

Musikskolevirksomhed

-

præmisses & pædagogik

Sommereksamen 2004

Danmarks Pædagogiske Universitet

Speciale – Cand.pæd.studiet
Vejleder: Kirsten Fink-Jensen

Skrevet af:
Charlotte Mejlberg
Kivsmosevej 21
5690 Tommerup

Indeks

1.0 Indfaldsvinkel til emnet.....	3
1.1 Indkredsning af problemstilling.....	3
1.2 Om opgaven.....	4
1.3 Problemstilling.....	5
2.0 Metode og teori.....	6
2.1 Metode.....	6
2.2 Om teori.....	7
2.3 Teorier.....	7
2.3.1 Tavs viden.....	7
2.3.2 Kapitalbegrebet.....	8
2.3.3 Praktisk sans.....	10
2.3.4 Hermeneutik.....	10
2.4 Genstandsfelt.....	11
3.0 Musikskolens eksterne aktører.....	12
3.1 Det formelle lovgrundlag.....	12
3.2 Bekendtgørelse om lov af musik.....	13
3.3 Rammeplan for musikskolevirksomhed.....	13
3.4 Kulturministeriet.....	14
3.5 Sammenfatning.....	15
4.0 Musikskolens rolle i kulturbilledet.....	15
4.1 Kulturministeriets rapport om den klassiske musiks fødekæde.....	16
4.2 Sammenfatning.....	17
4.3 Musikskolen som kulturbærer.....	17
4.4 Sammenfatning.....	19
5.0 Musikskolernes start.....	20
5.1 Reformpædagogik.....	20
5.2 Carl Maria Saverij.....	21
5.3 Musikpædagogisk Forening.....	22
5.4 Martin Andersen.....	24
5.5 Finn Høffding.....	24
5.6 Theodor Adorno.....	25
5.7 Bennett Reimer.....	26
5.8 Sammenfatning.....	27
6.0 Forskellige musikskoleformer.....	28
6.1 Den offentligt støttede musikskole.....	28
6.2 Den kommunale musikskole anno 2004.....	29
6.3 Musikskolen – et fritidstilbud.....	31
6.4 Musikskolen som uddannelsesstilbud.....	32
6.5 Musikskolens ledelse.....	32
6.5.1 Undervisningens placering.....	33
7.0 Værdier.....	33
8.0 Refleksion.....	34
8.1 Kompetence.....	35
9.0 Didaktik og begrebsdannelse.....	36
9.1 Didaktik.....	36
9.2 Problemer i forhold til at udvikle begreber om praksis.....	37

9.3 Didaktisk tænkning og evaluering	39
10.0 Dannelsessyn.	41
10.1 Material dannelse.....	41
10.1.2 Formal dannelse.....	42
10.1.3 Kategorial dannelse	42
10.1.4 Kritisk orienteret dannelse.....	43
11.0 Musikskolens undervisning	43
11.1 Formål.....	43
11.2 Forløb.....	44
11.3 Musikskolens kerneydelse	45
11.4 Analyse af formål	45
11.4.1. Sammenfatning	49
12.0 Hvad er instrumentalundervisning ?.....	50
12.1 Forudsætninger	52
12.1.1 Eleven	52
12.1.2 Læreren	53
12.2 Musikunderviseren som elevens forløser	53
13.0 Empiri	55
13.1 Metode	55
13.2 Analyse 1	57
13.1.2 Konklusion.....	61
13.3 Analyse 2	63
13.2.1 Hvad gemmer kategorierne?.....	64
13.2.2 Konklusion.....	65
13.4 Analyse 3	66
13.3.1 Foreløbig konklusion.....	68
13.4 Analyse 4	70
14.0 Perspektiver	74
14.1 Krav og forventninger	76
14.2 Den mulige virkelighed	78
14.3 Fremtidens musikskolelærer.....	80
15.0 Afrunding.....	82
Litteraturliste	83
Bilags liste	87
Bilag nr. 1	88
Bilag nr. 2	90
Bilag nr. 3	91
Bilag nr. 4	93

1.0 Indfaldsvinkel til emnet.

1.1 Indkredsning af problemstilling

Jeg har valgt at skrive speciale om musikskolen og dens rammebetingelser, de forhold som ligger til grund for den måde, vi underviser og tilrettelægger undervisningen på.

Jeg mener, det er af største vigtighed at få belyst musikskolevirksomheden, da der i disse år stilles større og større krav til synliggørelse af værdier i forhold til:

1. Musikskolens interessenter: Elever, forældre, politikere m.fl.
2. Musikskolen selv: Større krav om samarbejde, udvikling og nytænkning.
3. Musikskolens lærere: Evne til kritisk at forholde sig til nye tiltag, mulighed for at udvikle egne pædagogiske strategier.

Jeg ønsker at bidrage til musikskolens/musikpædagogernes forståelse af de værdiforestillinger og konventioner, der ligger til grund for vort arbejdsområde, med henblik på dels at kunne undervise på et reflekteret grundlag, dels at kunne medvirke til debat og nytænkning indenfor vores fagområde.

Jeg har tidligere skrevet om emnet i mine afleveringer på DPU. Jeg har i disse opgaver beskæftiget mig med

- musikskolernes brochurer som et udtryk for musikskolens ansigt udadtil,
- læreres udsagn om deres undervisning med henblik på at undersøge, hvorvidt det at spille sammen med sine elever som metode er en reflekteret og bevidst handling.
- musikskolens indhold set i et historisk perspektiv.

I 2001 gennemgik jeg et antal musikskolebrochurer for at finde ud af hvilke værdiforestillinger om musikskoleundervisning, der kommer til udtryk her. Resultatet var, at der ikke er stor overensstemmelse mellem det, der bliver givet udtryk for på skrift og det, der rent faktisk foregår.

Efterfølgende lavede jeg i fællesskab med Birgitte Schade en undersøgelse blandt kolleger og en lille gruppe elever om dét, at læreren spiller sammen med eleven.

Musikskolelærernes og elevernes udsagn om deres oplevelse af det at spille sammen blev gjort "brugbare" ved, at udsagnene blev opstillet i kategorier opstået på baggrund af spørgsmålet: "Hvad taler de om?". Disse kategorier blev sammenstillet med læringskategorier¹, og derved fik jeg en viden om, hvad der ligger til grund for, at vi som lærere spiller med vores elever. Altså en afdækning af en "vane" eller konvention.

Musikskolens opståen i 1930'erne skete på et andet grundlag end det, der i dag begrundes vores musikskolevirksomhed. Dette har jeg beskæftiget mig med i en tidligere opgave, som inddrog historiske kilder fra 30'erne. Min hovedidé var at se på "det levede liv" for at få så sandt et billede som muligt af, hvordan det forholdt sig dengang.

Disse observationer/erfaringer har gjort det klart for mig, at meget af den undervisning, der foregår i musikskolerne, er et "levn" fra tidligere tiders tanker om musikundervisning og måder at organisere undervisningen på.

Jeg har en formodning om, at jeg ved at arbejde mig mere ind på emnet vil være istand til at uddybe min forståelse af, hvad det er, der ligger til grund for den måde, musikskolen opfattes på, og den undervisning, som foregår der.

¹ Når jeg taler om læringskategorier, er det de kategorier, som Knud Illeris stiller op i sin bog "Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx." Kategorierne er: Perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed og deltagelse.

Min arbejdsmetode vil som udgangspunkt være hermeneutisk (se afsnit 2.3.4) og derfor også kvalitativ. Der vil undervejs blive inddraget kvantitative vinkler (resultater), men primært i form af statistikker brugt til at belyse vægtningen af forskellige former for undervisning m.v.. Min oplevelse af det at skrive sig ind på et emne er, at det sker som en fortløbende proces, i hvilken jeg på hermeneutisk vis gradvist danner mig et tydeligere og tydeligere billede af hvilke parametre, der er årsagsgivende, og hvilke mulige konklusioner, jeg kan drage. Til at hjælpe mig i min arbejdsproces vil jeg anvende Frede V. Niensens teori om genstandsfeltet for den musikpædagogiske forskning, som han beskriver det i *"Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet"* (Danmarks Lærerhøjskole 1999).

Min tilgang til opgaven bliver da at se på tekster:

- Historiske kilder, artikler fra DMT (Dansk Musik Tidsskrift online).
- Tidligere undersøgt materiale (opgave 2001).
- Tidligere undersøgelser blandt kolleger (opgaver 2002 og 2003).
- Spørgeskema til musikskoleelever (2004).

Herigennem håber jeg at kunne sige noget om:

- Fortiden, musikskolernes opståen i 1930'erne.
- Nutiden, hvordan musikskolen organiseres i dag, og hvilke tilbud der gives.
- Hvordan musikskolen opfattes af brugerne.

Derefter vil det forhåbentligt være muligt at sige noget om relationen mellem musikundervisningen og de forhold, der påvirker den såsom:

- Lovtekster
- Eksterne forventninger
- Økonomi
- Diskurser

"Vi mangler i høj grad en række specialundersøgelser, der også med henblik på danske forhold kunne belyse og perspektivere de musikpædagogiske strømninger i vort århundrede." Sådan skrev Frede V. Nielsen i DMT i 1973/74. Herværende opgave kan ses som et forsøg på, i forhold til musikskolevirksomheden, at imødekomme denne opfordring.

1.2 Om opgaven

Som nævnt i foregående afsnit har jeg valgt at finde mine oplysninger til brug i denne opgave i kilder og ved hjælp af musikskolens aktører, interne såvel som eksterne. Jeg har ikke kunnet gøre brug af tidligere udgivet litteratur, da der ikke findes litteratur om emnet "musikskolevirksomhed". Der er lavet afhandlinger om musikundervisning på konservatorieniveau, men disse er ikke umiddelbart anvendelige på musikskoleområdet, undervisningssituationen er for forskellig.

I 1988 lavede Carsten Bielefeldt en afhandling om musikskolernes historie. Denne afhandling har jeg gjort brug af til belysning af faktuelle forhold om lovstof og tal vedrørende undervisningen.

Opgaven er disponeret på følgende måde:

Efter en præsentation af problemstilling afsluttende med min endelige problemformulering, har jeg valgt at præsentere metode og teori, som får betydning for opgavens videre forløb.

Herefter tager jeg i afsnit 3 og 4 fat i musikskolens eksterne aktører og musikskolens placering i samfundet. Jeg ser på lovgrundlaget for musikskolevirksomhed og kulturministeriets rapport om den klassiske musiks fødekæde. Det gør jeg for at få noget at vide om, hvilke rammer musikskolen agerer i.

I afsnit 5 ser jeg på nogle af de musikpædagogiske strømninger der siden 1930'erne har præget musikundervisningen og påvirket musikskolevirksomheden. I afsnit 6 beskriver jeg musikskolen og den måde, den er organiseret på, både med hensyn til indhold og ledelse.

Undervisningens teoretiske forudsætninger beskriver jeg i afsnittene 7, 8, 9 og 10. Fra afsnit 11 og frem handler det om musikskolen selv, og de forhold der gør sig gældende i dag. Her bringer jeg mine analyser ind. I perspektiveringen vil jeg anføre forhold, der kan pege fremad og virke befordrende på den fremtidige musikpædagogiske debat i musikskolerne.

Undervejs har jeg indsat tekstbokse med citater og sentenser, som jeg synes belyser opgavens problemstilling og konklusioner. Hvor der ikke er anført kilde, er det mine egne udsagn. Da alle afsnit i opgaven hænger sammen på kryds og tværs, vil der undervejs være henvisninger til andre afsnit, som på en eller anden måde behandler det samme emne.

1.3 Problemstilling

Min baggrund for at arbejde med musikskolen og dens undervisning er, at jeg selv er en del af musikskolevirksomheden. Jeg har siden min uddannelse som musikpædagog fra konservatoriet (1989) arbejdet i musikskole og deltaget aktivt i debatter og udviklingsarbejde. Mine erfaringer og mit cand.pæd.studie har gjort, at jeg finder det påkrævet, at vi i musikskolen begynder at se på os selv med andre øjne.

I en tid hvor evaluering og legitimering er vigtige faktorer i al undervisning, er det klart, at musikskolen har brug for at kunne beskrive sig selv og sine værdier. Til dette arbejde hører, at musikskolens undervisere kan redegøre for deres undervisning på flere planer. Også udover den faktiske tilrettelæggelse af undervisningen.

Der stilles fra ministerielt hold krav til musikskolerne om styrkelse af talentpleje og synlige resultater. Disse krav skal musikskolerne kunne imødegå på et veldefineret og reflekteret didaktisk grundlag, hvis projektet "Kommunal Musikskole" skal have nogen fremtid.

TESE: Kun ved at synliggøre de diskurser² der styrer praksis, vil det være muligt at forandre og udvikle praksis på et reflekteret grundlag. Dette grundlag vil gøre os langt bedre rustede til at forandre og udvikle vores undervisningspraksis. Derved kan vi³ i højere grad være med til på egne præmisser at forme fremtiden for musikskolearbejde.

Dette fører mig frem til min problemstilling, som gerne skulle kunne foranledige, at jeg kommer til at se dette grundlag:

² Når jeg her taler om diskurser, bruger jeg ordet som en beskrivelse af måder at opfatte og tale om et bestemt fænomen på.

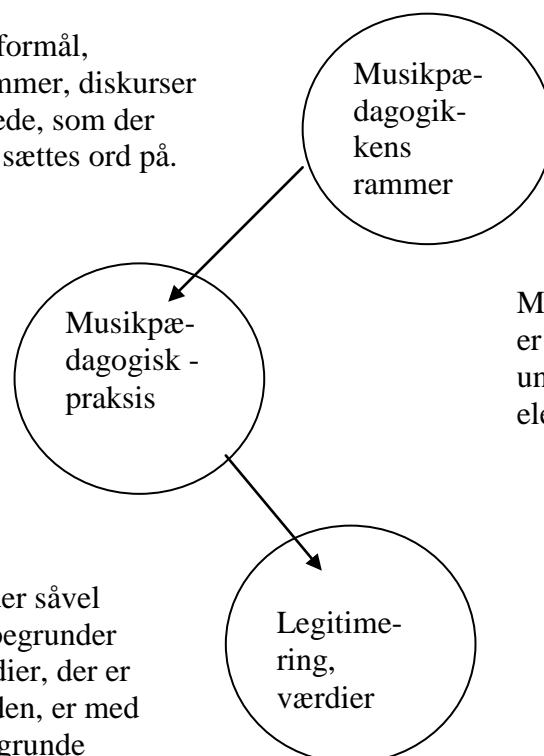
³ Når jeg fremover siger "vi", er det musikskolelærerne (inkl. mig selv), jeg omtaler.

En analyse af det musikpædagogiske felts rammebetingelser. Hvordan påvirker disse den musikpædagogiske praksis? Kan resultaterne forandre tænkningen om praksis og begrunde værdier?

Det musikpædagogiske felt er i denne sammenhæng den kommunale musikskole. I forhold til praksis har jeg i denne opgave valgt kun at forholde mig til instrumentalundervisning. Det har jeg gjort ud fra den vurdering, at instrumentalundervisningen er den undervisningsform, der trækker flest tråde bagud og derfor vil være den mest sammenlignelige med "fortiden".

Model over mit problemfelt.

Rammerne kan være formål, lovttekster, fysiske rammer, diskurser samt alt det indforståede, som der ikke umiddelbart kan sættes ord på.



Musikpædagogisk praksis er det, der foregår i selve undervisningen. Mødet mellem elev, lærer og stof.

Legitimering er det, der såvel udadtil som indadtil begrunder undervisningen. Værdier, der er knyttet til virksomheden, er med til at legitimere og begrunde denne.

2.0 Metode og teori

2.1 Metode

Metodevalg er vigtigt for at opnå indsigt i det/de emner, som er valgt for opgaven. Da jeg gerne vil sige noget om menneskers tanker om og ageren i genstandsfeltet – nemlig musikskolen, må jeg altså finde en metode, som kan hjælpe mig til dette.

Overvejelser om metodevalg indbefatter overvejelser om:

1. Undersøgelsesemnet (genstandsfeltets beskaffenhed).
2. Den måde jeg anskuer undersøgelsesemnet på.
3. Det kundskabsmæssige formål med undersøgelsen.

(Ib Andersen s.43)

Det er for mig indlysende, at metoden må være kvalitativ, da det er mennesker og mening, jeg arbejder med. Da jeg også har medtaget en historisk del (kilder), vil det være naturligt at vælge det hermeneutiske paradigme.

Det hermeneutiske paradigme dækker de (humanistiske) discipliner der:

- undersøger mennesket som tænkende, villende og handlende subjekt
- undersøger produkterne af menneskelig handlen
- beskæftiger sig med menneskelige handlinger og produkter af handlen i en tidsmæssig kontekst, hvor de tidligere udtryk påvirker de senere udtryk.

(Pahuus s.131-132)

I den hermeneutiske metode vil jeg kunne inddrage flere teorier til at belyse mit arbejde. Den hermeneutiske cirkel er en dynamisk arbejdsmetode, som tillader mig at se på genstandsfeltet med inddragelse af min egen forforståelse. Denne dynamiske arbejdsmetode vil give mig mulighed for at revidere min opfattelse flere gange i forløbet. Derved kan jeg opnå større indsigt.

2.2 Om teori

Teori er en vigtig faktor i forhold til at kunne:

- Foreskrive handlinger i praksis.
- Se og forstå hvad der sker i praksis.
- Legitimere og reflektere.

Dette er sagt ud fra Tone Kvernbecks argumentation for at anvende teori i praksis.

Hun påpeger det væsentlige i at kende forskel på, hvornår man ser direkte eller tolker – direkte eller indirekte faktaperception. Teorierne kan hjælpe mig til at bearbejde mine perceptioner og til at skelne væsentligt fra uvæsentligt.

Teorien kan hjælpe mig, når jeg skal vurdere mine resultaters gyldighed og pålidelighed.

Jeg har valgt at benytte mig af en hermeneutisk indfaldsvinkel til mit emne og at bruge Frede V. Niensens teori om den musikpædagogiske forsknings genstandsfelt (Nielsen 1999) som arbejdsværktøj, for at sikre mig at jeg får betragtet mit emne fra så mange vinkler som muligt, og med så stor gyldighed og pålidelighed som muligt.

2.3 Teorier

2.3.1 Tavs viden

Tavs viden (eng. tacit knowledge) er et begreb, der knytter sig til Michael Polanyi, som indfører tavs viden i kognitionsforskningen (Wackerhausen Polanyi ..en kritisk skitse. nr. 2 1997). Tavs viden relaterer sig specielt til praktiske færdigheder og er tæt forbundet med et fags profession. Tavs viden er en slags "erfaring"/kompetence, som man enten opbygger selv, eller som bliver overført fra "mester" til "lærling".

Der findes to former for tavs viden – aktuel tavs viden som, hvis det er påkrævet, kan sættes i tale, og principiel tavs viden, som forbliver tavs.

At vide noget kan problematiseres. Der har gennem tiderne været et fremherskende dogme, hvis antagelse er, at sand viden er eksplicit. Dette dogme udelukker da al den viden, som er opsamlet i kroppen - kropsliggjort. Men at beherske – erkunne⁴ – noget i praksis er også

⁴ Even Ruud, 1983. s.134). *Musikken – vårt nye rusmiddel?* Oslo. Norsk Musikforlag A/S

viden, men en viden som du ikke kan ekspliciterer – altså tavs viden, "we can know more than we can tell". (citater: Polanyi fra Wackerhausen nr.2 1997). Viden er altså både noget, der kan bevises som sandt, og viden er en kropsligt indlejret "erfaring", der manifesterer sig som tavs viden.

Polanyi siger endvidere, at al viden i en eller anden grad refererer til tavs viden. "All knowledge is either tacit or rooted in tacit knowledge" (ibid). Menneskelig erkendelse er en subjektafhængig proces, som ikke lader sig forstå udelukkende på basis af eksplicit viden. Vi bruger vores "bagage" af tavs viden som erkendelsesramme for at kunne forstå.

Instrumentalundervisning er pr. tradition et "mesterlærefag", hvor viden overføres tavst og ved imitation. Birgitte og Steen Wackerhausen beskriver i "Tavs viden, pædagogik og praksis" (På sporet af praksis 1999), hvorledes tavs viden er et fænomen, der knytter sig til de praksisser, der ikke kan i-tale-sættes:

"[...] de tavse dimensioner (har) i høj grad deres ophav og eksistens i (kundskabsbærende) praksisformer, og disse dimensioner kan ikke formidles på sproglig, skolastisk vis, men rettere "vises" og tilegnes ved imitation og ved at indgå i de kundskabsbærende praksisformer - [...]. Historisk - såvel som evolutionshistorisk - har imitation altid spillet en helt afgørende rolle, når vi taler om "håndens verden" - og de tavse dimensioner er netop mere tilknyttet "hånd" end "ånd" ".

Altså de dimensioner af at lære børn at spille som vi ikke kan sætte ord på (de fleste !), kan vi med fordel viderebringe i den tavse videns pædagogik.

Megen af den viden, man som musiker og musikpædagog sidder inde med, er lært i mesterlærers pædagogik og er det, der kendetegner ens professionalisme. Når man underviser, trækker man på sin professionalisme - man gør brug af sin tavse viden.

Ved at bevidstgøre mig om teorien "tavs viden" vil jeg være istand til, at gennemskue hvornår den tavse viden er på færde, og hvornår der er tale om "uvidenhed"/mangel på eftertænksomhed eller måske ligefrem mangel på omtanke.

2.3.2 Kapitalbegrebet

Den tavse viden hænger sammen med praksis, som igen er et udtryk for individets måde at handle på i bestemte situationer. Praksis er udtryk for og produkt af individers habitus. Altså individets samlede sæt af (kropsligt) indlejrede symbolske koder, vaner og værdier der tilsammen danner sociale mønstre.

De forskellige ressourcer, som individet⁵ besidder, kalder Pierre Bourdieu kapital. Han taler om fire forskellige former for kapital:

- Symbolsk kapital (sprog, prestige)
- Social kapital (netværk)
- Økonomisk kapital
- Kulturel kapital (dannelse, uddannelse)

Kapital indgår som en del af det, der udgør individets samlede "liv". Kapitalen kan være svag eller stærk.

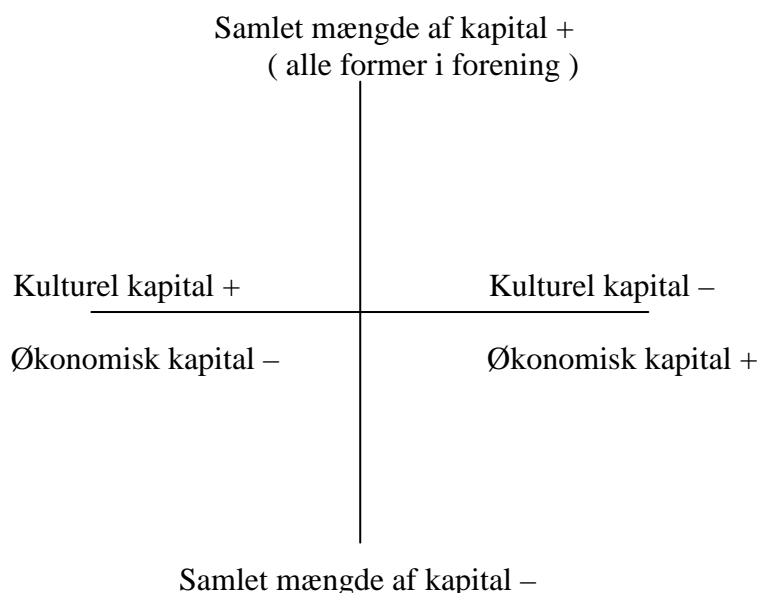
⁵ Bourdieu bruger benævnelsen "agent". Jeg har valgt at bruge benævnelsen individ, da jeg så kan bruge denne benævnelse i flere sammenhænge. Agenten er den, som handler.

Bourdieu opdeler de sociale rum, hvori vi færdes, i felter (systemer). Disse felter er igen inddelt i klasser med forskellige grader af kapitalformer. Jo flere fælles "kapitaller" individer har, des tættere befinder individerne sig på hinanden socialt og kulturelt.

Musikpædagoger har en fælles symbolsk kapital, som er vores forståelsesramme. Vi deler også kulturel kapital, idet vi er fra samme uddannelsesområde. Endelig er også den sociale kapital fælles for så vidt angår arbejdspladsen. Vi har altså forudsætningerne for at fastholde os selv i det Bourdieu kalder "reproduktionsstrategier" (Af praktiske grunde s.37 ff.). Disse strategier gør det vanskeligt at bryde ud og forandre et felt. Feltet kan her være musikskolen, undervisningen eller tænkningen. Man vil være tilbøjelig til at beskytte sine strategier for ikke at miste kapital. Det er vanskeligt at forandre sin kapital, at flytte sig indenfor de sociale rum, da man i givet fald skal tilegne sig andre felters kapitalformer.

Det, der vurderes som "+ kapital" i et felt, kan være "- kapital" i et andet.

Bourdieu anbringer sine individer ind i et todimensionelt "socialt rum", som viser forskellen mellem kulturel og økonomisk kapital, som er de to "hoved" kapitalformer. (se figuren).



Bourdieu placerer individerne i denne model alt efter, hvor de har deres dominante kapital og i hvilken mængde.

Værdier defineres og diskuteres først, når der åbenlyst ikke er enighed, og da vi ikke gerne diskuterer værdierne, må det altså helst ikke fremgå, at der ikke er enighed. Derfor er der et skisma mellem vores ageren og det, vi formulerer om undervisningen - altså hvad det skal gøre godt for.
En anden årsag kan være, at det vi gør med vore elever - de resultater, der opnås, er vores "kapital", altså de resultater, som skal imponere og bevise vores værd. Det bekræfter vores status.

I instrumentalundervisningen er eleven blevet gjort til underviserens kapital og samtidig en del af underviserens reproduktionsstrategi i og med, at en god elev som oftest er den elev, der lever op til lærerens opfattelse af, hvad der er godt og rigtigt. Som tidligere nævnt er det svært at afgive kapital (opdyrkelsen af ny kapital er yderst vanskeligt, det kræver at man indlærer helt nye tankemåder og værdier), og derfor vil

man være tilbøjelig til at beskytte sin kapital på bedste vis. At blive udsat for ydre pres for at ændre på dette vil som regel ikke være konstruktivt, men virke befordrende for det modsatte end intentionen var.

Denne ”kapital” filosofi er ikke et fænomen, som den enkelte er sig bevidst, men en måde at teoretisere over fænomenet på.

Når jeg medtager denne teori i mine refleksioner forud for min analyse af kilder og empiri, er det fordi jeg håber, at den kan sige mig noget om, hvorfor jeg oplever at den gode elevs præstationer gøres synonym med den gode lærers undervisning. Og også for at få en forståelse af hvilke sociale spilleregler vi er en del af.

2.3.3 Praktisk sans

Bourdieu taler også om praktisk sans – den praktiske sans er *akkumulerede erfaringer indenfor et felt over tid*. (Karin Anna Petersen 2000).

Den praktiske sans har både en kognitiv, en affektiv og en sanselig orientering.

Bourdieu påpeger, at praktik og teori er to forskellige sider af det at kunne noget. Praktisk udført arbejde kan ikke læres kun ved hjælp af teori, der skal handle til – erfaring i at udføre handlingen, den praktiske sans skal i anvendelse. Til at forstå og forklare denne handling kan vi bruge teorier. Til dette knytter sig diskurser. Diskurser er afhængige af referencer, dvs. at for at bruge/arbejde med diskurser er man nødsaget til at have netop *akkumulerede erfaringer indenfor et felt over tid* og teoretisk viden.

Denne teori om den praktiske sans har relevans i forhold til musikskoleundervisningen, fordi den kan give mig ideer om, hvorledes jeg kan arbejde videre med min forståelse af det, jeg har kaldt konventioner. Konventioner kan på denne måde positivt opfattes som anvendt praktisk sans. Jeg har hidtil (også i tidligere opgaver) anvendt begrebet konventioner i mere negativ betydning som ureflekterede handlinger.

2.3.4 Hermeneutik

Som forsker skal jeg bevidstgøre mig om min egen position og forforståelse for at kunne eliminere fordomme, hvilket er væsentligt i forhold til at kunne forstå ”fortidige” livsytringer. Kunne distancere mig fra min egen tradition for at være objektiv, så jeg kan afdække åndelige fænomener i deres egen strukturerethed – kunne klarlægge ”hvordan det egentlig har været” (Leopold von Ranke).

Martin Heidegger (1889 - 1976) tydeliggør dette ved at beskrive, hvorledes mennesket er et væsen, hvis liv ikke lever sig selv. Livet skal føres og skabes, tages op og gøres til en menneskets væren. Derved kommer menneskets væren an på livets skaben af væren. Mennesket er selv med til at udkaste de eksistensmuligheder, som mennesket lever i og med. Dette er, hvad Heidegger betegner som menneskets eksistentialitet.

Samtidig er mennesket og dets væren jo sat i en bestemt situation, som giver det en forståelse. Enhver åbenhed for en bestemt situation er en del af dette menneskes væren og danner hermed rammen for menneskets forståelse. Det betyder altså, at forståelsen sker udfra og på grundlag af en bestemt forforståelse.

Vores forforståelse udgør en betydelig faktor, når vi taler om at tolke og forstå. Denne forforståelse sættes i spil i den hermeneutiske fortolkning. Dette fænomen kan udtrykkes med det, der kaldes den hermeneutiske cirkel.

Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) har arbejdet med den hermeneutiske cirkel ud fra de tanker, som Heidegger har lagt frem.

Gadamer påpeger, at for at kunne forstå et andet menneskes handling, må der være en fælles forståelseshorisont. Jeg må have noget tilfælles med den person, som jeg ønsker at forstå. Dette gælder også for tekster, som er et produkt af et andet menneskes aktivitet, og som rummer en bestemt forståelse af den indre verden og af, hvad det kommer an på - værdierne og af den ydre verden. Jeg kan altså kun forstå den (teksten), hvis der er en overlapning mellem dens og min egen forståelse af værdier og verden.

Denne opfattelse af menneskets måde at forstå på falder i tråd med det dannelsesprincip, som Wolfgang Klafki kalder kategorial dannelse:

Dannelse er, når en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske, og når dette menneske har åbnet sig for stoffet. Herved sker der en erkendelse, som på ny kan få mennesket til at erkende. Der er tale om en erkendesspiral (Hermeneutik). (Se afsnit 10.1.3).

Hermeneutikken kan være min følgesvend gennem hele opgaven og give mig grund til at vurdere og betragte mine kilder og tekster (empiri) med min egen forforståelse som en del af rammen for min tolkning af stoffet. Derved bliver de resultater, som jeg når frem til, en logisk følge af den ramme, jeg har lagt frem forud for analyse og tolkning.

2.4 Genstandsfelt

For at kunne arbejde med genstandsfeltet, må jeg have en teori, som gør mig istand til at se så objektivt som muligt på genstandsfeltet. Til dette har jeg valgt at benytte mig af Frede V. Nielsens arbejdspapir nr. 14 "*Den musikpædagogiske forsknings territorium*" (1999). For at arbejde så målrettet som muligt med genstandsfeltet, er det hensigtsmæssigt at vide, hvilke vinkler jeg vil anskue genstandsfeltet fra. Først må jeg forsøge at afgrænse mit genstandsfelt, som i dette tilfælde er musikskolen og dens aktører. Ikke selve undervisningen og ikke indholdet, men institutionen – fænomenet musikskolen. Jeg kan dog ikke lukke øjnene for undervisningen, da det er musikpædagogikkens rammer og vilkår, jeg interesserer mig for. En anvendelig fremgangsmåde vil være at definere mine "genstandsdimensioner". Det kan jeg gøre ved at betragte genstandsfeltet ud fra nedenstående figur.

Mine indfaldsvinkler er ved hjælp af tekster og min egen forestilling gennem en historisk og nutidig dimension at se virkeligheden (den intenderede og den oplevede) og evt. finde en mulig virkelighed. Virkeligheden er et spejl af musikundervisningen, som den udføres/opleves under påvirkning af diskurser, bestemmelser, institutionen (musikskolen), økonomi og eksterne aktører.

Indsæt fredes figur

3.0 Musikskolens eksterne aktører

3.1 Det formelle lovgrundlag

Musikskolens formelle lovgrundlag er af nyere dato. Indtil 1990 var der ikke nogen enkelt lov, som omfattede musikskolen.

