

## Børn og kunstmusik



Rapport over udviklingsarbejde i musik  
Århus Dag- og aftenseminarium  
Inger Ubbesen Maj 2006

## Resume

Rapporten her handler om et udviklingsarbejde om musiklytning. Baggrunden for projektet er dels en optagethed af de muligheder for musikalske oplevelser og dermed musikalsk udvikling, der ligger i musiklytning, og dels en opmærksomhed på den manglende bevågenhed selve fagområdet *musiklytning* har i mange musiklæreres og studerendes bevidsthed.

Projektet har strakt sig over to år, og indbefatter samarbejde mellem musiklinjestuderende på Århus Dag- og Aftenseminarium, Aarhus Symfoniorkester (ASO), to 4. klasser og undertegnede.

Kort fortalt forløb det sig således, at vi inviterede en 4. klasse til at deltage i undervisningen på seminariet, idet de studerende skulle undervise denne 4.klasse i musiklytning ved at forberede dem til en koncert med Aarhus Symfoniorkester. En del af de studerendes forberedelse til undervisningen af 4. klasse foregik på linjeholdet som faglige og didaktiske drøftelser, mens en anden del af den forberedende undervisningsplanlægning foregik og opstod i mødet og samarbejdet med musikere fra ASO. I musikformidlingen benytter de professionelle kunstneriske ildsjæle sig ikke af didaktiske planlægnings-modeller, som vi kender på seminariet; de *er* deres musik, og i undervisningssituationen ekspliciteres deres tavse viden i den grad. Dette interessante kulturmøde mellem studerende og ASO / musikere fra ASO uddybes i rapporten.

Ideen med 4. klasse på seminariet, hvor et linjehold i fællesskab forbereder, afprøver og evaluerer en rammesat undervisning viste sig at være en rigtig god ide. Den konkrete og fokuserede undervisningsopgave affødte kreative tiltag og nytænkning fra de studerendes side i den planlæggende fase, og dét, at de var *sammen* om at afprøve de nye ideer gjorde, at de faktisk turde gøre det – også senere alene i praktikken – og et år senere som lærere ude i skolen.

Ud over modet til at afprøve nyudviklede ideer, har flere studerende også givet udtryk for at have fået øje på det fagområde *musiklytning* udgør, og på de potentialer der ligger deri. Et vigtigt aspekt her er, at der er flere niveauer at lytte på, fra den mest overfladiske lytning, hvor man 'tåler' musikken, accepterer den er der uden at lukke af for den til dybdelytningen, hvor musiklytningen kan få kropslig eller eksistentiel karakter.

En del af rammesætningen var evaluering med 4. klasse. Som musiklærer i det virkelige liv er tiden knap, og spørgsmålet er, hvor tit man tager sig tid til disse samtaler. I projektet her drøftede børn og studerende musik, og børnene forholdt sig personligt og reflektivt til musik og til det, at lytte, og de studerende oplevede, hvor reflekterede nogle børn kan være, og hvor meget viden om børnene man kan få gennem sådanne samtaler.

Én ting er, hvad man på seminariet forbereder sig til og forventer at møde som lærer, og noget andet kan være den virkelighed, man rent faktisk møder i skolen. I projektet her beskriver en af de nye lærere, hvordan hun optændt med ideer møder en skolekultur, hvor hendes syn på musikundervisning møder modstand. Hun møder en kultur, hvor børnene i musikundervisningen i en årrække kun har spillet og sunget populære rytmiske sange. Rytmisk sammenspil er bestemt en vigtig aktivitet, men ikke dækkende for hvad god musikundervisning efter gældende forskrifter bør indeholde. Det er fint, vi fra seminariet udruster de studerende med meninger og kompetencer til at tænke selvstændigt og innovativt, men hvor længe har den nye lærer kræfter og mod til at fastholde sine visioner og ideer? I projektet her ligger der dels en opfølgning på hvordan det går de nye lærere, og dels et forsøg på at skabe netværk mellem dem, så de kan støtte hinanden i deres drøftelser og visioner. I det perspektiv kan konstruktionen ses som et skoleudviklingsprojekt på microplan.

Som læser kan man i dispositionen danne sig et overblik over indholdet i rapporten, og koncentrere sig om afsnit, man har interesse for at læse.

## **Anbefalinger**

Jeg har delt anbefalingerne i tre grupperinger.

### **Til musiklinjestuderende / kommende musiklærere**

- Interkulturel lyttekompetence

Med den eksplosive mængde af musik der fylder de offentlige rum i dag er det efter min vurdering ikke muligt at skabe overblik over stoffet - genrer og kategorier, og en kanon er efter min mening ikke løsningen. Derfor må man fokusere på at udvikle børnenes kompetencer til at møde musik, være åbne og nysgerrige for forskellighed, og ikke (i første omgang) indtage vurderende holdninger. Med andre ord, så handler det ikke om at børnene skal kende den og den musik, men at de skal have redskaber til at møde musik generelt. Jeg har i afsnittet om konklusioner introduceret og defineret begrebet *interkulturel lyttekompetence*

- Forskellige niveauer for lytning

Vær opmærksom på, at elever har forskellige musikalske præferencer og vaner og sørg for at skabe rammer, der muliggør forskellige niveauer for lytning.

- Brug lokale kulturtilbud

Mange steder i Århus Kommune er der tradition for samarbejde mellem ASO og skoleklasser. Det er ét af de mange gode tilbud der findes. Vær også opmærksom på andre områder, hvor det er muligt at lade børnene møde levende musik og musikere. Det menneskelige møde kan være en åbning til musikken. Stil krav til ledelsen om støtte til koncerter og projekter vær opmærksom på fonde, der kan søges til formålene.

- Dan netværk

Selvfølgelig må man stikke fingeren i jorden hvor man kommer som lærer, men hvis det altid bliver traditionen der bestemmer, hvad de skal ske, hindres enhver form for nytænkning. Selv om man står med gode argumenter og faghæftet som argumentation, kan det være svært. Derfor handler det om aktivt at opsøge udviklingsmuligheder og at danne netværk og finde lærere og andre personer, der tænker i samme retning.

### **Til kolleger**

- En skoleklasse på seminariet

I forbindelse med udvikling og innovation af specifikke eller vanskelige områder i forhold til undervisning, er det en god ide at lade studerende sammen forberede, afvikle og evaluere et rammesat forløb på en skoleklasse som en del af undervisningen på seminariet.

- Hold øje med skolen

Projekter og udviklingsarbejder, der fokuserer på vanskelige eller forsømte områder i skolen kan være en støtte for nye lærere. Ved at bevare kontakten til tidligere studerende og pågældende undervisningsfag i folkeskolen, kan seminariet blive en dynamisk og aktiv medspiller i skoleudviklingsprojekter.

### **Til seminariet**

Min anbefaling til seminariet er fortsat at støtte udviklingsprojekter, jf. ovenfor.

Inger Ubbesen  
Maj 2006

## Indholdsfortegnelse

### 1. Indledning s. 7

- Baggrund
- Hensigt – hvad ville jeg

### 2. Design s. 8

- Metode
- Genstandsfeltet
- Skitse af forløbet

### 3. Om musiklytning s. 11

- Hvorfor er det vigtigt at lytte til musik s. 11
- Musiklytning i skolen s. 12

### 4. Teoretisk begrebsmæssig afklaring s.13

- Didaktik s. 13
- Læreruddannelsens dobbeltdidaktik s. 13
- Dannelse s. 14

### 5 Beskrivelse af forløbene s. 14

#### 5.1 Forløbet på 2141 s. 15

- Introduktion til projektet s. 16
- Musikhistorie og musikalsk analyse s. 16
- Planlægning af undervisning af de studerende , samarbejde med ASO s. 17
- Planlægningsmøde med Rolf og Merete fra ASO s. 17
- Første møde mellem studerende og musikere s. 17
- Første møde mellem børn, studerende og musikere s. 17
- Gruppernes oplæg s. 18
- Opsamling på grupperne s. 20
- Grupperne arbejder fortsat s. 21
- Ekstra møde med Rolf s. 21
- Koncerten i musikhuset s. 21
- Om evaluering med børnene s. 21

#### 5.2 Forløbet på 2241 s. 22

#### 5.3 Forløb på merithold s. 22

### 6 Analyse af og refleksion over forløbene s. 22

#### 6.1 Om at undervise 4. klasse på seminariet s. 23

- Fra elevperspektiv til lærerperspektiv s. 24

## **6.2 Om evaluering med 4, klasse s. 24**

- Om vores projekt s. 24
- Om lytning og musik generelt s. 25
- Om musik og andre fag s. 26

## **6.3 Om evaluering generelt s. 26**

## **6.4 ÅDAS og ASO s. 27**

- Planlægning af undervisning, hvad er vigtigt? s. 27
- 2241 på besøg i Frichsparken til arbejdsprøve s. 28
- Om at være ærbødig og uimponeret s. 29
- Rolf's tilbagemelding til de studerende s. 29
- Fremtidigt samarbejde med ASO s. 29
- En helt anden historie s. 30

## **6.5 Forskellige syn på lytning og kunstmusik s. 31**

## **7. Hvordan går det de nye lærere fra 2141 s. 33**

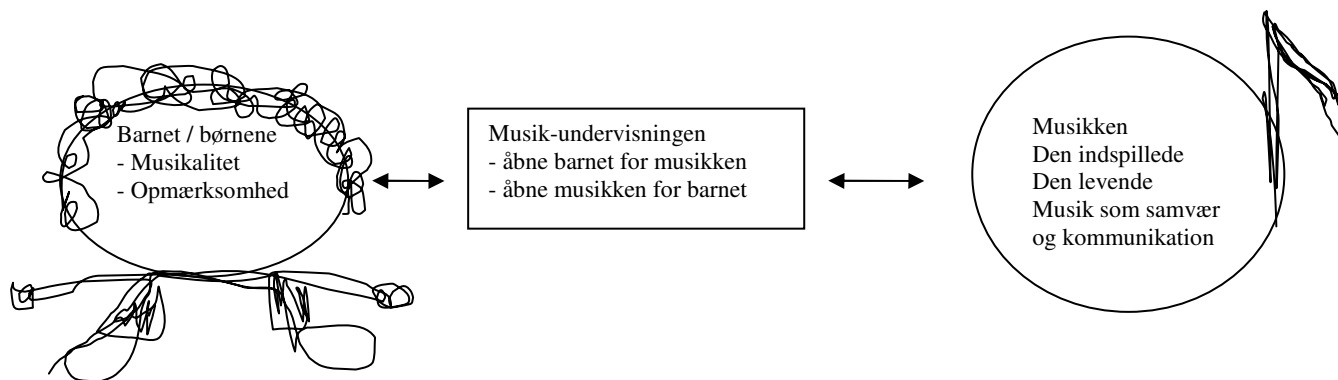
- Hvordan går det med at være musiklærer? S. 33
- Hvordan har linjeuddannelsen rustet dig til opgaven? S. 35
- Hvordan har du arbejdet med lytning og komposition? S. 36
- Hvordan organiseres undervisningen? S. 39

## **8. Konklusion s. 39**

## **9 Litteratur s. 41**

## 1. Indledning.

Verden forandrer sig, og det gør skolen, undervisningen og musikundervisningen også. Derfor er der konstant grund til og behov for at forholde sig til, hvad god musikundervisning i folkeskolen er. I min forståelse handler det om at etablere mødet mellem barnet / børnene og musikken:



Med inspiration fra Klafkis begreb om *kategorial dannelse* har vi på den ene side børnene og på den anden side musikken, der gennem undervisningen skal mødes i en gensidig åbning. Det er altså en fordring til undervisningen at etablere dette møde. Folkeskolens CKF peger på tre måder at beskæftige sig med musik på:

- Musikalsk udøvelse
- Musikalsk skaben
- Musikforståelse (perception, interpretation og refleksion)

og det er gennem disse aktivitetsformer børnene møder musikken. Den gode musikundervisning rummer dem alle tre.

I denne sammenhæng vil jeg rette fokus på den tredje bullit, musikforståelse, idet mit projekt handler om musiklytning.

### Baggrund

Selv om lytning er højt prioriteret i fagets formål, er det et forsømt og underprioriteret område i musikundervisningen på mange skoler.<sup>1</sup> Herunder har jeg fra fagformålet for musik i folkeskolen fremhævet formuleringer, der decideret vedrører musiklytning.

Formålet med undervisningen i musik er, at eleverne udvikler deres **evne til at opleve musik** og til at **udtrykke sig i og om musik**. Undervisningen skal bibringe dem forudsætninger for livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for **selvstændigt at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud**.

Stk. 2. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen 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. Undervisningen skal fremme **elevernes 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**

<sup>1</sup> Denne påstand bygger jeg dels på KUP-rapporten (UVM 1991) og på egne undersøgelser.

Der burde altså ikke være tvivl om det lovmæssige krav på området, så man kan undre sig over den manglende opmærksomhed feltet får. Mangler man som musikhæder dannelsesmæssige og didaktiske begrundelser for at arbejde med området? Mangler man ideer til undervisningen?

### Hensigten – hvad ville jeg?

I forbindelse med et interview jeg tidligere har foretaget, udtrykte en informant, at det, der kan skabe udvikling indenfor et område, kan være

*...at der er nogen, der sætter fokus på det*

Derfor var det naturligt for mig at sætte fokus på netop dette felt; dels for at udforske det, og dels for at udvikle ideer til konkrete undervisningstiltag på seminarier, som senere kunne udvikle sig i folkeskolen. Essensen i projektet udtrykkes i de to følgende spørgsmål:

- *Hvilke musikfaglige og dannelsesmæssige argumenter kan der ligge til grund for at børn skal møde kunst-musik<sup>2</sup>?*
- *Hvordan kan samarbejde mellem ASO (Aarhus Symfoniorkester) og studerende på Ådas og praktikhædere på praktikskolerne styrke musiklinjeuddannelsen med henblik på at kvalificere de kommende lærere og nuværende lærere til at gøre mødet mellem børn og klassisk/ny musik vedkommende og meningsfyldt?*

## 2. Design

### Metode

Inspireret af Martin Bayer m. fl., betragter jeg udviklingsarbejdet her som et aktionsforskningsprojekt, som bl.a. er kendetegnet ved:

- At udvikle praksis gennem forandringer i praksis

Man kan diskutere, hvorvidt hovedvægten er på *udvikling* eller på *forandring* af praksis i og med det handler om lærerstuderende, der er i et studieforløb. I forhold til de studerende er fokus på udvikling og i forhold til den gældende praksis i skolen udenfor er der tale om ændring.

- Aktionsforskning sker gennem en selvreflekterende cyklisk spiral bestående af planlægning, aktioner, observationer, refleksioner og ny planlægning

Det cykliske aspekt kommer ind i billedet, idet jeg afprøver forløbet flere gange, og således har mulighed for sparring fra øvrige deltagere og refleksion

- Aktionsforskning er deltagerorienteret

Deltagerne har indflydelse på projektet

- Datamaterialet består af forskellige typer registreringer, fx observationer, dagbøger interviews.

I dette tilfælde er datamaterialet observationer og interviews og skriftlige kommentarer fra deltagerne

- Aktionsforskning starter ofte i det små

Jeg har sammen med en kollega ansøgt og fået bevilliget udviklingsarbejde indenfor kreative musikalske processer og deltager i en landsdækkende netværksgruppe på området.

---

<sup>2</sup> Med kunstmusik mener jeg kvalitetsmusik til forskel fra kommerciel popmusik. Det er ikke nødvendigvis klassisk musik. I denne sammenhæng er fokus på symfonisk musik.

Min forskning har fundet sted i et samarbejde mellem deltagerne, praktikerne, og jeg er selv praktiker, så jeg kan siges at være forsker i egen praksis. Selv om jeg i evalueringerne inddrager andres perspektiver, er det min subjektive tolkning, jeg fremfører. Der kan altså være aspekter, jeg ikke opfanger.

