nemlig den pointe, at en af kunstnerens vigtigste roller i samfundet jo er at skabe den kunst der gør at vedkommende kan kalde sig kunstner.

Der kan ikke være tvivl om at en kunstner som Benny Andersen på denne måde har betydning i nutidens kultur og i nutidens læringsmiljøer og at han også vil få det i fremtidens. Han har nemlig betydning direkte gennem sin kunst, fordi han har noget på hjerte som kommer os ved.

Men i huskunstnerordningen får kunstneren desuden betydning som et eksempel på kunstnerens måde at være i verden på og dermed som eksempel på en af de mange forskellige tilgange til det at være voksen medborger i et samfund.

Fremtidens musikalske læringsmiljøer – og kunstnerens rolle

Det indledende spørgsmål om hvilke læringsmiljøer, der er brug for, for at børn og unge får optimal glæde af musik i deres liv og mulighed for at tage medejerskab og medansvar for musikkulturen i fremtiden, giver også anledning til at diskutere hvilke musikpædagogiske metodetyper, der af hensyn til fremtidens voksne og fremtidens musikkultur er mangel på i tidens musikpædagogik.

F.eks. er det mit indtryk at der mangler læringsmiljøer, hvor man spiller musik og fordyber sig i musik, hvor formålet ikke er det at performe, men samværet, den musikalske kommunikation og den æstetiske fordybelse i sig selv.

Det er også mit indtryk at der mangler læringsmiljøer hvor eleverne i højere grad får lov at tage musikalsk stilling. Meget musikundervisning foregår i dag ved at læreren er midtpunkt for en musikalsk udfoldelse og har valgt stilart, tempo, toneart og udtryk, mens eleverne mest "hænger på."

Men først og fremmest er det mine pointer,

- at vi har brug for professionelle musikpædagoger, og kunstnere som ikke beder om nye metoder, men som selv er i stand til at sænke kikkerten for at vurdere hvilke nye metoder musikpædagogikken trænger til at udvikle, hvilke nye undervisningsstrukturer og samarbejdsformer vi burde opfinde og hvilke nye kunstneriske udtryk der er brug for
- at vi skal insistere på det almindelige i børns og unges adgang til musikalske læringsmiljøer
- at vi som fagligt miljø ikke oplever at vi skal vælge mellem på den ene side at holde fast i gamle vaner, og på den anden side at halse efter tilfældige tidsåndsanalyser og politisk bestemte strukturideer som fagligt set kan virke ugenomtænkte og uhensigtsmæssige
- at vi sammen bliver i stand til ikke blot at reagere, men at agere med egne bud på musikkulturens og musikpædagogikkens muligheder og dermed faglighedens udvikling
- og at vi som kunsthøjskole professionelle får mod på at stille krav til og tænke med i de forvaltningsmæssige og bureaukratiske rammer som vi mener vil gavne denne udvikling.

Referencer

Andersen, Benny (1981). *Oven visse vande*. Gyldendal.

Bichel, Malene (2016). *Sangen i folkeskolen*. I: Isaksen, S. og Frost, P.: *Hjertesproget*. Sangens Hus.

Bichel, Malene og Bruun, Annette (2007). *Perspektiver på musikfaget og dets didaktik i læreruddannelsen*. I: Jacobsen, J. C. og Steffensen, B.: *Læreruddannelsens didaktik*. Klim.

Højholdt, Andy (2015). *Tværfagligt samarbejde i teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Statens Kunstfond: Huskunstnerordningen. www.kunst.dk/kunststoette/puljestamside/tilskud/huskunstnerordningen/.

Quortrup, Lars (2001). *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.

Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Forlaget Unge Pædagoger.

Personalia



Malene Bichel

Malene Bichel er konservatorieuddannet i AM & klassisk sang ved Nordjysk musikkonservatorium og exam.pæd. fra DLH.

Email: malbichel@gmail.com

PROGRAM

10.00-10.15

Velkomst v. Signe Adrian

10.15-10.40

Dagens ide og proces v. Malene Bichel

10.40-11.10

Status og overblik v. Finn Holst

11.10-11.20

Spørgsmål til oplægget

11.20-11.30 PAUSE

11.30-12.30

4 praksispræsentationer:

Århus Friskole v. Annli Falk, som både har været elev og lærer på skolen

Den cyklende musikskole v. Line Fog Mikkelsen, projektleder

El Sistema Hjørring v. Henrik Boll, projektleder

Tivoli-Garden v. Lars Søgård, leder

12.30-13.15 FROKOST

13.15-14.15

4 praksispræsentationer:

Selvstyrende band som læringsmiljø v. Yasar Tas - selvstyrende band som læringsmiljø

Zag du Gaf – musikskolen med rummelighed v. Sisse Tomczyk, leder og grundlægger

Den elektroniske skolekoncert v. Lars Juhl, leder

Skabende fællesskaber v. Jesper Sveidahl, projektleder

14.15-14.30

Procesintroduktion og inddeling i grupper v. Malene Bichel

14.30-15.50

Gruppearbejde incl. kaffe – faciliteret af Jesper Sveidahl, Hanna Rose Jørgensen,

Sven-Erik Holgersen og Malene Bichel

15.50-16.10

Opsamling v. Sven-Erik Holgersen og Malene Bichel

16.10-16.20

Kommentar v. Stefan Hermann

16.20

Afrunding og tak for i dag v. Signe Adrian