Da musikskolevæksten for alvor startede i midten af 1970'erne, blev der taget forskellige initiativer til at lave love, som omfattede musikundervisningsområdet⁶. Der var tale om:

- Fritidsloven fra 1968. Ifølge denne lov kan unge mellem 14 og 18 år tilbydes undervisning i ungdomsskoler/klubber og voksne i aftenskoler. I 1973 blev der til denne lov føjet en bestemmelse om at tilbyde instrumentalundervisning. Holdene skulle være på

⁶ Jeg har valgt at se bort fra nyere revisioner af folkeoplysningsloven og folkeskoleloven, da musikloven efter 1990 har taget musikskoledrift ind under sig, hvorved de andre lovgivningsområder bliver marginale i forhold til musikskoleundervisning.

10 deltagere. I 1980 blev holdstørrelsen sat op til 12, og der måtte kun undervises på 3 niveauer. Det blev samtidig præciseret, at der ikke måtte undervises i sammenspil på instrumenthold med 4-7 deltagere, her måtte kun undervises i teknisk beherskelse af instrumentet, ikke musikudøvelse.

(Kilde: Carsten Bielefeldt 1988).

- Folkeskoleloven fra 1975 indeholdt en bestemmelse (§3 stk.3) som fastlagde de lovgivningsmæssige rammer for frivillig musikundervisning. En undervisning som havde fundet sted siden 1940'erne. I paragraffen stod:
"Folkeskolen kan tilbyde eleverne undervisning i deres fritid".
En tilføjelse til denne paragraf finder man i § 29: "Til at varetage undervisningen i fritiden efter §3 stk.3 [...] kan der ansættes personale med særlig uddannelse." (Orla Vinther 1997)
Der blev samtidig givet mulighed for at tage deltagerbetaling for den frivillige undervisning.
- Musikloven. I 1971 nedsattes Statens Musikråd, og dette fik til opgave at lave et oplæg til en lov om musik. Loven blev vedtaget i folketinget i 1976. Der var åbnet mulighed for, at musikskoler kunne få statsstøtte⁷, men da musikskolevirksomhed blev anset for et kommunalt anliggende, kunne der kun gives statsstøtte, hvis kommunerne ydede en særlig indsats. Da musikskole-virksomheden overordnet blev betragtet som kommunale anliggender, blev denne mulighed fjernet fra loven ved revisionen i 1981.

Først ved revisionen i 1990 kom musikskolen atter med, denne gang med mulighed for op til 25% statsstøtte under betingelse af at deltagerbetalingen højst udgør 33% af det samlede lærerlønsbudget.

3.2 Bekendtgørelse om lov af musik – nr. 1001 af 29. november 2003, kapitel 2 a.⁸

Her står bl.a.:

§ 3 a. Ved en musikskole forstås en skole, der tilbyder undervisning i musik til børn og unge.

Stk. 2. Musikskolen kan desuden tilbyde musikundervisning til voksne.

Stk. 3. Musikskolen har til formål at udvikle og fremme elevernes evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud samt i øvrigt at virke til fremme af det lokale musikmiljø.

Stk. 4. Kulturministeren fastsætter i samråd med Kunstrådet vejledende retningslinjer for musikskoleundervisning.

3.3 Rammeplan for musikskolevirksomhed.

De vejledende retningslinjer blev i 1995 publiceret i "Rammeplan for musikskolevirksomhed" under det daværende Statens Musikråd. Rammeplanen er det første forsøg på fra officielt hold

⁷ I 1977/78 opnåede kun 13 musikskoler statsstøtte. 49 havde søgt. (Carsten Bielefeldt 1988)

⁸ Torsdag den 24. juni 2004 bekendtgjorde regeringen, at det i den ny strukturaftale for kommunerne bliver lovpligtigt at have en musikskole. Hvad dette får af konsekvenser, kan jeg på nuværende tidspunkt ikke sige noget om.

at udstikke nogle formelle rammer og krav til, hvad en musikskole skal tilbyde af undervisning. Rammeplanen har været læst grundigt, og mange musikskoler har bestræbt sig på at leve op til de krav, der fremsættes i rammeplanen. Man må dog hele tiden være opmærksom på, at rammeplanen har karakter af debatoplæg, da der i rammeplanen på side 7 står: ”[...] dels ønsker musikrådet med nærværende rammeplan at bidrage positivt til en overordnet formålsdebat vedrørende fremtidens musikskole.”

Dette forhold gør, at musikskolerne kun kan føle sig forpligtede i det omfang, det kan passes ind i de ønsker og krav, som andre aktører også kan stille til musikskolevirksomheden. Andre aktører er f.eks. kommunerne, bestyrelserne, ledelsen og lærerne.

3.4 Kulturministeriet

I juli 2002 udsendte kulturministeriet en rapport (Undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik⁹), som skulle belyse den klassiske musiks fødekæde og de svage led, der er på området. Rapporten er kommet i stand, da der er mangel på dansk uddannede musikere til symfoniorkestrene. Den akutte mangel skyldes blandt andet, at man i Det kgl. Kapel i forbindelse med flytning til bedre og større lokaliteter skal udvide.

I rapporten forsøger man at finde årsagen til denne mangel på kvalificerede musikere. Der peges på mange faktorer, og ansvaret for manglen lægges på mange; daginstitutioner, folkeskoler, musikskoler, gymnasier, seminarier og de højere uddannelser i musik på universiteter og konservatorier. Den største opmærksomhed i forbindelse med talentpleje/talentudvikling vies dog de kommunale musikskoler.

Der peges også på det uhensigtsmæssige i, at de forskellige musikuddannelser befinder sig under forskellige ministeriers ressortområder.

Som opfølgning på denne rapport og efter en høring i marts 2003 har kulturministeriet udsendt et kommissorium for det nydannede Musikskoleudvalg. I kommissoriet står bl.a.:

”Udvalget bedes stille forslag til, hvordan musikskolerne kan styrke deres undervisning af talenter. [...] Udvalget bedes behandle forslagene fra rapporten om den klassiske musiks fødekæde.

- *Indførelse af ensartede læseplaner med beskrivelse af pædagogisk sigte og progression i undervisningen.*
- *Vurdere om en fjernelse af musikskolernes øvre aldersgrænse på 25 år vil sikre et øget samarbejde med amatørmusikken og musikskoleelevernes familier.*
- *Forslag om musikskoleundervisning på 4 niveauer, hvor MGK skal være det 4. niveau.*
- *Analysere konsekvenserne af at indføre halv- og helårige evalueringer af musikskoleelever.*
- *Oprettelse af regionale/mellemkommunale kompetencecentre ved etablering af en overbygning på en eksisterende musikskole, der dækker et større lokalt eller regionalt område (løftestang for talentopsamling og talentpleje, samt yde støtte og vejledning til de øvrige musikskoler).*
- *Indførelse af alternative ansættelsesformer i musikskolen, fx kombinationsansættelser, hvor stillingen deles mellem 2/3 undervisning og 1/3 udøvende virksomhed i det lokale*

⁹ I det efterfølgende ofte blot kaldt rapport eller rapporten.

professionelle ensemble (kan lette rekruttering af gode lærerkræfter til mere befolkningstynede områder).

- *Etablering af talentlinier i samarbejde med konservatorierne.*
- *Etablering af formaliseret samarbejde mellem musikskoler, vuggestuer, daginstitutioner og folkeskoler om musikundervisning til børn og unge (0-9 årige).*

Udvalget bedes desuden redegøre for, hvorvidt disse forslag allerede benyttes i dag og i givet fald med hvilke erfaringer.

[...]”

3.5 Sammenfatning

Musikskolerne har gennem mange år levet en ”omflakkende” tilværelse med forskellige lovgrundlag og forventninger til, hvad musikskolen skal indeholde. Efter 1995, hvor Rammeplan for musikskolevirksomhed udkom, har der været en lidt større grad af kontinuitet for musikskolerne. Dog har den økonomiske usikkerhed til stadighed præget området. Mange kommuner har i sparetider valgt enten helt at lukke musikskolen eller skære kraftigt i det kommunale tilskud, med de store konsekvenser det har. Musikskolernes økonomi er tredelt, således at statens tilskud er en procentdel af udgifterne til løn (intentionen er 25 %, virkeligheden i 2003 er 16,45%), forældrebetalingen udgør max. 33 % af lønnen, resten af driften dækkes af kommunen. Hvis man ”piller” ved et af disse parametre får det konsekvenser for resten

Med de tiltag, som er sket i forbindelse med kulturministeriets pludselige interesse for musikskoleområdet, er det mere end nogensinde yderst vigtigt, at musikskolerne selv er parat til at være medskabere af fremtidens musikskole. Både hvad angår organisering, indhold og værdier. (Se afsnit 7.0)

4.0 Musikskolens rolle i kulturbilledet

I lederen i Modus juni 2004 skriver Ole Helby, der er formand for DMpF bl.a.:

”[...] Det er derfor vigtigt at sikre sig, at kulturministeren er klar over hvilke konsekvenser det vil få, hvis statsstøtten til musikskolerne lægges ind i det generelle bloktilskud til kommunerne. [...] I værste fald risikerer ministeren at ødelægge en af de seneste årtiers største kulturpolitiske succeser. Til stor skade for de mange musikskoleelever og dermed hele det danske musikliv. For musik er en integreret del af børn og unges kulturelle og personlige udvikling, og 140.000 musikskoleelever kan ikke tage fejl, men det kan en kulturminister, hvis han ikke er tilstrækkeligt godt informeret. [...] den nuværende ordning (har) fungeret fint i et tæt samspil mellem kulturministeren, kunststyrelsen og statens musikkonsulent, som har fulgt udviklingen på musikskoleområdet meget nøje og haft overordnet indflydelse på indholdet og kvaliteten i musikskoleundervisningen. Kulturministeren fastsætter f.eks. vejledende retningslinier for musikskoleundervisning, og på denne måde sikres en overordnet strategi for musikundervisningen, så der tages hånd om musikskoler, musikalske grundkurser, spillesteder, symfoniorkestre og musikonservatorier som et samlet hele. Ikke mindst den i disse tider højt besungne musikalske fødekæde – hvor musikskolerne er det første led i kæden – er stærkt afhængig af en samlet national musikpolitisk strategi. [...] Musikskolerne må ikke bremses i deres succesfulde fremmarch, som har stået på i mange år og har bidraget til, at mange unge har fået en sund og social fritidsinteresse”.

Kulturminister Brian Mikkelsen svarer i Modus juli 2004:

"[...] Jeg vil give Ole Helby ret i, at musikskolerne er en af de senere årtier store kulturpolitiske succeser. En succes der skal fortsætte og udvikle sig. Derfor må den kommende strukturreform heller ikke svække musikskolernes position i det kommunale landskab. [...] Regeringen har heller ingen grund til at tro, at kommunerne ikke ønsker, at musikskolerne skal trives og bestå. I løbet af de sidste 10 år er der kommet flere og flere musikskoler til, så der efterhånden er musikskoler i alle landets kommuner. Her er det vigtigt, at huske på, at musikskolerne er oprettet som et lokalt initiativ med kommunalt engagement og primært kommunalt finansieret. [...] uden kommunernes engagement var musikskolerne aldrig blevet den succes som de er i dag".

4.1 Kulturministeriets rapport om den klassiske musiks fødekæde.

Hvilke temaer bliver taget op:

- Uddannelsesinstitutioner
- Musikundervisernes uddannelse
- Musikundervisnings tilbud
- Musikskolernes kvalitet
- Medier
- Musikopdragelse og almen dannelse

Jeg har valgt kun at beskæftige mig med de områder, som vedrører musikskolen, da denne opgaves fokus er på musikskolen og instrumentalundervisningen.

Rapporten er et udtryk for dele af det danske musiklivs forestillinger om musikundervisningens vilkår og "tilstand". Når jeg skriver "dele", skyldes det, at rapporten har et svagt led (for at blive i tankegangen om kæder), idet ingen musikundervisere på hverken seminarier, gymnasier, universiteter eller musikskoler er blevet inddraget i arbejdet med rapporten¹⁰.

1. Rapporten påpeger at musikskolerne er uden overordnede strategier og læseplaner. Dette medfører ifølge rapporten, at musikskolerne underviser på et uensartet niveau og med et lige så uensartet ambitionsniveau. Det anbefales, at der i samarbejde med Statens Musikråd (nu Kunstrådet og Fagudvalget for musik) i forbindelse med de vejledende retningslinier for musikskoleundervisningen indføres krav om ensartede læseplaner, med tydelig beskrivelse af det pædagogiske sigte med undervisningen samt dennes progression.
2. Rapporten anbefaler, at der etableres overbygningsmusikskoler, som skal varetage talentplejen. Disse overbygningsmusikskoler skal etableres i de forskellige regioner og fungere som vejledere for de mindre musikskoler i området. Rapporten påpeger det

¹⁰ Dette bærer anbefalingerne præg af, da de ofte er i konflikt med muligheder og virkeligheden. Af og til er de fejlagtige pga. manglende viden om de faktiske forhold på de pågældende områder. Der er åbenlyse fejl i rapporten. Disse kunne være undgået, hvis man havde ulejliget sig med at adspørge de musikpædagoger, som arbejder i "marken". En sådan rapport medvirker til at fasttømre fordomme og forestillinger, som det er svært at komme til livs.

uhensigtsmæssige i kravet om, at alle musikskoler skal tilbyde undervisning på alle musikinstrumenter¹¹.

3. Rapporten anbefaler at musikskolevirksomheden inddeles i:
 - a) Almen linie ((på)alle musikskoler) hvor det at spille er en sund hobby, som styrker elevens lyst til musikudfoldelse.
 - b) Udvidet linie (musikskoler med musikuddannede lærerkræfter) hvor elevens instrumentale og musikalske evner udvikles. Året afsluttes med en elevevaluering, hvor målene for næste år fastsættes.
 - c) Talentlinie (musikskoler med højt kvalificerede lærerkræfter, herunder også konservatorielærere) hvor eleven får en udvidet undervisning i instrument, sammenspil, hørelære, teori, særlig musikorientering samt øvemetode, sceneoptræden og lignende. Optagelsesprøve og evaluering gennemføres i samarbejde med konservatoriet.
4. Rapporten påpeger det uhensigtsmæssige i, at aldersgrænsen for tilskud er 0 - 25 år. Det anbefales, at den øvre aldersgrænse fjernes af hensyn til inddragelse af hele familien. Det anbefales endvidere, at musikskolerne er opsøgende i forhold til vuggestuer, børnehaver og folkeskoler med henblik på at sikre alle børn en grundlæggende musikundervisning. Her bør musikskolerne indgå i et formaliseret samarbejde med børneinstitutioner, pædagogseminarier og konservatorier om at varetage undervisningen.

4.2 Sammenfatning

Når jeg sammenholder de udtalelser, som rapporten (2002) kommer med, med de forhold jeg fandt tilstedeværende i musikskolerne i 2001, finder jeg en delvis overensstemmelse.

I min undersøgelse fra 2001 fandt jeg ganske som rapporten, at der er en udtalt mangel på overordnede strategier og et forskelligt ambitionsniveau. Jeg tror dog ikke at ensartede læseplaner "*med tydelig beskrivelse af det pædagogiske sigte med undervisningen samt dennes progression*" vil være det, der skal løse problemerne med de manglende strategier, (er det i virkeligheden ikke målsætning, der menes?). Dertil er geografien og kulturen alt for forskellig. Man må hele tiden huske, at musikskolen er et fritidstilbud, som eleverne vælger af lyst. Det betyder, at musikskolerne i et vist omfang må tilpasse sine tilbud og strategier til den befolkning, der er i den pågældende kommune.

4.3 Musikskolen som kulturbærer

De ovenfor citerede artikler og uddrag af kulturministeriets rapport er med til at tegne et billede af musikskolens rolle/betydning i kulturlivet. I 2001 skrev Birgitte Schade om musikskolens mulige rolle som kulturbærer¹²:

"Om musik som kulturbærende fænomen skriver Orla Vinther: " [...] musikken (hjælper) os til at huske og forstå, hvem vi er; fordi den stimulerer vores livsførelse, ikke blot her og nu, men også i et kontinuum af tid og tradition" (Modus juni 1996)

¹¹ Dette krav findes ikke i Rammeplan for musikskolevirksomhed (1995).

¹² Alle bogstavreferencer vedr. musikskoler kommer fra vores fagdidaktiske opgave 2001.

Musikskolens opgave bliver i denne forbindelse, at *"hjælpe børnene til at forstå sig selv i et kontinuum af tid og tradition, ikke som historieløse, isolerede individer i et eksistentielt tomrum"* (Modus juni 1996)

[...] I *"...derfra min verden går? Om dansk kulturidentitet"* (s.11) skriver han, at bevidstheden om at være dansk for ham er særligt levende, når han som foredragsholder har arbejdet på f.eks. højskoler og folkeuniversiteter

"Min bevidsthed om at være dansk er særligt levende i disse sammenhænge. I den forbindelse spiller fællessangen og dens folkelige tekster og melodier en vigtig rolle for mig"

I flere af formålsbeskrivelserne (Rammeplan, C og F) står, at musikken skal *"medvirke til at øge elevernes forståelse af sig selv som del af et fællesskab."*

Om det er et sådant kulturelt fællesskab de henviser til, fremgår ikke klart.

Det er slående, at ordet kultur slet ikke optræder nogen steder i betydningen kulturarv og kulturidentitet, hverken i Rammeplanen eller i brochurerne.

Ser man på beskrivelserne af forskoleområdet, beskrives det stof, man arbejder med, som blot sange og sanglege. Inden for instrumentalundervisningen angives det stof, man arbejder med, i termer som "melodispil", "melodier/ sange", "rytmisk" eller "mange genrer". Inden for sammenspilstilbudene er der heller ikke nogen entydig linie. Stilarterne angives ofte som "rock, pop, klassisk, jazz, mange stilarter", men det fremgår ikke, efter hvilke kriterier stoffet udvælges. Om disse tilbud indefor forskellige genrer er udsprunget af overvejelser over hvilke kulturelle værdier, man vil formidle og ikke mindst hvorfor? Om det er dét, man mener, eleverne vil have? Om det er dét, læreren kan og brænder for?

Når kulturbegrebet ikke berøres overhovedet, kan det måske skyldes, at det er meget vanskeligt at have med at gøre, eller at musikskolernes kulturbegreb er så indforstået, at man simpelthen glemmer at omtale det eller har glemt at tage stilling til det.

Kulturbegrebet vil altid indeholde en værdisætning. Når Orla Vinther vælger at omtale lige præcis [...] højskoleverdenen, ligger det implicit, at sangene fra højskolesangbogen og den vesteuropæiske kunstmusik rummer større kulturelle kvaliteter end andre slags musik. I det øjeblik, vi sætter fokus på at viderebringe eksempelvis den danske musikkultur til eleverne, vil spørgsmålet "hvad er dansk kultur så?" opstå. Efter hvilke værdiforestillinger skal vi som musiklærere udvælge materiale? I det øjeblik vi definerer bestemte former for musik som værende af speciel kulturel værdi, vil vi samtidig have angivet, hvilken musik der ikke er af værdi.

[...] På trods af problemerne med dette kulturbegreb, kan man nok ikke afskrive, at det har en betydning, som også musikskolerne må forholde sig til. En kollega har engang sagt, at *"sangen og musikken er den lim, der binder mennesker sammen som et folk"* - et udtryk for at de sange og den musik, vi vælger at bruge i vores undervisning, er identitetsskabende, og set i det perspektiv må musikskolerne nødvendigvis forholde sig til begrebet for ikke at falde enten hen i intolerance, nationalisme eller ligegyldighed. [...]"

Birgitte Schade konkluderer herefter:

"Selvom kulturbegrebet er vanskeligt at få hold på, er det min overbevisning, at det er et område, der trænger til at blive sat under diskussion. [...] Det kunne her være

interessant med en undersøgelse af de forestillinger, musikskolens lærere gør sig om kultur, kulturens vigtighed, og hvordan de opfatter sig selv som bærere af bestemte kulturelle værdier.

[...] At musikskolerne skulle kunne stå som den sidste bastion i værnet om vore kulturelle værdier, er derimod en stor byrde at påtage sig – og der er da heller noget, der tyder på, at musikskolerne eksplicit har påtaget sig denne byrde – men i det øjeblik, musikskolerne vedkender sig et ansvar i forhold til samfundet, vil musikskolerne kunne bakke op om de kulturer, der findes i samfundet. Musikskolerne ville således kunne definere sig som – ikke en kulturbærende institution – men en kulturunderstøttende institution. Set fra denne synsvinkel ville musikskolerne også kunne give et bagland til sine elever, [...] være med til at støtte om den kultur eleven befinder sig i. Samtidig vil det kunne bringe musikskolerne ud af den isolation, som en del af dem lader til at befinde sig i.”

4.4 Sammenfatning

Musikskolerne fremstår som en vigtig del af det danske kulturliv. Musikskolerne er med til at opdrage og uddanne børn og unge i dansk (?) musikkultur og kulturarv. Men med hvilke begrundelser?

Disse citater taget ud af det foregående giver nogle mulige begrundelser:

(Ole Helby/OH, Brian Mikkelsen/BM, Kulturministeriet/KM, Birgitte Schade/BS, Orla Vinther/OV)

- Musikskolerne er: kulturpolitiske succeser. (OH) (BM)
- Musik er en integreret del af børn og unges kulturelle og personlige udvikling, og 140.000 musikskoleelever kan ikke tage fejl. (OH)
- Derfor må den kommende strukturreform heller ikke svække musikskolernes position i det kommunale landskab. (BM)
- Det anbefales endvidere, at musikskolerne er opsøgende i forhold til vuggestuer, børnehaver og folkeskoler med henblik på at sikre alle børn en grundlæggende musikundervisning. (KM)
- Musikskolens opgave bliver i denne forbindelse, at ”hjælpe børnene til at forstå sig selv i et kontinuum af tid og tradition, ikke som historieløse, isolerede individer i et eksistentielt tomrum” (BS/OV)
- I flere af formålsbeskrivelserne [...] står, at musikken skal ”medvirke til at øge elevernes forståelse af sig selv som del af et fællesskab.” (BS)
- Det er slående, at ordet kultur slet ikke optræder nogen steder i betydningen kulturarv og kulturidentitet, hverken i Rammeplanen eller i brochurerne. (BS)
- Musikskolernes kulturbegreb er så indforstået, at man simpelthen glemmer at omtale det, eller har glemt at tage stilling til det. (BS)

- ”sangen og musikken er den lim, der binder mennesker sammen som et folk” - et udtryk for at de sange og den musik, vi vælger at bruge i vores undervisning, er identitetsskabende. (BS)

Musikskolerne har et ansvar i forhold til børn og kultur.

Musikskolelærerne skal agere i et felt af mange forskellig krav til og om, hvad det er, der skal undervises i og med hvilket formål. Læreren har nogle prioriteter, som kan udspringe af stilpreferencer, aldersgruppe, instrument og generelle mål med undervisningen. Eleverne har ofte selv nogle ønsker og forventninger til undervisningen. Dertil kommer musikskolens eget værdigrundlag, hvis et sådant findes. Forældrene kan også have ønsker og forventninger, som kommer til at påvirke undervisningen – de har måske forventninger i retning af bestemte værker/sange til bestemte årstider, og ofte er der også forventninger om optræden ved familiens fester.

Alle disse parametre er en del af musikskolens virkelighed og påvirker de mål, som musikskolen har. Overordnet kan der også ligge mål og krav – jeg tænker på kommunens kulturpolitik og kulturministerielle krav (krav som det dog kan være svært at forholde sig til, så længe statens tilskud til musikskolevirksomhed ikke er større, end tilfældet er). Det vigtigste for musikskolen i den enkelte kommune er ofte kommunalbestyrelsen og forældrene. Derfor må krav fra staten ledsages af økonomiske midler, hvis de skal komme til udtryk i musikskolens hverdag. Den nyligt udsendte rapport om talentpleje (2002) er da også blevet fulgt af et beløb på 20 mill.kr. over 4 år, som er øremærket til tiltag i forhold til talentpleje.

5.0 Musikskolernes start

Nogle musikpædagogiske strømninger

I slutningen af 1920'erne og begyndelsen af 1930'erne var der stor interesse for at udbrede musikkendskab til et større befolkningsgrundlag, end det tidligere havde været tilfældet. Dels fordi det ”lå i tiden”, at alle skulle have mulighed for at få del i den kulturarv, som musikken ansås for at være, dels fordi koncertlivet savnede publikum. Nogle mente, det skyldtes radioens indtog i de danske hjem. Der blev oprettet folkemusikskoler¹³ af bl.a. Finn Høffding, som i hele perioden op gennem 20'erne og i særdeleshed 30'erne og 40'erne var foregangsmand for tanken om musikkens udbredelse til alle. Der var, som jeg vil beskrive i det følgende, forskellige måder at omsætte denne nye måde at undervise i musik på.

5.1 Reformpædagogik

Den strømning, som i 30'erne vakte interessen for den "moderne musikpædagogik" i Danmark, kom fra Tyskland i skikkelse af det, man der kaldte "Jugendbewegung". Denne Jugendbewegung opstod som en modreaktion til "*den næsten dekadente borgerlige senromantiske kultur*"¹⁴.

I musikken blev den formuleret af bl.a. Fritz Jöde, som stod for en anskuelse, som satte musikken ind i en anden funktion og sammenhæng, nemlig som livsfaktor og

¹³ Navnet folkemusikskole skulle senere give anledning til en del polemik i DMT, da nogle mente at disse skoler måtte undervise i folkemusik og Finn Høffding (blandt andre) på det kraftigste betonedede, at det var musikskoler for folket altså folke – musikskoler. Senere valgte flere folkemusikskoler at tage navneforandring til musikhøjskoler.

¹⁴ Gabriele Puffer 1998 s.22

kulturnødvendighed. Musikken skulle "gives (tilbage) til folket." Målet var et "syngende folk uden klassehierarki".

Man var inspireret af den moderne pædagogik, som tog udgangspunkt i barnet og dets iboende muligheder. Man ville skabe fællesskaber, som kunne medvirke til dannelse og udvikling af sunde og fornuftige mennesker, som var i stand til at træffe de rigtige beslutninger og via deres naturlige omgang med musikken også blev i stand til at se det gode og det dårlige. Musik tilskrives en dannende kraft - musische Erziehung¹⁵. Man mente altså, at gennem folkets musiceren kunne der skabes fællesskaber, som kunne støtte kulturen, som igen var med til at sammentømre folket. Slagord som anvendtes i forbindelse med "Jugendbewegungen" var: folk, fællesskab og folkefællesskab¹⁶.

Når man i Danmark interesserede sig for Fritz Jöde's ideer om musikundervisning, var det fordi den måde, han greb tingene an på, var i samklang med de ideer, som også herskede i Danmark. Man var optaget af at formidle musik til en bredere kreds af interesserede og ikke mindst i at danne folk ved hjælp af musik (opdragelse) og ikke til musik (oplæring). En anden væsentlig grund var, at man ville forsøge at afhjælpe den krise, som koncertlivet befandt sig i p.g.a svigtende publikum. Gennem musikalsk opdragelse ville man stimulere folks interesse for at lytte til musik¹⁷. I Tyskland havde bevægelsen taget fat i at spille på de "glemte" instrumenter, da man ikke kunne bruge de instrumenter, som repræsenterede den musikkultur, som man så stærkt tog afstand fra. Derfor fandt man renæssancens musik og instrumenter velegnede i "Jugendmusikbevægelsen". I Danmark var det primært guitaren og blokfløjten som vandt indpas.

5.2 Carl Maria Savery

I 1929 oprettedes i Horsens den første musikforening¹⁸ med reformpædagogiske ideer som grundlag med Carl Maria Savery som leder. Senere startede han folkemusikskolen i Århus, dette skete i 1930, folkemusikskolen på Frederiksberg i 1931.

Savery havde i 1929 gennemført folkemusikalske studier hos Fritz Jöde i Berlin¹⁹.

I 1936 udgav Savery en lille bog som han kaldte "Hvorfor Gruppe-sang og -Spil". Selv betegner han bogen som: "[...] *Dagbogsoptegnelser skrevet til dem af mine Lærere og Elever, som i musikalsk Opdragelse ser et Led i en almenmenneskelig Opdragelse, der giver sig Udslag i et aktivt Fællesskab*".

Indledningen viser, at Saverys hovedformål med musikundervisning var at opdrage og inddrage eleverne i et aktivt fællesskab.

I den "moderne musikundervisning" fandt man det væsentligt at inddrage alle musikkens elementer, det var vigtigt at undervisningen omfattede teori og hørelære. Det handlede ikke primært om at uddanne gode solister, men om at undervise i musik med musikkens

¹⁵ Denne tanke om musik som dannende kraft må tilskrives inspiration fra Platon, som anså musikken som karakterdannende i social sammenhæng og ikke individualistisk.

¹⁶ Der ligger i denne bevægelse jo i bagklogskabens lys også nogle væsentlige medspillere til, at nationalsocialismen i Tyskland havde så forholdsvis let ved at finde fodfæste sml. Hitler-jugend. Men dette har ikke nogen direkte betydning for bevægelsens indflydelse i DK.

¹⁷ Dog må det bemærkes, at det ikke er radiomusikken man vil tilgodese, tværtimod. Denne "døgnmusik" betragtedes som fordummende, og det der var værre.

¹⁸ Musikskolerne har mange benævnelser i denne periode: Musikforening, amatørmusikforening, folkemusikskole.

¹⁹ Irmgard Knopf Mathiesen og Aksel H. Mathiesen "Om blokfløjten" Engstrøm & Sødrings Musikbibliotek 1990 s.94.

virkemidler. Det var vigtigt, at musikundervisningen var så billig, at alle kunne deltage, derfor tog man i første omgang i folkemusikskolerne udgangspunkt i sangen.

Savery havde i 1930'erne et kortvarigt samarbejde med MpF om at drive musikskole (se afsnit 5.3). I 1950'erne oprettede han på Ingrid Jespersens Gymnasium en musiklinje med mulighed for at tage en musiksporglig studentereksamen. Senere blev det musikkens terapeutiske mulighed, der optog ham. Han samarbejdede med læger om genoptræning af lammede børn ved hjælp af musik.

5.3 Musikpædagogisk Forening

I 1898 havde danske musikpædagoger dannet Musikpædagogisk Forening (MpF²⁰) for at imødegå konkurrencen fra u-udannede musikundervisere og for at kunne fastsætte minimumshonorarer for kvalificeret musikundervisning.

Foreningen havde sin berettigelse og blev det sted, hvor musikpædagogiske ideer blev drøftet og afprøvet. I forlængelse af denne interesse for det nye besluttede man i foreningens bestyrelse i 1932 at forsøge at oprette en musikskole i eget regi. Som leder af denne musikskole ansattes Carl Maria Savery.

I 1932 er man meget optaget af at undervise på hold, og musikskolen skulle have holdundervisning som sit sigte. Musikskolen hedder da også "MpF-holdundervisningen". Disse tanker udspringer lige som Saverys af Frits Jödes arbejde i Tyskland. Men som underliggende dagsorden er også at skaffe MpF's medlemmer arbejde.

Om sagen skriver Birgitte Schade i vores fælles opgave Rhapsodie (2003):

"I maj 1932 diskuterer MpF's bestyrelse oprettelsen en amatørmusikforening indenfor MpF's regi.

Finn Høffding, der var formand for foreningen, var meget optaget af Jödes tanker om musikundervisning som led i en generel opdragelses- og dannelsesproces²¹. Han havde i 1931 været med til at oprette Københavns Folkemusikskole.

På en ekstraordinær generalforsamling d.24 juni blev et forslag til oprettelse af en amatørmusikforening forelagt medlemmerne, og efter en del diskussioner blev forslaget vedtaget.

Amatørmusikforeningen eller musikskolen, som den senere blev kaldt, adskilte sig fra folkemusikskolerne på følgende punkter:

- Undervisningen var først og fremmest tænkt som et tilbud til skolebørn.
- Undervisningstilbuddet skulle formidles via skolerne, som formodentlig også lagde lokaler til undervisningen.
- Undervisningen var baseret på instrumentalundervisning, og deltagelse i denne undervisning var en forudsætning for at modtage undervisning i sammensang og sammenspil – herunder hørelære og musikundskab.
- Musikskolen var et led i MpF's forsøg med udvikling af nye undervisningsmetoder, hvorfor lærerne skulle forpligte sig til at indgå i en studiekreds, og når året var gået bestå en prøve, hvor de skulle redegøre for deres arbejde, og vise resultatet med eleverne.
- Undervisningen måtte kun forestås af MpF's medlemmer.

²⁰ Fra 1968 Dansk Musikpædagogisk Forening (DMpF)

²¹ Finn Høffding, Om Musik og Opdragelse. DMT 1931 *Bindnummer: 6/8 Artikelnummer: 6/53*

I lighed med folkemusikskolerne skulle hørelære danne grundlag for undervisningen, som blev tilbudt på hold.