### **Genstandsfeltet**

Projektet er konstrueret som et samarbejde mellem

- Musiklinjestuderende

Der har i alt været tre hold gennem et forløb: musiklinjehold 2141, musiklinjehold 2241 samt et merithold/ åben uddannelse i musik 2591

- Aarhus Symfoniorkester (ASO) (koncert og enkelte musikere)

I det første forløb samarbejdede vi med to musikere, Rolf Sandmark og Merete Petersen, og i de efterfølgende forløb har Rolf Sandmark været eneste repræsentant fra ASO. Herudover har vi overværet koncerter og en generalprøve med ASO.

Begrundelsen for at kontakte og involvere ASO i projektet har flere aspekter. For det første har jeg en begrundet formodning<sup>3</sup> om, at kontakten til den levende musik gør en positiv forskel i forbindelse med at opleve musik. I denne sammenhæng handlede det altså om at tilvejebringe oplevelser for derigennem at skabe interesse for den symfoniske musik hos de studerende, hvis de ikke havde den i forvejen. For det andet så jeg en mulighed for på eksemplarisk vis at inddrage et lokalt kulturtilbud i en undervisningssammenhæng – et tilbud de kommende lærere kunne drage nytte af. For det tredje var jeg interesseret i at lade seminariekulturen og symfoniorkesterkulturen mødes for at undersøge og udforske synet på musik og musikopdragelse og –undervisning i de to kulturer.

- To 4. klasser

De to 4. årgangshold afprøvede hver især et forløb på en 4. klasse, som sammen med deres musiklærer besøgte seminariet 3 x 2 lektioner. Dette kunne ikke lade sig gennemføre med meritholdet, da undervisningen her foregår om aftenen.

Herved blev det muligt at implementere både planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen som en del af det musikfaglige studieforløb. (Dale).

- Undertegnede

Perspektivet er overvejende mit, seminarielærerens. Rapporten er udfærdiget af mig, og derfor vil min oplevelse, forståelse tolkning være gennemgående.

### **Skitse af forløbet**

Planen over forløbet i overskrifter fremgår af skemaet på s. 7.

---

<sup>3</sup> Mit speciale på cand pæd studiet drejede sig om musiklytning, og her kom jeg frem til den konklusion, at mødet med den levende musik og de levende musikere skaber de bedste betingelser for mødet mellem musik og lytter.

Projektet i overskrifter som det var planlagt.	musiklinjehold 2141 Projektet som det blev	musiklinjehold 2241 Projektet som det blev	merit musiklinjehold Projektet som det blev
<b>Didaktik</b>  Som en del af undervisningen på seminariet at undersøge og diskutere didaktiske og dannelsesmæssige begrundelser for at lade børn møde kunstmusik	Læsning og drøftelse af:  Uddrag af Frede V Nielsen : <i>Almen musikdidaktik</i>  Uddrag af Magne Espeland. Lyttemetodik  Mogens Christensen: Artikler fra DMT	Læsning og drøftelse af Uddrag af Frede V Nielsen : <i>Almen musikdidaktik</i>  Uddrag af Magne Espeland. Lyttemetodik  Forord til Kreativ værkintroudktion Mogens Ckristensen	Læsning og drøftelse af Uddrag af Frede V Nielsen : <i>Almen musikdidaktik</i>  Uddrag af Magne Espeland. Lyttemetodik  Forord til Kreativ værkintroudktion Mogens Ckristensen
<b>Musikhistorie/ musikalsk analyse</b> Som et led i musikhistorie at gå bagom et musikalsk værk, ASO har på programmet	Ouverturen til Tryllefløjten	Sibelius 2. symfoni	Haydn's 1. violinkoncert
<b>Planlægning af undervisning</b> At lade musikere og lærerstuderende samarbejde om at forberede undervisningsforløb i det musikalske værk	Rolf og Merete deltog i en dobbeltlektion. Her gennemgik vi musikken	Rolf lavede et eksemplarisk byggestensforløb med linjeholdet ( <i>Ildfuglen</i> )	Rolf besøgte linjeholdet efer koncerten og ledte holdet gennem et byggestensforløb med <i>Ildfuglen</i>
<b>Gennemførelse af undervisning</b>  At lade linjeholdet afprøve forløbet på en skoleklasse	Undervisning i 2 dobbeltlektioner Med elever fra Elise Smith's Skole Koncert. Evaluering	Undervisning i 2 dobbeltlektioner med elever fra Skovbyskolen i Galten. Koncert. Evaluering	Ingen børn her
<b>Koncert, oplevelse</b> At lade skoleklasse, forældre, lærerstuderende og lærere overvære koncerten, hvor værket opføres	Familiekoncert, hvor kun få elever deltog, men 13 lærerstuderende	Familiekoncert, hvor studerende og elever deltog	Torsdagskoncert
<b>Evaluering</b> At evaluere forløbet med henblik på at beskrive metoder / ideer til undervisning fremover både på seminariet og i folkeskolen	Forløbet blev evalueret. Ideeer til undervisning beskrevet	Evaluering med børn blev et tema i forb. med didaktisk mødested	Evaluering i forbindelse med drøftelse af betydning af lytning
At gøde jorden for et kommende udviklingsprojekt (Se bilag "H C Andersen")	Det tog en helt anden drejning, så HC Andersen projektet blev til en kor-dag for skolekor og klasser.		
<b>Opfølgning</b> I ansøgning om fortsættelse af udviklingsarbejdet opfølgning af tiltagene i undervisningen på seminariet ved samtaler med nyuddannede lærere fra 2141	4 lærere interviewet i foråret 06.  Social sammenkomst hos IU privat, hvor vi uformelt drøftede hvordan det er at være musiklærer.		

### 3. Om musiklytning

#### Hvorfor er det vigtigt at lytte?

Begrundelsen for at vægte lytning i den grad tilfældet er, synes oplagt, idet lytning er involveret i al seriøs beskæftigelse med musik. Man kan ikke spille, hverken alene eller sammen med andre, uden at forholde sig til lydbilledet, og man kan ikke komponere, arrangere eller improvisere uden at forholde sig til den klingende musik. For os alle gælder det, at vores første møde med musik har været i den lyttende position; det indikerer i sig selv, at lytning er noget grundlæggende.

Enhver tale om lytning implicerer en lytter og en lydkilde, et subjekt og et objekt. Frede V Nielsen (Nielsen 1998) taler i denne sammenhæng om *korrespondens* mellem musikken og den lyttende, og om *meningslag* i musikken. Det ene svarer på eller til noget i den anden. Modellen herunder udtrykker i venstre søjle meningslagenes korrespondens med bevidsthedslag hos mennesker, og i højre søjle faktorer ved lytteren, som er afgørende for lytningen, både lytteevne og lytteoplevelse.

Musikken Meningslag i musikken	Lyttende person Subjektafhængige faktorer
Akustiske lag ( det man umiddelbart perciperer) Strukturelle lag ( fx formen) Kinetisk –motoriske lag ( appel til kropslighed) Spændingslag ( kropslig spænding/afspænding ) Emotionelle lag ( relatering til følelser) Åndelige eksestintielle lag ( relatering til essen- tielle eksistentielle lag)	Kodefortrolighed, kendskab til stilen Værkfortrolighed, kendskab til det konkrete værk Selektiv opmærksomhed (fokus) Attitude, vane (socialt betinget) Lyttype (medfødt tilbøjelighed ?) Opmærksomhedsniveau / vågenhed

Modellen kan bruges til dels at gøre sig overvejelser over kvalitetskriterier for musik, hvilken musik, der rummer disse meningslag og dels til at overveje, hvilke lyttertyper man har at gøre med i en undervisningssammenhæng, og hvordan man kan udfordre og udvikle lyttekompetencen hos lytterne. Vi ved jo godt, at vi ikke reagerer ens på musik; det der rører én dybt kan en anden være indifferent overfor, og i modellen her kan der være nogle forklaringer på dette faktum.

*Musik som følelsernes sprog kan måske udtrykke langt finere nuancerede forgreninger af følelser end vores verbale sprog kan indfange.*

-skriver Frede V Nielsen, og advarer samtid mod den fejlslutning,

*..at de opdelinger der er etableret af sproget (det verbale sprog, min tilføjelse) er absolutte, så at enhver anden semantik må foretage de sammen sondringer som den diskursive tænkning og udskille de samme "ting", "aspekter", "følelser" (Langer)*

Kunsten, og her musikken, er en repræsentation af virkeligheden, og det, der skiller den fra naturvidenskaben er til syvende og sidst et spørgsmål om éntydighed, mener Frede V Nielsen, og jeg vil slutte dette afsnit med endnu et af citat fra ham, der så klart formulerer, hvad den store kunst kan, og hvad der efter min mening berettiger den

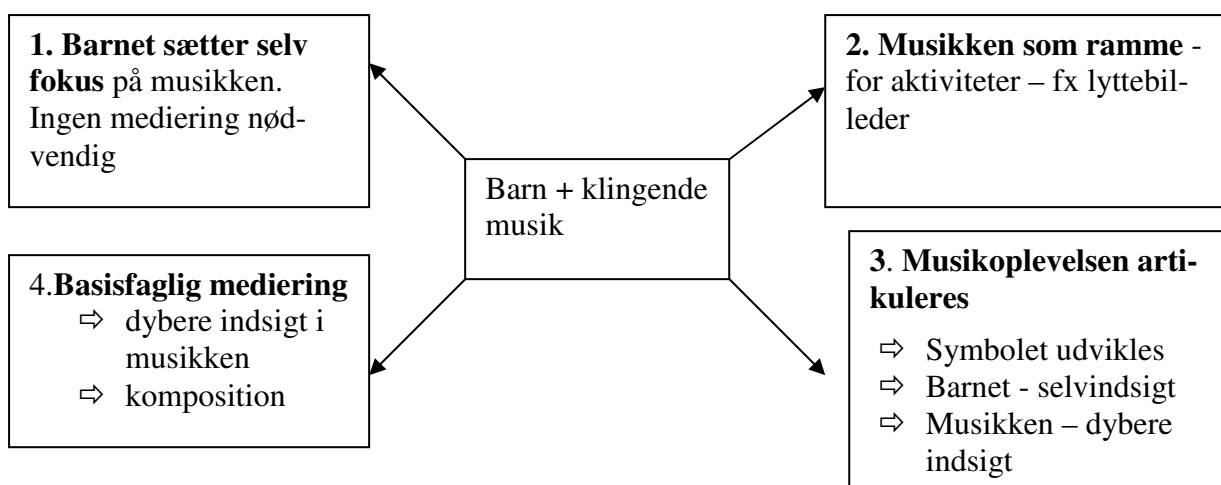
*En grund til den konstante rolle kunstneriske udtryk har spillet i menneskehedens historie kan netop være, at vort hverdagsliv ikke byder på mange af den slags intense og rene oplevelser, men at vi mindes om dem gennem oplevelser af kunstneriske udtryk.*

*Og på den anden side, når sådanne oplevelser forekommer i det virkelige liv er de så stærke, eller måske ligefrem frygtindgydende at de må "frigøres" i et kunstnerisk udtryk.*

### Musiklytning i folkeskolen

Der er altså en grund til at lære børnene at lytte til musik, kunstmusik, kvalitetsmusik, men hvordan kan det gribes an?

Jeg har på baggrund af egne erfaringer og analyserede undervisningsmaterialer udviklet en model<sup>4</sup>, der visualiserer fire forskellige former for lytning, som de kan praktiseres i folkeskolen:



**I felt nr 1 retter barnet af sig selv fokus**, og holder fokus på musikken. Der er tale om et barn, der har en medfødt og iboende interesse for musik eller det, at blive musiker (jf de subjektivt afhængige faktorer ovenfor). Her er medierende aktiviteter ikke nødvendige. Musikken kan være levende fremført eller afspillet.

**I felt nr 2 udgør musikken en ramme** for en aktivitet. Det kan fx være en situation, hvor en klasse skal skrive dagbog eller foretage en anden individuel aktivitet, hvor der ikke skal tales sammen. Her er musikken et tilbud. Måske lytter eleven, og måske er musikken bare lydtalet.

**I felt nr. 3 er der tale om en lytteaktivitet, der artikuleres** i bevægelse, tegning, verbalt sprog (digt, historie) eller i musik. Det kan være den situation, hvor læreren spiller et stykke musik og beder børnene tegne det, der falder dem ind, eller lader dem dramatisere eller danse til musikken. Her kan der ske tre ting (der selvfølgelig kan overlappe hinanden):

1. symbolet udvikles; eleven satte fokus på den medierende aktivitet og musikken blev sekundær
2. eleven når til dybere selvindsigt – i den medierende aktivitet fokuserede eleven indad, og kom i kontakt med en følelse eller en erindring
3. eleven kommer dybere ind i musikken – den medierende aktivitet bringer eleven til øget fokus på musikken

<sup>4</sup> Musikforståelse i skolen Inger Ubbesen 2004 ( Speciale)

**I felt nr. 4 er der tale om basisfaglig mediering**, hvor det er musikfaglige elementer, der åbner døren til musikken for eleven. Det er fx byggestensmetoden, hvor læreren præsenterer eleverne for musikalske byggesten, de kan eksperimentere og komponere med, så de genkender et givent musikstykke. Det kræver en musislærer, der aktivt går ind i en kreativ musikalsk proces med børnene. Det vil der komme konkrete eksempler på i rapporten her.

Den 4. strategi kræver deciderede musikfaglige kompetencer hos læreren, hvorimod de andre i flere tilfælde *kan* udføres af en 'ikke faglærer'.

Musiklærerens primære undervisningsmål må være, at eleverne opnår et bevidst forhold til musikken; det handler ikke om, at de skal kunne lide eller ikke lide, men at de skal kunne forholde sig åbent og nysgerrigt.

## 4. Teoretisk begrebsmæssig afklaring

### Om begrebet didaktik

Frede V Nielsen (Nielsen 1998) skelner mellem en snæver og en bred didaktikforståelse med baggrund i henholdsvis dannelsesteoretisk og læreteoretisk tradition.

I den snævre forståelse af begrebet rettes opmærksomheden i mod undervisningens

- hvad (indhold)
- hvorhen (mål)
- hvorfor (begrundelse, formål)

og i den brede forståelse medtænkes også undervisningens

- hvordan (metoden)
- hvormed (undervisningsmidlet)
- hvor (fysiske rammer)

I begge tilfælde medtænkes eleverne; den dannelsesteoretiske forståelse medtænker elevernes forudsætninger; dvs. indholdet for undervisningen tilrettelægges efter elevernes forudsætninger (ja, hvad ellers fristes man til at tænke) og den i læreteoretiske retning inddrages eleverne i stigende grad i planlægning af undervisningens indhold og tilrettelæggelse.

Jeg placerer mig et sted mellem de to retninger med hovedvægt på den dannelsesteoretiske retning, for i og med *metoden* er en væsentlig faktor i projektet her, bevæger jeg mig ud over den snævre ramme.

### Læreruddannelsens dobbeltdidaktik

I forbindelse med læreruddannelsen opererer Erling Lars Dale med tre kompetenceniveauer (Krogh-Jespersen 2003)

- K1: kompetence til at gennemføre undervisning
- K2: kompetence til at udvikle, planlægge, gennemføre og evaluere undervisning
- K3: kompetence til at forholde sig kommunikerende og kritisk til egen undervisning og på baggrund af didaktisk teori udvikle ny praksis

I rapporten her anvender jeg de tre niveauer dels i et makroperspektiv i forhold til min egen undervisning og dels i et mikroperspektiv i forhold til de enkelte forløb. Det samme forhold gør sig gældende i forhold til de studerendes planlægning af undervisning af 4. klasserne. De studerende undervises i noget, de selv skal undervise i. Det er de to planer, jeg kalder læreruddannelsens dobbelte didaktik.

K3 niveauet kan være vanskeligt at få greb om og forholdt sig til på seminariet. Det sker selvfølgelig i forbindelse med praktikken, og som linjefagslærer har jeg vurderet praktik-drøftelser som et centralt felt i forbindelse med didaktisk mødested. Det har bestemt affødt væsentlige og udbytterige refleksioner og samtaler, men stadigvæk er der tale om, at det for de flestes vedkommende er 2. håndsoplysninger, man skal forholde sig til. I konstruktionen i dette projekt har vi haft mulighed for at gennemleve de tre niveauer sammen i studieforløbet; der er flere, der kan forholde sig til det samme stykke virkelighed.