Formålet med denne musikskole var dels at "[...] hjælpe MpF's medlemmer til at få mere at bestille, men (også at) bringe musikken ud til den brede befolkning ved at tilbyde god undervisning for et ringe honorar" (MpF's protokol 24 juni 1932).

Der opstod hurtigt konflikter mellem Savery og bestyrelsen. Muligvis også mellem Savery og lærerstaben. Allerede i februar 1933 påtaler bestyrelsen forhold omkring Saverys annoncering i Frederiksbergbladet, som karakteriseres som misvisende. I maj 1933 påtaler bestyrelsen Saverys regnskaber. Samme måned bliver der indkaldt til møde med Savery og lærergruppen, og det vedtages at skære sammenspilsundervisningen væk. Samtidig gøres det klart, at elever fra hold, der nedlægges p.g.a. af manglende tilslutning, ikke må overgå som private elever hos lærerne. Endvidere besluttet det, at der skal holdes lærermøde en gang om måneden.

9 januar 1934 vedtager bestyrelsen at nedlægge musikskolen. Der er ikke flere penge til projektet²².

Bestyrelsen giver Savery følgende skudsmål: "*Bestyrelsen var enige om at hr. Saverys administration har ladet meget tilbage at ønske, dog ville man nødig tage det skridt at afskedige ham, da opgaven var overordentlig vanskelig.*"

Hvorfor samarbejdet ikke kunne fungere, kan man kun gisne om, da det ikke er muligt at finde den egentlige årsag til uenighederne. En personlig samtale med Saverys datter, Fru Ruth Trojaborg, i foråret 2003 har ikke kunnet opklare disse stridigheder. Andre forsøg på at kaste lys over denne konflikt har heller ikke givet resultat. Jeg vil faktisk vove at påstå, at der er en vis uvilje mod overhovedet at tale om sagen blandt de musikpædagoger, som var i miljøet dengang.

En musikpædagogisk årsag kan være, at medlemmerne i MpF nok var åbne overfor ideen om gruppeundervisning og musik som opdragelse, men ikke fagligt var istand til at leve op til de idealer, som Savery satte for en sådan undervisning. Peder Kaj Pedersen konstaterer i sin afhandling "Træk af den musikpædagogiske debat i mellemkrigstiden", at der i 1934 skete et brud mellem Høffding og Savery. Han mener, at uoverensstemmelserne kan have ligget i, at Høffding så musikken som centrum for det musikpædagogiske arbejde, hvorimod Savery så musikken som en vej til at forbedre både den enkelte og samfundet. Altså et stridsspørgsmål om musikken som middel eller musikken som mål. Dette skisma er levedygtigt den dag i dag. I en fagdidaktisk opgave fra 2001 med titlen "Musikskolen – Værdiforestillinger og konventioner" fandt Birgitte Schade og jeg, at der var en udtalt diskrepans mellem det, man sætter som formål/ideologi for undervisningen, og det der rent faktisk foregår²³.

²² Midlerne til oprettelse af musikskolen stammede fra nogle sangaftener med Fritz Jöde, som havde givet 600 kr. i overskud.

²³ **Værdiforestillinger omkring musik og musikundervisning:**

Vurderinger af og meninger om hvornår noget er godt eller dårligt. Værdiforestillingerne kan være af forskellig art f.eks. - Æstetiske værdiforestillinger. Hvad er den gode musik og den gode udførelse af musik. ? - Dannelsesmæssige forestillinger: Skal man opdrage til musik eller gennem musik ? - Moralske forestillinger: Hvilke menneskelige egenskaber har den gode musiklærer ?

Konventioner indenfor musikundervisning:

Udtalte og udtalte regler for musikundervisningens praksis. Vi opfatter konventionerne som et resultat af værdiforestillinger, hvor de oprindelige begrundelser for en bestemt praksis ikke nødvendigvis længere er til stede. I nogle situationer vil der derfor kunne opstå en konflikt mellem i-tale-satte værdiforestillinger - det man siger man gør, og konventioner - det man rent faktisk gør.

5.4 Martin Andersen

En yderligere belysning af de forhold, som var i spil i 30'ernes musikpædagogiske miljø, er en sag på Fyn, hvor Martin Andersen, som var stifter af Det fynske Musikkonservatorium, lægger sag an mod fynske musikpædagoger for injurier. Denne sag er nøjere beskrevet i "Rhapsodie over 30'ernes musikpædagogik" fra 2003. Kort beskrevet er det en sag om levebrød og "fair play". Jeg citerer: "...der var kommet røre blandt folk og forargelse i Ollerup, fordi en påtænkt afdeling af sagsøgers (Martin Andersens) virksomhed i Ollerup med bistand af Rasmus Mortensen havde forsøgt at sikre sig egnens musikvidunder, drengen Karecki, som elev ved den pågældende musikskole."

Martin Andersen beskyldes af en gruppe musikpædagoger for at anvende ufine metoder i sin hvervning af elever til konservatoriet (som på det tidspunkt ikke var en offentlig institution, men mere at sammenligne med en musikskole for større elever). De skriver²⁴:

"Til Ledelsen af det fynske Musikkonservatorium.

Da det gennem længere Tid er konstateret, at der fra Herr Martin Andersens Side bruges usmagelige Midler med Henblik paa at erhverve Elever til Konservatoriet, hvilket bl.a. giver sig Udslag i direkte Besøg i Hjemmene hos andre Læreres Elever, ønsker nedennævnte Musicklærere og Musicklærerinder, der er i Besiddelse af Materiale til Belysning af Sagen, at udtale den skarpeste Fordømmelse af saadan illoyal Konkurrence."

Af retsprotokollen kan man se, at Martin Andersen bl.a. opsøger talentfulde elever i deres hjem og nedgør deres hidtidige undervisning og ofte omtaler læreren som uduelig. Denne adfærd falder de "angrebne" musikpædagoger og deres støtter for brystet, og de sender ovenstående erklæring til Det Fynske Musikkonservatorium, MpF og Dansk Musiktidsskrift, hvori de klager over Martin Andersen. Dette brev bliver Martin Andersen bekendt med, og han instævner gruppen af underskrivere for retten for injurier. Han taber sagen og melder sig ud af MpF.

Af denne sag kan man se, at det i hvert fald ikke var god tone at kapre andres elever. Det er det for så vidt stadig ikke. Yderligere bekræfter denne sag min påstand om, at dygtige elever er lærerens "kapital". De dygtige elever er omvandrende reklame for læreren, og derfor er det yderst vigtigt at have dygtige elever at vise frem ved koncerter mv..

5.5 Finn Høffding

Finn Høffding var personligt meget optaget af de nye tanker fra Tyskland, han så reformpædagogikkens musikopdragelse som den eneste rigtige vej for musikundervisningen. Han fremhæver i artiklen "Om Musik og Opdragelse" fra 1931, hvorledes man i Tyskland i 1927 i undervisningsministeriet ændrede benævnelsen "sangundervisning" til "musikundervisning" for derved at signalere, at det var opdragelse til musik og igennem musik, man ønskede.

I perioden 1929 – 1939 var Finn Høffding formand for MpF. Finn Høffding havde også visioner for musikpædagogikken, og han var med i hele processen omkring grundlæggelsen folkemusikskolerne.

²⁴ Interessant er det, at da konservatoriet blev oprettet i 1930 (hvor det i DMT i øvrigt netop kaldes en musikskole), var to af klageskriverne lærere ved konservatoriet sammen med Martin Andersen. Den ene, Kaj Senstius, endda initiativtager til oprettelsen .

Finn Høffdings udgangspunkt var, at folkemusikskolerne skulle ”gøre de store mestres musik i fortid og nutid tilgængelige for den brede befolkning” (Orla Vinther 1997). Man underviste på hold og i fagene sang (korsang), horelære og teori. Senere inddrog man også instrumenter. Hovedsigtet med denne musikundervisning var musikopdragelse. Det var ikke intentionen at uddanne solister/instrumentalister²⁵. Man ville udbrede kendskab til musik til en større del af befolkningen. Man ønskede, at flere mennesker skulle fatte interesse for den moderne musik. Finn Høffding samarbejdede med en gruppe af musiklivets personligheder. Personer som siden blev toneangivende skikkelser indenfor musikuddannelser. Bl.a. Jørgen Benzons, Jørgen Jersild, Otto Mortensen og Gunnar Heerup.

Finn Høffdings vision (som han skriver i anledning af Musikpædagogisk Forenings 50 års jubilæum i 1948) er, at musikundervisningen skal gennemsyre folkeskolen.

Naturligvis er alle musiklærere, der benyttes, statsprøvede.
Citat: Finn Høffding

Alle børn skal tilbydes frivillig musikundervisning som supplement til den omfattende musikundervisning, som gives i skolen.

Gymnastik bliver til et bevægelsesfag, som inddrager musikken. Efter folkeskolen kan de særligt interesserede børn fortsætte på fortsættelsesmusikskoler. Musikskolen er altså i denne vision ikke en selvstændig skole, men en del af folkeskolen.

I 1959 skriver han i DMT om opdragelse til musik og gennem musik. Hans hovedpointe er, at de fleste musiklærere nok véd at opdrage til musik, her er det bare valget af musik, der kan være til diskussion. Dog er Finn Høffding ikke selv i tvivl om præferencerne; ”man opdrager naturligvis til den gode musik, dvs. den klassiske fra Bach til Carl Nielsen og supplerer måske denne undervisning med nogle lettere tilgængelige nutidige kompositioner”. Han bemærker,

Musikken har en betydning som ingensinde før. Kan noget andet skolefag opvise mage til forandring i dets betydning for samfundet?
Finn Høffding 1959

at de vigtigste musikpædagogiske ændringer ikke er sket i skolen men udenfor bl.a. ”i privatmusikpædagogernes arbejde – herunder også i folkemusikskolerne”. Der, hvor der trænges til en indsats, er, når det gælder opdragelse gennem musik. Finn Høffding er varm fortæller for den

Orffske metode, da han er tilhænger af selvvirksomhed. Han citerer børnepsykologien for at fremføre at ”kun igennem selvvirksomhed får de en opdragelse, der passer til deres psykiske struktur både forestillingsmæssigt og følelsesmæssigt. Hvis der ikke tages hensyn til denne side af børns og unges natur, forkrøbles vigtige sider af deres sjæleliv”.

5.6 Theodor Adorno

Senere efter 1945 kom reaktionen på den reformpædagogiske måde at tænke musik og musikpædagogik på i skikkelse af Theodor W. Adorno, som gør op med disse ideer. Bl.a. siger han, at ungdomsbevægelsen ved at bruge musikken som et middel til at opnå andre ting forfejler musikkens egentlige væsen, nemlig musikken som et mål i sig selv (Varkøys ”Hvorfor musikk”). Musikken mister sin musikalsk-kunstneriske værdi. Han påpeger også, at musikken på denne måde bliver et værktøj i hænderne på facisterne. Adorno siger, at den musikalske pædagogiks opgave er at lære eleven at forstå musikkens sprog og derved betydelige musikalske værker.

”Det er den musikalske pædagogiks opgave at lære eleven virkelig at forstå musikkens sprog og dermed betydelige musikalske kunstværker; at lære ham at gengive og realisere sådanne værker i den udstrækning det er nødvendigt for forståelsen af dem, at fremelske sansen for

²⁵ Instrumentalisterne formodedes nok at tage undervisning hos privatpraktiserende musikpædagoger eller på de daværende private musikkonservatorier.

kvalitets- og niveauforskelle, og lære ham, netop gennem en fintmærkende registrering af musikken som fysisk, sansemæssigt fænomen, at forstå den indre åndelige holdning, som er ethvert musikalsk kunstværks mening. Kun gennem denne proces, gennem oplevelsen af selve værkerne, ikke ved en selvtilstrækkelig, "blind" musiceren formår musikpædagogikken at udfylde sin funktion"
(Theodor W. Adorno).

Man skal altså lære at gengive/realisere sådanne værker kun i den udstrækning, det er nødvendigt for forståelsen af dem.

"Musikudøvelsen er nødvendig, det er klart, men musik som fysisk fænomen er kun et middel, kun kanal for kommunikation af ideen". (Poul Nielsen: Adornos musikpædagogik, 1965 DMT).

Adorno mener, at det er væsentligt at beskæftige sig med:

1. Selvstændig udøvelse af musik, vel at mærke på et instrument som muliggør et repertoire af stor musik (jf. bemærkning som "skal du ikke spille på et *rigtigt instrument*")
2. Lytning til musik. Adorno påpeger at lytning til eks. Beethoven ikke er mere *passivt* end at spille *trist* musik fra det 17. århundrede. (et "hip" til jugendbewegungen og dens forkærlighed for renæssance og barok musik).
3. Analyse af musikværker. Læreren må sammen med eleven gennemgå vigtige værkers partiturer.

5.7 Bennett Reimer

Fra 1970'erne og frem er Bennett Reimer en af de musikfilosoffer, som har påvirket musikpædagogikkens tænkning.

Bennett Reimers hovedidé er at legitimere musikken i opdragelsen ud fra musikkens væsen. Han påpeger nødvendigheden af at en musikpædagogisk filosofi må begrundes/grundes i en musikfilosofi, at det, man tænker om musik, påvirker det, man gør med musik (pædagogikken).

Musikpædagogisk filosofi er en syntese af pædagogik, musik og filosofi.

Reimer fremhæver, at musik er en måde at komme til at forstå sig selv og livet på, og den stærkeste måde er ved selv at skabe og erfare kunst/musik. Erfaringen med kunst og musik får man kun ved at trænge dybere ind i kunstværkets æstetiske kvaliteter.

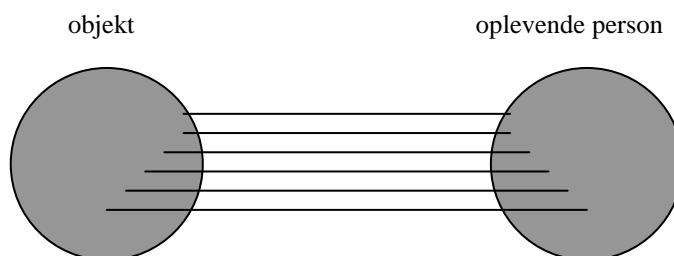
Bennett Reimer trækker her på den amerikanske musikfilosof Susanne Langers teorier om korrespondance mellem musikkens former og de menneskelige følelsers former.

Dette illustreres af Frede V. Nielsen med nedenstående eksempel på, hvorledes de forskellige meningslag i musikken kan tænkes at korrespondere med bevidsthedslagene i hos den oplevende person.

Lagene er:

1. de akustiske lag, hvormed menes det umiddelbart hørbare.
2. de strukturelle lag, hvormed menes musikkens form.
3. de kinetisk-motoriske lag, hvormed menes bevægelse i tid.
4. spændingslagene, hvormed menes opbygning i intensitet og højdepunkter.
5. de emotionelle lag, hvormed menes musikkens "mening", det den handler om - bevidst eller ubevidst.

6. de åndelige-eksistentielle lag, hvormed menes den syntese af følelse og erkendelse, som musikken kan give den lyttende.



Frede V. Nielsen : Almen musikdidaktik fig. 4.2

Bennett Reimers pointe er, at indsigt vinder man ved at gå dybere ind i de æstetiske kvaliteter i det skabte værk og ved at involvere sig personligt i værkets æstetiske kvaliteter. Målet med enhver musikuddannelse skal være en æstetisk uddannelse, den må rette sig mod musikens æstetiske kvaliteter og øge den enkeltes opfattelsesevne.

Derved øges selvindsigt og menneskekundskab, som netop er musikens unikke muligheder i opdragelses- og undervisningssammenhæng. Dette er legitimeringen af musik (og kunsthøgskole) i uddannelsen.

Hvis vi afskaffer kunsthøgskolen, vil der til sidst ikke være noget at læse og skrive om.

5.8 Sammenfatning

Det musikpædagogiske felt rummer to grundlæggende positioner. Undervisning som opdragelse og undervisning som oplæring. Disse positioner går langt tilbage i tiden. Musikere ansat ved hoffet havde både forpligtelser som musikere og mestre, og som opdragere af hoffets børn. Dette har, så vidt jeg kan se, ikke skabt problemer for den enkelte underviser, da undervisningens form, indhold, lærer- og elevsyn formodentlig har været upåvirket af disse positioner. Oplæring og opdragelse indenfor instrumentalpædagogikken har været to sider af samme sag. Denne opfattelse af hvad musikundervisning er holdt sig indtil begyndelsen af 1900-tallet.

Fritz Jödes tanker om musikundervisning medførte ændringer i denne opfattelse, og der opstod modstridende diskurser indenfor området. I den "nye" diskurs sigter undervisningen ikke længere på det enkelte individs udvikling som musiker, men på musikens potentiale til at skabe nye fællesskaber samt sociale og kulturelle forandringer. Lærerrollen ændres fra at være kulturens vogter til at være elevens forløser²⁶. Det er ikke længere nok at læreren videregiver sit håndværk, læreren skal også kunne forløse barnets iboende kreative potentiale²⁷. Den musikalske proces betragtes som vigtigere end det musikalske produkt, og forståelsen af musikalske forhold vægtes højere end evnen til at reproducere musik. Undervisning betragtes ikke længere som et privilegium forbeholdt de særligt talentfulde og de særligt velstillede, men skal tværtimod bidrage til en demokratisering af kunsten.

²⁶ Jöde skriver i sin bog *Musik und Erziehung*: "Wenn der Wille zur Musik nicht aus dem Willen zur Gissinnung, d.h. zum Menschen, d.h. zur Gemeinschaft erwächst, so geht es uns nicht an."

²⁷ Dette er en holdning, som også kommer til udtryk i rammeplanens formål §1.

Diskursen omkring musik som opdragelse havde stor gennemslagskraft på den måde, man talte om undervisningen og i nogen grad på selve undervisningsmaterialerne. Imidlertid lader det til, at selve undervisningens praksis stadig har været styret af diskursen om musik som oplæring. Eksempelvis ses det i MpF's protokol at foredrag og møder fortrinsvis omhandler de nye musikpædagogiske tanker. Man er meget optaget af at udvikle sig som undervisere. Når jeg i samme kilde ser på, hvad der konkret sker med og i undervisningen, er der imidlertid ikke megen nytænkning at spore. Det handler om at spille elevkoncerter i traditionel form - produkt frem for proces. Det handler om at kunne fremvise gode resultater med sine elever - oplæring frem for opdragelse -, og det er af største vigtighed, hvad andre undervisere siger om ens undervisning. Altså et undervisningssyn som ikke er spor præget af de nye reformpædagogiske tanker, hvor det handler om elevens oplevelse og almene dannelse og ikke den "hardcore" resultatorienterede undervisning.

I 2003 skriver rapporten om demokratiseringen af kunsten:

"Demokratisering af kunsten, dvs. den udstrakte grad af decentralisering og iagttagelse af armslængdeprincippet, har haft stor betydning for befolkningens engagement i musiklivet, men har samtidig medført, at sammenhængen mellem amatørmusikken, uddannelsessystemerne, de professionelle institutioner og de skabende kunstnere, der er så nødvendig for udviklingen af musiklivet, ikke længere er til stede."

I denne udtalelse ligger der en selvmodsigelse, idet de skabende kunstnere jo selv er en del af befolkningen. Den manglende sammenhæng mellem de professionelle institutioner og befolkningen kan ikke skyldes demokratiseringen af kunsten, da dette ikke udelukker, at der kan uddannes professionelle kunstnere. Årsagen må, efter min mening, nærmere søges i en manglende synliggørelse af de uddannelsesmuligheder, der ligger indenfor de kunstneriske fag, manglende økonomisk mulighed for at leve af sit fag. Mængden af talent må som minimum være den samme, uanset om den brede befolkning har adgang til musikundervisning eller ej. Den reelle baggrund for en sådan udtalelse er svært at finde, men måske ligger der en skjult selvkritik, idet der ikke fra ministerielt hold har været fokus på at give musikskolerne økonomisk mulighed for at tilgodese talenterne. Det har, for de forældre, der har børn med særligt talent, været en økonomisk belastning at skulle betale for den undervisning, der er nødvendig for at udvikle og pleje et sådant talent.

6.0 Forskellige musikskoleformer

6.1 Den offentligt støttede musikskole

I slutningen af fyrrerne opstod den frivillige musikundervisning i tilknytning til de kommunale folkeskoler, og i takt med at denne undervisning voksede, blev der behov for en koordination af undervisningen under én pædagogisk ledelse. Denne undervisning fik mere og mere præg af det, som vi senere ser som musikskoleundervisning. Det er da også i tilknytning til denne frivillige musikundervisning, at de første egentlige musikskoler opstod. I løbet af 60'erne stiger antallet af musikskoler voldsomt, og fra midt halvfyrdserne begynder de første musikskoler at få offentligt tilskud. Der er flere forskellige modeller for musikskolevirksomhed, der er:

- Private musikskoler
- §3 stk.3 musikskoler (musikundervisning under folkeskoleloven)

- Selvejende musikskoler
- Kommunale musikskoler
- Musikundervisning under folkeoplysningsloven
- Andre former

Alle disse musikundervisnings institutioner kommer fra hhv. folkemusikskolerne og den frivillige musikundervisning i skolerne.²⁸

Der skete med tiden en drejning af hovedområdet mod instrumentalspil. Musikskolernes opståen efter 1945 (ca.) var grundet i, at folkeskolens lærere, som tilbød undervisning efter folkeskolelovens §3 stk.3, ikke kunne blive ved med at honorere de krav til instrumentale færdigheder, som elever og forældre stillede. Skolerne ønskede også selv at oprette skoleorkestre, der kunne optræde sammen med skolekorene. Undervisningen blev gradvist overtaget af konservatorieuddannede, og efterhånden gled undervisningen over i egentlig musikskoleregi med egen pædagogisk ledelse.

På denne måde fjernede musikskolerne sig mere og mere fra de oprindelige musikskolers intentioner.

I 1969 gør Preben Fahnøe²⁹ sig nogle overvejelser om, hvordan den kommunale musikskole muligvis kan komme til at se ud. Han fremhæver, at det er oprettelsen af organiseret musikundervisning udenfor den ordinære skoletid, der er musikskolens ærinde. Han mener, at det er indenfor instrumentalundervisningen, at musikpædagogens virke vil være. Som problemer ser han, at musikpædagogen kan være dårligt rustet til at undervise de elever, som vil søge undervisning i musikskolen, da musikpædagogen sandsynligvis vil være tilbøjelig til at undervise, som hun selv er blevet det på konservatoriet. Og også kendskab til undervisningsmateriale kan være et problem.

Disse ovenfor nævnte forhold

- formålet med musikundervisning
- indholdet af musikundervisning
- musikundervisning som levebrød
- den manglende faglige kunnen

er alle en medvirkende årsag til, at den institutionaliserede musikundervisning går forskellige veje, og vel egentlig først forsøges samlet igen i løbet af 70'erne med oprettelsen af de mange kommunale musikskoler.

I takt med at det offentlige går ind og støtter musikskoledriften, bliver den organisatoriske form mere ens, og det, vi kender som den kommunale musikskole, bliver den mest almindelige måde at drive musikskole på.

I løbet af 90'erne er der kommet musiske skoler og kulturskoler til som nye tiltag under den samme struktur som musikskolerne.

6.2 Den kommunale musikskole anno 2004

Gennem undersøgelse af hvad der blev vægtet som det vigtigste i musikskoleundervisningen i starten (1930'erne), fandt Birgitte Schade og jeg ud af, at de første musikskoler var meget forskellige fra musikskolen år 2004.

²⁸ Kilde – Carsten Bielefeldt 1988

²⁹ Fra 1968 til 1986 var Preben Fahnøe medlem af DMpF's bestyrelse

Folkemusikskolen 1931

1. Undervisningen var for voksne.
2. Man underviste primært i teori og hørelære. (Hørelære opfattes på dette tidspunkt ganske anderledes end i dag.)
3. Man brugte fortrinsvis stemmen som instrument.
4. Man ønskede at bygge bro mellem komponister og folket gennem at opdrage folket til at lytte og forstå. På dette tidspunkt taler man om musikopdragelse.
5. Deltagelse i hørelære- og teoriundervisning var en forudsætning for deltagelse i instrumentalundervisning.
6. Instrumentalundervisningen foregik fortrinsvis på hold

Musikskolen 2004

1. Undervisningen er primært for børn
2. Man underviser hovedsageligt i instrument
3. Deltagelse i instrumentalundervisning er en forudsætning for deltagelse i hørelære og sammenspil
4. På dette tidspunkt taler man om musikundervisning. (Til forskel fra musikopdragelse.)
5. Instrumentalundervisningen foregår fortrinsvis som soloundervisning

Denne forskel i undervisningens indhold førte til en tese om, at det er undervisernes ”medfødte” undervisningskultur, der har styret musikskolens tilbud.³⁰

Musikskolens undervisere bærer rundt på en arv, som stammer fra tiden, hvor ”man” var privatpraktiserende. De privatpraktiserende undervisere overfører deres undervisningskultur til musikskolerne og forbliver privatpraktiserende i et offentligt regi.

De to hovedstrømninger (se afsnit 5.8), som var oprindeligt, er i løbet af 80’erne ”fusioneret”, og det er ikke længere umiddelbart synligt/observerbart, at der oprindeligt var tale om to meget forskellige undervisningsformer og dannelsessyn. I disse undervisningsformer gemmer der sig yderligere forskellige positioner, som jeg beskriver i afsnit 10 og frem. For musikpædagogen anno 2004 er det ikke længere synligt, at der er tale om en ”fusion” af to meget forskellige opfattelser af, hvad musikundervisning er/skal gøre godt for.

Musikskolerne er vokset op i kraft af deres succes, ikke fordi man fra offentligt hold har haft visioner og planer, der udmøntedes i tanken om en offentligt støttet musikskole. Dette betyder, at begrundelserne for musikskolerne i langt de fleste tilfælde er formuleret længe efter musikskolernes opståen³¹. Størstedelen først i 1995 hvor en af betingelserne for at opnå statstilskud var, at musikskolen havde en formålsformulering. Der er altså opstået et behov for didaktisk tænkning omkring faget, da dets begrundelse anno 2004 skal forholde sig til undervisningens samfundsmæssige og opdragelsesmæssige betydning. Vores opgave som undervisere har ændret sig, men ikke nødvendigvis den måde vi tænker og handler på.

Et andet forhold, som har ændret musikskolen i løbet af 1990’erne, er, at der i rammeplanen er pålæg om, at musikskolens undervisning skal tilbydes børn fra 0 år. De fleste musikskoler havde i 1995 ikke undervisningstilbud til børn i førskolealderen. Denne type undervisning er blevet vægtet meget højt, og der er brugt mange ressourcer på at efteruddanne musikpædagoger til hele førskoleområdet. Fokus for musikskolerne har været at få fat i de

³⁰ Dette kan tages som en bekræftelse på det, som i Bourdieu’sk tankegang er *akkumulerede erfaringer indenfor et felt over tid*.

³¹ De første formålsbeskrivelser jeg kan finde, er fra 1971.

små børn. Også i tråd med rammeplanens intentioner. Hvis man sammenligner tal for forskoleundervisning (undervisning af 0 – 8 årige) før og efter rammeplanens udgivelse, vil man kunne se en voldsom forøgelse i timeforbruget her.

Ifølge tal fra ”træk af musikskolernes historie i Danmark” af Carsten Bielefeldt var der i 1988 10.160 elever i forskolen (3 – 8 årige). I 2001 var der ifølge tal fra Statens Musikråd 44.519 elever i denne aldersgruppe. Inddragelsen af aldersgruppen 0-5 år har naturligvis kostet mange penge, og da tilskud til musikskolevirksomheden ikke har været for opadgående, kan man muligvis forklare de manglende initiativer vedrørende talentpleje udfra dette (se også afsnit 14.1).

6.3 Musikskolen – et fritidstilbud

Musikskoleundervisningen har siden 1991 været et statsligt anliggende, og dermed er den del af fritiden, der har med musikundervisning at gøre, også blevet et politisk anliggende.

Modus maj 2001 indeholder en artikel af Finn Slumstrup, den daværende formand for Statens Musikråd. Her står bl.a. at: *”oplevelsen af musik er en fundamental livskvalitet både for den udøvende og den aktivt lyttende”*. Hermed sættes musikken i forbindelse med nutidens krav om aktiv fritid, livskvalitet og livsindhold. På den baggrund er det forståeligt, at musikskoler netop henviser til musikalske fællesskaber som potentiel bærer af kammeratskab og samvær. Gennem musikalske interessefællesskaber opnås nemlig et tilhørsforhold, en mulighed for at skabe sig en identitet og dermed en kilde til livskvalitet og indhold i tilværelsen. Hvis musikskolen ønsker at begrunde sin undervisning i forhold til ovenstående, må en konsekvens være, at den bevidst tilstræber en undervisning, som kan hjælpe eleven til siden hen selvstændigt at indgå i musikalske fællesskaber.

Øyvind Varkøy skriver i sin afhandling *”Musikk for alt (og alle)”* (2001, s.256 ff.), at fritiden er blevet det rum, hvor vi søger mening og meningskonstruktioner, og at målet for den offentlige kulturpolitik efterhånden er blevet selvets realisering.

”Kulturpolitikken blir dermed sentrert omkring det velferdsspørsmålet som handler om retten til fysisk og psykisk helse. Retten til selvrealisering begrunnes i medisinske termer. Realiserer man ikke seg selv, får man medisinske problemer, psykiske eller fysiske” (s. 259).

I kulturministeriets redegørelse til folketinget om regeringens børnekulturpolitiske indsats af 24 juni 1999, som også omhandler musikskolerne, står bl.a.:

”For det tredje skal kulturpolitikken vedkende sig et ansvar for at beskytte børn, f.eks. i forhold til medieudviklingen.[...] Børn skal have mulighed for at udvikle sig til ansvarlige borgere snarere end købelystne kunder”.

Dette peger i retning af, at der fra politisk side er en forventning om, at musikskolerne kan bidrage til at give børn mulighed for at udvikle sig til myndige voksne, der er istand til at tage kritisk stilling til den verden vi lever i. (Om dannelsessyn se afsnit 10.0)

- *”[...] Børn skal derfor møde samfundets værdier i de sammenhænge, hvor de færdes. Og de skal møde voksne, som er parate til at delagtiggøre dem i den fælles kulturarv og den kulturelle mangfoldighed.”*

(Citater fra kulturministeriets redegørelse til folketinget om regeringens børnekulturpolitiske indsats af 24 juni 1999)

6.4 Musikskolen som uddannelsesstilbud

Musikalsk Grundkursus

Musikskolerne har i hvert amt et Musikalsk GrundKursus (MGK), hvis sigte er at undervise elever, der er optaget efter prøve, til et niveau, der svarer til konservatoriernes optagelseskrav. Det er endvidere MGK's opgave at "uddanne" amatører til virke i det lokale musikmiljø. Da der ikke har været tildelt ressourcer, så musikskolerne kunne give særlige talentfulde elever særbehandling, har det ikke indtil nu været musikskolernes ærinde at uddanne til profession.

I rammeplanen fra 1995 er der i kapitlet "Musikskolens aktiviteter" i afsnit 5 "Specielle tilbud" skrevet følgende: "[...] *Der har været flere bud på, hvordan der bør tilrettelægges særlige undervisningstilbud til de specielt motiverede og talentfulde elever. Tanken om eliteskoler, hvor specielle undervisningstilbud centralt bliver tilrettelagt er ofte fremsat. Det er imidlertid ikke i overensstemmelse med dansk opdragelsestradition at udskille elitebørn. Talentplejen må gennemføres ved hjælp af specielt tilrettelagte undervisningstilbud med højt specialiseret lærerkraft på den enkelte musikskole [...]*"

MGK er i øjeblikket støttet af hhv. stat, amt og kommune. Dette ændres således, at MGK bliver et rent statsligt anliggende ved strukturreformens gennemførelse. Hvad dette får af konsekvenser i forhold til indhold og organisering, er det ikke muligt at sige noget om på nuværende tidspunkt. Set i lyset af rapporten om fødekædeproblematikken kan jeg dog godt forestille mig, at det kommer til at handle om mere målrettet undervisning mod optagelse på et musikkonservatorium.

Denne MGK undervisning er p.t. ikke SU berettiget, hvorfor der skal tjenes penge samtidig, eller man skal være understøttet af sine forældre. Dette forhold kan sætte en bremse på, hvor meget tid eleven kan bruge på forberedelse.

Samtidig må jeg konstatere, at den musikundervisning, som kan kvalificere en elev til at komme ind på en musikuddannelse, findes i fritidslivet.

Den almindelige skolegang – folkeskole/grundskole samt gymnasium/ HF – er altså ikke nok til at kvalificere til en musikuddannelse. Dette gælder også for andre kunstuddannelser. Set i dette lys har musikskolerne en forpligtelse til at formidle kvalificeret undervisning til de elever, der ønsker at gøre musik til en levevej

I Danmark har vi lige adgang til gratis skolegang og uddannelse, og dog må de unge mennesker, der ønsker at uddanne sig indenfor de kunstneriske fag selv betale og i deres fritid opsøge den undervisning, som kan kvalificere dem til optagelse på disse uddannelser. Uddannelser, som man kun kan komme ind på efter en optagelsesprøve, der viser, om man besidder de kvalifikationer, der skal til.

6.5 Musikskolens ledelse

Musikskolen er opbygget som mange andre offentlige institutioner med en leder, en bestyrelse, medarbejdere og brugere. Musikskolen er en betalingsskole. Elevernes betaling for at deltage udgør ca. en tredjedel af det, det koster. Resten betales af staten (ca. 16-17%) og kommunen. Musikskolens daglige ledelse påhviler musikskolelederen, der har bestyrelsen at referere til. Bestyrelses medlemmerne er som oftest valgt blandt forældre (og elever), ansatte, samarbejdspartnere (folkeskolerne) og kommunalbestyrelsen. Denne blanding af interesser giver en god sikkerhed for, at alle ønsker kommer frem, men samtidig giver det også interesseforskelle med hensyn til aktiviteter, undervisningstilbud og økonomi.

Musikskolelederen er udover sin bestyrelse også underlagt kommunens regler/retningslinjer for institutionsledere. Derved bliver rollen som musikskoleleder defineret af mange meget forskellige aktører. Også musikskolens musikpædagogiske debat er påvirket af disse forhold.

6.5.1 Undervisningens placering

Rammeplanen skriver på side 18 om undervisningens placering:

”De fleste musikskoler har i dag en blanding af central og decentral undervisningsstruktur, hvilket må skønnes at være den ideelle løsning. Den decentrale undervisning tager sit udgangspunkt i, at eleverne (navnlig de yngste årgange) skal modtage musikskoleundervisning i nærmiljøet – helst på den skole hvor de har deres daglige gang. Musikskoleundervisningen bliver derved en integreret del af det daglige liv på skolen, og det sikres, at alle elever får en reel mulighed for at modtage musikskolens tilbud – uafhængigt af forældrenes mulighed for at transportere børnene.”

En komplikation ved denne måde at tilbyde undervisning på er, at forældrenes opmærksomhed på, hvad der foregår i musikskoleundervisningen, mindskes. De involveres kort sagt mindre. Barnet klarer selv at komme til og fra undervisning, og forberedelsen til næste undervisningsgang bliver ofte barnets eget anliggende, idet forældrene ikke har den daglige/ugentlige musikundervisning i deres bevidsthed.

For musikskolens ”indre liv” betyder denne decentralisering, at det ofte kan være vanskeligt at samle eleverne til fælles projekter, samt at der er en stor risiko for, at eleverne ikke opfatter sig som del af en skole med mange elever men blot opfatter musikskolen som det sted, de kan lære at spille.

For musikskolens lærere betyder den decentrale undervisning på folkeskolerne, at der ikke er egne lokaler. Der undervises i lokaler, der ikke er egnede til musikundervisning. Dette forhold påvirker lærernes muligheder for at inddrage flere elementer i deres musikundervisning. Der er f.eks. ikke mulighed for at inddrage elementer af rytmik i et lokale uden det nødvendige instrumentarium og den nødvendige plads til fysisk aktivitet. Ligeledes er flere af landets musikskoler uden eget lærerværelse/kontor. Som en konsekvens heraf er kollegialt samvær ofte ikke muligt, hvorved den pædagogiske debat bliver stort set fraværende. Mange musikskolelærere kan også få en oplevelse af, at musikskolen er stedet, hvor de praktiserer deres egen private musikundervisning. Dette er med til at vanskeliggøre arbejdet med at skabe en musikskole med udviklingsmuligheder indenfor musikpædagogikken. De fysiske forhold – skolerne og deres lokaler – er forhold, som det kan være endog meget vanskeligt at ændre på for musikskolerne. Hvis det er muligt at påvise, at den pædagogiske udvikling hæmmes af disse forhold, kan jeg nære håb om, at det på længere sigt vil være muligt at ændre disse forhold.

7.0 Værdier

I Modus juni 2004 udtaler musikskolekonsulenten (Niels Græsholm) i forbindelse med den kommunale strukturændring:

”Den musikskole som har et klart formuleret og tilgængeligt/offentligt værdigrundlag vil kunne bestemme værdierne fremover.”

Han opfordrer musikskolerne til at arbejde på at:

”Diskutere, formulere og publicere de værdier musikskolen står for – fagligt, pædagogisk, socialt osv. osv. Først og fremmest blandt lærere, leder og bestyrelse, men – når I selv er klar – også med politikere. [...]”

Dette understreger vigtigheden af, at musikskolerne begynder at tage værdidebat og målsætninger seriøst.

I vores uddannelse er der ikke fokus på det, som Erling Lars Dale kalder K3 niveauet, og derfor er vi ikke afklaret omkring disse spørgsmål (se afsnit 8.1). Endvidere viser erfaringen mig, at hver gang talen falder på de emner, som der ikke er enighed om og ej heller indsigt i - ja så springer vi simpelthen let og elegant hen over spørgsmålet.

Vi ønsker ikke/magter ikke at definere os i forhold til værdierne, da vi ikke kender værdierne og værdiernes værdier. Vi har muligvis nogle *værdiforestillinger*, men det, vi forgiver at vide, er sjældent det samme, som det vi agerer ud fra.

Når jeg taler om værdiforestillinger og ikke værdier, er det fordi jeg gerne vil understrege, at man som underviser sagtens kan have forestillinger om hvilke værdier, både af samfundsmæssig art og af faglig art, der ligger til grund for undervisningen. Men oftest er det ens personlige ”lomme-filosofi”, der har fostret disse forestillinger og ikke en forudgående værdidebat, eller konkrete udmeldinger fra f.eks. lovgiverne, den kommune hvor musikskolen er hjemmehørende eller musikskolens bestyrelse.

Værdier defineres og diskuteres først, når der åbenlyst ikke er enighed, og da vi ikke gerne diskuterer disse, må det altså helst ikke fremgå at der ikke er enighed. Derfor er der et skisma mellem det vi gør, og det vi formulerer om undervisningen - altså hvad det skal gøre godt for.

Jeg ser det derfor som meget betydningsfuldt at få afdækket og i-tale-sat værdiforestillinger og konventioner tilknyttet professionen for derved at kunne praktisere en mere reflekteret undervisning, samt bidrage til nytænkning på området. Få øje på det Frede V. Nielsen kalder den mulige virkelighed.

8.0 Refleksion

Det er nødvendigt, at musikskoleunderviseren bliver sat i stand til at arbejde med de problematikker, som sådanne debatter skaber. Det kan kun ske ved at arbejde på et reflekteret grundlag. En reflekteret undervisning kræver, at man er istand til at reflektere, og at man ved på hvilket grundlag.

Der er ikke bevidsthed om musikskolens værdigrundlag og vel knap heller hvilke traditioner/konventioner, den er en del af.

Musikskolelærerne er ”spillet ind i” et fags traditioner. Både hvad angår måden at organisere undervisningen på, og hvad angår de faglige mål for undervisningen. På den ene side er vores undervisning/måde at undervise på påvirket af og en del af den tradition, som de privatpraktiserende tog med sig ind i musikskolerne.

På den anden side er vores arbejde i musikskolen et helt andet end den tradition, som undervisningen er en del af. Vi står altså i et dilemma mellem to måder at tænke på, den undervisningsmæssige (med de traditioner der oprindeligt har knyttet sig hertil) og den institutionelle (med krav om ens værdigrundlag for hele institutionen).

Den enkelte lærers praksis påvirkes primært i mødet med praksis:

Det er min opfattelse at instrumental-undervisningen er opstået ud af "ingenting", altså uden en forudgående pædagogisk debat, eller måske rettere uden det pædagogiske fundament, som kunne give os forståelsen af hvad, hvorfor og hvorhen.

- I form af udfordringer i egen undervisning, i mødet med eleven.
- Deltagelse i praktiske kurser
- I det kollegiale samarbejde i undervisningssituationen
- Refleksioner over egen praksis.

Som musikskolelærer skal man manøvrere mellem mange forskellige forventninger: politikere (stat og kommune), musikskolen som institution, instrumentets tradition, egne forestillinger om faget, eleverne, forældrene, love og bekendtgørelser, andre institutioner.

Disse forventninger skal vi forholde os til, men min påstand er, at disse forventninger primært påvirker den enkelte lærers *tale* om praksis, den enkeltes argument for at gøre, som hun gør, men ikke selve den måde undervisningen praktiseres på.

8.1 Kompetence

Lærerprofessionalitet er afhængig af at deltage i organisationen – organisation defineret som relationen mellem funktionelle aktiviteter, medlemmer og koordinering – har fælles begreber og kompetencer.

For at udvikle organisationen må ”medlemmerne” besidde det, Erling Lars Dale kalder rationel adfærd. Organisationens didaktik, fungerer didaktisk rationelt. Didaktisk rationalitet er ifølge Dale:

- Evnen til at evaluere konsistensen i en formuleret plan for læring.
- Realiseringen af læreplanen. Læreplanens intention i forhold til realisering. Forholdet mellem formaliseret forventning og medlemmernes faktiske håndhævelse af forventningerne.
- Kritiske analyser af læreplanens mål, indhold og metode. Af dens konsistens, forankring i virkeligheden og mulighed for at blive realiseret. Evnen til at korrigere – også mislykkede forsøg.

Til denne didaktiske rationalitet knytter der sig tre kompetenceniveauer. I forhold til undervisning er det:

K₁ At gennemføre undervisning.

K₂ At konstruere undervisningsprogrammer. Udvikle lokale læreplaner

K₃ At kommunikere på grundlag af og selv udvikle didaktisk teori. At fremføre argumenter, at diskutere begreber. Legitimering bliver på dette niveau en vigtig praksis.

Professionel undervisningspraksis kræver, at underviseren er i stand til at vurdere sig selv og reflektere systematisk og kritisk.

Til dette arbejde kræves, at underviseren har tilegnet sig strukturer og sprog, som giver mulighed for at beskrive, analysere, fortolke og bedømme læreprocesser. Der er brug for en diskursiv kontekst mellem organisationens medlemmer. Til denne kontekst knyttes planlægning og refleksion. K3 niveauet forudsætter underviserens fordybelse i didaktikkens principper og nøglebegreber. Dette er forudsætningen for, at underviserens didaktiske kompetence fornyes.

Endvidere er det væsentligt at fastholde, at kompetence udvikles i praksis. Man lærer ved at gøre det. Derfor giver K3 niveauets refleksion kun mening i det øjeblik, at den, der reflekterer, også er praktiker.

9.0 Didaktik og begrebsdannelse

9.1 Didaktik

Alt, hvad der bliver sagt og skrevet om musikskolerne og deres indhold, er med til at sætte dagsordenen for lærerens undervisning. Det talte og det skrevne er sammen med det, man kan kalde fagets tavse viden, med til at danne diskursen for musikskolevirksomhed. Thorolf Krüger skriver i artiklen "Musikkundervisningens epistemologi", (Nordisk Musikpedagogisk Forskning Årbok 4 2000), at en vigtig pointe i forbindelse med musikundervisningen er, at diskurserne om musikundervisningen selv konstruerer de objekter, de taler om (de=diskurserne) og også selv etablerer kriterier for, hvad der kan anses for vellykket.

Diskurser er kulturelt erhvervede mønstre for tænkning, tale og handling. Når lærerpraksis forstås som et "ensemble" af diskurser, indebærer det, at lærerpraksis kan betragtes som en kulturel praksis.

Forskeren (underviseren) er underlagt de diskurser, som opererer gennem ham. De frembringer bestemte forsknings (undervisnings) strategier, som er med til at afgrænse hvilke kundskaber, der kan udvikles.

Samlingen af diskurser er med til at sætte mulighederne for den didaktiske handling, den måde jeg tænker om undervisning på. De vælger så at sige for mig, udpeger de muligheder, som synes tilstede. Diskurserne konstruerer opfattelser af, hvad er en lærer, elev, kundskab, fag osv.

Didaktik betyder traditionelt læreplan- og undervisningsteori. De emner, som didaktikken da beskæftiger sig med, er mål, indhold, metode og evaluering. Didaktik kan også tænkes mere bredt, og er her et begreb, som omfatter flere aspekter af undervisningen.

Jeg vælger at bruge begrebet didaktik i den brede betydning, sådan som Frede V. Nielsen beskriver det i "Almen musikdidaktik" 1998. Didaktik omfatter da spørgsmål vedrørende undervisningens:

- Hvordan
- Hvormed
- Hvor
- Hvornår
- Hvem

Spørgsmålet hvorfor er et mere filosofisk og værdiorienteret spørgsmål, som kommer ind i en bredere tænkning, som involverer flere aktører end de direkte implicerede.

Didaktisk tænkning forudsætter, at læreren kan reflektere over og evaluere sin undervisning, at læreren besidder lærerprofessionalitet. Lærerprofessionalitet er ikke noget, der kommer af sig selv. Det kræver, at læreren er i stand til at studere sig selv, "at læreren har tilegnet sig strukturer og sprog til at beskrive, fortolke, analysere og bedømme en given læreplan, undervisning og elevernes læreprocesser" (L. Stenhouse i E.L. Dale 1998).

En yderligere komplikation er, at vores skoleform er en fritidsbeskæftigelse for brugerne. Det er sværere at stille krav til uddannelsens indhold, når der dybest set ikke er tale om en egentlig uddannelse men blot en fritidsinteresse. Det er paradoksalt nok, når der samtidig fra officielt hold stilles krav om, at musikskolerne skal uddanne til de højere uddannelser indenfor musik. (se afsnit 6.4).

Der opkræves en ikke ringe deltagerbetaling, og samtidig kræver vi af deltagerne, at de tager undervisningen seriøst og forbereder sig til den.

Men med hvilke argumenter kan vi egentlig gøre det? Her kan vi med fordel melde klarere ud om vores værdigrundlag og mål for undervisningen. Så vil de, der deltager, ikke være i tvivl om, hvad musikskolen står for, hvilke aktiviteter de kan være med til, og hvilken grad af engagement der skal til for at få udbytte af aktiviteten.

Så længe musikskolen er en skole med deltagerbetaling og delt støtte mellem kommune og stat, er man som musikskolelærer i en loyalitets konflikt. For hvilke eksterne aktørers mening er den vigtigste? Mange vil nok være tilbøjelige til at lytte mest til de primært betalende og dermed brugerne. Der skal trods alt "kunder i butikken".

En værdidebat er derfor af stor betydning for musikskolens mulighed for at skabe sin egen identitet og sine egne værdier, som sagtens kan implementere de mange forskellige aktørers synspunkter og krav.

9.2 Problemer i forhold til at udvikle begreber om praksis.

Politikens Nudansk Ordbog (17. Udgave):

Begreb

1. en idé, en forestilling el. en mening som knytter sig til et ord i den menneskelige bevidsthed
2. en grundlæggende forståelse for noget

Gyldendals pædagogisk psykologisk ordbog (12. udgave):

Begreb

Forestillingsenhed som verbalt sprogligt betegner en gruppe el. klasse af individuelle genstande, mennesker, processer, handlinger eller hændelser; forestillingen er afhængig af sprogbrugerens referenceramme.

Begreber i forhold til praksis er at kunne i-tale-sætte mere komplekse forhold på en enkel måde. Begrebsbrugen er afhængig af, at de, som betjener sig af begreberne, er enige om begrebernes betydning. Derfor vil en fagfelt som musikundervisning have brug for at udvikle begreber, som knytter sig til lige præcis den praksis, der er tale om i musikundervisningen

Begreber er en vigtig faktor i forhold til at udvikle sig som underviser. Professionel undervisningspraksis kræver, at underviseren er i stand til at vurdere sig selv og reflektere systematisk og kritisk (se afsnit 8.1).

Til dette arbejde kræves, at underviseren har tilegnet sig strukturer og sprog, som giver mulighed for at beskrive, analysere, fortolke og bedømme læreprocesser. Der er brug for en diskursiv kontekst mellem organisationens medlemmer. Til denne kontekst knyttes planlægning og refleksion.

K₃ niveauet forudsætter underviserens fordybelse i didaktikkens principper og nøglebegreber. Dette er forudsætningen for, at underviserens didaktiske kompetence fornys. (Erling Lars Dale 1998).

I sammenhæng med de tre kompetenceniveauer er der ligeledes forskellige niveauer for det som I. M. Hanken og G. Johansen (musikundervisningens didaktikk) kalder "musikpædagogen som professionel erhversudøver" (yrkesudøver), eller musikpædagogisk praksis. Denne praksis kan udvides til at omfatte flere niveauer. Nemlig P1– P2– og P3 niveauet.

P1 er niveauet, hvor selve handlingerne finder sted, den observerbare praksis. P2 niveauet er der, hvor musikpædagogen har gjort sig nogle overvejelser med hensyn til, hvad der er

hensigtsmæssigt at foretage sig en den aktuelle situation. Disse overvejelser gøres ud fra de erfaringer, som musikpædagogen selv har gjort sig samt andres erfaringer.

P3 niveauet er en symbiose af de to andre niveauer med den vinkel, at musikpædagogen her gør sig nogle overvejelser om, hvad der er rigtigt og forsvarligt ud fra nogle etiske og politiske standpunkter. Dette niveau afspejler musikpædagogens syn på undervisning og samvær i det hele taget.

Illustration side 54 i hanken

Praksisteorier er noget "personligt" sådan at forstå, at teorien vil være forskellig fra underviser til underviser. Men derfor er det stadig væsentligt, at musikpædagogen er bevidst om at sådanne teorier og forstår at bruge dem til at reflektere ud fra og til at skabe sin praksis. I musikskoleverdenen har vi ikke tradition for at arbejde i teams. Dels af historiske grunde, dels af rent og skært praktiske grunde (se afsnit 6.5). Vi arbejder ofte alene og "deler" sjældent elever. Da vi sjældent har faglige konferencer med pædagogisk indhold, og vores arbejdsforhold i øvrigt ikke levner megen plads til pædagogisk arbejde i grupper, bliver pædagogisk udvikling ikke prioriteret højt nok til, at der bliver mulighed for fordybelse og evaluering på andre niveauer end K₁.

Udvikling af læreplaner er noget, som den enkelte lærer kan gøre for sin egen undervisning, men det er sjældent et krav fra ledelsen. Man stiller sig tilfreds med tilfredse brugere, og lærere der kommer til deres undervisning, koncerter og enkelte lærermøder. Motivationen for at udvikle sig som underviser skal komme fra læreren selv, og som regel vil en efter-/videreuddannelse kun finde sted, hvis den enkelte lærer finder tid (og råd) til det. Der er almindeligvis ikke krav fra musikskolen om, at lærerne skal videreuddanne sig.

Man kan dog se tegn på, at en ændring er ved at ske i retning af, at musikskolerne kan se værdien i at opkvalificere lærergruppen. Især med henblik på at imødekomme krav om bl.a. talentpleje og legitimering.

De kommende kommunesammenlægninger er motiverende for, at musikskolerne gerne vil definere sig selv og deres værdigrundlag. Det er indlysende, at en værdidebat bliver betydeligt mere kvalificeret, når der er didaktisk tænkning bag. Denne didaktiske tænkning kræver, som nævnt tidligere, at aktørerne er medlemmer af den samme "organisation". At de taler samme sprog og har fælles begrebsdannelse.

Begrebsdannelse, begrebsbrug og didaktisk tænkning hænger sammen og er afhængig af hverandre. Praksis er afhængig af, at der finder en didaktisk tænkning sted, og er som sådan

også afhængig af, at der er begreber, som kan udtrykke hvad den musikpædagogiske tænkning handler om.

Til dette er det nødvendigt, at der bliver forsket i musikskolernes undervisning, deres selvforståelse, værdiforestillinger og konventioner.

9.3 Didaktisk tænkning og evaluering

Anna-Lena Rostvall og Tore West lavede i 2001 en afhandling ”*Interaktion och kundskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*”. I denne afhandling observerede de musikundervisning med henblik på at beskrive interaktionen mellem lærer og elev. Efterfølgende fik de en del kritik af andre lærere. Som svar på denne kritik skrev de under overskriften ”*Vi har satt fokus på något vi alla kan lära oss av*” i tidsskriftet *Rum*’ba:

”Musiklärare har traditionellt haft en annan situation [...]. De har efter utbildningstiden arbetat ensamma utan insyn från et omgivande samhället. Därför har de som yrkesgrupp inte någon vana att bli granskade på det sätt som sker i vår avhandling. Att läsa aktuell forskning eller att arbeta med kontinuerligt kvalitetsarbete har sällan prioriterats. Detta innebär att eventuella problem i verksamheten ofta förläggs hos andra, t ex hos elever, lärarutbildningen, politiker eller på bristade resurser i störste allmänhet. Det egna yrkesutövandet sätts därmed aldrig under lupp. Det behöver vi ändra på om musikläraryrket ska få ökad status i samhället. Vår förhoppning är att musiklärare inte ska räddas en sådan granskning, utan se den som en del i utvecklingen av musikläraryrket”. (fra ”Lust och glädje, s.20 Cecilia Frostenson 2003)

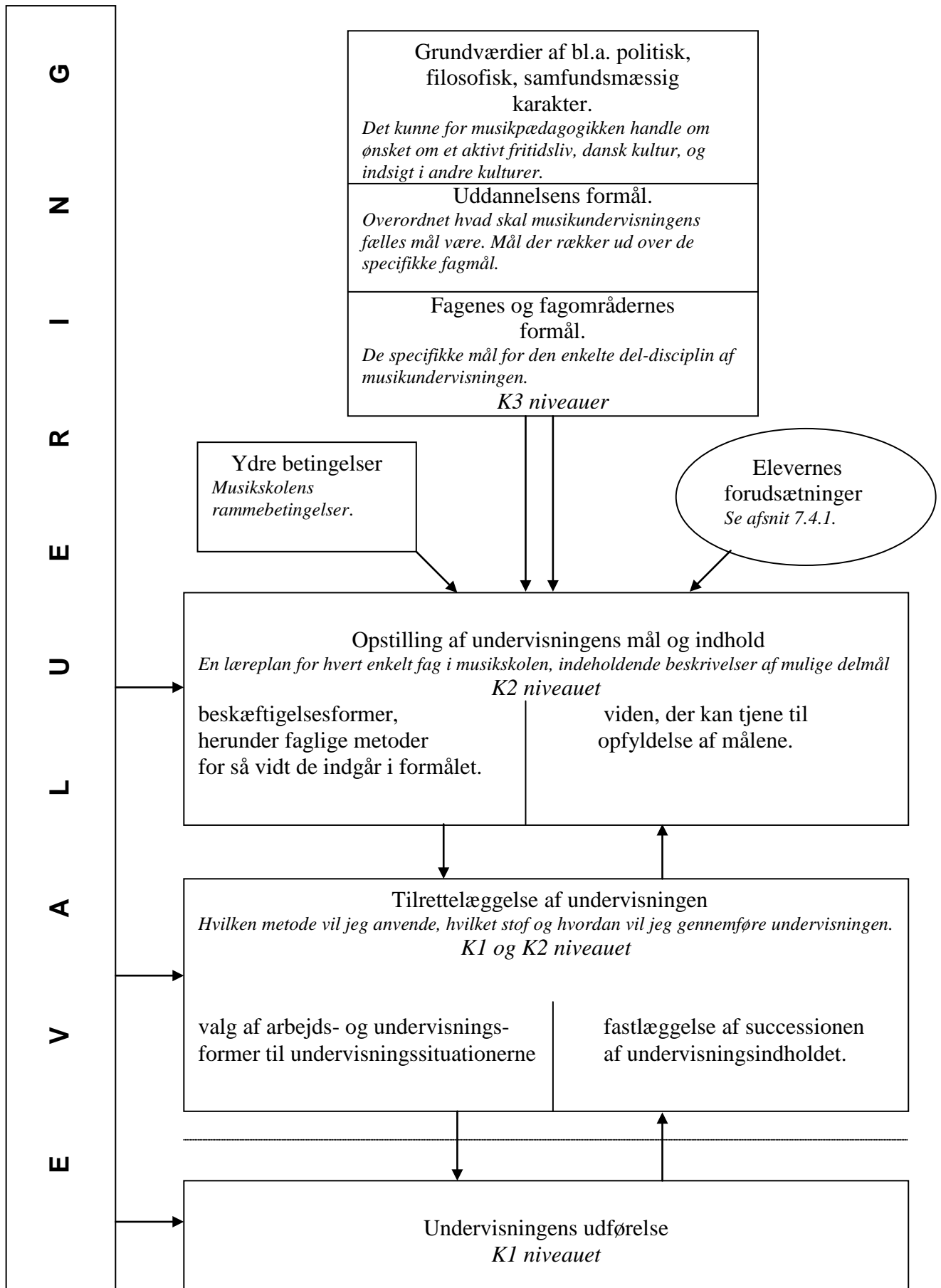
Eksemplet her viser, hvor svært det er at ændre på musikundervisningsvirksomheden. Lærerne er ikke vant til at sætte fokus på egen virksomhed, og har heller ikke den store lyst til det. Dermed vanskeliggøres den forskning og udvikling, som skulle give underviserne ny viden og nye indfaldsvinkler.

Et godt værktøj til at få defineret sine værdier og de deraf følgende konsekvenser i forhold til de tre kompetenceniveauer finder jeg i Carl Aage Larsens model fra 1976 trykt i ”*Didaktiske emner*” (DPB 1997).

Jeg har i skemaet, som fra Carl Aage Larsens side er tænkt som ”*en måde, på hvilken man kan få overblik over de overvejelser og beslutninger, der er involveret i undervisning, ikke hvem der foretager dem, eller hvad udfaldene i det enkelte tilfælde skal være. Den er en tænkemodel, en strukturmodel, ikke en funktion- eller handlemodel*”, indsat mine egne overvejelser. Det kursiverede er mine overvejelser.

Musikskolelæreren opererer primært i de to nederste bokse. Undervisningen bygger på vores egne spillemæssige færdigheder og de vaner/traditioner, vi har med os fra vores egen oplæring. Hvis vi skal videre ”op i skemaet”, kræver det, at vi skal videreuddannes.

Evaluering er der ikke tradition for i musikskoleverdenen. Evaluering går tæt på, og da det at spille og undervise i at spille involverer ikke kun de faglige følelser, men også personlige følelser, undgås dette helst.



10.0 Dannelsessyn.

Ideen om dannelse går langt tilbage i historien. F.eks. Platon, senere Rousseau, Pestalozzi m.fl. (Varkøy - Hvorfor musikk). Selvfølgelig begrebet dannelse (tysk – Bildung) er af noget nyere dato. Det opstod i 1700-tallet i slutningen af oplysningstiden og er tæt forbundet med nyhumanismen – at mennesket er istand til ved egen fornuft at vælge det gode fremfor det onde. Begrebet har sin rod i den formale teori.

Dannelse kunne siges at være den proces, hvori mennesket bringes ind i et kulturfællesskab ved at få indsigt i den materielle og åndelige virkelighed og derved få indsigt i sig selv og forstå sig selv som en del af denne virkelighed. (Hanken og Johansen s.199).

Werner Jank og Hilbert Meyer (Uljens, 1997) har opstillet følgende "bestemmelser" + konklusion for, hvornår der er tale om dannelse.

- Dannelse skal sætte mennesket istand til fornuftig selvbestemmelse
- Dannelse erhverves indenfor rammerne af det historisk-samfundsmæssige givne
- Dannelse kan enhver kun erhverve for sig selv
- Dannelse udspiller sig i fællesskabet/samfundet
- Dannelse har til opgave at hjælpe det umyndige menneske til myndighed
- **Konklusion:** Almendannelse betegner menneskets evne til at tænke og handle kritisk, sagkompetent, selvbevidst og solidarisk.

Der er forskellige dannelsessyn som kan ligge til grund for vores måde at drive musikskolevirksomhed på.

Overordnet set er der 4 fremherskende dannelsessyn. Jeg vil kort beskrive dem som de fremstår i følge Frede V.Nielsen kap.2 1998.

De forskellige dannelses teorier går kort fortalt ud på følgende:

10.1 Material dannelse

Dannelses teoretisk objektivisme: Man arbejder med stoffet/musikken fordi den findes, og som sådan må påkalde sig en vis opmærksomhed. Der er ikke noget, som er mere velegnet end andet. Al opmærksomhed rettes mod stoffet. Det er stoffet, der er interessant, og ikke hvad det i givet fald gør ved os.

Et hovedproblem ved denne teori er, at der er så store mængder af stof, at en udvælgelse er nødvendig, men der gives ikke nogen rettesnor, efter hvilken man kan udvælge stoffet. Alt i alt kommer det hele til at virke ganske rodet og tilfældigt.

Klassisk dannelse: Som i objektivismen er det stoffet, som er det interessante, men det er ikke ligegyldigt hvilket stof, der udvælges. Stoffet må have en eksemplarisk betydning/klassisk. Det er gennem de "klassiske værker", at dannelsen sker.

Problemfeltet opstår, når udvælgelsen skal ske. Hvem skal bestemme, hvad der kan karakteriseres som "klassisk", og i hvilken genre finder vi de bedste eksempler?

Et objekt har først vist sin "klassiske" værdi, når det har overlevet en vis tid, derved kommer den klassiske dannelse til at fremstå som konserverende og bagudrettet.

10.1.2 Formal dannelse

Funktionel dannelse: Musikken gøres her til et middel for at opnå andre mål. Man vil gennem musikken opnå "sidegevinster" som f.eks. at blive bedre til at begå sig i forskellige sammenhænge.

Ved udvælgelse af stof må man altså gøre sig klart, hvad man ønsker at opnå. Når man leger en sangleg, er det så for at lære denne (historiske) leg at kende eller for at lære noget om det at være sammen/arbejde sammen? Der er i den funktionelle dannelsesteori en forventning om, at hvad man på et område har tilegnet sig af "kraft", kan man overføre på andre situationer.

"...Fra hensyntagen og koordination ved gruppemusiceren til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund.

Netop det sidstnævnte aspekt (aktiv deltagelse i et demokratisk samfund), musik som fødselshjælper for evnen til deltagelse i det sociale liv, er til stadighed fremhævet, naturligt nok især med udgangspunkt i fællesmusikalsk udfoldelse. Man lærer *samarbejde*, ... at *indordne sig*, at *afvente* og at *tage initiativ*, at *koordinere* forskellige personers udfoldelse, at *tage hensyn*, at søge det *fælles* bedste. Eventuelt kan forestillingen om denne musikkens *socialiserende* effekt blive så betonet og dens forudsatte resultat så efterstræbelsesværdigt, at man ligefrem fraråder for megen solomusiceren (fare for individcentrering og selvoptagethed eller ligefrem antidemokratisk sindelag)."

Citat: Frede V. Nielsen - almen musikdidaktik s.71

Metodisk dannelse: Man ønsker at opnå og beherske metoder, som man senere i livet kan anvende i tilegnelse af nyt stof, hjælp til selvhjælp. Den metodiske dannelse finder sin berettigelse derved, at ingen er istand til at optage alt tilgængeligt stof/indhold, hvorfor en metode er af stor betydning. Læreprocessen er en fortløbende erfaringsproces jvf. f.eks. Dewey's reformpædagogik "*learning by doing*".

Problemerne heri er, at en metode oftest relaterer sig til det indhold, den er udviklet i forbindelse med. En metode kan ikke uden videre overføres til andre emner. F.eks. er kendskab til notation ikke lig med kendskab til genre og tradition.

10.1.3 Kategorial dannelse

Den kategoriale dannelse er "opfundet" af Wolfgang Klafki, og adskiller sig fra de foregående to ved, at den ikke "bekender sig" til enten det materiale (dannelse til musik) eller den formale (dannelse gennem musik) men derimod forener kategorier.

Dannelse er, når en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske, og når dette menneske har åbnet sig for stoffet. Herved sker der en erkendelse, som på ny kan få mennesket til at erkende. Der er tale om en erkendelsesspiral.

Vanskelighederne i denne dannelse ligger igen i udvælgelsen af stof. Klafki taler om "det elementare", "det fundamentale" og "det eksemplariske"³².(F.V.Nielsen kap.2.4. C.Aa.Larsen s.68ff.). Disse tre termer udgør tilsammen dannelsens redskaber. Ved udvælgelse af stof må

³² Det elementare forstås som det almene, ikke specielle, som kan åbne for en fundamental forståelse af sagforhold.

Det fundamentale forstås som den erfaring, personen har fået gennem oplevelsen af det elementare.