### Om dannelse

Dannelsesaspektet er traditionelt et medtænkt område i den danske folkeskole – endnu! Og lad os håbe det bliver ved med at være sådan. Jeg opfatter dannelse, som noget der handler om hvilket slags menneske, der kommer ud af den undervisning, vi udsætter mennesket for. Bent Nielsen citeres i *Pædagogisk opslagsbog* således: *I en dannelse ligger der, udover indsigt i et vidensområde også, at man har etableret et kriterium for anvendelsen af denne viden, at man har accepteret et ansvar for hvordan, hvornår og til hvad man vil anvende denne viden.* Det er det, der fordres af den kompetente og professionelle lærer.

For nylig var jeg til et foredrag af Thomas Ziehe, og her talte han om begrebet *kulturel afhierakisering*. I den forbindelse berettede han om en elev han havde mødt, som ikke vidste hvem Beethoven var. Eleven kendte kun navnet fra titlen på en kendt populær film med samme navn, hvor hovedpersonen var en hund vad navn Beethoven. Denne tendens til, at nutidens unge ikke værdsætter eller kender det kulturstof, som vi, der er lidt ældre er opflasket med, kan der nævnes mange eksempler på, og i en hverdagsagtig opfattelse af begrebet *dannelse* vil mange mene, det netop er kendskabet til dette lidt ældre finkulturelle 'klassiske' stof, der kendetegner det, at være et dannet menneske. Det er ikke det, jeg lægger i begrebet jf. ovenfor. Men vi rører ved noget centralt, for i og med mængden af det nutidige kulturstof vokser, må der være andet, som viger pladsen. Selve kanontanken er et symptom på denne problematik.

I denne sammenhæng har jeg positivt valgt at fokusere på symfonisk musik af følgende grunde: For det første er det en grundforståelse for mig (=viden) at denne musik rummer og udtrykker *meningslag*, med essentiel og eksistentiel betydning. Begrebet *meningslag* bruger Frede V Nielsen, og han taler om *korrespondens* mellem musikken og den perciperende lytter, hvor *noget i den ene svarer på eller til noget i den anden*. Jeg uddyber det senere, og forstår det som mødet mellem musikken og mennesket, i Klafkis forstand den dobbeltsidige åbning af mennesket til musikken og af musikken til mennesket. Både som *autentisk* og som *professionel* seminarielærer har jeg valgt dette fokus. I begrebet *autentisk* ligger der, at det er tale om et stofområde jeg personligt ser som noget værdifuldt. Men det er ikke nok at være autentisk. Hvis ikke jeg, som det fordres af den professionelle lærer, fagligt og didaktisk kan gøre rede for, hvorfor jeg har valgt dette fokus, bringer jeg mig i en sårbar (uprofessionel) position.

En anden begrundelse for dette indholdsområde er, at jeg har erfaring for (=viden), at der er faglige gevinster at hente i de kapaciteter og resurser i de formaliserede projekter Aarhus Symfoniorkester byder ud til skolerne

I forhold til min forståelse af begrebet dannelse, har jeg altså gjort mig overvejelser over, hvordan og hvornår jeg anvender min viden på dette felt.

### 5. Beskrivelse af forløbene

I det følgende afsnit vil jeg beskrive forløbene, som de fandt sted. Jeg har valgt at beskrive det første forløb mest detaljeret og koncentrere mig om strukturelle ændringer på de følgende forløb. Beskrivelserne følger den kronologiske skematiske opstilling i afsnit 2, men indeholder flere delafsnit.

I et par tilfælde hvor mine kommentarer eller refleksioner ikke er relateret til senere temaer, har jeg af hensyn til læseligheden og sammenhængen valgt at indføje dem i beskrivelsen af forløbet i ”kasser”.

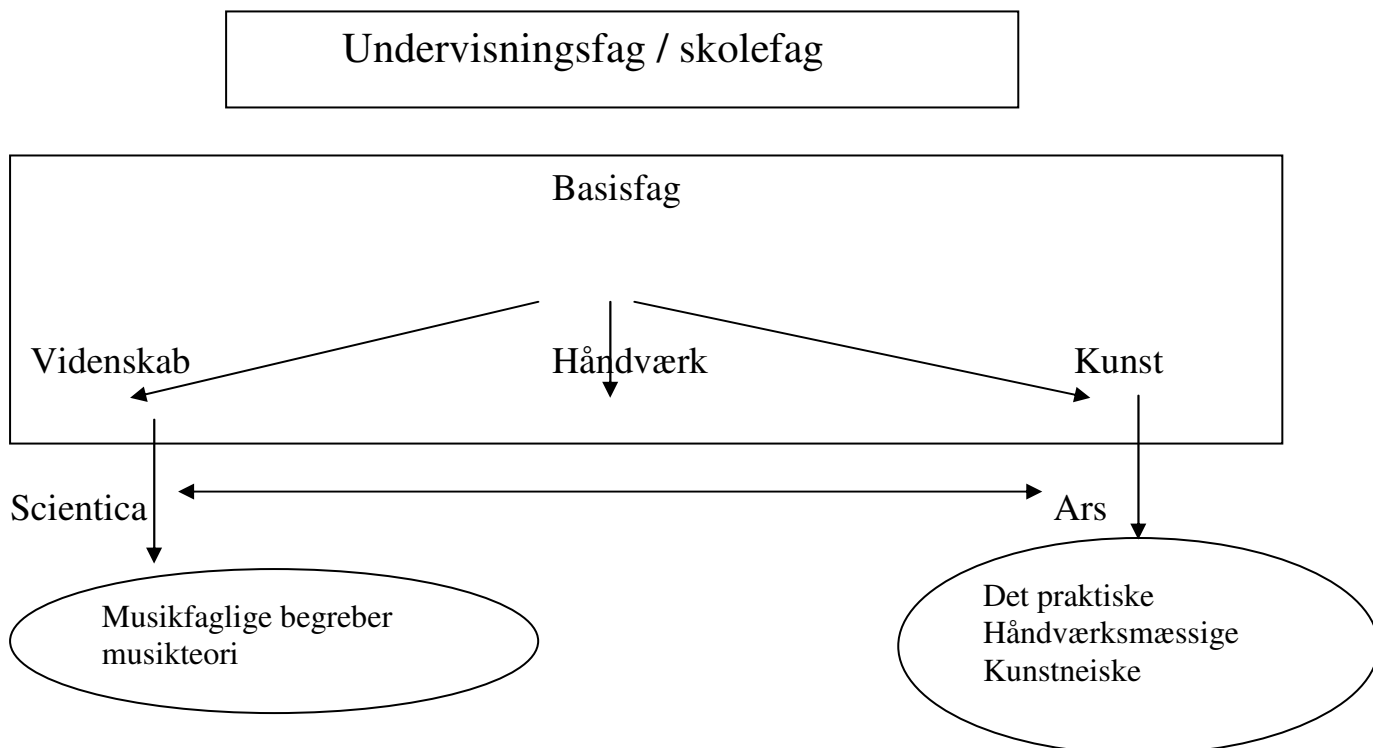
## 5.1 Forløbet på 2141

### Introduktion til projektet

Som noget af det første i semesteret på 4.årgang inviterede vi Lise Lotte Brix som gæstelærer. Hun fortalte og afprøvede eksemplariske forløb fra ”Klassisk musik på nye måder<sup>5</sup>” med linjeholdet. Endnu tidligere (i en studieuge i begyndelsen af linjeuddannelsen på 3.årg) havde vi besøg af Mogens Christensen, som gennemgik et byggestensforløb<sup>6</sup> med holdet.

Litteratur til de bagvedliggende didaktiske overvejelser hentede vi hos Frede V Nielsen *Almen Musikdidaktik* og Magne Espeland *Lyttemetodik*.

Konkret arbejdede vi med kap. 3 i *Almen musikdidaktik*, som omhandler musikfaget set indefra, og som behandler og definerer musik som undervisningsfag ved hjælp af begreberne *ars* og *scientia*. *Ars* som den side af faget, der relaterer sig til kunsten og *scientia* som den del, der vedrører den videnskabelige side. En vigtig pointe i dette kapitel er overvejelserne om nonverbal erkendelse og om kunsten som repræsentation af virkeligheden. Det, der til syvende og sidst adskiller kunsten fra videnskaben, siger Frede V. Nielsen, er graden af entydighed. I diskussionen om fagets musiks berettigelse, er det en uhyre væsentlig, men vanskelig diskussion. Teksten var svær at læse for de studerende, så svær, at nogen af dem opgav. Modellen herunder skitserer rammen og oplægget til diskussionen i den konkrete undervisningstime.



<sup>5</sup> ”Klassisk musik på nye måder” er et undervisningsmateriale for børn forfattet af Lise Lotte Brix.

<sup>6</sup> ”Byggestensmetoden” går ud på at identificere enkle motiver fra et konkret værk, og så lade børn komponere og eksperimentere med dem.

Hvordan vurderer I værdien af nonverbal erkendelse?

Hvad betyder teoretisk indsigt for en oplevelse?

Hvordan har I oplevet sondringen mellem ars og scientia i forhold til musik?

- Oplevelser
- Skolen
- Seminariet
- ???

Tidligere havde vi læst og drøftet Kap 6 i *Almen musikdidaktik* om aktivitetsformer i musikfaget. Der er fem måder at beskæftige sig med musik på:

1. reproduktion : udføre, genskabe ( synge spille) eksisterende musik
2. produktion: skabe, komponere, arrangere, improvisere
3. perception: modtage lytteindtryk
4. interpretation: analysere og fortolke musik , udtrykke forståelsen i et ikke musikalsk medium
5. refleksion: overveje, undersøge , perspektivere

Som nævnt læste vi også uddrag af Magne Espelands bog, *Lyttemetodikk*. Heri introducerer han to begreber, som udtrykker noget om forskellige måder at lytte på:

- associativ lytning – baseret på oplevelser og associationer
- formal lytning – baseret på at lytte efter konkrete musikfaglige /teoretiske aspekter som form, tempo, instrumenter m.v.

De to begreber var centrale, og forbindelsen til ars og scientia er oplagt at drage – hvilket de studerende også så.

For at *anvende* begreberne evaluerede vi Lise Lottes Brix's oplæg ud fra de teoretiske perspektiver, vi havde arbejdet med samt Fællesmål. :

Gruppediskussionen forløb engageret og reflekteret. Herunder nævnes pointer/ problemstillinger ved drøftelsen, formuleret i stikord:

- Hvad er forskellen på nonverbal og æstetisk erkendelse – gruppen kom selv frem til, at den nonverbale erkendelse var en delmængde af den anden
- Lise Lotte var omkring det hele (slutmålene) i sit oplæg
- Hun var både scientica og ars relateret ( A- og F-lytning)
- Kan en stor teoretisk og håndværksmæssig viden/kunnen stå i vejen for lytteoplevelse?
- Vi talte om forskellige lyttemåder – oplevelsesmæssigt og analytisk.
- Kan teoretisk indsigt kvalificere lytteoplevelsen?
- Kan børn arbejde sådan alene?
- Hvordan kan man lære klassen at arbejde alene?
- Balance mellem det individuelle, -hermeneutisk interpretation, og det fælles udtryk / forståelse

### **Musikhistorie og musikalsk analyse**

Jeg havde forestillet mig at vi skulle gå i dybden med wienerklassikken, men de studerende foretrak en anden model, som viste sig at blive rigtig god. Vi brugte Orla Vinthers bøger om musikhistorien, hvor holdet delte sig op og hver især gennemgik en periode.

Aarhus Symfoniorkester havde bl.a. Ouverturen til Tryllefløjten på programmet, og det blev det musikstykke vi (=jeg) valgte at sætte fokus på. For det første fordi ouverturen er opbygget som en sonateform, og for det andet, fordi den er et stykke musik med genkendelige temaer, og for det tredje fordi den er indledningen til en fantastisk opera med en god historie, som er undervisningsrelevant til folkeskolen, efter min mening, og for det fjerde fordi den klasse vi skulle have besøg af tidligere i deres skoleforløb har arbejdet med Tryllefløjten. I forbindelse med gennemgangen af wienerklassikken havde en af de studerende kort gennemgået sonateformen, så det var et kendt begreb. Her havde jeg så forestillet mig, vi sammen skulle have kigget mere på ouverturen inden besøget af musikerne, Rolf og Merete fra ASO. Men det nåede vi ikke. Jeg valgte at lægge min analyse af ouverturen på konferencen.

### **Planlægning af undervisningen af de studerende – samarbejdet med ASO**

Indledningsvis var det meningen at Hanne Holt Nielsen og Merete Hansen skulle tage del i projektet, men grundet sygdom blev det Rolf Sandmark og Merete Hansen.

I første omgang havde vi planlagt flere møder mellem studerende, musikere og børn end tilfældet blev, men af praktiske årsager og logistik-problemer blev det som følger. På trods af gode viljer fra begge sider kunne det ikke lykkes os at finde flere mødetidspunkter indenfor rammen. Før det første planlægningsmøde talte jeg i telefon med Rolf. Han var usikker på sin opgave. Vi enedes om at mødes for at lægge hovederne i blød.

### **Planlægningsmøde med Rolf og Merete fra ASO**

Den gode vilje var bestemt tilstede, men ideerne fattedes. Merete var ny i den slags arbejde, og forholdt sig meget lyttende. Her sad vi så med vores gode ønsker og hver vores faglighed, musiklæreren og de professionelle musikere. Ved fælles hjælp udarbejdede vi følgende plan:

1. Det handler først og fremmest om at opleve musikken. Derfor starter vi med at lytte til musikken.
2. Dernæst formulerer vi ord og stemninger, som relaterer til egne oplevelser og associationer samt til evt. kendskab om Tryllefløjten. Det skrives op på tavlen (Dette punkt skal Inger lede)
3. Herefter forbinder vi oplevelserne med nodebilledet på partituret:
  - hvordan ser de forskellige temaer / stemninger ud?
  - hvor optræder de?

Tanken er, at nodebilledet måske kan gøre musikken mere overskuelig. ( Rolf leder dette punkt )

### **Første møde mellem linjehold 2141, Rolf og Merete.**

Rolf og Merete mødte op til linjetimerne, og efter at have hilst på hinanden, gik vi i gang som planlagt: Lyttede til ouverturen til Tryllefløjten og noterede temaer og tanker på tavlen. Da vi skulle kigge på partitur overtog Rolf som planlagt styringen – han fortalte på opfordring og spontant om instrumenter, og vi fulgte med i partituret mens vi hørte musikken.

Merete havde en interessant iagttagelse – hun havde registreret, at hun og Rolf oplevede en bestemt passage helt forskellig. Hun oplevede temaet lyst, og Rolf oplevede det mørkt og truende. De fandt selv frem til, at forklaringen på det var, at de befandt sig fysisk på forskellige steder i orkesteret – hun på den lyse violin, og han på den mørke basun.

Rolf var inde på følgende temaer

- Der er noget om forfølgelse
- Der er noget, der bliver afbrudt – noget om en trussel

Mens vi lytter til musikken peger og fortæller Rolf med henvisning til partituret som bliver vist på en transparent. Han er meget musisk i ordets allermost positive og oprindelige betydning – han synger og danser og fægter mens han peger på nodebilleder og forklarer, hvordan han ser sammenhængen mellem det grafiske nodebillede og de temaer, der er nævnt.

En af de studerende formulerede tidligere ved samtalen om stemninger, at ”*det er som om, der er et kærlighedsforhold mellem oboen og fagotten*” – og det fulgte Rolf op på; han kunne følge tankegangen, og relaterede til partituret.

I forbindelse med studiet af partituret opstod der en mængde spørgsmål om instrumenter mv., og Rolf havde både stor fortællelyst, og viden at øse af. Det var i den forbindelse, han tilbød at komme og fortælle om instrumenter, hvilket vi sagde ja tak til.