Det eksemplariske forstås som det eksempel, der giver personen en fundamental erfaring af noget elementart.

man altså sikre sig, at stoffets karakter er af en sådan beskaffenhed, at det kan rumme disse erkendelses"veje".

10.1.4 Kritisk orienteret dannelse

I den kritiske dannelse lægges der vægt på at danne mennesket til at forholde sig kritisk til omverdenen. Der skal ske en nyorientering og frigørelse (emancipation) mod de til enhver tid herskende normer. Der skal "opdrages" til en åben og kritisk holdning hos eleverne. Kritisk musikpædagogik lægger vægt på dannelse til selvrealisation og selvbestemmelse (Hanken og Johansen). Musikken skal bruges bevidst, og man må undgå at beskæftige sig med stof, som kan virke undertrykkende og manipulerende. Problemerne i denne dannelsesteori er, at der er en tendens til at intellektualisere og dermed forhindre "umiddelbar medleven". Derudover er der en fare for politisk ensidighed, en kritisk holdning mod det "borgerlige og kapitalistiske samfund".

11.0 Musikskolens undervisning

Musikskolen er et fritidstilbud som bl.a. sigter på at lære børn og unge fra 0 til 25 år at spille et instrument. Om betingelserne for musikskoleundervisningen siger rammeplanen:

"Forudsætningerne for musikskolens undervisningstilbud i den helhedsbetonede, fagligt sammenhængende musikskole i offentligt regi er at:

- *skolen er centralt placeret i elevernes hverdag*
- *skolen er en central faktor i elevernes identitetsdannelse*
- *skolen danner rammer for kvalificerede samværsformer*

Elevernes motivation knyttes her sammen med oplevelsen af at være en del af et musikalsk fællesskab. Musikskolen adskiller sig således fra den traditionelle private musikundervisnings-praksis ved at kunne tilbyde dette fællesskab.

Fællesaktiviteterne skal som konsekvens heraf prioriteres højt, så holdundervisning og sammenspil bliver en central del af undervisningen [...]."

(Rammeplanen side 26)

11.1 Formål

I Rammeplanens formålsbeskrivelse er formålet listet op i tre punkter:

- gennem udvikling af elevernes kreative evner indenfor musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere.
- at bibringe den enkelte elev instrumentale og vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt.
- gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab

Musikskolerne udbyder som et minimum følgende typer undervisning:

- Forskole (0 – 8 år). Denne undervisning foregår på hold, og er rettet mod, at eleverne senere skal spille et instrument.
- Instrumentalundervisning (herunder sang) (8– 25 år)³³. Denne undervisning kan foregå både på hold og som solundervisning.
- Sammenspil (alle instrumentalelever). Sammenspilsundervisning henvender sig hovedsageligt til de elever, som modtager instrumentalundervisning. Denne undervisning foregår på hold.

Rapport om musikskolevirksomheden 2003, Statens Musikråd oplyser følgende tal for fagfordeling på landsplan:

Forskole	3.528 ugentlige timer	ca. 10,6%
Instrument	24.636 ugentlige timer	ca. 74,2%
Sammenspil	5.043 ugentlige timer	ca. 15,2%

Ifølge rammeplan for musikskoleundervisning er dette de tre hovedområder i musikskolevirksomheden.

Hvis man sammenligner rammeplanens tre punkter med musikskolernes primære tilbud, kan man se, at de tre hovedtilbud hver især refererer til de tre formålspunkter. Forskolen har vægten på udvikling af kreative evner i et musikalsk udtryk. Instrumentalundervisningens mål er at bibringe eleverne færdigheder som forudsætning for musikalsk udfoldelse, og fællesskabet dyrkes i sammenspillet (jf. undersøgelse fra 2001 om musikskolens tilbud).

Forskolen er, som ordet antyder, en forskole til instrumentalundervisningen, som igen er en forudsætning for sammenspil.

Den indre sammenhæng er altså, at instrumentalundervisningen er musikskolens omdrejningspunkt. Der er også her, de fleste timer læses.

11.2 Forløb

Musikskoleundervisningen må ses som et forløb, hvor man kan ”stå på og af” forskellige steder. Der er næppe nogen, der starter som spædbørn og fortsætter, til de er 25 år. Men alligevel må undervisningen være tilrettelagt således, at dette kunne være en mulighed.

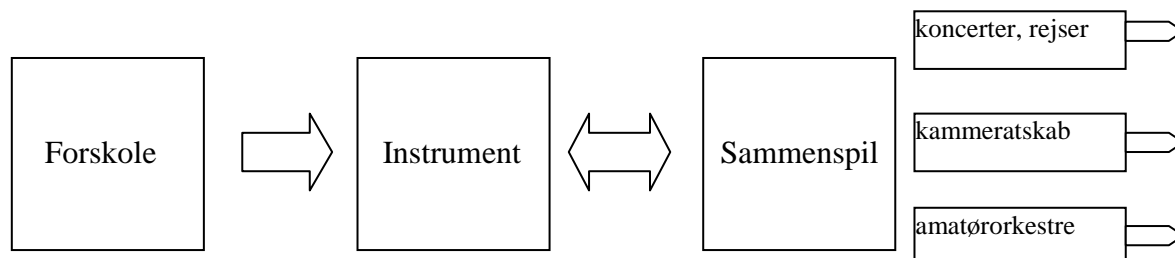
I forskolen peger undervisningen hele tiden fremad. I holdbeskrivelserne er det almindeligt at finde ord som *”undervisningen bygger videre på ...”*. Og fra skolealderen står der f.eks. *”i løbet af de år eleven går på rytmeboks, er det meningen, at eleven skal vælge sit instrument”* - *”forbereder børnene til senere instrumentalundervisning.”* (jf. fagdidaktisk opgave med undersøgelse af musikskolernes brochurer).

Når man i brochurerne læser om instrumentalundervisningen (her undtaget overgangsordninger), er der ingen referencer til tidligere undervisning, men der er i næsten alle brochurer gjort meget ud af at henvise til sammenspilmuligheder ved hvert instrument. Man ser altså instrumentalundervisningen som en del af en tosidet undervisning – instrumental ↔ sammenspil, hvor instrumentalundervisningen peger mod sammenspil, og sammenspil peger tilbage til instrumentalundervisningen som en forudsætning for sammenspil (med få undtagelser hvor sammenspil er åbent for ”ikke musikskoleelever”).

³³ Der er dog musikskoler som tilbyder instrumentalundervisning fra 3 år, f.eks. violin.

Endvidere peger sammenspil ud af musikskolen som den aktivitet, der vises frem ved offentlige koncerter, rejser m.v..

Sammenspil er også den del af undervisningen, som giver mulighed for dannelse af kammeratskaber, og som peger mod et virke i amatørorkestre efter musikskolen.



Som det fremgår af ovenstående, peger såvel forskole som sammenspil mod instrumentalspil, hvorved jeg (endnu engang) kan konkludere, at instrumentalundervisning bør opfattes som musikskolernes kerneydelse.

11.3 Musikskolens kerneydelse

Nu vil jeg tillade mig at betragte instrumentalundervisningen som musikskolens kerneydelse ud fra, at det er den med størst timeforbrug og den undervisning, som er "nøglen" til at blive optaget i musikskolen. Den er så at sige adgangsbilletten til sammenspilsaktiviteter (jf. undersøgelse 2001).

En kerneydelse kan være en kvantitativ eller kvalitativ kerneydelse. For musikskolernes vedkommende er instrumentalundervisningen i timeforbrug utvetydigt en kerneydelse. Hvorvidt den også i musikskolens bevidsthed er en kerneydelse, må man gå nærmere ind på ved at undersøge musikskolens egen opfattelse af, hvad der er dens kerneydelse. I undersøgelsen fra 2001 fandt jeg, at musikskolerne ofrer mest plads i sine brochurer på instrumentalundervisningen. Dette kunne indikere, at det er denne type undervisning, der lægges mest vægt på. Det er dog som oftest sammenspilsundervisningen, der vises frem udadtil ved koncerter, arrangementer o.lign. Langt de fleste tværkommunale arrangementer drejer sig ligeledes om sammenspil.

11.4 Analyse af formål

Som beskrevet ovenfor styrer rammeplanens formål hvilke hovedkategorier, musikskolens undervisning tilbydes i. Dette betyder, at musikskoleunderviseren for at opfylde disse formål må være i stand til at bruge formålsformuleringen didaktisk. Som jeg viser senere (i afsnit 13.4), er der i de tre formål tale om forskellige dannelsessyn. Dette forhold vil selvfølgelig virke afsmittende på de overvejelser, der ligger til grund for, at rammeplanen er formuleret, som tilfældet er.

Da musikskolen skal forholde sig til flere forskellige udmeldinger fra kulturministeriet vedrørende sin undervisning, inddrager jeg i denne analyse rapporten fra 2002 om fødekædeproblematikken.

Undervisningens formål er ifølge rammeplanen

1. gennem udvikling af elevernes kreative evner indenfor musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere.

Dette punkt relaterer til den musikalske opdragelse, og afkræver underviseren overvejelser om kreativitet; hvad er kreativitet, hvordan udvikles kreativitet og ikke mindst på hvilken måde bidrager kreative evner til at skabe forudsætninger for *livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere*.? (Om forudsætninger og kreativitet se afsnit 12.1 og 12.2). Alle disse overvejelser må forudsætte, at underviseren har didaktiske redskaber og ikke mindst en faglig relevant uddannelse. Dette ”gennemhuller” den tre-delning af musikskolerne, som kulturministeriets rapport anbefaler, da en musikskoles undervisning ”*hvor det at spille er en sund hobby, som styrker elevens lyst til musikudfoldelse*” ikke kan varetages af u-uddannede musikundervisere. Rammeplanens formål for den almene musikudøvelse stiller store krav til kvalificeret undervisning, hvis formålet skal kunne opfyldes. Det viser sig ved en gennemgang af musikskolernes formål/mål for undervisningen (opgave 2001), at alle musikskoler³⁴ vægter dette at skabe forudsætninger for *livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere*. Samtidig påpeger musikskolerne, at de ønsker at styrke det lokale musikmiljø. Her er der ikke kun tale om *en sund hobby, som styrker elevens lyst til musikudfoldelse*, men et ønske om at undervise kvalificeret for derved at give forudsætninger som kan ”*være igangsættende, deltagende og et grundlag for det øvrige musikliv i kommunen*” (musikskole C bilag 1). Altså et noget mere ambitiøst mål end det der er fremlagt i rapporten.

2. at bibringe den enkelte elev instrumentale og vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt.

Dette punkt henviser til den instrumentalundervisning, som jeg tidligere har fundet frem til er musikskolens omdrejningspunkt/kerneydelse. Det er ved læsning af musikskolernes brochurer helt tydeligt, at denne undervisning vægtes højt, og især lægges der megen vægt på at fremme fællesskabet. For musikskoleunderviseren er de didaktiske overvejelser om denne undervisning primært noget med udvælgelse af stof, hensynet til elevens forudsætninger (men her er der også tale om at give eleven forudsætninger, da det at spille et instrument for de flestes vedkommende er en ny aktivitet, læs mere om dette i ”Etude” 2002) og planlægning af fællesaktiviteter. Det er interessant at se, at de fleste musikskoler i deres målformuleringer³⁵ lægger meget vægt på at omtale vigtigheden af fællesaktiviteter, men i omtalen af undervisningstilbud er det helt klart instrumentalundervisningen, der ”topper”.

Om instrumentalundervisningen giver rapporten følgende anbefaling: ”*Udvidet linie (musikskoler med musikuddannede lærerkræfter) hvor elevens instrumentale og musikalske evner udvikles.[...]*” og ”*Talentlinie (musikskoler med højt kvalificerede lærerkræfter, herunder også konservatorielærere) hvor eleven får en udvidet undervisning i instrument, sammenspil, hørelære, teori, særlig musikorientering samt øvemetode*”. Som det fremgår, er heller ikke kulturministeriet i tvivl om, at instrumentalundervisningen kræver kvalificerede lærerkræfter.

³⁴ Når jeg i dette afsnit skriver musikskoler, henviser jeg til de musikskoler, som er med i min undersøgelse fra 2001.

³⁵ Jeg bruger med vilje målformulering og ikke formålsformulering, da der i langt de fleste musikskolebrochurer ikke står noget om formål. Det, jeg kan finde om ”(for)mål”, er som oftest dele af den generelle tekst.

Men hvorfor der skal være forskel på lærerens kvalifikationer på udvidet linie og talent linie, kan jeg ikke svare på. Jeg vil dog antage, at det skyldes den misforståelse, at det skulle være de spillemæssige (altså egne færdigheder på instrumentet), der er afgørende for en musiklærers kvalifikationer. Denne opfattelse kommer til udtryk flere steder i rapporten bl.a. side 17, hvor det anbefales at *konservatorierne af hensyn til det musikfaglige udøverniveau varetager den musikpædagogiske efteruddannelsen af bl.a. musikskolelærere*. Altså en sidestilling af musikpædagogisk kompetence og musikfagligt udøverniveau. Endvidere er denne holdning vældig interessant set i forhold til, at langt de fleste musikskolelærere allerede er konservatorieuddannede.

3. *gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.*

Dette tredje og sidste punkt i rammeplanens formål er et samlende punkt, som lige så godt kunne stå som det første. Her bliver det fremhævet, at det er musikken som dannende kraft, der er tale om. Igen fremhæves fællesskabet, hvorfor det måske heller ikke er så underligt, at musikskolerne gør sig så stor umage med at fremhæve denne del af musikundervisningen i deres egne målbeskrivelser. Musikskolerne skriver bl.a.:

"Kommunens børn får muligheden for at opleve glæden ved at indgå i et medskabende og socialt fællesskab."

" gennem arbejdet med musik udvikler de sig socialt og æstetisk, idet der skabes situationer, hvor fællesskab, fantasi og følsomhed bliver modbilleder til det kyniske og materialistiske."

(Se bilag 1).

I forhold til didaktisk tænkning må denne tredje del af formålet ligge som overordnet kategori, idet det at medvirke til elevernes personlighedsudvikling må ligge implicit i hele undervisningen, hvis man som underviser deler rammeplanens syn på dannelse. Når rammeplanen fremhæver, at det skal ske sammen med en øget *forståelse af sig selv som en del af et fællesskab*, er der for mig at se tale om, at man tænker musikundervisningen som en socialiserende faktor. Denne opfattelse kan give visse komplikationer i forhold til netop musikskoleundervisning, da musikskolen ikke har "rådighed" over sine elever i ret lang tid af gangen. Så når man som musikskoleunderviser skal tage denne socialisering med i sin tænkning om undervisning, vil det blive en socialisering i forhold til det at være en del af musikskolen.

Om problemer med det socialiserende fællesskab skriver Birgitte Schade i vores fælles opgave (2001):

"Musikundervisningen fremhæves altså som middel til at opnå noget andet. [...]

I formålet fra Rammeplanen står bl.a.:

"Gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab"

Lignende formuleringer findes i musikskole C: *"Musikalsk udøvelse og samvær medvirker til at øge forståelsen af sig selv som en del af et fællesskab"*.

Og i musikskole F : *"at øge deres forståelse af sig selv som enkeltpersoner og som del af et fællesskab."*

[...] det fremgår ikke klart, hvilket fællesskab der er tale om. Er det forståelse af sig selv som samfundsborgere, som verdensborgere, som del af et bestemt kulturelt fællesskab eller ... ?

I den uddybende kommentar til rammeplanens formålsparagraf står: *"I takt med det offentlige øgede engagement og ansvar for musikskolens drift ses musikundervisningen ikke kun som et mål i sig selv, men også som et middel til at fremme udviklingen af "det hele menneske"."*

Når man ser på musikskolernes begrundelser for sammenspil, er de generelt meget vage i deres formuleringer.

Både musikskole B og rammeplanen begrundet dog sammenspil ud fra dets socialiserende effekt.

Musikskole B: *"Arbejdet med musik giver øget koncentrationsevne, virker positivt på indlæring og kommunikative færdigheder, selvværd og selvindsigt, skærper samarbejdsevne, indlevelsessevne, kreativitet og socialitet".*

Rammeplanen: *"Det er i fællesaktiviteterne, at det sociale element for alvor kommer ind; ansvarsfølelse, samarbejde og oplevelse af at kunne udtrykke sig emotionelt i fællesskab med andre er centrale elementer" (s.35)*

Hvis musikskolerne har dette demokratiserende mål med musikskoleundervisningen, må man formode, at det har en vis indflydelse på den måde der undervises, således at undervisningen i sig selv fremstår som en demokratisk proces.[...]

Der er imidlertid ingen tydelige tegn i brochurerne på, at disse tanker har haft synderlig indvirkning på den måde, der arbejdes og undervises på:

Inden for forskoleundervisningen beskrives de instrumentale og instrumentalforberedende færdigheder eleverne forventes at opnå, og ikke hvilke samfundsforberedende færdigheder man vil fremme.

Indenfor sammenspil beskrives hvilke genrer og stilarter man spiller, samt hvilke krav i form af nodelæsningsfærdigheder, klangbeherskelse, optræden ved koncerter m.v., der stilles til dem, der vil være med.

Intet sted beskrives holdundervisningen i termer og vendinger, der peger mod en bevidstgørelse af demokratiske processer.

Enkelte steder (se nedenstående eksempler) fremhæves det, at eleverne har indflydelse på repertoire og sammenspilsønsker, og eleverne oplever i den forstand, at man ved at kunne formulere sine ønsker opnår indflydelse på samfundet, men alligevel sigter formuleringer som disse mere mod materialet end mod noget egentligt evnedannende.

- Når der i brochure A står at: *"undervisningen vil foregå som en løbende udvikling/samtale mellem lærer og elev"* siger dette mere om undervisningssituationen, end det siger om hvad man vil opnå med undervisningen.
- Når der i brochure B står: *"Det sociale aspekt inddrages, det er vigtigt at give hinanden plads og kende sin egen rolle i forhold til gruppen for at kunne spille sammen"* (musik for 4 –5 årige), peger dette udsagn også på musikken. Det sociale aspekt inddrages af hensyn til musikken – ikke det omvendte, nemlig at musikken inddrages af hensyn til det sociale aspekt.

Det ser således ikke ud til, at det er den demokratiserende effekt af musikken, der er sigtet med undervisningen, om end det på overordnet plan kan fremstå således.

Rammeplanen skriver om undervisningens tilrettelæggelse s.35 :

- *"Det er især gennem fællesaktiviteterne, at begreber som fællespuls, tempofornemmelse og rytmik kan opleves og indlæres "* .

Der henvises altså også her i første omgang til musikken selv og ikke til socialiserende begreber.

Senere (s.36) står:

- *"Arbejdet bør tilrettelægges således at elevernes samarbejdsevne og ansvarsfølelse udvikles og eleven oplever, at disse faktorer har betydning for det endelige musikalske resultat. "*

Her er det ligeledes det musikken der peges på."

Konklusionen må altså være, at der ikke er sammenhæng mellem det, der er tanken med fællesaktiviteterne og det, der rent faktisk foregår i undervisningen. En forklaring på dette kan være, at musikskolelærerne ikke er uddannet til at varetage elevernes socialisering i et bredt perspektiv, og at man nok heller ikke finder det vigtigt i forhold til den opgave, man er ansat til at varetage, nemlig undervisning i instrument.

Rapporten fra kulturministeriet har ikke denne vinkel med i dens anbefalinger for fremtidens musikskole, men rapporten kommer på den anden side kun med anbefalinger, der vedrører kvalifikationer og "uddannelse" af eleverne.

11.4.1. Sammenfatning

Jeg ser en uoverensstemmelse mellem rammeplanens formål og de anbefalinger, som både rammeplan og rapport kommer med. Der er på den ene side (i formål) en vægtning af musik som opdragelse til almen dannelse og på den anden side (i anbefalinger) en tydelig vægtning af det musikfaglige. I rammeplanen bruges de formaldannende ideer som metodiske anbefalinger, når man f.eks. anbefaler at undervise på hold og lave fællesaktiviteter. "[...] Der er en grundlæggende viden alle skal have, og der spares megen tid, når undervisningen gives til mange på en gang. [...] Interaktionen mellem eleverne (er) en vigtig rettesnor (feedback) for, hvorledes det formidlede stof er forstået og tilegnet. Graden heraf er bestemmende for, hvordan eleverne "underviser" sig selv i tiden mellem lektionerne. [...] De skal lære, hvordan man kritiserer konstruktivt. [...] Eleverne skal gøres ansvarlige for deres egen indlæring. [...] Endelig er oplevelsen af fællesskabet i musikken og indlæringen heraf af betydning for den enkeltes forståelse af sig selv og omverdenen." (s.42 i rammeplan)

Denne anvisning af, hvordan der kan undervises på hold, har mest at gøre med det musikfaglige og ikke meget med musik som opdragelse at gøre. Alt, der har med "at være fælles om noget" at gøre, sigter mod det at lære at spille.

Som musikskolelærer er det en vanskelig opgave at skulle forholde sig "tro" mod rammeplanens formål og samtidig opfylde krav om talentpleje og høj faglighed. Man kan som musikskolelærer føle sig temmelig fortørnet over den kritik, som rapporten giver udtryk for i forhold til musikskolernes manglende fokus på talentpleje. Især sammenholdt med det citat som jeg indledte afsnit 11.0 med. Nemlig betoningen af det

"Jeg synes det er fedt at kunne sige at jeg går til instrument, og jeg synes da naturligvis også at der er sjovt at spille. Det er jo en lille sejr i sig selv hver gang man lærer at spille et nyt stykke musik. En anden grund er nogle af de arrangementer som musikskolen laver f.eks. musicalen og Sverige turen. Jeg fik nogle rigtig gode oplevelser og det er jo helt klart et plus!"
Citat fra elev spørgeskema.

fællesskabsdannende og lokalt forankrede tilbud, som musikskolen ifølge rammeplanen skal være.

I en fremtidig revision af rammeplanen vil det være ønskeligt, om elevernes ønsker for musikundervisningen kunne blive medtænkt. (Min undersøgelse blandt musikskoleelever viser, at de finder, at det vigtigste er, at der er sjovt (se afsnit 13.3))

Samtidig med en større klarhed i rammeplanen således at man som underviser kan forstå intentionerne.

Skal de lære at spille, skal de underholdes, eller skal de opdrages?

Denne klarhed vil kunne opnås, når de, der skriver rammeplanen, inddrager didaktisk tænkning og på forhånd definerer de værdier, der er grundlaget for, at vi i Danmark har kommunale musikskoler, som i fremtiden er lovbefalede tilbud, som skal gives i alle kommuner.

12.0 Hvad er instrumentalundervisning ?

"Undervisning er handlinger med det formål at give elever intentioner om at lære. [...] Undervisningens centrale aspekter er - foruden selve dens intention eller formål - dens indhold og dens form/metode. Og så naturligvis de mennesker, der deltager i undervisningen: elever og lærere." Citat Per Fibæk Laursen, Didaktik og kognition 1999.

Den instrumentale solundervisning er kendetegnet ved at være en undervisningssituation, som indbefatter én lærer og én elev. Undervisningen foregår én gang om ugen. Som regel varer en lektion 20 eller 25 minutter, men der er eksempler på lektionslængder af både 15 og 45 minutters varighed. Denne variation skyldes, at de enkelte musikskoler har en udstrakt grad af selvbestemmelse og frihed i forhold til planlægning og udførelse af undervisning. En frihed der gælder hele musikskoleområdet, og dermed også den enkelte lærer.

På trods af at der ikke findes officielle læseplaner for området, fandt jeg i forbindelse med min fagdidaktiske opgave, at der på musikskoleområdet øjensynligt er en stor enighed om undervisningens organisering og krav³⁶. Enigheden er imidlertid baseret på en høj grad af indforståethed, som bl.a. hviler på fagets overleverede traditioner, hvorfor det er vanskeligt at få øje på det værdigrundlag, musikskoleundervisningen hviler på.

I rammeplanens intention om - *at bibringe den enkelte elev instrumentale og vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt*, bliver lærerens opgave at lære eleven at beherske sit instrument. Der findes forskellige metoder og metodikker. Ofte anvender læreren en lærerbog, som udstikker rammen for progression og genre. Der findes nok næsten ligeså mange måder at undervise i instrument, som der er lærere. Dette kan tildels skyldes at faget er underprioriteret i musikpædagogers uddannelse, hvorfor musikpædagogen ofte lidt tilfældigt griber fat i et lærerbogssystem, som han er blevet bekendt med enten via egen undervisning, eller som kolleger fortæller om.

Måden at undervise på er måske præget af den måde, hvorpå han selv er blevet undervist som barn/ung.

³⁶ F.eks. krav om øvning, deltagelse i koncerter og fællesaktiviteter.

Dette synspunkt blev også understreget i gruppeinterview med musikskolelærere, som jeg har brugt i en tidligere opgave. Heraf fremgår det af flere udsagn, at den måde man selv er blevet undervist på, er en måde, man selv senere anvender.

Det er altså noget tilfældigt, hvordan undervisningen foregår. Der savnes i høj grad viden om instrumentaldidaktik og tildels også metodik.

"Ja, det gjorde min lærer med mig da jeg var barn. Altså spillede sammen med mig på mange forskellige ting, og sang ligesom man skulle spille det. Det synes jeg også er en god ting, at synge i stedet for at spille. Så jeg føler jeg har fået det ind med modermælken, men jeg ved ikke om der er noget ... han har vel lært det at sin lærer. Det er vel et eller andet der går i arv, eller sådan noget."
Citat fra gruppediskussion.

Interessant er det, at Finn Høffding allerede i 1959 så problemer i forbindelse med at planlægge undervisning. Han skrev i DMT: *"De fleste musikpædagoger anlægger vel deres plan om, hvordan de skal opdrage deres elever til musik nogenlunde bevidst – jeg siger nogenlunde, for erfaringen har lært mig, at konventionen i talrige tilfælde spiller en meget stor rolle. Færre gør sig vel klart at de også opdrager gennem musik og derved har et stort ansvar pædagogisk og kulturelt."*

Instrumentalundervisning er betinget af flere faktorer, som vedrører læring. Der er den kognitive del, den psykomotoriske og endelig er det affektive moment efter min opfattelse af højeste vigtighed.

- Det kognitive omhandler det at opfatte, bearbejdelse af sanseindtryk, erfaring.
- Den psykomotoriske vinkel er det, der betinger, at eleven lærer at beherske sit instrument rent fysisk ved hjælp af viljen og træning/øvelse.
- Det affektive er den del, der berører elevens følelser, altså hvorvidt det "rører" eleven. Om instrumentallæreren formår så at sige at "vække" eleven.

Rammeplanen (s.28) har en lidt anden formulering, som lyder (og i anden rækkefølge):

- Færdighed i at forholde sig til og udtrykke sig gennem musik – det affektive element.
- Kundskaber og viden om musik – det kognitive element.
- Færdighed i den fysiske beherskelse af instrumentets udtryksmuligheder i relation til fortolkningsprocessen – det psykomotoriske element.

Disse elementer af undervisningen hænger nøje sammen med Bourdieus filosofi om den praktiske sans, som har både en kognitiv, en affektiv og en sanselig orientering. (Se afsnit 2.3.3).

Senere samme side står:

"Der er generelt et stort behov for nytænkning indenfor instrumentalpædagogikken, hvor der i undervisningen må lægges vægt på processen, som forudsætning for produktet. Instrumentalpædagogikken kan og skal udvikle sig i takt med ny viden og indsigt – både hvad angår indhold og metode. Det er derfor nødvendigt at få kendskab til nye teorier om indlæring generelt og ikke mindst at kunne overføre dem til anvendelse indenfor musikundervisningsområdet."

Alle disse dele af en vellykket instrumentalundervisning er oftest ikke formuleret i den enkelte lærers bevidsthed. Dette kan skyldes, at vi som instrumentallærere er så indrullerede i diskursen³⁷, at vi uden at sætte bevidsthed og ord på kan undervise på den måde. Min påstand

³⁷ Når jeg her taler om diskurser, bruger jeg ordet som en beskrivelse af måder at opfatte og tale om et bestemt fænomen på.

er, at hvis man som instrumentallærer kunne bevidstgøre sig om disse forhold, ville man være istand til at udvikle og forandre sin undervisning til det endnu bedre.

Da jeg selv er musikskolelærer, og dermed en del af genstandsfeltet, har jeg ønsket at rette blikket mod de ting, vi "bare" gør, dels med ønsket om at undervise på et mere reflekteret grundlag, dels med ønsket om at medvirke til debat og nytænkning indenfor musikskoleområdet som sådan.

Vi arbejder fortrinsvis med den del af musikken, som omhandler den udøvende disciplin, eller hvad man kan kalde den kunstneriske og håndværksmæssige side af faget (se Frede V. Nielsen 98 s.110).

Når børn spiller, kan de give udtryk for de abstrakte følelser, som musik er. Musik er i sin natur et abstrakt udtryk. Musik kan ikke omsættes til ord.

Ret beset kunne vi undervise uden brug af ord, og selve undervisningen handler derfor også om oplevelser og erfaringer, som ikke nødvendigvis kan i-tale-sættes. Musikken i sig selv er et medie, som ikke fuldt ud kan indfanges og forklares af sproget.

I musikskoleverdenen er der ikke tradition for at forske i og udvikle begreber der kan dække vores felt, og derfor har vi ofte

et "forklaringsproblem", både i forhold til os selv, vore elever og omverdenen.

(Se også afsnit 9.3)

12.1 Forudsætninger

Vellykket undervisning forudsætter, at læreren er bevidst om både elevens og sine egne forudsætninger. Viden om elevens forudsætninger har stor betydning for de valg, man som underviser tager indenfor de didaktiske kategorier – mål, indhold, metode og vurdering.

Lærerens egne forudsætninger påvirker de valg, der træffes, både på det bevidste og det ubevidste plan.

12.1.1 Eleven

At begynde at spille et musikinstrument er for langt hovedparten af eleverne at begynde på noget aldrig før prøvet. Eleven er "forudsætningsløs" i forhold til det konkrete "at spille". Som underviser må man starte med at give eleven *forudsætninger* for at lære det. Der skal opbygges et fælles sprog, og den fysiske side af dét at spille skal udvikles. Der skal altså læres både teori (sprog) og praksis (det at kunne) samtidigt.

Gyldendals pædagogisk psykologisk ordbog (12. udgave):

Forudsætning:

a) *udtryk for det en person kan selvstændigt og viser gennem sine handlinger.*

Ordbog over det danske sprog:

Forudsætning:

b) *en antagelse, en betingelse for.. , meninger, anskuelser der betinger en persons handlemåde.*

c) *hvad man går ud fra ved en tankeudvikling, bevisførelse [.....] grundsætning, postulat.*

d) *...betingelse eller omstændighed der ligger til grund for, muliggør et forhold; grundlag; basis.*

Ad. a. Med udgangspunkt i denne definition af begrebet "forudsætning" kan forudsætninger tolkes som noget, der kan evalueres af underviseren, da begrebet herigennem

indsnævres til at omhandle det, eleven kan selvstændigt og viser gennem sine handlinger. Med ”selvstændigt kan” mener jeg spille selv (på instrumentet).

- Ad. b. Med udgangspunkt i denne definition vil begrebet forudsætninger kunne defineres ud fra bl.a. begrebet tavs viden, som forudsætninger, der er knyttet til oplevelser og erfaringer, der ikke nødvendigvis er i-tale-sat. Mit fagområde er musik. Jeg er ansat i kommunale musikskoler, hvilket betyder at jeg fortrinsvis arbejder med den del af musikken, som omhandler den udøvende disciplin, eller hvad man kan kalde den kunstneriske og håndværksmæssige side af faget (se Frede V. Nielsen 1998 s.110). Ret beset kunne jeg undervise uden brug af ord, og selve undervisningen handler derfor også om at skabe oplevelser og erfaringer, som ikke nødvendigvis kan i-talesættes. At tage udgangspunkt i forudsætninger som knyttet til begrebet tavs viden vil være vanskeligt, da musikken i sig selv er et medie, som ikke fuldt ud kan indfanges og forklares af sproget.
- Ad. c. Denne definition refererer primært til matematiske forudsætninger, altså noget som man tager for givet for at kunne føre bevis for noget andet, og vil efter min opfattelse derfor ikke kunne anvendes i forbindelse med musikundervisning.
- Ad. d. I denne definition af begrebet forudsætning, eller rettere at forudsætte, er der tale om en måde at anvende begrebet på, som giver god mening. At have basis/grundlag er af største betydning i forbindelse med læring. Det er i sig selv forudsætningen for at kunne lære noget, som man senere selv er istand til at anvende/udføre, forudsætninger bliver på denne måde *læringens klangbund*.

12.1.2 Læreren

Ovenstående er forudsætninger, som de kan anskues i forhold til eleven. Men også læreren har forudsætninger. Læreren forudsætninger er bl.a. kompetencer. Kompetence indenfor det musikfaglige, det musikpædagogiske og endelige musikpædagogens grundsyn (værdisyn) på virksomheden (se afsnit 7.0).

Den musikfaglige kompetence handler om lærerens uddannelse til at varetage musikundervisningen. Musikunderviserne kan have vidt forskellige uddannelser med vægten på forskellige fagområder. Denne forskel i uddannelse og baggrund er en udfordring for lærerne, når de skal være sammen om at ”være musikskole”.

Den musikpædagogiske kompetence handler om, hvorledes læreren udfører og ikke mindre vigtigt reflekterer over sin undervisning. Musikpædagogisk kompetence indebærer, at læreren har indsigt i mere komplicerede processer vedrørende læring og kan diskutere og reflektere disse. Dette svarer til Erling Lars Dales tre kompetence niveauer, som jeg har omtalt i afsnit 8.1.

Læreren forudsætninger hviler i højere grad end elevernes på definition ”b”, idet læreren i sin undervisning inddrager sin tavse viden (eller praktiske sans/habitus).

12.2 Musikunderviseren som elevens forløser

I 30’erne ændredes musikunderviserens rolle fra mester til ”hjælper” (se afsnit 5.8). Eleverne skulle ikke længere bare lære at beherske instrumentet, men opleve at forløse sig selv og musikken. Dette skulle ske ved at stimulere den kreative sans. Denne opfattelse af musik som

stimulerende for kreativitet hersker stadig indenfor megen tænkning om musik. I 2001 fandt jeg at musikskolernes brochurer omtaler udfoldelsen af kreativitet som et af musikskolens formål.

Der skrives i forordet til brochure A " *vi vil i vores undervisning fremme den skabende kraft i mennesket og give rum for den kreative udfoldelse.*"

I brochure B skrives i forord " *Det varme, sanselige og kreative udvikles*". [...] " *Arbejde med musik giver øget koncentrationsevne, virker positivt på læseindlæring og kommunikative færdigheder, selvværd og selvindsig, skærper samarbejdsevne, indlevelsessevne, kreativitet og socialitet.*" (Det her lyder nærmest som omtalen af et naturmedicinsk præparat!)

I brochure E står i forordet " *Vi udvikler os alle kreativt og socialt gennem musisk aktivitet*".

I brochure F står der i formålet " *at udfordre elevernes kreative evner indenfor musikalske udtryk.*"

Betegnende for alle disse udsagn er, at de ikke følges op i beskrivelserne af undervisnings-tilbudene.

Når der ikke står mere om kreativitet, og om hvorledes denne skal manifestere sig, skal man måske finde årsagen i, at det er den enkelte lærer, der sætter rammerne for sin egen undervisning. Hvorfor det forholder sig sådan, kan jeg kun gætte på, men jeg tror, det er fordi, der mangler sammenhæng mellem det, musikskolerne ønsker at stå for, og det der rent faktisk foregår i undervisningen. Der mangler indsigt i, hvordan man kommer fra overordnet tænkning til den konkrete undervisning.

Endelig skal man gøre sig klart, at det kreative omfatter flere aspekter, idet det omfatter det kreative produkt, den kreative proces, det kreative miljø og den kreative person. Er det læreren, der skal undervise kreativt, eller skal hun undervise til kreativitet – altså udvikle elevens kreative evner, så denne selv bliver en kreativ person?!

Hvis musikundervisningen skal udvikle børns kreative evner, må underviseren vide, hvad hun gør. Der skal skabes rum for at børnene får lov til at eksperimentere, afprøve, skabe og lytte til andres ditto. Men alt for ofte tror jeg, at vi tænker omvendt, idet vi tænker på, hvordan vi selv kan være kreative i vores undervisning i stedet for at lære børnene at være det.

Sammenholdt med musikundervisningens forskellige aktivitetsformer vil jeg vise hvorledes det kreative moment ytrer sig. (jf. Nielsen s.295)

- *Reproduktion: At udføre/genskabe eksisterende musik.*
Mange har den fordomsfulde opfattelse, at reproduktion ikke er en kreativ proces. Dette mener jeg er helt forkert, da indstudering, overvejelser angående udførelse og selve den perceptuelle aktivitet er stærkt præget af den udførendes kreativitet, og også udfordrer personen til at tænke kreativt.
- *Produktion: At skabe, komponere, arrangere m.v.*
Dette er tydeligvis en kreativ aktivitet, for så vidt som kreativ bruges synonymt med skabende, selvvirksom, på eget initiativ og/eller iderig. (Frede V. Nielsen s.307).
Både reproduktion og produktion kræver en vis grad af håndværksmæssig kunnen som forudsætning for at lykkes. Derved kommer det (re)produktive også til at fungere som metode for indlæring af håndværksmæssige færdigheder.

- *Perception: Det sansende og sansebearbejdende.*
Her er aktiviteten ikke indlysende kreativ, men man kan sige, at det at bearbejde lytteindtryk, kategorisere og strukturere kan stimulere den lyttendes kreative evner. Give den lyttende nogle byggesten som kan anvendes i efterfølgende musikoplevelser.
- *Interpretation: Det forstående og tolkende (verbal kategori).*
Her kan det kreative moment forstås som måde, hvorpå man kommunikerer en oplevelse ud til omgivelserne.
- *Refleksion: Det overvejende og perspektiverende.*
Dette er ikke en entydig kreativ aktivitet men måske mere en kritisk bearbejdning af kreativitetens "flyvske" resultater. Kan mine ideer holde? Er det tydeligt, hvad jeg vil med denne fortolkning osv.. I det perspektiverende kan man bedre tale om kreativitet, idet perspektivering ofte er en del af en nytænkning/omskabende proces.

13.0 Empiri

13.1 Metode

Jeg har til denne opgave fravalgt at observere undervisningssituationer, da jeg ikke mener, det er relevant i forhold til min problemstilling. Derudover er der en del problemer af videnskabelig art forbundet med at lave og analysere observationer. For det første er jeg selv en del af genstandsfeltet, hvorfor der vil være en stor fare for, at jeg vil bedømme lærerens faglighed og valg af undervisningsmetoder frem for at opdage nye indfaldsvinkler. For det andet ville observationerne bero på mine tolkninger af lærer og elevs oplevelser fremfor på de impliceredes egenoplevelser. Dette er problematisk, da jeg ikke kan lytte og se mig frem til den oplevelse, lærer og elev har i undervisningssituationen. Jeg kan høre, om det lyder godt, om eleven bliver bedre til at spille, jeg kan have en mening om de impliceredes sindstilstand, virker de glade, koncentrerede eller kede af det, men jeg kan ikke sige noget om, hvordan lærer og elev reelt oplever situationen.

Det er derimod interessant ud fra udsagn at danne sig et billede af hvordan de involverede (elever og lærere) opfatter det at "være" musikskole.

Jeg har derfor ved hjælp af elevspørgeskemaer, korte interviews med musikskoleelever og udskrift af en åben diskussion mellem lærere omkring dét at spille sammen (bilag nr. 3 og 4) forsøgt at danne mig et billede af, hvordan de involverede opfatter musikskolen.

Min tilgang til mine "tekster" eller "kilder" er den, som Sune Lægaard beskriver i "*Idéhistorie for de pædagogiske fag*" side 39, nemlig at de/det spørgsmål, jeg som forsker (i hermeneutisk forstand) stiller til mine kilder, er afgørende for hvilke svar/hvilken forståelse, jeg kommer frem til. Jeg lader min forforståelse og ønsker om at finde frem til bestemte svar bestemme indfaldsvinklen. Jeg har en forudbestemt opfattelse af, hvad kilderne kan fortælle mig, nemlig noget om opfattelsen af at være hhv. elev og lærer i musikskolen.

Som en sidste del har jeg medtaget en tidligere undersøgelse af musikskolernes brochurer med henblik på at finde værdigrundlaget og også danne mig et indtryk af hvilke aktiviteter, der vægtes i musikskolen (bilag 2).

Som sammenlignende litteratur inddrager jeg en undersøgelse lavet af Cecilia Frostenson i 2003.

Undersøgelsen ”Lust och glädje” er om elevernes opfattelse af Kulturskolens undervisning (Stockholm stads Kulturskola). Denne undersøgelse omfatter flere fagdele; musik, dans, teater og billede & form. Jeg har kun brugt den del, der handler om musikundervisningen.

Elevspørgeskemaerne er uddelt til – for mig – anonyme elever ved hjælp af mine kolleger i forskellige fynske musikskoler i foråret 2004. Eleverne blev bedt om at svare på spørgsmålet om, hvorfor de går til instrument, før de afkrydsede de svarkategorier, jeg havde opstillet. Om de har gjort det på den måde, kan jeg ikke vide. Enkelte elever har undladt at svare på spørgsmålet om, hvorfor de går til instrument. Jeg kan forstille mig, at det skyldes manglende lyst til at formulere sig skriftligt, og at det muligvis er et spørgsmål, som de aldrig før har overvejet.

Lærernes udsagn er en nedskrevet gruppediskussion fra april 2002. Omkring transskription af diskussionen citerer jeg fra min opgave i forskning i 2002:

”Diskussionen foregik i en større foredragssal. Deltagerne sad ved lange borde. Tilstede var cirka 40 musikpædagoger, både musikskoleansatte og privatpraktiserende, fra hele landet. Heraf var de fleste tillidsrepræsentanter i deres musikskole. Gruppen repræsenterer alle de almindelige fagområder indenfor instrumentalundervisningen. Inden vi gik i gang, fik vi lov til at stille en båndoptager op³⁸. Diskussionen varede ca. en halv time.

Efter et kort oplæg blev ordet frit. Morten Ridder, som er faglig sekretær i DMpF, indvilgede i at være ordstyrer. Vi blandede os ikke i diskussionen, men nøjedes med at stille følgende spørgsmål: ”Hvorfor spiller vi sammen med eleverne, og hvad får vi ud af det?”, samt – lidt senere i forløbet – ”Er det at spille sammen med eleven noget I har lært, eller er det en erfaring I har gjort undervejs – noget I selv har opfundet?” [...]

Birgitte aflyttede og bearbejdede rådata. Charlotte lyttede båndet igennem og rettede fejl opstået enten på grund af fejlhøringer, eller fordi Birgitte simpelthen havde tolket budskabet på forhånd og dermed kom til at skrive noget andet, end der blev sagt. Vi mener, at aktørerne er repræsentative for området, da de repræsenterer mange forskellige musikskoler og fag. Vi kan dog ikke sige noget om, hvorvidt gruppen er repræsentativ i forhold til uddannelse, alder, køn og undervisningserfaring.³⁹ I forhold til udskrivning af materialet er der foretaget følgende valg:

- Pauser i talen er gengivet med ... Dels fordi det kunne vise sig vigtigt at afgøre, om udsagnet havde en ”søgende” karakter eller kom velovervejet, dels for at hjælpe os til at huske udsagnets ”stemning” Eks.: ”Han var så nervøs... I kender godt de her guitarister, der sidder sådan her ikke ...så hans ben begyndte at hoppe.”
- Alle fyldord som ”øh” og ”æh” er ikke gengivet.
- Svært forståelige passager, opstået fordi personen har talt utydeligt, vendt hovedet væk fra mikrofonen el. lign., er noterede i teksten som ”...utydeligt.”
- Af hensyn til forståeligheden har vi nogle steder valgt at indsætte et forklarende ord. Dette er markeret med () Eks.: ”Hør” (Prøv at lyt), hvor teksten i parentes er vores forklaring.
- Latter og andre stemningsudbrud er ikke noterede.

³⁸ ”Vi” er Birgitte Schade og Charlotte Mejlbjerg

³⁹ F.eks. kan der være forskelle i de fagtraditioner, der hører konservatorier, seminarier og universiteter til og derved forskelle i måder at opfatte dét at spille sammen.

- Tegnsætningen beror på en tolkning af meningssammenhænge.”

13.2 Analyse 1

En spørgeskema undersøgelse af samme gruppe elever som har svaret på spørgsmålet, der ligger til grund for analyse 2, viser noget om, hvad musikskoleeleverne mener om det at være elev i musikskolen. Svarkategorierne er afkrydsning uden mulighed for at uddybe. Jeg har valgt at se bort fra et af spørgsmålene i min analyse (spørgsmål F se bilag 3), da det ikke har relevans for undervisningen, og er et spørgsmål om økonomi, som jo dybest set er et forældreanliggende. Jeg har efterfølgende kategoriseret svarmulighederne i tre kategorier – positiv – neutral – negativ – set i forhold til det, som jeg finder ønskeligt af en musikskoleelevs opfattelse af det at være musikskoleelev (jf. Kvale kap. 11).

Mine begrundelser for at kategorisere på denne måde er for de:

- positive kategoriers vedkommende, at de svar, der gives her, er svar som udtrykker glæde ved at gå i musikskole og en positiv indstilling til de aktiviteter, som tilbydes. Samtidig er de positive i den forstand, at de viser, at eleven deler musikskolens opfattelse af, hvad der er det væsentlige ved at gå i musikskole.
- neutrale kategoriers vedkommende, at disse kategorier hverken siger noget om, hvorvidt eleven synes, det er godt eller dårligt. Et svar som ”*sammenspil er svært*”, kan jo både udtrykke en udfordring og et problem. Dog er svar i den neutrale kategori svar, som jeg som musikskolelærer må forholde mig (selv)kritisk til, da de indikerer, at enten musikskole eller elev kunne gøre det bedre.
- negative kategoriers vedkommende, at der her er tale om enten modvilje eller for store udfordringer. Udfordringer som ikke passer til elevens forudsætninger (se afsnit 12.1). Endelig udtrykker de negative kategorier også en ulyst til at beskæftige sig med faget eller instrumentet. Der er dog en undtagelse – nemlig svaret ”*mine forældre synes jeg skal*”. Blandt de elever, som har dette svar, er der 63 % som samtidig svarer, at det er sjovt at spille.

Denne kodning i tre kategorier fjerner selvfølgelig muligheden for at se mere nuanceret på elevernes svar, men da mit ønske er at se de tydeligste tendenser i forhold til elevernes opfattelse af det at gå i musikskole, mener jeg at kunne forsvare dette valg.

Jeg har lavet et grafiskema for hver af de tre aldersgrupper, som jeg har delt eleverne ind i, samt et skema for samtlige besvarelser. I alt 38 elever har udfyldt skemaet.

1. gruppe har spillet i 1 – 3 år
2. gruppe har spillet i 4 – 6 år
3. gruppe har spillet i 7 år eller mere

Fordelingen af svar er udtrykt grafisk i skema 1 – 4. Midteraksen (0 – akse) er udtryk for de neutrale svar, og på hver side er hhv. de negative og positive svar.

Svarkategorierne er benævnt alfabetisk.

Kategoriseringer er som følger:

Sæt kryds ved det du synes, passer bedst på dig (du må gerne sætte flere krydser)						
Spørgsmål	positiv	positiv	neutral	negativ	negativ	negativ
A. Jeg spiller fordi:	Det er sjovt		Det gør mine kammerater		Mine forældre synes jeg skal	
B. Sammenspil er:	Sjovt	Det vigtigste	Svært	Kedeligt	Spiller ikke	
C. Jeg øver:	Meget		Ikke så meget		Næsten aldrig	
D. Når jeg skal spille koncert er jeg:	Spændt	Glad	Slet ikke nervøs	Nervøs	Ligeglad	Melder fra
E. Jeg vil måske skifte in-strument:	Vil slet ikke skifte		Om nogle år		Næste år	
G. Jeg anbefaler mine kammerater at gå i musikskole:	Ja		Ved ikke		Nej	

Om kategorierne:

- A. Andelen af positive svar stiger i takt med det antal år eleven har spillet. Kammeraters påvirkning til at vælge at spille forsvinder helt efter 3 år.
- B. For sammenspil er tallet for den positive opfattelse af at spille sammen stigende i takt med antal år i musikskolen. Hos 1. gruppe er der lige mange elever, der tænker positiv som negativt om sammenspil. I 2. gruppe er der slet ikke nogen negative besvarelser. I 3. gruppe er der en lille andel af eleverne, som svarer negativt.
- C. Opfattelsen af hvor meget der øves er mindst positiv i 3. gruppe. 2. gruppe har ikke nogen negative besvarelser overhovedet.
- D. Langt størstedelen af eleverne synes, det er positivt at spille til koncert. Der er i alle tre grupper negative svar, men tilsyneladende er koncerter populære, da den største andel af svarerne er positive. Det er dog også i denne kategori, der er flest svarmuligheder.

- E. Elevernes trofasthed overfor deres instrument kan ses af svarene til dette spørgsmål. Eleverne i 2. gruppe er de mest trofaste. Der er ingen negative besvarelser i denne gruppe og heller ikke i gruppe 3, men her er der flere neutrale svar.
- G. Dette sidste spørgsmål har jeg stillet mest for min egen nysgerrigheds skyld. Jeg fandt det interessant at undersøge om eleverne "tænker" musikskole, når de ikke lige er til undervisning i musikskolen. Det viser sig, at en del elever i 1. og 2. gruppe faktisk anbefaler musikskolen til deres kammerater. I 3. gruppe falder antallet noget, men man kan også forvente, at mange af eleverne i denne gruppe er ude af folkeskolen.

13.1.2 Konklusion

Ud af denne elevundersøgelse kan jeg konkludere, at musikskolen opfattes som noget positivt, at eleverne for en stor del trives med de aktiviteter, som musikskolen tilbyder. Det er interessant at se, at 2. gruppe er de elever, som er mindst ”i tvivl” om deres forhold til at være musikskoleelev. Der er kun et spørgsmål (G), hvor alle tre kategorier er tilstede. I 1. gruppe er der langt mere spredning på svarene, denne gruppe af elever er i startfasen af deres musikskoleliv. Andre undersøgelser har vist, at det største frafald af elever finder sted i de første tre år, hvilket denne undersøgelse er med til at understrege. Efter tredje år er eleverne tydeligvis mere sikre på deres valg af instrument. Ikke ret mange er i tvivl om, hvorvidt de vil fortsætte på det instrument, de har valgt. I 3. gruppe er der mere spredning igen, dette kan skyldes at eleverne i denne gruppe er på vej ind i et uddannelsesforløb, som tager meget af deres tid og engagement.

Samlet set er det kun øveindsatsen, der ikke er høj tilfredshed med. Dette kan jeg som musikskolelærer nikke genkendende til. Om øvning siger Birgitte Schade (fælles fagdidaktisk opgave 2001):

”[...] Af og til oplever jeg i min undervisning at eleverne er utilfredse med deres egne præstationer, også selvom jeg ikke synes, de har grund til at være det. Denne utilfredshed kan måske søges i, at de oplever, at deres manglende tekniske færdigheder står i vejen for dét, de ønsker at udtrykke gennem musikken, og at jeg som underviser ikke har været opmærksom på, at eleven ønsker og har behov for at træne sine tekniske færdigheder. [...]

I Rammeplanen indgår øveteknik i en beskrivelse af instrumentalundervisningens indhold, men omtales ellers ikke direkte.

Fordele og ulemper ved fokus på øvning som optimering og automatisering af færdigheder

Fordele:

- Eleven får en øvekultur, som sætter hende istand til selvstændigt at udvikle egne færdigheder og kan derigennem kvalificere sig til at indgå i mange forskellige musikalske sammenhænge
- Eleven får gennem en bevidst formuleret øvestrategi mulighed for at optimere sine færdigheder og dermed mulighed for at vurdere sin kunnen.
- Eleven får gennem et bevidst arbejde med sine færdigheder større forudsætninger for at udtrykke sig musikalsk. Eleven får erobret sine musikalske virkemidler.
- Øvning kan muligvis udvikle koncentrationsevnen. Her henviser jeg til Bollnow, således som han refereres i Ruud. (1983, s.133)

”Bollnow peger på nødvendigheden af at opnå en slags ”selyfglemmende” hengivelse i den øvende handling [...] en tilstand af rolig og samlet klarhed, hvor ingen menneskelige bekymringer forstyrrer, hvor ingen overdreven travlhed driver øvningen fremad. [...] Således forstået er øvningen ikke noget som først og fremmest forudsætter koncentration, men som udvikler koncentration.”

Ulemper:

- En ensidig fokusering på teknisk kunnen kan forhindre musikalsk indsigt og forståelse. Eleven risikerer at få en værdinorm, hvor han måler sine (og andres) præstationer i forhold til tekniske færdigheder og ikke til musikalske udtryk. Samtidig vil en sådan værdinorm meget nemt kunne føre til intolerance over for andres præstationer og andre musikformer
- En ensidig fokusering på teknisk kunnen kan medføre en oplevelse af manglende sammenhæng i undervisningen.
- Når teknisk kunnen bliver målestok for at vurdere elevernes udbytte af undervisningen, levnes der ikke plads til musikkens mange andre arbejds- og oplevelsesområder. [...]

I Rammeplanen står:

- *”Det er i fællesaktiviteterne, at det sociale element for alvor kommer ind; ansvarsfølelsen, samarbejdet og oplevelsen af det at kunne udtrykke sig emotionelt i fællesskab med andre er centrale elementer.” (Rammeplan s.35)*

Ansvarsfølelsen kan tolkes som et andet ord for øvedisciplin. Hvis eleven ikke har øvet sig, vil resten af fællesskabet lide under det. Hvis eleven ikke øver sig sammen med de andre i selve situationen, men konstant forstyrrer de andre, vil resten af holdet lide under det. (Sammenspil kan ses som en måde at øve sammen).[...] Ses øvningen således i sammenhæng med begrebet ansvarsfølelse, kommer øvningen til at indgå som en central del af musikskolernes overordnede formålsformuleringer, idet ansvarsfølelsen kædes sammen med det sociale element, og med en generel personlighedsudvikling. Rammeplanen og musikskolerne B, C, E og F henviser til musikkens socialiserende og personlighedsudviklende potentiale, og set i lyset af ovenstående kan man sige, at øvningen fra denne synsvinkel bliver en forudsætning for socialisering og personlighedsudvikling. [...]

Jeg indledte med at konstatere, at øvningen kunne ses både som et middel til personlig udvikling og som et middel til deltagelse i (musikskolens) fællesskaber.

Jeg vil på baggrund af ovenstående undersøgelse påstå, at øvningen ikke kun er et middel i, men en forudsætning for hele musikskolens tænkning, og som sådan et begreb der fortjener meget større opmærksomhed, end det har i dag: På et overordnet plan, men også på det helt konkrete plan.”

”Jeg går til klaver, fordi jeg gerne vil blive bedre, fordi jeg synes det lyder godt, og hvis jeg ikke gik i musikskolen, ville jeg aldrig få øvet”.
Citater fra elevspørgeskema.

13.3 Analyse 2

”Jeg går til instrument fordi⁴⁰.” Eleverne har med egne ord - kort eller langt – beskrevet, hvad der motiverer dem til at spille/synges.

En gennemgang af udsagn fra eleverne giver følgende kategorier:

A. Kategori hvor der tales om instrumentalundervisning⁴¹ som noget lystbetonet:

Eksempler: Fordi jeg elsker musik og kan lide at spille
Jeg slapper bedst af, når jeg hører musik
Det er sjovt, og jeg har lyst
Jeg synes, det lyder godt
Jeg kan li’ det
Jeg synes det er fedt, at bare kunne sidde og spille

B. Kategori hvor der tales om ”familiære” grunde (nogle udefra kommende grunde i modsætning til noget der kommer indefra eleven selv):

Eksempler: Min storesøster spiller det (violin)
Jeg hørte violingruppen fra Kerteminde spille
Fordi min mor vil have det
Min mor vil gerne betale
Min veninde spillede
I min familie er alle så musikalske
Også fordi min morfar var violinbygger

C. kategori hvor der tales om noget socialt:

Eksempler: Jeg fik nogle gode oplevelser, og det er jo helt klart et plus
Man prøver en masse ting, fx stævner og lignende
Især sammen med andre
Man får nye venner
Jeg har mødt mange forskellige og sjove mennesker
Man kan også møde nogen kammerater
Det er en god måde at få andre oplevelser på, både alene og sammen med andre
Det er vigtigt at kunne spille mange sammen

D. Kategori hvor der tales om faglig og personlig udvikling:

Eksempler: Jeg lærer meget
Der er også udfordring i det
Godt at lære om instrumenter og noder
Fordi jeg gerne vil være bedre til at spille fløjte

⁴⁰ Jeg er efterfølgende blevet gjort opmærksom på af kolleger, at det var en mærkelig måde at spørge på, men jeg har ikke fornemmelsen af, at nogle af respondenterne har fundet det vanskeligt at forstå, hvad jeg mener.

⁴¹ Hver gang jeg skriver instrumentalundervisning, er solosangundervisning inkluderet.

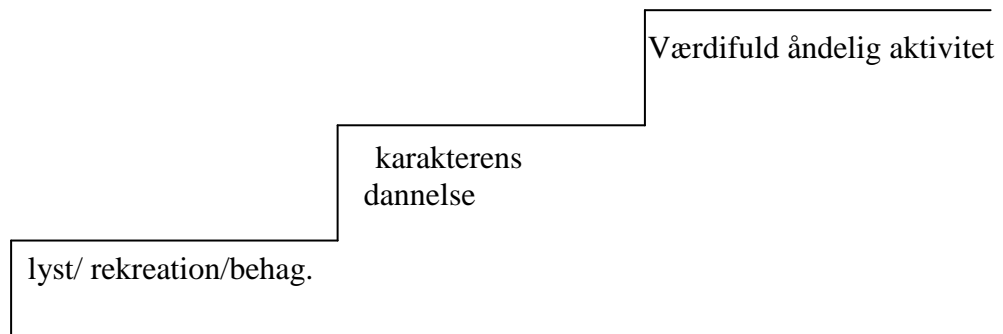
Jeg vil lære at synge ordentligt med forskellige teknikker osv.
Jeg ønsker at udvikle min stemme
Man kan altid lære noget nyt
Hvis jeg ikke gik i musikskolen, ville jeg aldrig få øvet
Det er jo en lille sejr i sig selv, hver gang man lærer at spille et nyt
stykke musik

13.2.1 Hvad gemmer kategorierne?

A. Det lystbetonede.

En kategori hvor elevernes behov og trang bliver opfyldt. Aristoteles (384-322 f.Kr.) tager i sin musikfilosofi udgangspunkt i menneskets naturlige tilbøjelighed til musik. Musikken er i sin natur en kilde til behag og glæde. Det er denne kategoris emne. Næsten alle besvarelser betoner, at de (eleverne) har lyst til at spille.

Aristoteles` musikfilosofiske tanker kan inddeles i 4 "trin", de tre af trinene relaterer sig til opdragelsen og er en følge af hinanden. Som man kan se, er første trin, udgangspunktet for musikudøvelse og musikalsk dannelse – lyst, rekreation og behag.



(4.trin har med katharsis- effekten at gøre)
(Varkøys s.31, "Hvorfor musikk")

B. Det "familiære".

En kategori hvor udefra kommende påvirkninger er årsagen til, at man spiller. Det kan være en beslutning, som ens forældre har taget, eller man har hørt andre spille. De elever, som anfører disse årsager som en af grundene til, at de spiller, har dog for størsteparten også anført, at de synes, det er sjovt. Der er enkelte, som skriver at "*min mor ville have det, og så er jeg bare ikke holdt op*". Dette tolker jeg som et udtryk for, at de trods alt har lyst til at spille.

C. Det sociale.

En kategori hvor det sociale aspekt af at lave musik betones. Eleverne påpeger, at de gerne vil spille sammen med andre, at de får nye venner. Det er vigtigt, at en fritidsinteresse, som musikskolen jo er, også har aktiviteter som tilgodeser elevernes lyst til at være sammen med andre om en fælles interesse. Oplevelsen er også en del af det sociale. I denne kategori er der

tale om oplevelsen som en begivenhed, ikke en indre oplevelse. Oplevelser er f.eks. at være på tur, spille koncert og medvirke ved arrangementer i andre sammenhænge, hvor det at kunne spille er den direkte årsag til, at man er med.

D. Det faglige og udviklende.

En kategori som omfatter de aspekter ved musikundervisningen, som giver eleven faglige og personlige kompetencer. Der er her tale om en kategori, hvor eleverne selv giver udtryk for, at de gerne vil lære noget, og at musikken kan give dem noget andet, end de ellers vil kunne opnå,

"Jeg ønsker at udvikle min stemme". Det faglige er ofte musikunderviserens primære mål med undervisningen, hvor de andre kategorier mere kan siges at være sidegevinster.

13.2.2 Konklusion

Disse kategorier belyser elevernes oplevelse/opfattelse af det at spille/synge. Hvad det er, de får ud af det. Derudover giver besvarelsene et billede af, hvad der rent fagligt sker. Da musikskolen er en skole, hvor der undervises, er det naturligt at forvente, at der sker en form for læring i undervisningen. Det er ikke blot rekreativ underholdning. Kategorierne kan sammenholdes med læringsbegrebet.

Læring omhandler det, der sker med eleven, når denne "lærer". Der er skrevet meget om læring og læringsprocesser. I denne sammenhæng har jeg valgt at tage udgangspunkt i læring, som det forstås i følge Knud Illeris. I bogen "*læring - en aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*" beskrives læring, som noget, der foregår i et spændingsfelt mellem det kognitive, det psykodynamiske og det samfundsmæssige. Der er ikke tale om, at læring foregår enten via det eller det andet:

"Læringen [...] (er) en integreret proces, der altid indbefatter både en kognitiv, en psykodynamisk og en social og samfundsmæssig dimension. [...] Der indgår [...] i læringen altid både et individuelt og et socialt, i den sidste ende samfundsmæssigt element, og læringsresultatet er et individuelt fænomen der samtidig altid er socialt og samfundsmæssigt præget. Samspilsprocesserne mellem individet og dets omverden der udgør læringens "råstof", kan som hovedkategorier have karakter af hhv. perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed eller deltagelse."

(Illeris side 181)

Knud Illeris opererer således med tre dimensioner som vedrører læring.

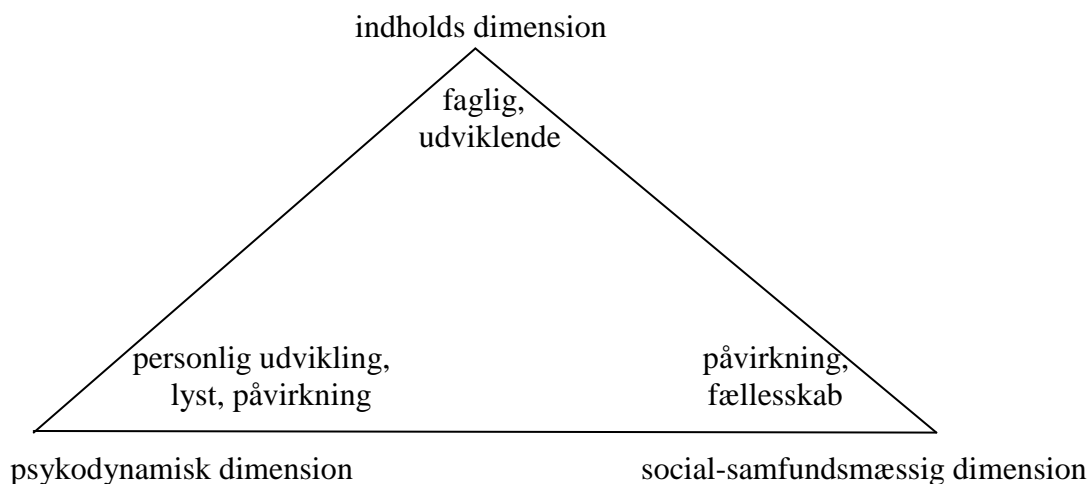
Relationerne til analysens kategorier er:

Indholdsdimensionen omfatter kategori D.

Den psykodynamiske dimension omfatter kategori A, B og D.

Den social-samfundsmæssige dimension omfatter kategori B og C.

I forhold til dette kan vi sætte kategorierne op således:



Jeg vil altså påstå, da alle tre lærings dimensioner er til stede, at eleverne giver udtryk for, at undervisningen i musikskolen er en undervisning, som de lærer noget af. Ikke bare i forhold til at beherske deres instrument, men også på det psykologiske og sociale plan.

Tidligere i afsnit 11.0 var jeg inde på at instrumentalundervisningen er betinget af flere faktorer, som vedrører læring.

- Det kognitive som omhandler det at opfatte, bearbejde sanseindtryk, erfaring.
- Den psykomotoriske vinkel som er det, der betinger, at eleven lærer at beherske sit instrument rent fysisk ved hjælp af viljen og træning/øvning.
- Det affektive som er den del, der berører elevens følelser, altså hvorvidt det "rører" eleven. Om instrumentallæreren formår så at sige at "vække" eleven.

Analysen af elevernes udsagn synes nu at have bekræftet dette forhold.