Af tidsmæssige og praktiske årsager var vi nødt til at stoppe samtalerne og arbejdet om partituret, for vi skulle have aftalt en plan for den følgende fredag, hvor børnene skulle komme. Det var ærgerligt, for der var så meget vidensudveksling i spil i dette kulturmøde. Det handlede både om noget musikfagligt, fx om instrumenters opbygning og udvikling, men også om kulturmødet og det menneskelige møde mellem de unge ’rytmisk orienterede’ og den klassiske musiker, som var et spændende og sprudlende menneske – og ikke en ’støvet oldsag’, som det udtalt forventes af nogen. (Jeg vil senere uddybe og dokumentere denne oplevelse).

Efter lidt snak på kryds og tværs delte holdet sig op i tre grupper, som hver især måtte finde ud af, hvilken tilgang de ville vælge.

Det blev til :

- En billedgruppe, der tænkte i former og farver
- En musikgruppe, der bl. a. tænkte i byggesten
- En dramagruppe, der kombinerede drama, billede og musik.

Nu var bolden jo hos de lærerstuderende. Vi aftalte, Rolf og Merete skulle komme og følge processerne og se, hvad der skete.

### **Første møde med børn musikere og studerende**

Vi startede med en kort fælles goddagsang som jeg stod for. Efter goddagsangen delte vi klassen op i tre grupper, som hver isæt gik med en gruppe lærerstuderende. Her arbejdede man så i de tre grupper.

#### **Kommentar.**

Faktisk havde vi ikke aftalt det, men det faldt mig helt naturligt at byde børnene velkommen på den måde. Efterfølgende oplevede jeg, at de studerende havde været meget opmærksomme på, hvordan jeg havde ageret overfor børnene. *Du virkede sådan mere glad – der var gang i dig på en anden måde end når du underviser os*, sagde en af de studerende. Der er sikkert flere der har tænkt noget uden at formulere det. Min tavse viden blev gjort eksplicit, og jeg blev en rollemodel, de studerende kunne forholde sig til

Billedgruppen havde valgt at bruge billedmageri som medierende aktivitet. I gruppen var der studerende, som også havde billedkunst på linje. Gruppens forberedelse og disposition til timerne fremgår af bilag 1.

Dramagruppen tog udgangspunkt i Fuglefængersangen. Dette var ikke i overensstemmelse med vores plan, så her var noget de havde misforstået. Gruppens plan med kommentarer over forløbet kan ses som bilag 2:



**To drenge i gang med en fuglefænger-rap**

Musikgruppen arbejdede byggestensrelateret. De omformede melodiske og rytmiske fraser til bevægelse, og arbejdede med spørgsmål /svar. Børnene skulle komponere en dialog. Gruppens plan kan ses som bilag 3



**Elev fra 4. klasse i xylofondialog**

I de tre grupper blev der arbejdet meget forskelligt, engageret og godt. Der var nogenlunde lige mange studerende og børn, og der var god kontakt og positiv stemning alle steder.

Undervisningen i grupperne var klart inspireret af og videreudviklinger af det, holdet havde prøvet med Liselotte Brix og nu viste det sig også, at ideerne fra Mogens Christensen ikke var glemt.

Oprindeligt var det planen, at Rolf og Merete skulle være aktivt med i processen med børnene, men de kunne kun være til stede den ene af gangene med børnene, og så besluttede vi os for, at de 'bare' skulle følge processerne og kommentere med, hvad de havde at sige. Det var ikke den bedste løsning, og skabte utilfredsstillende uklarhed over deres rolle i denne fase, både for dem og for de studerende.

### **Opsamling på gruppernes arbejde**

Efter gruppearbejdet samledes alle i det store musiklokale for at runde dagen af sammen. Der var 15 minutter inden børnene skulle gå. Vi havde ikke forberedt hvad der konkret skulle ske der, men jeg opfordrede folk til at kommentere på dagen.

Børnene sad med på gulvet i en kreds og blev også opfordret til at kommentere dagen. Der var et par stykker, der udtalte, at det havde været sjovt, men ellers formulerede de ikke noget. De studerende havde ikke kommentarer på dette tidspunkt.

Rolf havde nogle kommentarer her:

*Hvilke aktiviteter er det, der sker? Musikken er brugt som inspirationskilde til det, I måske alligevel ville lave.*

*Det er spændende at observere det I laver, men jeg ser det som elementær musikopdragelse.*

*Kunne man snævre rammerne ind, og styre processerne mere, så der blev fokuseret på musikken.*

*Kunne der arbejdes med grundlæggende termer om det at arbejde med komposition, så øvelserne pegede mod et slutprodukt?*

#### **Kommentar**

De studerende udtrykte senere, at de syntes det var for strengt, jeg bad børnene sidde og være en del af denne snak; det diskuterede vi. Jeg fastholdt, at man kunne bede børnene sidde stille i det korte tidsrum, og mener, de måske kunne have gavn af at høre de voksnes refleksioner ovenpå aktiviteterne.

### **Grupperne arbejder fortsat**

Den følgende mandag fortsatte grupperne arbejdet, og vi sluttede med, at alle viste hinanden, hvad der var lavet.

Byggestensgruppen opførte deres dans til deres egen musik, og så skulle vi lytte efter, om vi kunne genkende deres figurer i ouverturen, da vi lyttede til den efterfølgende. Det kunne børnene.

Drama- rapgruppen opførte deres show for et engageret publikum. Helt tilfældigt kom der to drenge i den gruppe, som var rigtig gode rappere, og som kunne danse hip hop – de fik lov at udfolde sig, blev værdsat for det, de kunne bidrage med.

Malegruppen præsenterede deres billeder. I beskrivelsen her yder jeg slet ikke de tre fremstillinger fuld retfærdighed; her er blot nævnt noget af det, jeg har hæftet mig ved.

Efter fremvisningerne og efter en sang tog vi foreløbigt afsked med hinanden. Vi skulle jo ses til koncerten i Musikhuset.



Elever fra 4. klasse fortæller om billederne fremstillet  
i forbindelse med lytning til Ouverturen

### **Ekstra møde med Rolf**

Som sagt sagde vi ja tak til tilbuddet om fortælling om instrumenter. En onsdag aften efter didaktisk mødested mødte Rolf op med basuner og trompeter, og her fortalte og demonstrerede han på forunderlig vis om instrumenterne. Fra min synsvinkel var det en fantastisk blanding af faktuelle naturvidenskabelige facts og musikalsk kunstnerisk udfoldelse – en professionel musisk musiker på hjemmebane.

### **Koncerten i Musikhuset**

Uheldigvis lå koncerten i Musikhuset en dag, hvor der både var arrangement på seminariet og på børnenes skole, så det blev ikke det store gensyn og fællesoplevelse. Det var kun få børn, der deltog og få af de studerende fra linjeholdet – ærgerligt.

Men på seminariet tog det hele en uventet drejning. På koncertdagen var der "Slaraffenland", en dag hvor de studerende laver alle mulige workshops for hinanden – og en af workshops'ene blev en Mozart-workshop, hvor man spillede Tryllefløjten som Rockopera – det var festligt. Som et led i Workshopen var de studerende i Musikhuset og var meget begejstrede for familiekoncerten.

### **Om evalueringen med børnene**

Grundet tidspress m.m. blev det mig, der formulerede spørgsmålene til børnene. De var tænkt som udgangspunkt for interview'sene, og tegnede tre temaer (Se bilag 4):

- Musikken i musikhuset
- Forløbet på seminariet
- Musik i forhold til andre fag

Jeg havde foreslået de studerende at organisere sig, så der var én af dem, der primært stillede spørgsmål, én, der sekunderede interviewereren, og resten af gruppen skulle notere / referere. De studerende interviewede de børn, de havde undervist.

Selve interviewet tog ca. 30 minutter. Herefter spiste vi kiks og drak saftvand – og tog afsked med hinanden.

## 5.2 Forløbet på 2241

I store træk forløb projektet som på 2141, men der ændret på to forhold:

- De studerendes møde med ASO
- Rolfs fokus på linjeholdet.

og det vil jeg godt uddybe.

De studerendes møde med ASO

På et evalueringsmøde tidligere med ASO drøftede vi den mulighed, at de studerende skulle overvære en arbejdsprøve – komme uforberedte og lade sig beruse af musik for senere at overvære koncerten. Jeg syntes om ideen med at fokusere på de studerendes møde med musikken – men jeg valgte at forberede dem på mødet. Musikken var Sibelius' 2. symfoni, og vi forberedte os på seminariet ved at lytte til 2. satsen, og forsøgte at læse med i partituret for at genkende temaer og få overblik over formen. Det var udfordrende!

Prøven foregik i Frichsparken, og alle mødte op. Det var helt undtagelsesvis vi fik lov til at overvære en arbejdsprøve; vi sad på stole lige bagved dirigenten. Samme uge var vi inviteret til koncerten med det samme program i Musikhuset. Her deltog tre studerende. Biletterne til koncerten var ikke gratis – de skulle bestilles, og fra ASO havde man bemærket, at der kun var solgt tre billetter. Det var ikke hvad man fra ASO's side havde forventet, og det korresponderede jeg en del med ASO om, og det kommer jeg tilbage til.

Rolf's fokus på linjeholdet.

I en tilbagemelding fra ASO på forløbet med 2141 havde man overvejet, om det var en ide at lade Rolf arbejde processuelt og kompositorisk med de studerende. Det syntes jeg kunne være spændende, så det gjorde han her. Som introduktion til *Ildfuglen*, som 2241 skulle undervise børnene i, blev de studerende selv ført gennem et byggestensforløb/ kompositionsforløb.

På den måde har 2241 oplevet en ren scientia tilgang, da vi forberedte os på Sibelius, og da Rolf introducerede *Ildfuglen* var det en ren ars tilgang.

## 5.3 Forløbet på meritholdet

Den afgørende forskel her var, at vi ingen børn havde. Forløbet mindede meget om konstruktionen på 2241, som jeg har fremhævet ovenfor. På dette hold gjorde vi en del ud af at gennemgå og afprøve undervisningsmateriale om musikformidling. Vi forberedte Haydn's 1. violinkoncert på holdet, og den efterfølgende koncert var en stor oplevelse for os alle.

## 6. Analyse og refleksion over forløbene

I dette afsnit vil jeg gøre rede for de forskellige deltageres og egne refleksioner og perspektiver i forhold til udvalgte temaer. Temaerne fremgår af overskrifterne. Hovedvægten vil være på 2141's tilbagemeldinger, men hvor de andre hold har noget nyt at tilføje vil jeg inddrage dette. Endelig må det nævnes, 2141's tilbagemeldinger kommer i to omgange eftersom jeg mødtes med udvalgte tidligere studerende efter de havde virket i folkeskolen ca. et halvt år.

### 6.1 Om at undervise en 4. klasse på seminariet

I et interview efter forløbet med tre studerende, spørger jeg, hvordan de oplevede at få besøg af en klasse på seminariet og undervise dem der. Her kommer nogle citater fra interviewet:

*..jeg synes det var rigtig rigtig fedt at få lov til at prøve det af på nogen som bare synes det var godt. Vi var mange studerende om det, og vi var gode til at få suppleret hinanden – så førstegangsoplevelsen omkring at lave noget om at lytte bliver en positiv oplevelse. Det giver os lyst til at komme ud og prøve det af. Jeg tror det ville have været helt anderledes alene i en praktiksituation.*

*- Jeg er også glad for jeg prøvede det heroppe inden jeg prøvede det af i praktik – det er jo anderledes når man står alene med 24 elever – end med seks elever – med det var fedt at få lov til at prøve med hjælp fra andre –*

*- Den positive oplevelse er det vigtigste – også da vi mødte dem igen – de havde glædet sig til at arbejde videre – der var forventninger i luften om at man skulle vise det for hinanden – det var en rigtig positiv oplevelse.*

*- Det er den positive oplevelse, der er åbningen til at man prøver det af selv, når man kommer ud – og det synes jeg er det vigtigste, fordi det er vel det, I gerne vil?*

En hæfter sig ved, at det er godt at afprøve noget med hjælp fra andre – det er anderledes end at afprøve i praktikken, og en anden pointerer det væsentlige i, at oplevelsen med undervisningen bliver en positiv oplevelse, en succes. Det er den positive oplevelse, der er døren til det videre arbejde fremover, og *det er vel det, I gerne vil*, siger hun. Og det har hun da ret i. En erfaring på seminariet, der tegner billeder og visioner i en studerendes bevidsthed på hvordan hun kan forvalte fremtidige undervisningsopgaver, - det vurderer jeg som en kvalitet.

I det næst sidste sidste citat formulerer den studerende, at *de havde glædet sig til at arbejde videre*. Hendes opmærksomhed er på børnenes indstilling, hun ser børnenes glæde, oplever deres forventninger, møder og ekspliciterer deres følelser, og selv om forløbet kun har strakt sig over to møder, har de studerende formået at arbejde processuelt; der er noget, der fortsætter. En kritisk overvejelse kan være, om den studerende får urealistiske billeder på, hvad der kan lade sig gøre i en fremtid, for det siger sig selv, at 'normeringen' i denne øvelsessituation ikke svarer til normeringen i fremtiden. Det var en drøftelse vi havde oppe på holdet.

Der er en pointe i det følgende citat fra en studerende:

*... vi har fået en indgangsvinkel, og vi har prøvet det af. Lige efter Mogens og Lise Lotte – vi havde ideer, men jeg turde ikke rigtig – men det fik jeg så mulighed for her i trygge rammer, og så turde jeg.*

Selv om man på linjeholdet aktivt havde prøvet processerne igennem, og selv om man havde været optaget af og i processerne, var det alligevel utrygt for denne studerende at undervise på den måde. Det, der skaber modet til at turde afprøve nye undervisningstiltag alene i en fremtid kan være, at man har hat mulighed for at planlægge og udføre dem sammen *i trygge rammer*. En 4. klasse på seminariet udgjorde en brugbar øvelsesbane. Nu kan man indvende, at det er én studerendes synspunkt jeg reflekterer på og drage i tvivl, om det gælder for *alle*. Det gør det sikkert ikke, men jeg er overbevist om, at det gælder for *flere*.

### **Fra elevperspektiv til lærerperspektiv**

Et andet perspektiv i denne konstruktion er den studerendes skift fra elevperspektiv til lærerperspektiv. Det har at gøre med læreruddannelsens dobbeltdidaktik, og i denne sammenhæng kan man

sige det handler om både den studerendes møde med den musik, vi arbejder med, og så den undervisningsmetode eller formidlingsmetode, der anvendes. Det er min erfaring, at dette perspektivskift kan være vanskeligt for den studerende; på seminariet er man som studerende optaget af sin *egen* faglighed, sin *egen* personlige dygtiggørelse, og det er der ikke noget besynderligt i. Den fremtidige læreropgave med overvejelser og valg af metoder og undervisningsstof ligger langt ude i fremtiden. I denne kontekst er perspektivskiftet ikke en abstraktion; det er konkret virkelighed. I denne sammenhæng tog processen i begyndelsen afsæt i *den studerende som elev* og sluttede *med den studerende i en lærerrolle* med underviserens perspektiv sammen med skoleklassen.

## 6.2 Om evalueringen med 4. klasse

Formålet med evalueringen havde to aspekter; dels at undersøge børnenes udbytte af undervisningen, og dels at systematisere og forholde sig til evaluering i det hele taget. Oplægget til de studerende om interview fremgår af bilag 4. I det følgende afsnit vil jeg fremdrage og kommentere udvalgte citater fra de studerendes interview med børnene.

Interviewguiden til de studerende opererer med tre temaer:

- Om vores projekt
- Om lytning og musik generelt
- Om musik og andre fag

og de tre temaer vil danne rammen for den følgende beskrivelse.

### Om vores projekt

'Vores projekt' i denne sammenhæng er altså dels undervisningen af børnene på seminariet og koncerten i Musikhuset, hvor Ouverturen til *Tryllefløjten* blev spillet.