13.4 Analyse 3

Analyse 3 er en analyse af materiale fra en åben diskussion d.13. april 2002 blandt musikskolelærere. Emnet var det at spille sammen med sin elev/sine elever i undervisningen. Jeg har gen-analyseret udsagnene for at finde frem til, hvorledes lærerne opfatter musikskolen og undervisningen der.

Det, jeg udfra mit materiale primært kan sige noget om, er lærernes opfattelse af det at undervise og ikke så meget, hvordan de opfatter musikskolen.

Jeg har som ved forrige analyse delt udsagnene ind i kategorier, (en del af udsagnene kan tolkes på flere måder og optræder derfor i forskellige kategorier):

A. Kategori hvor der tales om instrumentalundervisning som noget lystbetonet:

Eksempler: Spilleglæde
De kan mærke, jeg synes det er sjovt
Jeg kan lide at gøre det
Min egen begejstring for musikken – smitter selvfølgelig af på eleverne

B. Kategori hvor der tales om "familiære" grunde (nogle udefra kommende grunde i modsætning til noget der kommer indefra eleven selv): Ingen udsagn.

C. Kategori hvor der tales om noget socialt:

Eksempler: Jeg spurgte ham, hvordan han havde det
I det hele taget være fælles om noget, at oparbejde en samtidighed
Hvordan lærer man at spille? Det gør man ved at spille og spille sammen
med andre. Det er indlysende.
Så får eleven en ny oplevelse i mødet med mig, som spiller med
Og så er vi sammen om det
Man lærer noget om, hvordan børnene er, netop noget socialt også.

D. Kategori hvor der tales om faglig og personlig udvikling:

Eksempler: Det er jo heller ikke meningen, de skal kopiere
Jeg spillede lidt for ham af det
De skal jo også lære at øve sig
Barnet får indtryk af, hvordan det kommer til at lyde
Og så bliver der ringet til nogle andre sanser, som skal være aktive og
kreative i den situation
Jeg akkompagnerer dem også meget, jeg kan ikke forstå, hvordan jeg
ellers skal lære dem at intonere.
Mulighed for at lære dem nogle ting om takt og puls og dynamik.
Så de kan gøres selvstændige
At de selv skal prøve at finde ud af det.

E. Kategori hvor der tales om æstetiske læreprocesser⁴²:

Eksempler: Musikalsk situation
Barnet får indtryk af, hvordan det kommer til at lyde
Min egen begejstring for musikken – smitter selvfølgelig af på eleverne
Jeg spillede lidt for ham af det
Hvordan formidler man det her
I det hele taget være fælles om noget, at oparbejde en samtidighed
Hvordan lærer man at spille? Det gør man ved at spille og spille sammen
med andre. Det er indlysende
Musik er noget man gør.
Og så bliver der ringet til nogle andre sanser som skal være aktive og
kreative i den situation.
Og så får de høreindtryk også.
Så får eleven en ny oplevelse i mødet med mig, som spiller med.
Jeg akkompagnerer dem også meget. Jeg kan ikke forstå hvordan jeg
ellers skal lære dem at intonere.
Dels fordi jeg lærer dem meget bedre at kende, fordi jeg kan meget
bedre fornemme, hvordan de spiller
Og der er nogen ting som er nemmere at forklare dem, simpelthen fordi
at sådan synes jeg det skal lyde, og så spille det for dem..
Så giver man dem struktur ved at gøre det, som man kan snakke
meget om.
Og musik er simpelthen at gøre det.

⁴² Æstetisk er et lidt problematisk ord at anvende, men jeg kan ikke finde noget der dækker bedre.

F. Kategori hvor der tales om tradition:

Eksempler: Det ligger jo nok noget i traditionerne
Det er vel et eller andet der går i arv, eller sådan noget.
Vi tror alle andre tænker, som vi selv tænker.
Så vil man være tilbøjelig til at undervise på samme måde, som man selv er blevet undervist.

Som det fremgår, er der andre kategorier end ved elevernes svar. Det skyldes, at lærerne har nogle andre overvejelser end eleverne. Lærerne har tradition og æstetiske læreprocesser med, men ikke kategori B som handler om de udefra kommende årsager til, at man går i musikskole.

C – det sociale.

Denne kategori er lidt forskellig fra elevernes sociale kategori, idet læreren her bevidst vælger at inddrage det sociale aspekt som en del af undervisningens metode og mål ved at spille sammen. *"I det hele taget være fælles om noget, at oparbejde en samtidighed"*

E – æstetiske læreprocesser

En kategori hvor eleven lærer gennem sanserne, *"Og så får de høreindtryk"*. Også læreprocessen er vigtig. Oplevelsen er en væsentlig indgang til læring. *"Så får eleven en ny oplevelse i mødet med mig som spiller med"*

Den tavse videns pædagogik er en medspiller i denne kategori. *"Hvordan lærer man at spille? Det gør man ved at spille og spille sammen med andre. Det er indlysende"*

F – tradition

En kategori der omfatter aspekter ved undervisningen, som ikke er reflekterede men et "levn", som er medbragt fra en anden situation. *"Det er vel et eller andet der går i arv, eller sådan noget."* *"Så vil man være tilbøjelig til at undervise på samme måde som man selv er blevet undervist."*

Dette er bl.a. de vaner og konventioner, som jeg forsøger at få afdækket.

13.3.1 Foreløbig konklusion

Jeg har ikke specifikt spurgt hverken lærerne eller eleverne i min undersøgelse om, hvad de synes om indholdet af undervisningen, og derfor kan jeg ikke sige noget om dette emne. Men da jeg fra starten af min opgave har besluttet mig for, at jeg ikke vil undersøge selve undervisningssituationen, mener jeg ikke, at denne "mangel" er noget problem i forhold til at sige noget om elevernes opfattelse af selve det at være musikskoleelev.

Når jeg sætter mine kategorier i forhold Rammeplanens formål og kommentarer til hvilke læringsmæssige kvaliteter, musikundervisningen forventes at indeholde, når jeg til flg. resultat:

Rammeplanens formål	Kategorier
gennem udvikling af elevernes kreative evner indenfor musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere.	A – kategori hvor der tales om instrumentalundervisning som noget lystbetonet: E – kategori hvor der tales om æstetiske læreprocesser:
at bibringe den enkelte elev instrumentale og vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt.	C – kategori hvor der tales om noget socialt: D – kategori hvor der tales om faglig og personlig udvikling:
gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab	C – kategori hvor der tales om noget socialt: D – kategori hvor der tales om faglig og personlig udvikling: F – kategori hvor der tales om tradition:
Rammeplanen om læring	Kategorier
Færdighed i at forholde sig til og udtrykke sig gennem musik – det affektive element.	E – kategori hvor der tales om æstetiske læreprocesser:
Kundskaber og viden om musik – det kognitive element.	D – kategori hvor der tales om faglig og personlig udvikling:
Færdighed i den fysiske beherskelse af instrumentets udtryksmuligheder i relation til fortolkningsprocessen – det psykomotoriske element.	D – kategori hvor der tales om faglig og personlig udvikling:

Man bemærker, at det ikke er alle kategorier, der repræsenteret. Kategori D er stærkest repræsenteret, det er kategorien, som omfatter den faglige og personlige udvikling. Kategori C er også godt med, idet den repræsenterer det sociale – fællesskaberne som Rammeplanen kalder det. Jeg har valgt at tolke således, at kategori E også bliver repræsenteret, men det fremgår ikke tydeligt af formål og læringstankerne, at det er de æstetiske værdier som vægtes. Dette beror udelukkende på min fortolkning af udtryk som: ”kreative evner indenfor musikalske udtryk” ”forholde sig til og udtrykke sig gennem musik”

Sammenholder jeg dette med Cecilia Frostensons undersøgelse af elevers vurdering af kulturskolens undervisning, kan jeg se, at nogle af de samme parametre gør sig gældende. Eleverne i Stockholm finder det også væsentligt, at det er rart og sjovt at komme til undervisning. De prioriterer også fagligheden.

Som det bedste ved undervisningen nævner de i prioriteret rækkefølge:

- Læreren
- At det er sjovt
- At de lærer at spille/synge
- At de lærer mange nye melodier
- At spille (formodentligt at spille for og med læreren)

Det dårligste ved undervisningen er:

- At der er for lidt tid
- At det er for langt væk
- At det er kedeligt
- Melodierne

Som det kan ses, er både danske og svenske musikskoleelever optaget af om undervisningen er sjov, om undervisningssituationen er rar, og om man lærer noget. Denne viden vil ikke være ny for mange musikskolelærere. Det ved enhver lærer med bare nogle få års erfaring. Af disse forhold nævner rammeplanen kun fagligheden.

"Formålet med at beskæftige sig med musik må være at nå frem til "et livgivende møde", og vejen til dette går bl.a. over specifikke æstetiske læreprocesser, som ikke peger ud over sig selv [...], men som stræber efter integration af form og indhold, del og helhed. Her er altså tale om et klart eksempel på det (Mads) Hermansen kalder eksistentiel læring."
Fra: Musikalsk Læring 2002

"Børn beskæftiger sig ikke med musik, fordi de gerne vil være gode til at øve sig. Men omvendt vil de gerne øve sig, hvis de oplever at beskæftigelsen med musik er meningsfuld. Det er vores opgave som musklærere at sikre menings- og oplevelsesaspektet – og det er forskningens opgave at afdække betingelserne for at dette kan ske."
Citater Mads Hermansen i Musikalsk Læring.

I en fremtidig revision af rammeplanen vil det være væsentligt at medtænke disse forhold.

Man må som musikskole forholde sig til, at eleverne i musikskolen er elever, der opsøger musikundervisning i deres fritid. Det betyder, at der skal være en fin balance mellem musikskolens krav til eleverne og elevernes forventninger til, hvad det vil sig at gå i musikskole. Sagt uden omsvøb – hvis ikke musikskolen lever op til elevernes forventninger, ja så er eleverne bare dem, der er gået igen.

Der er talt meget om den ny børnekultur, zapperbørnene. Denne tendens er også tilstede i musikskolen. Børnene stiller høje krav til øjeblikkelig succes, interessen skal fanges fra første lektion.

Som det fremgår af mit skema i analyse 1, er de "kritiske år" de første tre år. De elever, der fortsætter, har valgt det, fordi de finder det værdifuldt og meningsfuldt at beskæftige sig med musik. Som musikpædagog må man altså være vældig god til at fastholde eleverne de første år, men selvfølgelig ikke for hver en pris. Der vil altid være nogle elever, som ikke finder glæde ved at beskæftige sig med musik på det plan, som musikskolens musikundervisning er.

13.4 Analyse 4

Dannelsessyn i musikskolerne

- et udkast til en mulig fortolkning/forsøg på en kategorisering af udsagn af dannelsesmæssig karakter. (Med udgangspunkt i tekster hentet fra musikskolernes brochurer).

Flere af udsagnene i skemaet kunne måske ligeså godt stå i en anden kasse, da jeg ikke ved hvilke tanker, der ligger bag. Den inddeling, som her er forsøgt, giver dog et rimeligt billede af, hvad der kunne ligge bag af holdninger.

Tekst skrevet i kursiv er gentagelser, som befinder sig i flere kategorier.

Som det fremstår af denne kategorisering af udsagn fra musikskolernes brochurer, er der ikke noget entydigt syn på dannelse i musikskolerne. Dette kan skyldes, at man ikke er til "enten det ene eller det andet", men at dannelse er noget mere komplekst.

	Material dannelse		Formal dannelse			
Musikskole	Dannelses-teoretisk objektivisme	Klassisk dannelse	Funktionel dannelse	Metodisk dannelse	Kategorial dannelse	Kritisk orienteret dannelse
A	<p>arbejder med musik gennem leg og bevægelse, dans, spil, sang og lytten.</p> <p>Undervisningen vil omfatte akkorder, rytmespil, nodeindlæring, melodispil (dette er blot et lille udpluk af, hvad der står ved de forskellige instrumenter).</p>		<p>fremme den skabende kraft i mennesket og give rum for den kreative udfoldelse.</p>		<p>I Musikalsk Forskole arbejdes videre med aktiviteterne fra Musikalsk Legestue dog på et højere niveau, svarende til elevernes alder og kunnen.</p>	
B	<p>....kendskab til rytmer, form, tonehøjde, lettere musikteoretiske begreber, melodier og sange, noder.. (dette er blot et lille udpluk af, hvad der står ved de forskellige instrumenter).</p> <p><i>de får sunde interesser og et socialt tilhørsforhold, som kan være med til at hjælpe dem gennem ungdomsårene hvor der kan være svært at vælge mellem godt og skidt.</i></p>		<p>Gennem arbejdet med musik udvikler de sig socialt og æstetisk det varme, sanselige og kreative udvikles.</p> <p>Arbejde med musik giver øget koncentrationsevne, virker positivt på læseindlæring og kommunikative færdigheder, selvværd og selvindsigt, skærper samarbejdsevne, indlevelsessevne, kreativitet og socialitet.</p>		<p>(...de får en følelse af at det der var før, spiller en rolle for det der sker nu.)</p>	<p><i>de får sunde interesser og et socialt tilhørsforhold, som kan være med til at hjælpe dem gennem ungdomsårene hvor der kan være svært at vælge mellem godt og skidt.</i> De får således de bedste forudsætninger for at være ansvarlige for fremtiden.</p>

C	<p>der inddragesrytmeinstrumenter og stavspil. der vil blive arbejdet med klangdannelse, nodelæsning, spilleteknik, melodi, akkorder,...</p> <p>(dette er blot et lille udpluk af, hvad der står ved de forskellige instrumenter).</p> <p><i>øger forståelsen af sig selv som en del af et fællesskab.</i></p>	<p>...medvirker til personlighedsudvikling, samt <i>øger forståelsen af sig selv som en del af et fællesskab.</i></p> <p>...Det sociale element inddrages, det er vigtigt at kunne give hinanden plads og kende sin rolle i forhold til gruppen</p>	<p>Der leges med musikkens grundelementer i en atmosfære der giver det enkelte barn mulighed for at udforske og udvikle sin musikalitet.</p>	
D			<p>Musik giver en indre glæde, fordi den kan udtrykke ens følelser på en måde som ord ikke kan.</p>	<p>Musik giver en indre glæde, fordi den kan udtrykke ens følelser på en måde som ord ikke kan.</p>
E	<p>Gennem sang, dans og spil arbejder vi med musikkens grundbegreber.</p> <p>Ved at spille blokfløjte trænes vejtrækning og finmotorik.</p> <p>Kendskab til blæseteknik, artikulation, klang, nodelæsning, melodispil, teori, hørelære.</p> <p>(dette er blot et lille udpluk af, hvad der står ved de forskellige instrumenter).</p>	<p>Vi udvikler os alle kreativt og socialt gennem musisk aktivitet.</p> <p><i>Børn og unge får mulighed for at opleve glæden ved at indgå i et medskabende og socialt fællesskab.</i></p>	<p>musikalitet er en bevidsthedsform der intuitivt sætter os istand til at gøre det rigtige i situationen uden at tænke over det.</p>	<p>Den musiske dimension er fundamental - en livsbetjning.</p> <p><i>Børn og unge får mulighed for at opleve glæden ved at indgå i et medskabende og socialt fællesskab.</i></p>
F	<p>-De vigtigste musikalske elementer som melodi, rytme, puls, klang og form.</p> <p>... forbereder børnene til senere instrumentalundervisning.</p> <p>-Stifte bekendtskab med node- og akkordlære, udvikle musikalske færdigheder.</p> <p><i>-Øge deres forståelse af sig selv som enkeltpersoner og som del af et fællesskab.</i></p>	<p>Medvirke til elevernes personlighedsudvikling og <i>øge deres forståelse af sig selv som enkeltpersoner og som del af et fællesskab.</i></p>	<p>At udvikle harmoniske, livsglade elever, der kan modtage, bearbejde og befordre musikalske indtryk</p>	<p>At udvikle harmoniske, livsglade elever, der kan modtage, bearbejde og befordre musikalske indtryk</p>

Rammeplan (formål) tolket i forhold til kommentarerne samme sted.	<i>Gennem udvikling af elevernes kreative evner indefor musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere.</i> At bibringe den enkelte elev instrumentale/vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt.	Gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.	<i>Gennem udvikling af elevernes kreative evner indefor musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere.</i>		
---	--	---	--	--	--

Interessant er (hvilket ikke fremgår specifikt af ovenstående skema), at alle de udtalelser, som jeg har placeret i formal dannelse primært kommer fra forord og generelle betragtninger.

Udtalelser, som er placeret i material dannelse er primært hentet i teksten vedrørende den konkrete undervisning. De udsagn, som er placeret i den kategoriale dannelse er hentet begge steder fra, men udtalelser i denne kategori, som vedrører den konkrete undervisning, kan alle føres tilbage til forskoleundervisningen. De udtalelser, som jeg har placeret i kritisk orienteret dannelse, er måske en tilsnigelse, men kommer under alle omstændigheder fra forord.

Hvorfor det forholder sig således, kan jeg kun gætte på, men forskellige bud på, hvorfor det forholder sig således, kunne være:

1. At ledelsen ikke har taget lærerne "i ed" og fundet en fælles holdning, hvorfor de fine ord kommer til at stå ret alene. (Manglende værdidebat).
2. At de, der skriver de overordnede tanker, har svært ved at være konkrete, og at de, som skriver om det konkrete, har svært ved at tænke overordnet.
3. At legitimeringstænkningen har affødt en voldsom trang til at finde de "besværgelser", som giver de mest "stuerene" begrundelser for musikskolevirksomheden. (Manglende værdidebat og didaktisk tænkning)
4. At det skyldes, at forord og generelle betragtninger er udfærdiget af musikskolelederen og evt. bestyrelsen. Disse parter har jo det overordnede ansvar for musikskolen og ikke mindst for økonomien.

Det fremgår af rammeplanens kommentar til § 3 at: *"I takt med det offentliges øgede engagement og ansvar for musikskolens drift ses musikundervisningen således ikke kun som et mål i sig selv, men også som et middel til at fremme en udvikling af det hele menneske."*

Dette er for mig at se en sandsynlig grund til, at musikskolelederne gør sig de alvorligste anstrengelser for at finde de begrundelser for virksomheden, som kan tilgodese dette krav om udviklingen af *det hele menneske*.

Når omtalen af undervisningstilbuddene for størstedelen så befinder sig i material dannelse, er det efter al sandsynlighed, fordi musikundervisning og ikke mindst instrumentalundervisning er et fag

- hvor man beskæftiger sig med musik (middel) og
- som sigter til musik (mål),

og hvor undervisningstraditionen stadig har meget stærke rødder i konservatorietraditionen. Jo stærkere håndværksdimensionen⁴³ er, jo mere tenderer dannelsessynet mod material dannelse, derfor ser vi også, at en del af forskoleundervisningens dannelsessyn hælder mere mod formal dannelse.

Yderligere er det interessant at konstatere, at rammeplanens formål kun refererer til metodisk og formal dannelse. Interessant fordi den kategoriale dannelse er en samlende kategori, som egentlig åbner for alle dannelsessyn, blot på et mere "favnende" grundlag. Synet på dannelse er i den kategoriale dannelse mere reflekterende i forhold til det enkelte menneske end i forhold til, hvad andre kan få ud af det.

De dannelsesmæssige overvejelser, en musikskolelærer gør sig, vil være med til at konstruere diskursen, indenfor hvilken hun agerer.

En reflekteret didaktisk tænkning om instrumentalundervisning vil kunne ændre på vores opfattelse af, hvordan instrumetalundervisning skal forløbe. Og en sådan ændring i opfattelsen vil give mulighed for at videreudvikle instrumentalpædagogikkens didaktik.

14.0 Perspektiver

Kulturministeriets kommissorium til musikskoleudvalget giver nye perspektiver på musikskolernes undervisning, samarbejdsrelationer og planlægning. Der vil, som musikskolekonsulenten påpeger, blive brug for, at musikskolerne får defineret sine værdier. Uden klare værdier vil det blive uhyre vanskeligt at påvirke målsætninger og argumentere for holdninger. Det er endvidere væsentligt, at musikskolerne kan begrunde undervisningen ud fra didaktiske overvejelser og ikke blot referere til "det vi alle sammen godt ved" – altså den tavse viden, som de eksterne aktører (kulturministeriet, kommunerne og bestyrelserne) ikke er en del af.

Denne nye situation, hvor musikskolerne pludselig oplever, at der er fokus på deres undervisning, og at der stilles spørgsmål ved, hvorvidt den måde undervisningen gribes an på, er den bedste, vil forhåbentlig give anledning til, at der bliver debatteret målsætning, indhold og værdier.

Jeg mener, at viden om musikskolens "skjulte værdier", altså hele den tænkning der ligger bag tilbage fra starten i 30'erne, vil kunne hjælpe musikskolen til en forståelse af, hvorfor vi agerer, som vi gør. Jeg tænker på de to syn på undervisning, som jeg har været inde på tidligere, nemlig musik som oplæring og musik som opdragelse – material dannelse og formal dannelse.

Jeg fornemmer, at der blandt musikskolefolk er en delt holdning til mange af de forslag, som skal behandles af musikskoleudvalget (se afsnit 3.4). Der bliver i kulturministeriets rapport "Undersøgelse af den musikalske fødekæde indenfor klassisk musik" givet anbefalinger, som stiller de mindre musikskoler i en dårlig situation. Der tales om:

a) Almen linie (alle musikskoler) hvor det at spille er en sund hobby, som styrker elevens lyst til musikudfoldelse.

⁴³ Instrumentalundervisningen er præget af traditioner fra mesterlæren og befinder sig i det Frede V. Nielsen betegner som håndværksdimensionen. Altså midt på akse mellem ars og scientia. (Nielsen 1998)

- b) *Udvidet linie (musikskoler med musikuddannede lærerkræfter) hvor elevens instrumentale og musikalske evner udvikles. Året afsluttes med en eleverevaluering hvor målene for næste år fastsættes.*
- c) *Talentlinie (musikskoler med højt kvalificerede lærerkræfter, herunder også konservatorielærere) hvor eleven får en udvidet undervisning i instrument, sammenspil, hørelære, teori, særlig musikorientering samt øvemetode, sceneoptræden og lignende. Optagelsesprøve og evaluering gennemføres i samarbejde med konservatoriet.*

Denne opdeling af musikskolerne i mere eller mindre kvalificerende niveauer, antyder indirekte, at undervisningen på visse musikskoler ikke er god nok. Det forhold, at rapporten taler om lærernes kvalifikationer, virker provokerende på mange musikskolelærere. Det forholder sig ifølge rapport om musikskolevirksomheden 2003 således med lærerens kvalifikationer:

Uddannelse	Mere end 405 timer årligt (fastlønnede)		Mindre end 405 timer årligt (timelønnede)	
	Antal	%	Antal	%
Konservatorium	1405	61%	841	44%
Universitet	175	8%	87	5%
Seminarium	251	11%	508	26%
Musikstuderende	63	3%	191	9%
Anden musikfaglig uddannelse	296	13%	205	11%
Ingen musikfaglig uddannelse	101	4%	100	5%

Som det ses er langt størsteparten af musikskolelærerne fagligt uddannede, hvorfor den holdning som rapporten lægger frem om, at der skal være musikskoler med u-uddannede, uddannede, og højt kvalificerede, kun kan fremme trægheden til forandringer. Forandringer som er nødvendige i et eller andet omfang.

Da rapporten udkom skrev jeg en kommentar til kulturministeren (blev også bragt i Modus). I den gav jeg udtryk for min indignation på standens vegne. Jeg skrev bl.a.:

"Der er ingen tvivl om, at den klassiske musik er trængt i Danmark i disse år, og det er forståeligt, at man fra det professionelle musikliv forsøger at finde årsager hertil og om muligt at afhjælpe problemet.

[...] Musikskolerne må i rapporten stå for skud og bliver undervejs antydningstvist tillagt skylden for den klassiske musiks tilbagegang. Jeg vil her referere, at ifølge en rapport fra 1991 (udgivet af kulturministeriet og undervisningsministeriet) er 5 ud af 6 konservatoriestuderende tidligere musikskoleelever (s.69). Jeg vil tro, at dersom vi ikke i musikskolerne gjorde vores arbejde godt, ville disse tal være noget anderledes.

[...] Rapporten kommer med nogle anbefalinger for at styrke fødekæden. Da jeg læste disse, blev jeg for alvor klar over, at arbejdsgruppen overhovedet ikke har sat deres ben i en musikskole. Og hvis det alligevel skulle være tilfældet så ikke i en "landmusikskole". Man mener åbenbart, at ekspertisen her er på linie med, hvad "smeden" kan undervise i.

Jeg er forarget på egne og hele standens vegne. Vi er i musikskolerne meget kompetente - ellers var vi der slet ikke, da der ikke bliver givet ved dørene af de kommunale kroner, som gives så alle kommunes børn og unge uanset talent kan få lov til at prøve kræfter med musikken.

Hvis man, som anbefalet i rapporten, "skummer" de små musikskoler for elever med bare en antydning af talent for at sende dem til de større og åbenbart dygtigere musikskoler, kan man da være sikker på, at der ikke sker nogen talentudvikling i de mindre musikskoler, - samtidig taler man om de manglende idoler indenfor klassisk musik. Men de er jo væk, for de går på de "udvidede" musikskoler.

[...] Det anbefales endvidere, at efteruddannelser indenfor musikpædagogik skal foregå på konservatorierne af hensyn til det musikfaglige niveau - er det stadig ikke gået op for konservatorierne, at man ikke automatisk bliver en god musikpædagog fordi man spiller guddommeligt. Det er helt klart en nødvendighed at være en god musiker, når man skal undervise i instrumentale fag, men det er så sandelig ligeså vigtigt at være en god pædagog. Det må anføres, at den musikpædagogiske kompetence befinder sig blandt landets mange fremragende musikskolelærere, som er med der, hvor den musikpædagogiske udvikling finder sted - nemlig musikskolerne."

14.1 Krav og forventninger

I det musikpædagogiske felts rammefaktorer

- rammeplan
- rapport om fødekædeproblematikken
- kommissorium for musikskoleudvalget
- musikskolernes egne målformuleringer
- musikskolernes økonomiske forudsætninger
- musikpædagogiske uddannelser

hersker der kaotiske tilstande i forhold til at melde entydigt ud med hvilke forventninger, man har til musikskolerne og deres undervisning.

Det er ikke klare forventninger, men et bredt felt af forskellig rettede forventninger og krav.

Krav om:

- Socialisering og demokratisering (rammeplan)
- Færdighedsindlæring (rammeplan)
- Talentudvikling/talentspejdnings (rapport)
- Opsøgning og udvikling af musikalske talenter fra vuggestuealderen (rapport)
- Delagtiggørelse i den fælles kulturarv og den kulturelle mangfoldighed (kulturministeriets redegørelse til folketinget om regeringens børnekulturpolitiske indsats af 24 juni 1999)
- Fremme af den skabende kraft i mennesket (musikskolerne selv og rammeplan)
- Deltagelse i koncerter (musikskolerne selv)
- Ensartede læseplaner (rapport)
- Individuelle læseplaner (rammeplan)

Disse mange forskellige krav og forventninger "forstyrrer" musikskolelærernes overblik og deres mulighed for at begrunde virksomheden.

Der er ikke blandt musikskolelærerne tradition for at tage den lange og dybe debat om musikpædagogiske spørgsmål. De sidste mange år har musikskolelærerne været optagne af at få

ordnede forhold i ansættelsen og lønforhold. I forbindelse med at DMpF har opnået overenskomst med KL (Kommunernes Landsforening), har der været utallige forhold, som har skullet debatteres bl.a.:

- Timetal
- Aflønning
- Reduktion for holdundervisning
- Rådighed
- Fysiske arbejdsforhold
- Pensionsordning

Alt dette, som for arbejdsmarkedet generelt er indarbejdede rettigheder, har været nyt for musikskoleansatte. Jeg vil ikke komme nærmere ind på disse fagpolitiske temaer men medtage dem som belysning af, hvorfor den musikpædagogiske debat – efter min mening – har været næsten fraværende de sidste 7 – 8 år.

Endelig har de fagpolitiske forhold også en indvirkning på selve undervisningen. Musikskolernes (gen)opståen i 70'erne var præget af stor idealisme og underviserne fik ringe betaling for deres arbejde. Mange af de musikskoleansatte måtte supplere deres indkomst med andet arbejde end musikskolen. Derfor har de ordnede forhold for musikskoleansatte ændret på opfattelsen af at være musikunderviser. Det er et arbejde, som man må have en ordentlig betaling for. Der er en grænse for hvor meget andet end undervisning, musikskolelæreren deltager i. Deltagelsen i koncerter, lærermøder, musikskolerejser og andre arrangementer må stå i forhold til ansættelsesgraden. Mange musikskoleansatte har flere ansættelser eller er fællesansatte mellem flere musikskoler for at opnå fuldt timetal eller endda mindre, hvis man underviser i de mere sjældne fag (instrumenter med få elever). Hele identiteten som musikskolelærer har ændret sig. Musikskolen er blevet organiseret i forhold til:

- Undervisningens planlægning
- Ledelsesmæssig struktur (her også medtaget tillidsfunktioner)
- Ansættelser
- Overenskomster
- Offentligt tilskud
- Andre forhold

Hermed er det ikke længere musikskolelærerens idealisme, der er en betingelse for musikskolens eksistens. Man kan sige at musikskoleunderviserens rolle går fra at være deltager i alle sammenhænge (participant) til at være ansat.

I 1988 skriver Carsten Bielefeldt:

”Den første overenskomst på musikskoleområdet blev indgået i 1984 og må ses som det første skridt på vejen til at skabe bedre løn- og ansættelsesforhold for musikundervisere. På længere sigt er der hermed skabt mulighed for at gøre musikskolerne til bedre arbejdspladser, hvilket vil have en positiv afsmittende virkning på kvaliteten af musikskoleundervisningen.”

Jeg mener, at tiden nu er nået til at evaluere de sidste 20 års musikskoleundervisning.

Er kvaliteten af musikskoleundervisningen blevet bedre i takt med, at musikskolen er blevet en arbejdsplads med de forhold, som en god arbejdsplads bør have?

Dette spørgsmål vil jeg lade stå åbent til diskussion på musikskolerne landet over.

14.2 Den mulige virkelighed

Den mulige virkelighed i musikskolerne er mangfoldig. Den afhænger af hvilke prioriteringer musikskolen vælger i forhold til undervisning, efterlevelse af krav fra f.eks. rapporten om fødekædeproblematikken, undervisningstilbud m.m.. Min undersøgelse af elevers og læreres udsagn peger i retning af, at musikskolens mulige virkelighed er noget med at tilfredsstille et behov – en trang til hos eleverne at være i musikkens verden. Eleverne giver udtryk for, at det at spille er sjovt, udfordrende og giver gode oplevelser. Denne ”bedømmelse” er en stor ros til musikskolerne. Det betyder, at vi som musikskole gør et godt stykke arbejde. Grunden, til at jeg fremdrager dette som en mulig virkelighed og ikke som den aktuelle virkelighed, skyldes at det, der er nedfældet som musikskolens formål, handler om noget andet (se afsnit 11.1).

Lærerne er inde på noget af det samme som eleverne. De taler om:

- *Spilleglæde*
- *De kan mærke jeg synes det er sjovt*
- *Jeg kan lide at gøre det*
- *Min egen begejstring for musikken – smitter selvfølgelig af på eleverne*
- *Og så er vi sammen om det*
- *Man lærer noget om hvordan børnene er, netop noget socialt også.*
- *De skal jo også lære at øve sig*
- *Og så bliver der ringet til nogle andre sanser, som skal være aktive og kreative i den situation*
- *Så de kan gøres selvstændige*
- *At de selv skal prøve at finde ud af det.*
- *Musik er noget man gør.*

Alt sammen udsagn der udtrykker glæden ved musik, tryghed i undervisningssituationen og et ønske om at lære eleverne at spille. Når jeg vælger at lade disse forhold være den mulige virkelighed, skal det ses i relation til de muligheder, som rammeplan og rapport skitserer. Muligheder som handler om faglighed og undervisningens indhold, metode, mål osv. Alle parametre som skal være tilstede i den didaktisk velformulerede undervisningsplan. Jeg ønsker ikke at kaste disse overvejelser bort, men jeg vil gerne forsøge at udvide de muligheder, som musikskolen har. Den største er, at vi har elevernes tillid, og at de rent faktisk vældig godt kan lide at komme til musikundervisning.

Den mulige virkelighed kan altså være et scenario, hvor ønsket om at lære at spille bliver fulgt op af tilbud om deltagelse i et musikalsk fællesskab, som kan opfylde elevens trang til at ”være i musikken”. At være i musikken betyder for mig den følelse, som opstår, når man er i en tilstand af selvforglemmelse samtidig med, at man får opfyldt en trang, dækket et lystbehov. Jeg har aldrig været sportsudøver, men jeg forestiller mig, at det må være det samme ”kick”, som f.eks. en løber opnår i en træningssituation.