Malergruppen spurgte konkret til, hvordan børnene havde oplevet at være på seminariet:  
- *Hvordan var det at være på seminariet og være sammen med os studerende?*

Ordvalget i spørgsmålet antyder, at de studerendes fokus er på samværet og ikke på indholdet i samværet, og mellem ordene i udtrykket '*være sammen med os studerende*' oser hyggen næsten ud. Måske læser jeg det sådan fordi jeg oplevede samværet. Børnenes svar på spørgsmålet lød som følger citeret fra malergruppens tilbagemelding:

- *sjovt*
- *godt fordi vi lavede noget andet end i den normale undervisning*
- *alle burde prøve at komme op på seminariet til sådan en undervisning*
- *Dreng: Jeg gad ikke helt navneleg og at lytte til musikken i begyndelsen, men det var sjovt da vi kom i gang med at tegne/male*

Alle svarene indikerer, at børnene har befundet sig godt. Kun det sidste svar retter sig mod indholdet af det, der foregik. Drengen synes det var kedeligt kun at lytte til musikken i begyndelsen, men den medierende male-aktivitet fangede ham ind. Han havde brug for denne mediering.

Svar nr. 2 fik de studerende til at rette det næste spørgsmål mod, hvad der foregår i børnenes normale musikundervisning. Det var ikke et fokuset, men interessant og forståeligt, at de er nysgerrige på det felt. De fik følgende svar fra børnene:

- *Tidligere sang vi kun de samme kedelige sange og spillede lidt trommer*

- Nu er drenge og piger delt i to grupper, hvor der henholdsvis synges og spilles

Disse svar bekræfter mit postulat om, at aktiv musiklytning er et forsømt område.

Malergruppens tredje spørgsmål lyder:

- *Hvad husker I fra undervisningen i malergruppen?*

Denne formulering inviterer børnene til at reflektere både over samværet og indholdet for samværet, og svarene retter sig også i begge retninger. Børnene hæftede sig ved, at de var blevet taget godt imod, og at de studerende havde prioriteret og brugt tid på at lære dem at kende. *Det betyder noget at de kunne vores navne og ikke bare sagde 'du der' som vikarerne nogen gange gør*, sagde et af børnene. På det faglige område formulerer en af eleverne, at *det var godt, der ikke var så faste rammer om det vi skulle male, for på den måde kunne man lettere bruge sin fantasi og få udtrykt sin egen opfattelse*. Af malergruppens oplæg fremgår det, at de *har tænkt i rammer*, og denne elevs udsagn tyder på, at rammen var tilpas og tydelig. Generelt fremgår det af børnenes udtalelser, at de var optagede af malearbejdet.

Et af formålene i vores projekt var at forberede børnene til koncerten i musikhuset, men det viste sig, at der var ikke ret mange af børnene, der havde været til koncerten i Musikhuset. En af eleverne nævner, at han kunne genkende musikken fra Trylleføjten. En anden elev kunne høre ” ”løbe efter bussen” og lidt ”kravle”. Det lyder indforstået, men er altså elementer fra byggestens-gruppens undervisning. Ellers er der ingen direkte koblinger mellem seminariet og koncerten.

### **Om lytning og musik generelt**

Alle tre grupper beretter om, at børnene lytter til musik, og at de lytter til forskellig musik.

På spørgsmålet om *hvorfor* de lytter til musik kommer der mange interessante svar. Fx:

- *det lyder godt*

- *det kan gøre en rolig, så man kan slappe af*

- *man får lyst til at danse*

- *jeg kommer i bedre humør, hvis jeg er trist en dag*

- *jeg lytter til en CD med fløjter når jeg er trist. Det er stille og rar musik*

- *jeg hører vild musik med trolde og hekse når jeg er sur*

- *man bliver ked af det hvis nogen rakker ens musik ned*

De studerende var efterfølgende positivt overraskede over børnenes evne til så eksplicit at forholde sig til spørgsmålet.

Et vigtigt ærinde fra mit perspektiv i denne sammenhæng var at få både børn og lærerstuderende til at forholde sig til, om man kan *lære* at lytte til musik. I malegruppens tilbagemelding skriver de bl.a.:

*Pige: Jeg lærte at lytte til musikken (Mette: det var noget pigen sagde helt af sig selv!), dvs. kun at være koncentreret om det. Faktisk lytter jeg mere koncentreret/fokuseret til musik nu, efter vi har været på seminariet og opleve dette.*

Mettes indføjede parentes læser jeg som et udtryk for, at hun er positivt overrasket over pigens reaktion. Jeg er glad for de tre linjer, for implicit ligger der, at Mette måske havde tvivlet på fornuften i den noget rammesatte undervisning, men hun gennemførte det og kom ud med en erfaring om, at det faktisk kan gøre en forskel at undervise i musikformidling.

På spørgsmålet om, om man kan lære at lytte til musik svarer børnene bl.a.:

- nej, kun hvis man bliver tvunget
- man vænner sig til det man vokser op med
- man kan ikke lære det, man kan føle noget nyt pludselig
- man kan ændre musikstil med alderen fordi man forstår mere og mere

Disse svar sammen med de øvrige affødte drøftelser på holdet om, hvor sårbare og bevidste børnene er i deres omgang med musik, og hvor vigtigt det er, man respekterer hinandens musiksmag. Kunsten er at skabe det rum, hvor børnene er åbne og undersøgende og ikke vurderende og dømmende, og hvordan kan man som musiklærer gøre det ?

Jeg vil slutte dette afsnit med en studerendes afslutning på malegruppens tilbagemelding .. *vi har alle forskellig musiksmag. Hvad den ene synes er larm synes den anden er god musik og omvendt.*

Om musik og andre fag.

Mit ærinde her var at få børn og studerende i en dialog om kernefagligheden i musik i forhold til andre fag, om musikfagets prioritering og berettigelse, men det var for abstrakt og for dårligt forberedt. En af dramagruppens elever fik dog formuleret, at man i musik kan lære at turde vise sig frem for andre.

### 6.3 Om evaluering generelt

Efter interviewrunden med 4. klasse udførte jeg selv et fokusgruppeinterview med tre studerende. Her spurgte jeg bl.a. de studerende, hvilken vægt de tillægger et sådant interview med eleverne.

*-man kan bruge det til at finde ud af, hvad det er børnene bider mærke i, hvor deres engagement er.*

*- lige da jeg læste spørgsmålene syntes jeg det var kunstigt, men der kom mange gode kommentarer og diskussioner*

*- jeg ved ikke hvor bevidst det var, men jeg tror meget let man kunne komme til at interviewe børnene i, om de har nået vores mål*

*- jeg synes, hvis man ikke får samlet op på et undevisningsforløb man har lavet, --- så er undervisningsforløbet måske ikke så meget værd.*

*-det bidrager også til, at eleverne får en forestilling om, hvad det var vi lavede, det havde vi ikke sprogliggjort under forløbet - det kunne de klargøre for hinanden – hvad det var det havde sat i gang af tanker og følelser – det var meget udbytterigt.*

Det andet citat kunne forlede mig til at tro, at man opfatter interviewet som en kunstig form, men at afprøvningen affødte noget brugbart. I forbindelse med det tredje citat ærgrer det mig, jeg ikke fik spurgt ind til, om der er noget galt ved at undersøge, om børnene har nået lærerens mål. Det kan så godt være, det ikke er tilstrækkeligt at undersøge det.

I det sidste citat læser jeg, den studerende erkender, at viden og indsigt kan skabes gennem interviewet.

### 6.4 ÅDAS og ASO

Fra starten var vi på det overordnede plan helt enige om at vores fokusfelt var mødet mellem børn og kunst musik, og heri var de studerende på seminariet vigtige aktører i fremtiden. Der er fire fokusfelter i dette kultursammenstød eller samarbejde, jeg vil slå ned på:

- Hvad er vigtigt i undervisningen?
- Kulturmødet ved arbejdsprøven
- Ærbødighed
- Rolfs tilbagemelding til de studerende

### Planlægning af undervisning, hvad er vigtigt?

Ved de indledende møder med musikerne gjorde jeg rede for mit ønske som seminarielærer at kombinere den videnskabelige scientia tilgang med den oplevelsesorienterede ars tilgang i de studerendes møde med musikken. Jeg ville på linjeholdet gerne sætte fokus på sonateformen, men denne tilgang mærkede jeg modstand fra hos musikerne. For dem var det *åndelige møde* med musikken det væsentlige.

Jeg har tænkt flere ting om denne problemstilling. For det første tror jeg, at hvis *det åndelige møde* ikke finder sted, giver det ingen mening med den teoretiske analyse overhovedet; først oplevelsen, så analysen jf. Hohr og Pedersen. For det andet er den kontekst vi mødes i, er en uddannelsessituation, og et af kravene er, som formuleret i CKF *analyse af eksemplariske værker*. Med det tidsmæssige pres vi er underlagt i læreruddannelsen, er det for mig at se oplagt at koble en teoretisk analytisk vinkel på et projekt som dette. For det tredje siger sig selv, at man på en 4 årig læreruddannelse med fire linjefag og en række pædagogiske fag tillige, ikke kan gå så meget i dybden, som man kan på uuniversiteterne og på konservatorierne, så det jeg som seminarielærer forbinder med *analyse*, svarer sikkert ikke til hvad en konservatorieuddannet forbinder med begrebet.

Som refereret i beskrivelsen af forløbet var Rolf lidt tilbageholdende, og selv gennem flere telefonsamtaler havde vi svært ved at finde fælles fodslag. Der var ikke tale om dårlig stemning, men det var som om vi ikke forstod hinanden – vi lagde simpelthen ikke den samme betydning i de ord og begreber, vi brugte. Der stod næsten skræk i øjnene af Rolf, da jeg foreslog vi skulle se på partitur, men det endte med den planlægning, som er beskrevet i afsnit 5.1.

Min konklusion på dette ars / scientia felt, er foreløbig, at der er noget at hente i vores kommende samarbejde dér, og det underbygges af flg. citat fra en studerende i et efterfølgende interview, hvor vi taler om Rolf ved noderne:

*– det blev enormt interessant, da vi fik noderne på. Der kan I fx se det og det, og det, der sker der og der, og det synes jeg ikke vi oplever så tit, det er ikke så tit vi prøver den lidt teoretiske gåen til det der, og jeg synes, det kunne jeg godt have brugt mere tid på. Jeg blev faktisk fanget af det – det kunne vi godt have brugt på nogen af de ting, vi havde haft i musikhistorie.*

Der var positiv energi i denne kommunikation, og det var klart denne del af timerne, der var højdepunktet.

Efterfølgende tænkte jeg, at vi hver med vores faglighed havde bidraget til en god time:

- jeg tænkt i en planlægning, hvor de studerende og de professionelle musikere kunne mødes med et fælles fokus
- Rolf og Merete kunne med deres faglighed og evne til at være til stede skabe forbindelse mellem partituret og oplevelsen. De havde ikke forberedt **hvad** der skulle tales om, med de var i stand til at indgå i de samtaler, de blev inviteret til, og de havde let ved at få relevante associationer.

Faktisk synes jeg, det er interessant, at Rolf ikke havde ideer til **hvordan** opgaven skulle gribes an, men da han først kom i gang, voldte det ham ikke problemer at fortælle, og hans tilgang affødte mange spørgsmål blandt de studerende. Han, suppleret af Merete, gjorde partituret til et vigtigt dokument, noderne var som teksten i en roman. Ligesom man kan finde på at læse bogen efter man

har set filmen', **kunne** partituret blive et dokument, man søgte uddybende oplysninger i, et dokument, gennem hvilket man kan analysere musikken og dermed nuancere sin oplevelse. Det var som om afstanden mellem ars og scientia blev mindre

### **2241 på besøg i Frichsparken til arbejdsprøve**

En anden oplevelse, der styrker mig i, at vi befinder os i forskellige kulturer, er 2241's reaktioner på overværelse af generalprøven. I musiktimen efter besøget i Frichsparken evaluerede vi både arbejdsprøven og koncerten. Herunder citerer jeg de studerendes kommentarer, og jeg har nummereret dem udelukkende for at kunne knytte kommentarer på.

1. Sikke et overskud de spiller med – så præcist og disciplineret
2. Jeg var grebet af den intensitet der er i strengeinstrumenterne – så ren en lyd og så dynamisk
3. Det var så levende – intet overladt til tilfældighederne – SÅ rent
4. Jeg var bjergetaget af den levende musik – det var som at se en film
5. Det var så stort – jeg er overrasket over det var så anderledes end at høre CD'en
6. Det var spændende at følge processen med dirigenten – hvordan musikken ændrede karakter
7. Imponeret over deres dygtighed – så intenst og så rent
8. Jeg tænker om man som musiker kan føle sig bundet, når rammerne er så afstukne?
9. Det var spændende at se og opleve dirigentens betydning
10. Det var sjovt at se musikerne var helt almindelige mennesker
11. Det betyder meget for min lytning at jeg kan genkende noget – man skal arbejde med det for at det bliver relevant
12. Det var overvældende fra 1. lyd
13. Hvilken koncentration og opmærksomhed
14. Ser de overhovedet dirigenten?
15. Jeg var imponeret over hvad dirigenten hører – de ændrer bare detaljer og fyrer den af
16. Det var stort at være så tæt på – man kunne høre dirigentens vejrtrækning og se alle fingrene på violinerne – man kunne se et hav af buer og alligevel bare høre én stemme
17. Det var fantastisk at møde den kultur – fantastisk disciplin
18. Det var meget højt – hvordan undgår de at få tinitus?
19. Det var et lille lokale de øver i
20. Utroligt at blæserne kan holde så mange pauser uden at snakke og pjatte og falde i søvn
21. Det er som om min tilgang til musikken ændres, når jeg oplever det er almindelige mennesker der spiller –
22. De fordomme man kan have om mennesker der spiller ændres – det er som om man kommer med ind i deres hemmelighed – bliver lukket ind
23. Det finkulturelle kan godt virke lidt ufremkommeligt – så stort og pompøst – men det fjernes i mødet
24. Koncert ⇔ øvning
25. Jeg synes først oplevelsen sluttede ved koncerten
26. Ved øvesituationen var jeg meget analyserende – der var så meget – musik – instrumenter og mennesker – ved koncerten da lyset blev slukket var det musikken, der fyldte – musikerne som personer forsvandt
27. Det visuelle element var ikke så fremtrædende ved koncerten
28. Koncerten var ren nydelse

Den overvejende reaktion ser jeg som ren bjergtagelse af musikken og musikernes dygtighed. De studerende var enige om, at det var godt vi havde lyttet til noget af musikken først – genkendeligheden betød meget. Kommentar nr 16 er næsten ren synæstesi. Den studerende kombinerer lyd- og synsindtryk, og fokuseringen på dirigentens vejrtrækning er for mig et udtryk for en tillige kropslig oplevelse af situationen.

Men reaktionerne handlede også om andet end musik. Kommentarerne fra 20 – 23 læser jeg som udtryk for, at det betyder noget man kan identificere sig med musikerne.

Udenfor den rammesatte evaluering hørtes kommentarer som *lækre skår* og *flotte fyre*. Det kom virkelig bag på en del studerende, at der var almindelige mennesker i orkesteret. Hvilket billede mon de havde på forhånd ?

### **Om at være ærbødig og uimponeret**

Jeg har tidligere citeret Thomas Ziehe og introduceret begrebet *kulturel afhierakisering*. Selv tilhører jeg en generation, der forbinder noget med begrebet ærbødighed og ydmyghed. Det kan nemt blive for meget og afføde undertrykkelse, men den gode side af *ærbødighed* og *ydmyghed* anerkender, at der er noget større end én selv. Da 2241 blev inviteret til arbejdsprøven blev det indskærpet, at vi skulle være der i god tid, så vi ikke forstyrrede orkesteret / dirigenten ved at komme for sent. Denne besked lod jeg gå videre, men alligevel var det et par stykker, der kom slentrende i sidste øjeblik - og *hva' så* - mener de. *Vi kan da godt komme ind uden at forstyrre*.

Der var også et par stykker, der var fortørnede over, vi ikke officielt blev budt velkommen til prøven; det blev bare meddelt, at vi var der. Vi har her to kulturer, der mødes. Kulturen omkring symfoniorkesteret er, så vidt jeg kan vurdere, meget præget af de værdinormer, der herskede tidligere. Det er et nyt stort område jeg bevæger mig ind på, og jeg berører det kun udokumenteret og perifert, men jeg anser det for væsentligt. Tidligere var begreber som ærbødighed, lydhørhed og efterrettelighed overfor autoriteter positive værdier, og det er ikke den kultur, der kendetegner seminariekulturen. Her er det en værdi at være *uimponeret*. Jeg har i forskellige sammenhænge bemærket, at lige præcis begrebet *uimponeret* har været anvendt som et positivt og anerkendende begreb. Fx nævnte en skoleleder i forbindelse med en ansættelsessamtale, at ansøgeren var *så uimponeret*, hun lod sig ikke kyse af autoriteter. Det har ikke noget med musikken at gøre som sådan, men jeg tænker alligevel, at de to kulturer vi her har at gøre med nemt kan komme til at støde hinanden uden at ville det. De studerende tager det ikke så tungt at komme for sent, men det betyder noget for dem at blive budt velkommen – blive mødt. Man siger forståelse fremmer samtalen, men man kan også vende den rundt og sige, at samtale fremmer forståelsen. Her bringer vi verdener sammen i et arbejdsfællesskab og indsigt i og forståelse for hinanden i disse verdener, tror jeg, virker beordrende for musikformidlingen.

### **Rolf's tilbagemelding til de studerende.**

Inden Rolf forlod 2141 og 4. klasse kom han med denne respons til det, han havde oplevet:

*Hvilke aktiviteter er det, der sker? Musikken er brugt som inspirationskilde til det, I også ville lave. Det er spændende at observere, jeg ser det som elementær musikopdragelse. Kunne man snævre rammerne ind, og styre processerne mere, så der blev fokuseret på musikken. Kunne der arbejdes med grundlæggende termer om det at arbejde med komposition, så øvelserne pegede mod et slutprodukt?*

I disse kommentarer hører jeg en søgen efter det musikalske arbejde – hvor bliver det af? Musikken bliver brugt som indtryk, som inspiration til noget andet, og faren for at fokus bliver flyttet til 'det andet' lurer om hjørnet.

Det er en kendt problemstilling i forbindelse med musiklytningsaktiviteter, som Espeland også er inde på den i sin *Lyttemetodikk*. De studerende blev lidt pikerede over Rolfs indvending, og det gjorde jeg også selv. Deres oplevelse var, at de *havde* arbejdet med musikken. Jeg tænker, at der her er tale om forskellige niveauer at opleve musik på, og jo mere jeg har arbejdet med dette område, jo mere enig er jeg med Rolf.

Rolfs kommentarer faldt efter det første arbejde i grupperne, men måske ville han fastholde sine synspunkter efter at have set slutprodukterne -? Jeg tænker hans mål eller ideal er, at børnene skal ind i musikken ved at arbejde med de musikalske elementer. Når jeg skal forholde mig til forløbet med børnene fra en folkeskolemusiklærer-synsvinkel og ud fra formålet med projektet, er jeg positiv. For mig at se er det et mål overhovedet, at børnene møder musikken og forholder sig til den – hvordan de så end udtrykker den. Vi ved, børn er forskellige, og derfor er det væsentligt med en undervisning, der rummer, og udnytter deres forskellighed. I alle tre grupper mødte børnene musikken gennem den motiverende mediering.

### **Fremtidigt samarbejde med ASO**

Jeg tænker om vores fremtidige arbejde, at vi ikke skal blande børnene og musikerne – highlights'ene i dette projekt har for mig at se været musikernes og de studerendes dialoger og samtaler om musik.

Ligesom børnene i skolen skal møde den levende musik, er det en gave for os på seminariet at møde de levende musikere – måske skal samarbejdet handle om at komme ind i musikken på de studerendes præmisser, og så er det en didaktisk pædagogisk opgave at planlægge undervisning for børn derefter.

### **En helt anden historie**

I første omgang havde vi på seminariet problemer med, at familiekoncerten (hvor 2141 og børnene fra 4. klasse skulle deltage) lå på en lørdag, hvor der var "Slaraffenland" på seminariet. "Slaraffenland" er en dag med workshops i alle afskygninger, som munder ud i en fest om aftenen. Men hvad sker der så? To studerende går i gang med at arrangere Tryllefløjten som en rockopera til en workshop, og 16 andre studerende arbejder hele lørdag med dette projekt. Som et led i workshoppen var hele gruppen med til familiekoncerten – og var meget begejstrede.

*- jeg anede da ikke symfoniorkesteret lavede sådan noget*

Sagde en af deltagerne på workshoppen.

Det var en fuldstændig uforudsigelig udløber af vores projekt, som rakte langt ud over musiklinjeholdet - et godt eksempel på en konstruktiv "uplanlagt" hændelse, der kendetegner et kreativt miljø.

## **6.5 Forskellige syn på lytning og kunstmusik**

De fleste studerende jeg har diskuteret dette emne med har udtrykt, at selvfølgelig skal børn lytte til klassisk musik ligesom de skal lytte til mange andre forskellige slags musik. Men i forbindelse med interviewet efter projektet hvor jeg spurgte, om processen havde haft betydning for de studerendes holdninger til musikfaget afspejlede der sig en mere nuanceret holdning.

*.. Jeg har nok ikke tænkt, at det var så vigtigt for børn at lære klassisk musik. Jeg ved godt det er måske lidt farligt at sige, men selvfølgelig har jeg tænkt de skulle præsenteres for det, men jeg har ikke kunnet se hvorfor, så på dem måde føler jeg, jeg har fået et holdnings skift. Nu synes jeg virkelig det er relevant.*

*..Den klassiske musik går ind på en anden måde. Den giver mulighed for at åbne sanserne --åbne lytterens horisont, som min også er blevet åbnet. Man godt kan få en stor oplevelse, selv om man et eller andet sted har været meget negativ overfor det tidligere.*

*.. Det er også noget af det jeg har hæftet mig ved, og som jeg synes er kvaliteten i klassisk musik. Den verden vi lever i i skolen er det hele så sprogliggjort, og det her med at man kan udtrykke sig på en anden måde end gennem sproget, det er der ikke ret mange andre fag, der har mulighed for. Det er netop der de praktisk musiske fag står stærkt, og der hvor jeg synes, at de skal markere sig. Det med at kunne give udtryk for følelser og tanker på en anden måde end gennem sproget. Og det er virkelig en udfordring.*

Det første citat er ærligt. Tidligere var klassisk musik egentlig ikke så vigtig – men nu er verden pludselig blevet større. Noget af det jeg hæfter mig ved i disse citater, er den fokusering der er på, hvad kunstmusikken er, kan og gør. Her opleves musikken som et sprog – noget man kan udtrykke sig med, og noget, man kan modtage indtryk med – noget, man forholder sig til. En af de studerende udtrykker det sådan:

*..Jeg synes også det åbner muligheder for at komponere – hvis børnene skal komponere noget, der minder om den musik de selv hører, så vil de gå i baglås, men det at man har bedt dem om at komponere nogle følelser eller lave lyde til et billede, det kan de sagtens, og så får de en stor oplevelse ud af det. Kunstmusik lukker op for nogle følelser, man ikke lige kan forklare, og man kan bruge instrumenterne på mange forskellige måder – uden at kunne spille på en guitar, så kan du godt frembringe et eller andet, som minder om en anden lyd, - det åbner for mange muligheder.*

De studerende, der udtrykker sig her er klart meget positive, og det skal blive spændende at følge op på, når de har været i skolen et halv års tid.

At forløbet havde gjort indtryk på holdet, kom til udtryk ved den afsluttende eksamen. En af de studerende havde komponeret en rockudgave af Tryllefløjten, og 4 studerende skrev synopsen om musiklytning, og én havde i håndarbejde komponeret *Nattens dronnings nederdel* ( se næste side)



### **Nattens Dronnings nederdel**

Den er sort med perler der går skråt op – det er den hvirvlende fornemmelse i musikken samtidig med dronningens fald – så ligner det også et slot. Kjolen er sort / mørkeblå, og så er der læg forneden, af silke, og så er der i grønt lavet noget hvirvel op som også er en hvirvlende fornemmelse med stjerner på himlen

## 7. Hvordan går det de nye lærere fra 2141

Et led i udviklingsarbejdet var at følge op på, hvordan de nye lærere fra 2141 oplevede situationen som musiklærer, og hvordan de oplevede, seminariet havde rustet dem til opgaven.

Opfølgningen foregik som planlagt i februar – marts og bestod af dels af besøg på skolerne, hvor jeg interviewede lærerne, og dels i form af en privat sammenkomst hos mig. Oprindeligt var der planlagt et efterårsmøde også, men det blev aflyst.

I februar – marts besøgte jeg 4 lærere fra det tidligere linjehold. Lærerne var informerede om mine fokuspunkter dels gennem telefoniske samtaler, og dels gennem mail:

- Hvordan går det med at være musiklærer, udfordringer, overraskelser, hvad er du optaget af?
- Hvordan har linjeuddannelsen rustet dig, hvad har du med i rygsækken fra seminariet?
- Hvordan arbejder du med lytning og komposition?
- Hvordan organiseres undervisningen - arbejdsformer

Det var helt bevidst, jeg startede i det brede, generelle felt. Det er min overbevisning, at jeg herved får et mere realistisk billede af det, der optager lærerne i deres musikundervisning, og også et mere ærligt billede af, hvordan de vægter lyttearbejdet. Samtalerne varede ca. en time hver. Navnene er opdigtede.

I de følgende afsnit har jeg samlet og organiseret interviewmaterialet og bemærkninger fra den private sammenkomst i temaer, som jeg løbende kommenter.

### Hvordan går det med at være musiklærer?

Pia havde en hård start med en meget problematisk dreng. Det var hendes 4. klasse, der deltog i 2241's lytteforløb på seminariet, så jeg havde kontakt til hende fra begyndelsen af skoleåret. Men i begyndelsen af februar siger Pia

*- det går helt vildt godt. Jeg var så bekymret for om jeg skulle blive en god musiklærer, og jeg føler jeg er en skidegod musiklærer selv om jeg ikke kan spille på alt muligt.*

Implicit siger Pia her, at en god musiklærer er en, der kan spille på alt muligt, men hun har øjensynlig fundet en form, hvor hun udnytter det, hun kan.

Pia fortæller hvordan hun bruger *konsekvenspædagogik*. Det handler om at få børnene til at kende og acceptere ens rammer, forstå hvad man gør og ikke gør, forklarer hun.

*Både børnene og en selv skal finde ud af hvor grænserne er som ny. .... Børnene bliver ikke sure på en – jo måske lidt – men de kan godt li' at de ved hvor grænsen går. De kan godt ha' det sjovt inden for rammerne.*

*Jeg har tænkt over, om det passer til mig at være så stram.*

*Men jeg har været meget mere streng end jeg er nu - ...jeg har været forundret over det tager så lang tid at finde ud af hvad det er man vil..*

*..Børnene bliver ikke sure ..* siger Pia, og bag den bemærkning ligger måske en opmærksomhed på, hvad eleverne synes om én som lærer. Det er et anerkendt fænomen, at vi alle har brug for bekræftelse; det er rart, når andre synes om én. Sådan er det også i skolen. Det er bedst, når eleverne kan lide læreren, og derfor er det snublende nærliggende som lærer at give efter for elevernes ønsker og forventninger

Det siger sig selv, at det tager tid at finde sine ben i et nyt job, og forståeligt nok vælger man et indhold man er på det rene med. Det har Pia også gjort. Hun beskriver, hvordan hun har fundet en fast

form at bygge timerne op på, og fortæller hvilke dele en lektion består af. Slutretualet er ens hver gang:

*Til sidst kommer de ned på stolene igen – det er rart at have borde og stole derinde. Så skal de sove ind over bordet. Så kan jeg spørge dem hvad de har lært i dag – det får de lidt til at tænke over – så spørger jeg Jon – og han siger måske ”jeg har lært en ny sang” – så spørger jeg en anden en – måske tre – for at få dem til at få øje på det, de har lært.*

Musik er i Pias bevidsthed et fag, hvor man skal lære noget, og hun er opmærksom på at få børnene til at forholde sig til og formulere, hvad de har lært.

Mie og Tit er ansat på samme skole, og det har de det rigtig godt med. De beskriver begge to, hvordan starten var svær, for der var så mange elever man skulle lære at kende. Tit er overrasket over, hvor skrap hun skal være

*..man skal være hård – stå i kø inden de får xylofon – det er ren opdragelse. Det har overrasket mig. 2. klasse er ved at få udviklet gode rutiner. Jeg kan godt føle mig som en diktator: ”sangbøgerne ind under stolen” ” på række ved døren” , men børnene bliver gladere af det.*

Tit ler, da hun sammenligner sig selv med en diktator, og Mie supplerer med at mene, at det betaler sig at være hård, og hun skelner mellem at stille krav og være sur. De er enige om, at

*.... det er fedt, at det er sjovt at være musiklærer.*

Rikke siger om at være musiklærer:

*Det er en større udfordring end jeg havde regnet med. Det har nok også noget at gøre med jeg har fået nye ideer på seminariet, og det er gamle musiklærere der er herude. Der er ikke så meget at bygge videre på, når man får en 6. klasse, der kun har sunget og lyttet til en CD og tegnet til. Det de mest laver herude er enten sammenspil eller synge. De forestiller de skal synge eller spille musik – den kamp mellem nyt og det de har været vant til er hård. Når jeg kommer med nogle andre undervisningsmaterialer, lytning, Akompono eller stomp, så er det en hel anden musikundervisning end de har været vant til. Det har været svært.*

*Jeg bruger meget fagformålene – og det er der ikke blevet gjort – den kamp med at det skal man også – det er det sværeste.*

*Det har jo ikke noget at gøre med eleverne, men med traditionen på skolen.*

*Det er som om man ikke i musik tager sig af fagformålene som man gør i de andre fag – det er måske ligesådan i idræt. Der er en stor kløft mellem os som musiklærere.*

Rikke kommer med et syn på musikundervisning, der tager udgangspunkt i fagformålet, men som ikke svarer til traditionen på skolen. Hun oplever en kløft mellem musiklærerne, og det fremgår af samtalen, at det er svært for hende, at komme i åben og konstruktiv dialog med 'de gamle musiklærere' om hvad god musikundervisning er.

Der er for mig at se to pointer i denne problemstilling. For det første opleves Rikkens professionelle og faglige problem som et individuelt anliggende. For det andet siger hun implicit, at der er nogle fag, hvor man ikke tager sig af fagformålene. Begge pointer repræsenterer urimelige arbejdsvilkår, som ingen kan være tjent med.

Det er vigtigt, vi på seminariet ruster studerende til at takle situationer som disse.  
Rikke fremdrager et andet fokusfelt, som jeg ofte har mødt blandt musiklærere:

*De ikke er glade for at synge, og det synes jeg har været svært. Hvis de ikke har syntes det var sjovt at have musik – at komme ud og synge – sjovt at være sammen, og det gør ikke noget hvis man synger lidt forkert – det har jeg kæmpet allermest med.*

De fleste musiklærere er folk, som morer sig og glædes ved at beskæftige sig med musik, og derfor ligger der hos mange implicit en forventning eller et krav til en selv om at frembringe denne glæde hos eleverne. Det bliver et succeskriterium, at eleverne viser glæde og begejstring.

Det er et ambitiøst krav, men er det rimeligt? Har man samme succeskriterium som dansk- eller matematiklærer? Selvfølgelig er enhver god lærer opmærksom på børnenes engagement og optagethed, og selvfølgelig vil man tilstræbe at skabe rammer, der 'får eleverne med', men måske må man acceptere, at der er børn, som aldrig kommer til at synes om at synge.

### **Hvordan har linjeuddannelsen rustet dig til opgaven?**

Mie og Tit er enige om, at de gerne ville have været bedre til at spille klaver. Mie har kor, og her oplever hun klaverkompetencen ikke slår til, men så siger hun

*Jeg har fået helt vild meget med. I starten kunne jeg ikke forstå hvorfor vi skulle lave alle de klappe lege – jeg kunne ikke se den kontekst jeg var ved at uddanne mig i- men jeg er bare så glad for nu, at man kan bruge alle de ting. Jeg har brugt nærmest det hele.*

Her er vi tæt på dobbeltdidaktikken igen. Det er ens egen proces man er optaget af på seminariet. Vi taler om dette fænomen, og lærerne mener, det kunne gøres mere tydeligt på seminariet, hvornår undervisningen er en didaktisk musikfaglig udfordring, og hvornår det er deres egen musikfaglige proces det handler om.

*Det var ærgerligt, jeg ikke kunne se pointen i at skulle lave arrangementer for børn – jo, jeg kunne godt se pointen, men det var svært for mig at sætte mig derhen – fordi jeg vidste ikke hvad jeg gjorde det ud fra – det kunne jeg godt have tænkt mig – at have kunnet se.*

Lærerne foreslår, at man skulle afprøve tingene på rigtige børn, og det bringer os hen til forløbet med 4. klasse i musiklytning.

*Vi følte egentlig ikke vi havde tid til det – så var der didaktikopgave osv. - vi orkede det næsten ikke, men da vi så gjorde det og var igennem, så var det faktisk noget af det bedste. Det er jo sådan de ser ud – det er jo det de kan. Alt det vi prøvede der, det er noget vi har brugt herude. Det virker jo!! Det at få kontakt med børn og få ideerne afprøvet i praksis – det er en rigtig god ide.*

Det er tydeligt, at det på seminariet er opgaverne og eksamen, der fylder, men den konkrete opgave med 4. klasse tog holdet alligevel på sig. Jeg tænker, at hvis de 'bare' skulle have undervist hinanden på holdet, så havde processen ikke affødt den samme læring.

På spørgsmålet om, hvad der har haft betydning på seminariet siger Pia:

*Faktisk noget af det vi kritiserede mest da vi var der – (ha ha) Vi kunne ikke forstå hvorfor vi skulle lave noget for 4. og 5. klasse for vi ville op på et højere niveau.*

*Men det er virkelig de ting vi kan bruge nu hvor vi står derude – så det faktisk godt at sige – for jeg har jo sagt det andet også. Alle de konkrete ting - alle de overvejelser og drøftelser vi har gjort over de praktiske aktiviteter – det kan man bruge til noget.*

Hun beskriver, hvordan drøftelser om differentiering af konkrete aktiviteter vi arbejdede med har sat sig under huden på hende, det kan hun bruge og så siger hun i samme åndedrag at det ikke er fordi Frede V ikke er god, men det er ikke ham, hun har brug for nu. Pia virker ved godt mod, og hun har sat sig for, at hun også vil lære at spille guitar.

Rikke fremhæver, at det der har haft betydning for hende på seminariet er

*..at jeg fik jeg øjnene op for alt det musik **også** er. Alt det med lytning – og det med at turde lade eleverne arbejde mere frit.*

*Det med Akompono var interessant – rigtig godt.*

*Jeg tror også, de ting vi prøvede af på hinanden og også på eleverne – de ting vi tog op, og de snakke vi fik bagefter, når vi forholdt os til hvordan de kunne ændres – differentieres.*

Ud over Rikke også som de andre fremhæver de konkrete aktiviteter med efterfølgende didaktiske drøftelser, hæfter jeg mig ved, at Rikke opdager et nyt fagområde i uddannelsen.

### **Hvordan arbejder du med lytning og komposition?**

Pia's 4. klasse deltog på seminariet som kaniner for 2241, så jeg spurgte hende, hvad besøget på seminariet, havde haft for hende og for klassen.

*Der var nogen hvor forældrene kom og sagde, at de havde fået meget ud af det. Men der var også nogen som ikke havde fået så meget ud af det. Der var én forældre der syntes det var så godt.*

*Koncerten – det var hårdt – svært men alligevel en god oplevelse – de vil huske det – de vil huske de har haft klassisk musik.*

Pia kan ikke helt beskrive, hvad det var børnene havde været optagede af – det var helhedsindtrykket. Jeg spørger videre til, om hun har arbejdet med lytning; det har hun ikke. På spørgsmålet om hun har lyst til det, siger hun:

*Det står på min årsplan vi skal gøre det lige nu, og det er noget jeg gerne vil, og jeg vil også gerne komponere, men jeg synes det er svært at gøre, så det får større mening.*

*Nu handler det meget om sammenspil og lytte til hinanden – det gør jeg meget ud af – at det skal lyde som én tromme når alle spiller. I dag snakkede vi om, at når en falder ud, så bliver vi bare ved med at spille, så gælder det om at kunne falde ind igen – det skal man øve sig på, og her er det vigtigt man lytter til hinanden. Men også oplevelsen af at det er noget man kan lære.*

*Det med sammenspil står først for – for det er det børnene gerne vil og det er også det jeg gerne vil – og jeg synes også man har fat i meget musik den vej. Men der skal også mere lytning med.*

Det er ikke lige lytning Pia har fokus på lige nu. I den fortsatte samtale fremgår det, at hun ikke husker så meget af det, vi lavede. Hun husker fx ikke byggesten som en introduktion til lytning, og siger, at hun skal tilbage i papirerne og læse, hvis hun skal arbejde med det. Nu må det retfærdighedsvis nævnes, at Pia var ude for et traumatisk dødsfald i vennekredsen det samme efterår, og det kan godt betyde noget for fokuseringen og hukommelsen.

I samtalen om lytning med Mie og Tit siger Mie:

*En måde at overleve på i musik er da også, at man lytter – for at få ro. Det er ikke kun sammenspil – det er også snak og samtale. Det med Lotte Brix – det har inspireret meget.*

Er lytning afslapning for læreren ? spørger jeg, hvorpå Mie svarer

*Jeg kan godt være tilbøjelig til at være vild og kreativ – men det er også vigtigt man tør at lade dem lytte til musik. De ved jo intet om musik. Det er os, der skal åbne det hele for dem. Det er dejligt for både dem og mig at lytte. Det er en af de ekstra goder ved musik, at man lytter – et ekstra gode.*

Jeg bemærker Mie siger at det er vigtigt man *tør* at lade børnene lytte til musik. Det lille ord, *tør* kunne tyde på at Mie i forbindelse med lytning skal overvinde noget. Hvad skal hun overvinde? Hun mangler ikke begrundelser for at lade børnene lytte.

Tit:

*Måske har man en tendens til ikke at tænke lytning – det havde jeg nok før jeg havde det på seminariet – som en del af musikundervisningen*

*Det var egentlig en åbenbaring på en eller anden måde – og jeg synes også, jeg selv er blevet bedre til at lytte - jeg hører flere og flere ting – men det er måske også fordi jeg startede rimelig sent.*

*Jeg har brugt det med Tryllefløjten i 4. klasse og det var en stor oplevelse. De tegnede ud fra stemninger, de hørte og så lyttede de flere gange. De tegnede ud fra Nattens Dronnings Arie – selv om de både syntes det lød forfærdeligt, så oplevede de, der var en historie og et lydbillede der udtrykte følelser. Der var mange der tegnede hjerter, der var flækkede mit over, så de hører jo mere end de tror, de hører, og der var også en, der brød sammen og begyndte at græde, så det var rimeligt meget spændende.*

*Så viste jeg dem den nederdel, jeg havde lavet i håndarbejde ud fra Nattens Dronnings arie .*

*Jeg spurgte jeg dem, hvad de kunne se, og de kunne faktisk se alt det jeg havde tænkt med den*

*Det kunne de se – det var faktisk ret fantastisk, synes jeg – så det var fint.*

Herefter fortæller Tit om nederdelen:

*Den er sort med perler der går skråt op – det er den hvirvlende fornemmelse i musikken samtidig med dronningens fald – så ligner det også et slot. Kjolen er sort mørkeblå, og så er der læg fornedden, af silke, og så er der i grønt lavet noget hvirvel op som også er en hvirvlende fornemmelse med stjerner på himlen. Det var ret fedt de kunne se det, for så havde de forstået meget af det – eller hørt det samme som mig. Det havde sagt dem noget.*

*Ellers har jeg altid i slutningen af timen noget musik med – alt muligt forskelligt – afrikansk – først synes de det er mærkeligt, man til sidst bliver de bidt af det- noget af det afrikanske det synes de var helt vild sjovt. Det er også en måde at få lov at lytte til musik på – at de får lov at danse til det – så kommer de ind i det på den måde – men ikke fordi vi snakker om det. Det er sjovt, for der en dreng i*

*2. klasse – han siger tit ”det er kedeligt” – men tit kommer han og spørger hvor jeg har købt den CD – så det synes han alligevel er sjovt..*

*4. klasse har set tegnefilm med musik som baggrund – der snakkede vi om, at musik tit indgår i mange ting, og det er helt vildt tit de ikke lægger mærke til det –*

*I 2. klasse – jeg selv fandt på en historie om en dreng der hed Ib – og så skulle de selv finde lyde – de havde fået percussioninstrumenter alle sammen, og så sagde jeg fx at nu ringere det på døren, og dem der havde noget der kunne passe til den lyd skulle spille – reallyde. De var koncentrerede.*

I forhold til de tidligere citater umiddelbart efter projektet med 4. klasse læser jeg her, at fx Tit er opmærksom på at kunstmusikken udtrykker følelser, og at hun er opmærksom på at lade børnene udtrykke følelser og stemninger med lyde de selv finder på.

Mie og Tit diskuterer, hvornår man bare kan lade eleverne lytte, og hvornår der skal medierende aktiviteter eller opgaver til. Samtalen fortsætter med at diskutere rammer, og om hvor svært det er med balancen mellem det frie og det styrede, og om organisering og opbygning af en time.

Rikke taler uopfordret om lyttearbejde og komposition og beretter om, hvordan hun med udgangspunkt i rytmelege har arbejdet med stomp, og talt med eleverne om, at musik er mange ting, og at *musik ikke altid er en melodi*. Hun har fx ladet eleverne fortælle historier ved hjælp af lyde fra instrumenter eleverne har haft med hjemmefra, og hun har som medierende lytteaktivitet ladet elever kombinere grafiske figurer med billedlige udtryk. Hun fortæller at hun konkret har arbejdet med *Måneskinssonaten* med fokus på moll og dur og siger, at det *var de optagede af og dygtige til*. Videre fortæller hun

*Jeg brugte også De fire årstider, hvor eleverne selv lavede lydcollager. Vi skrev dem ikke ned.*

*De skulle så forklare bagefter hvad det var der gjorde, at det var de fire årstider.*

*Det er jo forskelligt hvad de havde hørt, og det endte altid med de meget gerne ville høre de andre.*

*Det nemmeste var vinteren; her brugte de bjælder. Det var meget forskelligt hvad de lavede – de gik meget op i det. Jeg har larmet meget i musiklokalet. De synes det var svært.*

*4. går mest ind i det, men 5. og 6. var bedre til det*

Rikke fortæller, at 5. og 6. klasse nogle gange *stejler lidt* over opgaverne, og jeg spørger hende, hvad hun så gør. Hun svarer

*Jeg går hen og spørger - hvilken årstid har I valgt?*

*Er der bestemte lyde I synes har noget med forår at gøre?*

- *Noget med fuglefløjt, siger de måske.*

- *Hvad kunne lyde som det?, spørger jeg så, og opfordrer dem til at gå rundt og prøve ?*

*Jeg starter der, hvor de er med. Når de først er startet, så går det, så kan de næsten ikke blive færdige. Jeg må sætte en bestemt tidsramme. Starten er det vanskelige.*

Selve opgaven er ikke til diskussion. Rikke er vedholdende og går ind og støtter elevernes proces ved at stille faciliterende spørgsmål. Hun sammenligner den vanskelige start på opgaven med angsten *for det blanke papir*. Det er et udtryk, som billedgrupper på seminariet brugte i forbindelse med vanskeligheden ved at komme i gang med at male og tegne. Her er altså en direkte kobling til forløbet med 4. klasse på seminariet. Jeg opfatter det som en slags 'kraftoverførsel' fra studietiden, hvor Rikke både har troen på det er væsentligt, viljen til at gennemføre det og redskaber til at facilitere processen.

På seminariet var Rikke meget begejstret for *byggestensmetoden*. Nu siger hun

*Jeg har ikke brugt byggesten endnu, men jeg har brugt det med at inddrage et andet medium.*

*Jeg tror det er på grund af tid – de andre tilgange er lettere*

*Billeder er så tydelige udtryk for, at musikken opleves forskelligt. Det er så nemt at tage fat i hos eleverne. Byggesten går mere i dybden. Det kan bruges når det er et stykke musik vi skal arbejde mere med. Jeg tror det er lettere med en billedtilang, når børnene ikke har prøvet det før..*

*De får opmærksomhed på hvordan musik indvirker på dem, og de får sat ord på noget, de måske godt vidste i forvejen. De får et forhold til musik på en anden måde.*

Jeg vil fremhæve to forhold i Rikkes svar. For det første noget om tid, og for det andet noget om færdigheder til at udtrykke sig med. Det *tager* tid at blive fortrolig med et sprog (her musik) og en vej til fortroligheden er tilegnelse af færdigheder og erfaringer.

Den elev, der arbejder med billedet som medierende aktivitet har måske 75% fokus på billedarbejdet og 25% på musikken, og eleven er måske mere fortrolig med at udtrykke sig i billeder – måske fordi eleven gennem opvæksten har brugt mere tid på den udtryksform. I forhold til progressions-tænkning og musiklytning er her måske en væsentlig pointe. *Byggesten går mere i dybden*, siger Rikke, og her siger hun implicit, der er forskellige niveauer at lytte på. Når musikken selv er den medierende aktivitet, kommer eleven dybere ind i musikken.

### **Hvordan organiseres undervisningen, hvilke arbejdsformer praktiseres?**

Alle 4 lærere har oplevet nødvendigheden af at være streng, og alle fire har været overraskede og følt lidt ubehag ved at skulle være det. Gennem samtalerne fremgår det, at undervisningen for det meste er lærerstyret.

Mie beskriver, hvordan hun har kørt en 3. klasse stramt og arbejdet med basale rytmelege. *Det er ren opdragelse* siger hun, og formulerer, at hun har svært ved at slippe dem løs i selvstændige gruppearbejder. Hun arbejder dog med at udvikle rammer, hvor børnene arbejder selvstændigt, og har erfaret, at det er væsentligt at børnene har en arbejdsdisciplin.

Tit har haft en 5. klasse *som ikke ville sidde stille*, og hun fortæller, hvordan hun prøvede bevidst at give grupper af elever ansvar for separate områder – dans, tekst, instrumenter – og det havde hun en god oplevelse af. *Børnenes motivation var i top.*

## **8. Konklusioner**

I dette afsnit samler jeg op og konkluderer på de hidtidige erfaringer. Jeg har samlet konklusionerne i temaer, som kan perspektiveres til anbefalinger til lærere i folkeskolen og til lærere og studerende på læreruddannelsen.

### **Interkulturel lyttekompetence**

I en helt anden sammenhæng end denne (Karen Risager) er jeg stødt på begrebet *interkulturel kompetence*, og det inspirerede mig til i denne sammenhæng at sammenligne en musiklytter i det globaliserede musikalske landskab med det at være verdensborger i det multikulturelle samfund. Engang var læseplaner og undervisningsvejledninger prægede af materiale dannelsessteorier med eksakte pensumkrav. I dag indtager mængden af musik en størrelse ingen har mulighed for at overskue.

Derfor handler det om at udvikle kompetencer til at møde det nye med. Inspireret af Karen Risager kan lyttekompetencen opstilles i følgende punkter opstillet i progressiv rækkefølge:

- Holdninger, nysgerrighed og åbenhed overfor musik, der ikke er ens egen
- Viden om at der findes mange musikalske kulturer
- Færdigheder og metoder til at 'åbne' og analysere musikken
- Personlig stillingtagen på baggrund af oplevelse og analyse

Det er nærliggende at sammenligne denne opstilling med Høhr og Pedersens model for æstetisk erkendelse.

Udfordringen både på seminariet og i skolen er at udvikle tilgange til musiklytning, der i første omgang bygger på nysgerrighed, undren og undersøgelse.

### **Flere lytteniveauer**

Et centralt område har været at udvikle forskellige metoder til lytning. Jeg tror det ville være givtigt også at operere med forskellige niveauer for lytning. Det er noget diffust og svært noget at formulere sig om, men jeg tænker der er forskel på den lytning, hvor man i nu'et lader sig inspirere til en tegning eller en bevægelse, og så den på lytning, hvor man efterfølgende kan høre musikken for sit indre øre. Det er den sidste form jeg forbinder med dybdelytning. Selvfølgelig vil det være forskelligt og afhænge af musik og lytter, hvilken lyttemetode, der afføder den dybe lytning, men det er min overbevisning, at byggestensmetoden er en tilgang, der inviterer til dybdelytning. Det er sikkert også den mest tidskrævende, og som lærer kan man føle, man ikke når nok, hvis man fokuserer på et enkelt musikstykke i for lang tid. Mit bud er, at man én gang om året skal i dybden med ét stykke musik; man kan aldrig nå hele vejen rundt i det musikalske landskab, så her er det et spørgsmål om at vælge kvalitativt og ikke kvantitativt.

### **Samarbejde med professionelle musikere**

En af øreåbnerne – ikke bare for mig, men også for de studerende og for de involverede børn – har været mødet med de professionelle musikere og den levende musik. Det er helt bevidst jeg både fokuserer på *musikeren* og på *musikken*, for det menneskelige møde mellem musiker og lytter har vist sig at være en medierende faktor i forhold til lytteren og musikken. Det kan selvfølgelig ikke altid lade sig gøre, men der findes adskillige muligheder gennem lokale kulturtilbud, og dem vil jeg opfordre lærere og studerende til at være opmærksomme på.

### **Netværk for skoleudvikling**

Det har vist sig at være en rigtig god ide at invitere en klasse ind på seminariet som "kaniner" for et linjehold i en rammesat opgave med henblik på at udvikle undervisningen indenfor det specifikke fagområde. Men jeg har også fået øje på vigtigheden af og muligheden for at følge op på undervisningen på seminariet gennem udviklingsprojekter i skolen. Det er nok ikke ualmindeligt nye lærere kommer med ideer og visioner, og bliver mødt af en dræbende "plejer" på skolerne. Jeg ser en mulighed for på denne måde at tage aktivt del i en dynamisk skoleudvikling, skabe netværk hvor seminarielærere og folkeskolelærere arbejder sammen om udvikling af specifikke undervisningsområder

### **Hvad er en god musikleærer?**

Jeg har været inde på, at mange opfatter den gode musikleærer som en der kan "trykke den af" med eleverne, en der er dygtig til at spille på flere instrumenter. I min bevidsthed er det også vigtigt, men ikke nok. En god musikleærer arbejder også på at udvikle interkulturel lyttekompetence. Derfor er

væsentligt, vi på linjeuddannelsen på seminarierne udfolder dette felt, så de studerende opdager hvilke muligheder, der ligger i den del af undervisningsfaget musik.

## Litteraturhenvisninger

- Christensen, Mogens (2000/) *Børn og musik I Kreativ værkintrroduktion, musikalske byggesten* In: Dansk Musisk tidsskrift nr. 3 Nov. 2000/01
- Christensen, Mogens (2000) *Skulpturel musik Børn og Musik II* In: Dansk Musisk tidsskrift nr. 4 Nov. 2000/01
- Christensen, Mogens (2001) *Børn og ny musik III* In: Dansk Musisk tidsskrift nr. 6 Matr. 2000/01
- Christensen, Mogens (2005) *Kreativ værkintrroduktion* Folkeskolens Musiklærerforening
- Espeland Magnus, (2001) *Lyttemetodik* Fagbokforlaget, Olso
- Espeland (1997) *Komponering i klassrummet* Fagbokforlaget Oslo
- Faghæfte 7 *Musik* Undervisningeministeriet  
Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 6 - 2004 Grundskolen
- Hohr, Hansjörg og Pedersen Kristian *Perspektiver på æstetiske læreprocesser*  
Dansk lærerforening 1996
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2002) *Læreruddannelse ÅDAS*
- Kvernæk, Tone (2003) *Pædagogik og lærerprofessionalitet*, Klim
- Laursen, Per Fibæk, (2004) *Den autentiske lærer* Gyldendals lærerbibliotek
- Nielsen, Frede V (1998) *Almen musikdidaktik* Gyldendal
- Nielsen, Frede V (1997). *Den musikpædagogiske forskningsterritorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. In: Nordisk musikpædagogisk forskning Årbok 1997. Oslo: Norges musikhøjskole
- Petersen, Ole, m. fl. (2006) *Den æstetiske kommunikation og interkulturel kompetence*. ( Foreløbig titel) Rapport om Udviklingsarbejde Århus dag- og Aftenseminarium.
- Ruud Even , (1996) *Musik og værdier* Oslo: Universitetsforlaget
- Ubbesen, Inger og Petersen, Kirsten Andkjær (2004) *De kom po no*  
Folkeskolens Musiklærerforening
- Ubbesen, Inger (2004) *Musikforståelse i skolen*, Speciale DPU
- Vinter, Orla (2003). *Hvorfor skal vi undervise børn i musikforståelse?*  
In: Dansk Sang nr 3 December 03/04 . Folkeskolens Musiklærerforening

## Bilag 1

Malegruppens oplæg:

# Mozarts "Tryllefløjten"

Oversigt over musikforløb med 4. klasse, Elise Smiths skole

Fredag:

1. Vi lærer hinandens navne at kende. Herefter fortæller vi, hvad hele forløbet skal gå ud på og ende med (Dagsorden klarlægges)
2. Alle lytter til musikstykket:  
Vi spørger: Kan I genkende noget i musikken ud fra eventyrets handling?
3. Herefter fælles genfortælling af historien ud fra, hvad klassen kan huske + vores tilføjelser.

*(Ovenstående står Thyra for ☺)*

- Herefter tema-samtale ud fra elevernes oplevelse af musikken og hvad vi selv kan supplere med. Fx om de dramatiske steder sat overfor det blide og bløde udtryk samt måske nævne kærlighedstemaet/flirten der på et tidspunkt i musikken foregår ml. 2 blæseinstrumenter + kampen ml. det gode og det onde...

*(Ovenstående står Trine for ☺)*

- Igangsætningstegnøvelse: "Frygten for det store papir" (På A3 eller A4???)

*(Dette står Tilde (uden h ☺) for)*

- Vi skal nu igen lytte til ouverturen. Men først fortælle eleverne, hvad det næste går ud på:  
På A4 skal eleverne farve/tegne samtidig med, at de hører musikken igen. Eleverne skal altså føle, hvad musikken siger dem og forsøge at få det ned på et papir i farver.  
De kan vælge at tegne figurer og handling/scener, som de forestiller sig sker undervejs i musikken. Men de kan også vælge at bruge farverne abstrakt  
= Dvs. det behøver ikke ligne noget bestemt, det de maler...  
Fx anvende farvesymbolik:  
Fx dramatiske, mørke og triste farver × lyse, søde og glade idylliske farver  
Rød: fx blod, smerte eller kærlighed?  
Gul: Noget gyldent/noget helligt eller måske misundelsens farve og falskhed?  
Sort: det onde, mørke, dramatiske, uvejr?  
Hvid: det rene og uskyldige?  
Blå: Hvad kunne det være??? Fx tårer/vand/hav?  
Tegningen bliver skitsen, hvorudfra eleverne vælger det mest interessante og arbejder videre med det mandag...

*(Ovenstående står Celine for)*

Mandag:

Eleverne udarbejder deres maleri nu i A3-størrelse med akrylfarver. Til slut før alle samles tænker de kort over, hvordan de vil præsentere og beskrive deres maleri og arbejdsproces for resten af klassen.  
Herefter fremvisning af, hvad vores "Tryllefløjte-workshop" har beskæftiget os med.  
Eleverne viser deres maleri frem + eventuelle skitser fortæller om deres egen arbejdsproces og indtryk...

Materialeliste: Disse henter vi før timerne...

Fredag får vi brug for...:

- Caran D'Áche-farver
- A4papir (Mindst 2 stykker pr. deltager)

Mandag får vi brug for...:

- A3-papir (1 stk. pr. deltager)
- Akrylfarve (de 3 grundfarver rød, blå, gul + sort og hvid)
- Pensler
- Forklæder
- Vand + vandglas + malingbakker/paletter
- Aviser til afdækning

.....

## Tryllefløjte –Rap

- kort fortalt...

### Bilag 2

Timer	Forløb	En lille kommentar med på vejen...
1-2 lektion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduktion til operaen Tryllefløjten og til personen bag den, selveste Mozart.</li> <li>- Derefter skulle de lytte til nummeret "Fuglefænger" og tegne hvad de hørte.</li> <li>- I plenum talte vi om deres tegninger og hvad de havde hørt. Vi havde fokus på manden der sang. <i>Hvad er han for en person? Hvad tror I han laver?</i></li> <li>- Tryllefløjte eventyret gennemgås.</li> </ul>	Under introduktionen "satte vi scenen" ved at slukke alt lys og fylde rummet med stearinlys. Vores fortæller havde klædt sig ud i tøj fra Mozarts tid, og mens der blev fortalt agerede en anden Mozart ved flyglet med en flot hvid paryk lavet af vat.
3-4 lektion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Fuglefænger" spilles igen, mens vi samtidig kigger på den danske oversættelse af nummeret.</li> <li>- Efter at have talt om hvordan de synger, og hvad det hedder (Operagenren), får de følgende opgave; <i>Hvordan ville nummeret lyde hvis man spillede den i dag?</i></li> <li>- Tryllefløjte Rappen udleveres og eleverne inddeles i følgende grupper; rapper, korsvarer og xylofonspillere</li> <li>- Øvning</li> <li>- Fremvisning</li> </ul>	En CD med beats benyttes under rappen. Xylofonerne spiller et brudstykke/riff fra "Fuglefænger". Under fremvisningen medbringes hiphop tøj.

Her er den konkrete rap, gruppen havde lavet:

### Tryllefløjte – rap

**Intro:** Trylle riff (X 4)

**Solist:** En fuglefænger er jeg ja!  
 Kun lystig hejsa, hejsa, hopsasa!  
 Ja, en fuglefænger er jeg ja,  
 Kun lystig hejsa, hejsa, hopsasa

**Kor:** Han er fuglefænger, ja han er!

Fugl, fugl, fuglefænger

**Trylleriff:** X2

**Solist:** Og ung og gammel de kender mig,  
Et net til piger ja, jeg ønsker mig  
For i snesevis da fanger jeg!

**Kor:** Ja, i snesevis da fanger han!

**Trylleriff:** X2

**Solist:** Da lukked´ jeg dem hos mig ind  
(Hurtigt) Og hver en pige var da min  
Ja, når hver en pige da var min,  
Så købte jeg straks sukker fin.

**Kor:** Hvad, hvad, hvad?  
Vi siger,  
hvad , hvad , hvad?

**Solist:** Ja, når hver en pige da var min  
Så købte jeg straks sukker fin (X2)

**Kor:** Sukker, sukker, suk, suk, sukker! (X2)

**Solist:** Og kyssed´ hun da blidt min mund,  
(Hurtigt) Vi gifte var i samme stund. (X2)

**Kor:** Ja, kyssed´ hun da blidt hans mund  
De gifte var i samme stund (ad. lib.)

**Trylleriff:** X?

### Musikgruppens undervisning i ”Tryllefløjten” (bilag 3)

- **Opvarmning med navnesang**  
*”Der er så mange måder på, hvordan man si´r goddag”*
- **Hovedtema (byggesten)**
  1. Talekor over rytmen i hovedtemaet:  
*”Løbe efter bussen mandag morgen”* x2  
*”Skynd jer fremad, kom så, kom så”* x 2
  2. Melodien synges sammen med teksten.
  3. Bevægelse: det vises på kroppen, hvornår der synges henholdsvis høje og lave toner.
  4. Vi løber rundt i en rundkreds, mens melodi og tekst synges.
  5. Tempoet sættes op.
  6. Vi lytter til musikken: kan I genkende det i musikken, vi netop har sunget?
  7. Vi taler om, hvilke billeder/tanker eleverne får, når de hører musikken.
- **Sidetema**
  1. Kort intro om, hvordan instrumenter kan ”snakke” sammen.
  2. Fælles brainstorm: hvad kan instrumenter tale om – udtrykke?
  3. To studerende laver eksempel med to instrumenter, der taler sammen – børnene gætter, hvad de ”taler” om.
  4. Børnene laver to og to en lille komposition, hvor deres instrumenter taler sammen.  
→ det fremføres, og de andre skal gætte, hvad der ”tales om”.
  5. Tryllefløjten afspilles, og børnene skal lytte og overveje, om de kan høre instrumenter tale sammen.
- **Tryllefløjten handling fortælles**
- **Slutningen af satsen (byggesten)**
  1. Talekor over rytmen i slutningen: *”Jeg kommer krybende”* x 7, stiger i styrke.
  2. Melodien sættes på. 7 x synges langsommere end de 6 første.
  3. Vi lytter til musikken: kan I genkende det i musikken, vi netop har sunget?
- **Fremførelse for de andre grupper**
  1. Vi vågner om morgenen (jf. de tre startakkorder)
  2. Vi ”løber efter bussen” i rundkreds.
  3. Vi ”kommer krybende” ind imod hinanden i en rundkreds.

### **Om interview af 4. klasse. (Bilag 4)**

Hvad vil vi gerne vide noget om?

Jeg har formuleret nogle spørgsmål, som jeg gerne vil vide noget om. Det skal ikke holde jer tilbage for at stille andet og andre spørgsmål. Det kan godt være gennem en samtale om noget helt tredje, man får en væsentlig oplysning.

Vi etablerer et "Semistruktureret fokusgruppeinterview".

Det betyder, vi i forvejen har nogle temaer vi gerne vil have belyst, men er åbne for andet også.

Jeg forestiller mig I taler sammen i de grupper I arbejdede i .

Jeg foreslår, at én af jer er hovedinterviewer. Interviewerens opgave er at holde børnene på sporet, og spørge ind en anden kan være hjælpeinterviewer og hans/hendes opgave er at træde supplerende til – og at holde øje med om vi kommer omkring det, vi gerne vil.

To er referenter og noterer hvad der bliver sagt

Referatet af interviewet vil jeg meget gerne have på skrift, gerne med børneformuleringer.

### **Om vores projekt**

Hvad hæftede du/I dig ved til koncerten i Musikhuset? ( det var ikke alle børnene, der deltog i koncerten der)

Var der noget ved musikken I genkendte?

Var der noget musik du specielt huskede/ hæftede dig ved?

Var der noget fra vores timer på seminariet I kom til at tænke på da I lyttede til koncerten?

Hvad husker I fra timerne på seminariet?

Hvorfor tror I vi lavede de timer med jer?

Hvad lærte I af / i de timer ?

### **Om lytning – og musik generelt**

Hvorfor synes I man skal lytte til musik?

Kan man lære at lytte til musik?

Har I oplevet , at I har lært at lytte til musik – hvordan – hvad gjorde man – hvad skete der?

Er der noget musik, som er vigtigt at lytte til?

Er der nogen der har oplevet, at musikken har "gjort noget ved jer" – fået en i godt humør / bange/ forskrækket/ ked af det??

### **Om musik og andre fag**

Det, I /du lærer i musik, ligner det noget du også lærer i andre fag ?(det er lidt svært det her – jeg vil gerne havde dem til at overveje , hvordan de oplever musikfagligheden er sammenlignet med andre fag )

Kan du komme med konkrete eksempler?

Børn og kunstmusik  
Udviklingsarbejde i musik af Inger Ubbesen  
Århus Dag- og Aftenseminarium 2006