Jeg mener, at alt for mange overvejelser om instrumentalundervisning overser denne mulighed. Der bliver godt nok talt meget om fællesskab, men tilbudet er for størstedelen sammenspil. Det er selvfølgelig et relevant tilbud, men muligheden for at tænke i andre baner bliver alt for sjældent udnyttet. Musikskolens ledelse og lærere er altid fokuseret på et resultat af undervisningen i form af at kunne præstere en koncert el.lign. Mange elever giver udtryk for det, jeg kalder selvforglemmelsen, de kalder det bare noget andet (se også afsnit 13.1.2):

- *Jeg synes det er fedt, at bare kunne sidde og spille.*
- *Det er en god måde at få andre oplevelser på, både alene og sammen med andre.*

Fællesskabet kan også være at få musikalske oplevelser sammen i form af gå til koncerter med symfoniorkestre, Paul McCartney, Swanlee, solokoncerter med ”stjerner”, opera osv. En mulighed som fuldstændig forsømmes.

De to udsagn har også en oplysning om, at det at spille er godt, når det er noget, man gør alene. Netop musikken har i modsætning til mange andre fritidsinteresser det særlige, at det er noget, man kan gøre alene. Der er kort sagt plads til de børn og unge, som ikke er ”holdspillere”. Denne mulighed skal også være tilstede i musikskolen. Vi må ikke af bare iver for at opfylde kravet om fællesaktiviteter glemme dette behov hos nogle af vore elever. I rammeplanen er der stort set ikke én side, hvor det ikke fremhæves at musikskolens adelsmærke er fællesaktiviteterne. Jeg mener, at der også skal være plads til enspænderen, som trives bedst i soloundervisningen. Det betyder ikke, at denne elev ikke kan deltage i sammenspil, men at behovet for at være alene med musikken skal respekteres og værdsættes. I relation til rapporten vil det typisk også være enspænderen, der vælger musikken som en mulig profession. Til at blive professionel musiker kræves evnen til at fordybe sig, arbejde alene, og så skal trangen også være tilstede.

Trangen til at beskæftige sig med musik kan have noget at gøre med det, jeg var inde på i afsnit 5.7 omkring musikkens evne til at udtrykke de følelser, der ellers ikke kan udtrykkes i ord. Musikken kan i mere nuancerede former give udtryk for det, som ord kun kan beskrive i meget ”grove” kategorier. Øyvind Varkøy skriver i ”Musikk – strategi og lykke.(2003)” om glæde. Han refererer dette begreb til andre begreber som ”behag”, ”nydelse”, ”lykke”, ”trivsel”, ”meningsfylde”, ”harmoni”, ”behovstilfredsstillelse”, ”mestringsglæde” m.fl.. Ikke alle disse begreber er synonyme, men udtrykker de følelser, der knytter sig til det, jeg opfatter som trangen til musik. I disse opfattelser af, hvad musik kan gøre for mennesker, er der en væsentlig grund til at undervise i musik. Mennesker som oplever tilfredsstillelsen ved at arbejde/beskæftige sig med musik, vil efter min opfattelse være mere harmoniske mennesker. Denne mulighed i musikundervisningen i musikskolen er ikke fremhævet i instrumentalundervisningen.

Mestringsglæde er et begreb, som jeg mener det vil være relevant at medtænke i instrumentalundervisningen, da netop glæden ved at mestre noget – nemlig at spille, dækker behov på både det fysiske og det psykiske niveau, som udøver og lytter. Glæden ved at mestre et instrument vil således også åbne for glæden ved at opleve musik som lytter. Glæde skal ikke opfattes entydigt som en positiv lykkefølelse, men kan opfattes som tilfredsstillelsen ved at opleve musik i alle dens former.

Eleverne giver også udtryk for, at de synes det er sjovt. 19 af eleverne skriver på spørgeskemaet, at de synes det er sjovt at spille/gå til spil.

Sjovt er et ”sjovt” ord, idet det kan dække over mange aspekter af følelser. Det kan betyde at noget er:

- Morsomt
- Underholdende
- Fornøjeligt
- Stimulerende
- Rart
- Hyggeligt
- Grinagtigt
- Komisk

Når eleverne taler om, at de synes det er sjovt, henfører sjovt ikke til, at det er grinagtigt eller komisk, men at de finder tilfredsstillende i at spille, og at undervisningssituationen er stimulerende. Jeg hæfter mig ved, at det er et positivt ord, som indikerer, at spillesituationen tiltaler eleven og virker befordrende på elevens lyst til at beskæftige sig med musik på det udøvende/selvvirksomme plan. Den hyppige brug af "sjovt" indikerer altså sammen med det, jeg tidligere har fremhævet angående glæde og trang til at beskæftige sig med musik, at instrumentalundervisningen dækker et behov for tilfredsstillende hos eleverne.

Jeg vil mene, at musikudøvelse (ubevidst for eleven) går ind og dækker de dele af menneskets behov, som Aristoteles taler om i sin musikfilosofi nemlig – lyst, rekreation, behag – karakterens dannelse – værdifuld åndelig aktivitet – katarsis. Katarsis er ikke et begreb, jeg beskæftiger mig med i denne opgave, men jeg mener, det kan have relevans at nævne det, når man taler om musikkens påvirkning af det ubevidste.

14.3 Fremtidens musikskolelærer

Jeg stillede i afsnit 11.4.1 spørgsmålet: "Skal eleverne lære at spille, skal de underholdes, eller skal de opdrages?". Før dette spørgsmål kan besvares, er der en del andre forhold, som skal afklares.

Min undersøgelse af elevs og lærers syn på musikskolen samt min egen erfaring viser, at der i de musikpædagogiske uddannelser er behov for en faglig pædagogisk indsigt i hvilke forhold, der gør sig gældende ved undervisning af børn i instrumentalspil. Traditionelt har den musikpædagogiske uddannelse fokuseret på mesterlæreprincipper – læreren viser eleven hvordan, eleven spiller og læreren retter fejlene, groft sagt.

Men meget af en musikskolelærers virke handler om at motivere eleven, at finde frem til hvilken person eleven er, tilrettelægge undervisningen således at forberedelsen for eleven er overkommelig, set i forhold til familiære forhold, andre fritidsaktiviteter mv. Det er ikke realistisk at forestille sig, at eleven fravælger andre fritidsaktiviteter, blot fordi musikskolelæreren kræver meget af eleven. Det sandsynlige er, at musikken bliver valgt fra. Det er en stor pædagogisk opgave for musikskolelæreren at vejlede eleven, således at hun får det bedste udbytte af undervisningen med den forberedelse, hun er istand til at yde/ønsker at yde. Man kan mene, at det ikke er musikskolens ansvar at lære eleven at forberede sig, men sådan forholder det sig ikke i virkeligheden. Musikskolen har en forpligtelse til at give alle elever en chance for at opleve glæden ved musik (se ovenfor). Denne forpligtelse er vanskelig at håndtere, med mindre man har indsigt i andre forhold end netop at lære eleven at beherske sit instrument. "At bibringe den enkelte elev instrumentale og vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse" er den mindste del af undervisningen. I særdeleshed de første år jf. min undersøgelse om elevernes forhold til at være musikskoleelev (afsnit 13.1.2.).

Set i forhold til de krav, der i rammeplanen stilles til musikskolernes undervisning, er der dele af musikpædagogers uddannelse, som skal varetages på bedre vis. Jeg tænker primært på undervisning i fagdidaktik og læring. Jeg har tidligere påvist, at for at kunne reflektere og udvikle undervisningspraksis er det nødvendigt at beherske begreber og være bevidst om diskurser. Dette peger på nødvendigheden af at bibringe de musikpædagogstuderende denne viden. Der står i rammeplanen følgende om musikpædagogisk udvikling:

"Der er generelt et stort behov for nytænkning indenfor instrumentalpædagogikken, hvor der i undervisningen må lægges vægt på processen, som forudsætning for produktet. Instrumentalpædagogikken kan og skal udvikle sig i takt med ny viden og

indsigt – både hvad angår indhold og metode. Det er derfor nødvendigt at få kendskab til nye teorier om indlæring generelt og ikke mindst at kunne overføre dem til anvendelse indenfor musikundervisningsområdet.”

Hermed bekræftes min antagelse om, at det er nødvendigt at undervise kommende musikpædagoger i de teoretiske discipliner, som hører faget til. Jeg skrev tidligere i opgaven at:

”Den musikpædagogiske kompetence handler om, hvorledes læreren udfører og ikke mindre vigtigt reflekterer over sin undervisning. Musikpædagogisk kompetence indebærer, at læreren har indsigt i mere komplicerede processer vedrørende læring og kan diskutere og reflektere disse”. Jeg mener, at kernen i de fremtidige musikpædagogiske uddannelser ligger her. Der skal, udover de musikermæssige færdigheder, fokuseres på at bibringe de studerende musikpædagogisk kompetence.

Rammeplanen taler om læring på tre niveauer:

- Færdighed i at forholde sig til og udtrykke sig gennem musik – det affektive element.
- Kundskaber og viden om musik – det kognitive element.
- Færdighed i den fysiske beherskelse af instrumentets udtryksmuligheder i relation til fortolkningsprocessen – det psykomotoriske element. (Se også afsnit 12.0).

For at kunne tilrettelægge sin undervisning så alle disse elementer af læring er tilstede, må man nødvendigvis vide noget om læring. Altså endnu en dimension af musikpædagogikken som det vil være nødvendigt at blive undervist i under uddannelsen.

Der bliver i rapporten om den musikalske fødekæde skrevet om efteruddannelse af allerede uddannede musikpædagoger med henblik på de musikermæssige færdigheder. At man finder det nødvendigt at efteruddanne i konservatorieregi, må betyde at den uddannelse, der har været givet, ikke er god nok. Det kan jo på sin vis være glædeligt, at konservatorierne er vidende om dette, dog kan jeg konstatere, at det man alene fokuserer på, er musikpædagogens spillemæssige færdigheder. Der står i rapporten at:

”konservatorierne af hensyn til det musikfaglige udøverniveau varetager den musikpædagogiske efteruddannelsen af bl.a. musikskolelærere”.

Altså en sidestilling af musikpædagogisk kompetence og musikfagligt udøverniveau.

Så måske antagelsen stadig trods alle gode viljer stadig er den, at hvis blot musiklæreren er en god musiker, så kan han også undervise godt. Hvis konservatorierne vil være seriøse omkring deres musikpædagogiske uddannelser, er det nødvendigt, at der er en frugtbar dialog mellem musikskolerne og konservatorierne. Denne dialog må respektere den viden og indsigt i musikpædagogiske forhold, som musikskolens undervisere besidder. Finn Høffdings udtalelse fra 1959 om hvor de vigtigste musikpædagogiske ændringer finder sted, nemlig i “[...] musikpædagogernes arbejde – herunder også i (folke)musikskolerne” er stadig sand. Det er i arbejdet med børnene i musikskolen, at den pædagogiske udvikling finder sted. Uddannelsesstederne skal være opsamlingssted for denne musikpædagogiske udvikling og formidle den videre til kommende musikpædagoger.

Til det spørgsmål, som jeg stillede i starten af dette afsnit, vil jeg nu svare, at det for så vidt ikke er vigtigt, om vi lærer eleverne at spille, om vi underholder eller opdrager. Det, der er væsentligt, er om vi er klar over, hvad vi gør, og hvornår vi gør det. Så kan det lige såvel være det ene som det andet. Vi skal blot ikke foregøgle hverken os selv eller eleverne, at det er andet, end det er. Selvfølgelig kan jeg have en mening om, at det er vigtigt at eleverne lærer

det, de er kommet for, nemlig at spille. Men det er så i givet fald mit valg og mit ansvar at redegøre for, hvad det er, jeg gør og på hvilket grundlag.

Om værdidebatten, som jeg har efterlyst flere gange i min opgave, vil jeg blot endnu engang fastslå, at før det musikpædagogiske felts rammefaktorer er belyst og sat i relation til den virkelighed, som musikskolen er, vil en værdidebat ikke have den fornødne gennemslagskraft. Når musikskoleområdet er sig sine rødder bevidst, vil de værdier, der skal styre den fremtidige musikskolevirksomhed, være veldefinerede og velbegrundede og derfor værdifulde.

Jeg vil ikke her tage stilling til hvilke værdier, der er de rigtige eller bedømme hvilke musikpædagogiske strømninger, der skal styre musikskolerne. Blot vil jeg opfordre til at musikskolerne tager fat på at diskutere disse og sammen med musikkonservatorierne får sammensat en uddannelse, der kan opfylde de krav, der stilles til den fremtidige musikundervisning i musikskolerne.

15.0 Afrunding

Mit mål med denne opgave har været at opnå indsigt i forhold, jeg ikke tidligere har været opmærksom på. Samtidig er den afslutningen på et studie, som har været befordrende for min udvikling som musikpædagog. Jeg har fået indsigt i måder at forholde sig på, som jeg forhåbentlig kan finde anvendelse for også fremover.

Jeg vil gerne med denne opgave og mit fremtidige virke bidrage til, at musikskolelærere bliver bedre til at reflektere og begrunde det, vi går og gør til hverdag.

Jeg har erfaret, at musikpædagogisk udvikling ikke er et spørgsmål om at ”opfinde” nye undervisningsmetoder eller skrive nogle gode ”hits”. Det handler om indsigt i grundlæggende forhold vedrørende pædagogik, forhold som jeg desværre ikke fik indsigt i min uddannelse som musikpædagog i instrumentalfag. Denne mangel er også et af mine fokus punkter for fremtiden. Der skal i musikpædagogernes uddannelse lægges langt større vægt på de teoretiske discipliner.

For musikskolernes vedkommende er opgaven lige nu at blive gode til at definere værdier og pædagogiske strategier. Til det er uddannelse af lærerstaben en nødvendighed. Vi må sørge for at tilegne os de færdigheder, som er nødvendige til at begribe og forstå den viden, som er udgangspunktet for forandring på et reflekteret og argumenteret grundlag.

Der er ikke tradition for at tænke didaktik på musikskoleområdet. Denne manglende didaktik hænger sandsynligvis sammen med, at størstedelen af litteraturen vedrørende musikundervisningens didaktik omhandler folkeskolens musikundervisning, og derfor ikke umiddelbart lader sig ”oversætte” til musikskoleundervisning.

Hvis det skal lykkes for musikskolerne at finde sin egen didaktik, må der nødvendigvis igangsættes forskningsprojekter og udarbejdes en didaktisk tænkning, der specifikt er rettet til musikskoleområdet.

Jeg ser musikskolerne som fremtidens musikpædagogiske kompetencecentre. Det er her musikpædagogikken rettet til børn vil udvikle sig, og det er musikskolerne, som er fremtidens kulturcentre i kommunerne. Det er derfor bydende nødvendigt, at alle, der beskæftiger sig med børn og musikpædagogik, samarbejder om at skabe mulighed for denne udvikling. Jeg glæder mig til at være en del af denne spændende proces mod en mere udviklet og velfunderet musikskole.

Litteraturliste

Andersen, Anders Siig, Pedersen, Kim og Svejgaard, Karin, red. (1999). *På sporet af praksis*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 7. Kbh. Undervisningsministeriet.

Andersen, Ib (1999). *Den skinbarlige virkelighed – om valg af samfundsvidenskabelige metoder*. Samfundslitteratur.

Bach, Ellen, red. (1972) *Kreativitet i teori og praksis*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.

Berg, Sigurd (1948). *Træk af dansk musikpædagogiks historie. Festskrift i anledning af Musikpædagogisk Forenings 50 aars jubilæum*.

Bielefeldt, Carsten (1988) *Træk af musikskolernes historie i Danmark*. Musikvidenskabeligt Institut, Københavns Universitet.

Collin, Finn og Simo Køppe, red. (1995) *Humanistisk Videnskabsteori; Hermeneutik af Mogens Pahuus*. Danmarks Radio

Dale, Erling Lars (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim

Dale, Erling Lars, red. (1999). *Skolens undervisning og barnets udvikling. Klassiske tekster*. Oslo, Universitetsforlaget

Danielsen, Eric (1996). *Psykologiens Mozart – introduktion til L.S. Vygotsky og den kulturhistoriske skole*. Dansk psykologisk Forlag

Dansk Musik Tidsskrift (1929 - 1940) Udvalgte artikler.

Dyndahl, Petter/ Varkøy, Øjvind, red. (1994) *Musikpædagogiske perspektiver*. Oslo. ad Notam Gyldendal

Egidius, Henry (1986) *Positivism – fenomenologi – hermeneutik*. Studentlitteratur

Fog, Jette (1994). *Med samtalen som udgangspunkt*. Akademisk Forlag A/S.

Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900 – 1965*. Uppsala University Library

Frostenson, Cecilia (2003): *Lust och glädje. Hur uppfattar och värderar eleverna Kulturskolans undervisning*. Stockholms kulturförvaltning.

Hanken, Ingrid Maria/ Johansen Geir (1998) *Musikundervisningens didaktik*. Oslo. Capellen Akademiske Forlag

Hansen, Jan Tønnes/ Nielsen, Klaus, red.(1999). *Stilladsering – En pædagogisk metafor*. Klim.

- Hentig, Harmut von (1999). *Kreativitet*. Hans Reizels forlag
- Holgersen, Sven-Erik m.fl. red. (2002). *Musikpædagogiske refleksioner*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Holgersen, Sven-Erik og Frede V. Nielsen (red.) (2002): *Musikalsk læring, konferencerapport*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Illeris, Knud (2001). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Krogsholm, Henning (2001) *Musik sku' der til – riget rundt*. Greens Forlag.
- Kulturministeriet (2002) *Undersøgelse af den musikalske fødekøde indenfor klassisk musik*.
- Kvale, Steinar (1997). *InterView*. Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, Tone (2001): *Teorityper og bruk av teori*. Artikel i Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 5. 2001. Norges Musikkhøgskole.
- Larsen, Carl Aage/ Larsen C.A. Høeg (1997) *Didaktiske emner*. Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Launsø, Laila/ Rieper, Olaf (2000). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Laursen, Per Fibæk (1999) *Didaktik og kognition*. Gyldendal
- Lægaard, Sune (2003): *Idéhistorie for de pædagogiske fag. Kapitel 1 – Videnskabsteoretisk indføring afsnit 3*. Gyldendal
- Mejlbjerg, Charlotte og Birgitte Schade (2001). *Musikskolen – Værdiforestillinger og konventioner*. DPU – aflevering
- Mejlbjerg, Charlotte og Birgitte Schade (2002). *Etude – obligatorisk øvelse*. DPU-aflevering.
- Mejlbjerg, Charlotte og Birgitte Schade (2002). *"Det troede jeg man gjorde. Faktisk..."*. DPU-aflevering.
- Mejlbjerg, Charlotte og Birgitte Schade (2003). *Rhapsodie over 30'ernes musikpædagogik*. DPU-aflevering.
- Musikpædagogisk Forening (1929 -1939) *Protokol fra bestyrelsen*.
- Nerland, Monika (1999). *Instrumentalundervisning i et diskursivt perspektiv*. Nordisk Musikpedagogisk Forskning, årbog 3. Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V (2/ 1998). *Almen musikdidaktik*. Akademisk forlag

- Nielsen, Frede V (1995) *Fænomenologi i relation til musikpædagogisk forskning*. NMH's skriftserie, nr. 2 Oslo. Norges musikkhøgskole
- Nielsen, Frede V. (1973/74) *Hvad er musikpædagogik?* Dansk Musik Tidsskrift
- Nielsen, Frede V. (1998): *Om relationer mellem praktisk og videnskabelig musikpædagogik: Hvordan kan forskning have betydning for musikpædagogisk praksis?* Artikel i Nordisk Musikkpedagogisk Forskning Årbok 1998. Norges Musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1999). *Arbejdsrapporter 14. Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Klaus N. (1999). *Musical apprenticeship*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Olesen, Søren Gytz red. (2000). *Pædagogiske praktikker: Om Bourdieus praktikteori af Karin Anna Petersen*. Forlaget PUC, Viborg-Seminarier
- Pedersen, Hans Skadkær og Reinsholm, Niels red. (2001). *Pædagogiske grundfortællinger*. KvaN
- Pedersen, Kirsten Bransholm/ Nielsen, Lise Drewes, red. (2001). *Kvalitative metoder – fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitetsforlag.
- Puffer, Gabriele (2001) *Blockflötenunterricht in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts* Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Rostvall, Anna- Lena/ West, Tore. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling*. Stockholm. KMH Förlaget
- Rønholt, Erik (1998) *DMpF 100 år*. Dansk Musikpædagogisk Forening
- Savery, Carl Maria (1936) *Hvorfor Gruppe-sang og – Spil* Skandinavisk og Borups Musikforlag
- Smidt, Ove Steen, red. (1997). *Musikpædagogisk Forskning og Udvikling*. Samrådet for Musikundervisning.
- Statens Musikråd (2/ 1997) *Rammeplan for musikskolevirksomhed*. Statens musikråd
- Stålhammar, Börje (1999:1) *Grounded Theory och musikpedagogik*. Skriftserie Forskning. Musikhögskolan vid Örebro universitet.
- Uljens, Michael, red. (1997) *Didaktik. Del 1. Af Werner Jank og Hilbert Meyer*. Lund. Studenterlitteratur.
- Varkøy, Øivind (2/ 1997). *Hvorfor musikk ?*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Varkøy, Øivind (2001). *Musikk for alt (og alle)*. Oslo. Unipub forlag

Vestergaard, Ebbe m.fl. (1981) *Perspektiv på pædagogikken* Wahlstrøm og Widstrand, Stockholm

Vinther, Orla (1997) *Musikkonservatorierne og musikskolerne*. Det Jyske musikkonservatorium

Vinther, Orla, red. (1996) *MPU –midtjylland. Rapport fra et udviklingsarbejde 1992 –96. 2.* Silkeborg. Den kreative skole

Wackerhausen, Birgitte og Steen (1993) *Tavs viden og pædagogik*. Dansk pædagogisk tidsskrift nr.4 s.190 – 200.

Wackerhausen, Steen (1997) *Polanyi's begreb om tavs viden – en kritisk skitse*. Institut for filosofi. Århus Universitet.

Østre Landsret (1939). *Musikpædagog Martin Andersen mod Frk. Ellen Andersen, Nr.Aaby m.fl.* Sag nr. 522, 1939.

Bilags liste

Bilag 1	Musikskolernes formål
Bilag 2	Instrumentalundervisningens indhold
Bilag 3	Spørgeskema 1 og 2 (elevernes besvarelser kan udleveres, hvis det ønskes)
Bilag 4	Udskrift af åben diskussion

Bilag nr. 1

Skema 4 B

Musikskolens formål

Opstillet så de bedst muligt matcher Rammeplanens opdeling.

Rammeplan	musikskole A NB – dette står som del af forord.	musikskole B NB – dette står som del af forord.	musikskole C	musikskole D	musikskole E NB – dette står som del af forord	musikskole F
- gennem udvikling af elevernes kreative evner indenfor musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere	Vi vil med musikskolen gerne skabe et musikalsk miljø, der med musiske undervisningstilbud kan være et livslangt samlingspunkt for kommunens borgere og styrke egnens kulturelle liv.	- ..gennem musik lærer (eleverne) at udtrykke sig, og de får forståelse for deres fortid og samtid.	- Gennem kvalificeret undervisning at være igangsættende, deltagende og et grundlag for det øvrige musikliv i kommunen	samt i øvrigt virke til fremme af det lokale musikmiljø.	Vi udvikler os alle kreativt og socialt gennem musisk aktivitet. De kunstneriske udtryksformer er en af de vigtigste måder, hvor vi på en nuanceret måde kan formidle historie og livsværdier.	- at udvikle og fremme elevernes musiske evner og kundskaber - at udfordre elevernes kreative evner indefor musikalske udtryk - at udfordre til eksperimenter i nye discipliner - livslang aktiv deltagelse i musiklivet som udøvende og lyttende.
- at bibringe den enkelte elev instrumentale og vokale færdigheder som forudsætning for personlig musikalsk udfoldelse, såvel i fællesskab med andre som individuelt	Vi vil åbne mulighed for fordybelse og umiddelbarhed i form af et sammenspil mellem individuel undervisning og sammenspillet med andre på holdene.		- gennem kvalificeret undervisning at bibringe den enkelte elev instrumentale/ vokale færdigheder for derigennem at give eleverne et aktivt forhold både som udøvende og lyttende	udvikle og fremme elevernes evner og kundskaber gennem sine undervisningstilbud,	Hvor der endvidere er mulighed for store udfordringer for den enkelte.	- at tilegne eleverne konkrete færdigheder i instrumentale og vokale sammenhænge både individuelt og i fællesskab med andre

- gennem beskæftigelse med musik at medvirke til elevernes personlighedsudvikling, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab		- gennem arbejdet med musik udvikler de sig socialt og æstetisk, idet der skabes situationer, hvor fællesskab, fantasi og følsomhed bliver modbilleder til det kyniske og materialistiske.	Musikalsk udøvelse og samvær skaber musikglæde, medvirker til personlighedsudvikling samt øger forståelsen af sig selv som del af et fællesskab.	skabe rammer for fællesudfoldelse på alle niveauer,	Kommunens børn får ... muligheden for at opleve glæden ved at indgå i et medskabende og socialt fællesskab Det musiske taler til vor fantasi, følsomhed og intuition -mod- Sætningen til det overfladiske og det kyniske	- at medvirke til elevernes personlighedsudvikling og øge deres forståelse af sig selv som enkeltpersoner – og som del af et fællesskab
DIVERSE	Først og sidst vil vi forsøge at få mennesker til at spille selv	De får sunde interesser og et socialt tilhørsforhold, som kan være med til at hjælpe dem gennem ungdomsårene, hvor enkelte for alvor står i nogle situationer, hvor det kan være svært at vælge mellem godt og skidt. De får således de bedste forudsætninger for at være medansvarlige for fremtiden.	- At udvide kendskabet til og interessen for mindre kendte instrumenter. - At fremme og udvikle sammenspilmuligheder indenfor forskellige genrer		s.6 musikalitet en måde at forholde sig til sin omverden på Musik ,sang, dans, drama formidler ikke blot drømme, men også erfaringer og holdninger.	- at udvikle harmoniske, livsglade elever, der kan modtage, bearbejde og befordre musiske indtryk.
MERE DIVERSE		- Det varme, sanselige og kreative udvikles, og de får en følelse af, at <i>det</i> der var før, spiller en rolle for <i>det</i> , der sker nu. De lærer at forholde sig lydhør til deres omgivelser				

Bilag nr. 2

SKEMA 3b. Instrumentalundervisningens Indhold

Af hensyn til sammenligneligheden omfatter vores undersøgelse kun flg. Instrumenter: Blokfløjte, Guitar (Kun akkustisk), Sang, Klaver, Violin, Tværføjte

Aktiviteter	A					B					C					D					E					F										
	B	G	S	K	V	T	B	G	S	K	V	T	B	G	S	K	V	T	B	G	S	K	V	T	B	G	S	K	V	T	B	G	S	K	V	T
Akkompagnement		X														X												X								
Akkorder		X		X									X																		X					
Bevægelse																																				
Dans																																				
Eksperimentere				X											X												X									
Frasering			X																								X									
Gehör		X							X							X	X										X	X								
Improvisation																X					X						X									
Instrumentpleje					X										X												X						X			
Intonation																											X									
Klang																	X				X															
Leg																																				
Melodispil	X	X		X	X				X			X	X													X										
Noder	X	X		X					X			X	X		X	X				X	X	X				X				X						
Rytmer	X	X																																		
Sammenspil	X	X	X		X											x																				
Sang																																				
Stilopfattelse																	X			X																
Teknik			X										X	X			X			X		X				X						X				
Teori /Hørelære																				X		X				X										
STOF:																																				
Melodispil	X	X		X	X				X			X	X							X						X										
Klassisk		X												X												X				X	X					
Jazz																																				
Mange genrer													X	X			X			X	X	X	X							X	X					
rytmisk		X											X							X						X				X	X					
”melodier”/sange		X		X					X																					X	X					
Flerstemmigt materiale	X																																			

NB: A's omtale af instrumenterne står kun under begynderholdundervisning. Tv.fløjten omtales ikke specifikt.

Bilag nr. 3
Spørgeskema 1.

Instrument: _____

Jeg har spillet i: _____ år

Jeg går til instrument fordi:

(her må du fortælle med dine egne ord, hvad det er, der gør, at du spiller i musikskolen)

Elevnr:
(Skal ikke udfyldes)

Charlotte Mejlberg

Spørgeskema 2

Instrument: _____

Jeg har spillet i: _____ år

Sæt kryds ved det du synes, passer bedst på dig (du må gerne sætte flere krydser)

A Jeg spiller fordi:

Det er sjovt____ Det gør mine kammerater____ Mine forældre synes jeg skal____

B Sammenspil er:

Sjovt____ Svært____ Kedeligt____ Det vigtigste____ Spiller ikke____

C Jeg øver:

Meget____ Ikke så meget____ Næsten aldrig____

D Når jeg skal spille koncert er jeg:

Nervøs____ Spændt____ Ligeglad____ Glad:____ Slet ikke nervøs____ Melder fra____

E Jeg vil måske skifte instrument:

Vil slet ikke skifte:____ Næste år:____ Om nogle år:____

F Det er bedst at gå i musikskole i stedet for privat fordi:

Der går mine kammerater:____ Det er billigere:____ Der er mulighed for sammenspil:____

G Jeg anbefaler mine kammerater at gå i musikskole:

Ja:____ Nej:____ Ved ikke:____

Elevnr:

(Skal ikke udfyldes)

Charlotte Mejlbjerg

Bilag nr. 4

Udskrift af åben diskussion/ debat/ samtale omkring det at spille sammen.
Landsmøde 13 april 2002.

Charlotte: Hvorfor spiller vi sammen med eleven, og hvad får vi ud af det ?

1

Ja, jeg spiller sammen med mine elever af 2 grunde.

Dels fordi jeg lærer dem meget bedre at kende, fordi jeg kan meget bedre fornemme hvordan de spiller ...når jeg spiller sammen med dem.

Dels så opdager jeg også at der er nogen ting, det kan jeg altså bare ikke forklare dem. Ikke en gang ved at synge, for jeg kan jo ikke synge på sammen måde som de spiller, og det gør jeg givet vis ikke. Og der er nogen ting som er nemmere at forklare dem, simpelthen fordi at sådan synes jeg det skal lyde, og så spille det for dem.. Og det kan jeg så også mærke ..at det ta'r de lige med det samme.

På øret. Så der er meget 2 gode grunde der.

2

ja – også fordi man mødes i en musikalsk situation, hvor der selvfølgelig finder en påvirkning sted fra læreren til eleven, men hvor man et eller andet sted også er ligeberettigede. Som to musicerende personer , og ikke... man kan sige at billedet af læreren overfor eleven blødes op på den måde, ved at man spiller sammen. Så mødes man på en anden måde. Derfor synes jeg at det er meget vigtigt.

3

Jamen jeg synes jo der sker flere ting når man spiller sammen. Nu spiller jeg jo kun på klaver sammen med dem, men det er jo heller ikke at foragte. Men altså for det første synes jeg at man styrker sin egen rolle som lærer og har meget bedre mulighed for at lære dem nogle ting om takt og puls og dynamik. Og så kommer der også det der flow i det fordi man ligesom er med til ligesom at skubbe dem lidt fremad. At vi tør godt det her. Men så synes jeg jo altså at en væsentlig ting det er selve spilleglæden og der mener jeg at mine elever kan mærke at jeg synes det er sjovt og at jeg kan lide at gøre det. Og så er vi sammen om det. Det tror jeg at jeg kan mærke at det synes de også. Så det er en måde at delagtige gøre børnene i at det er faktisk rigtig sjovt at spille sammen. Så det er jo en vekselvirkning der sker. Det er jo ikke kun os der bare er lærere, men vi lærer også noget ved at gøre det sammen med børnene. Man lærer noget om hvordan børnene er, netop noget socialt også. Så det synes jeg .. jeg synes det er lige så sjovt. Derfor gør jeg det utrolig ofte. Det er så det jeg har at sige om det.

4

Jeg synes da også .. Det er en meget direkte måde at kommunikere på. Men der er så en anden ting i forbindelse med det som jeg er blevet mere og mere opmærksom på . Det er at passe på ikke at gøre det for meget . For lige pludselig så sidder jeg med guitaren mange timer i løbet af en uge, Det er simpelthen fysisk meget meget hårdt. Så jeg ved godt, det er ikke det det handler om, men det er alligevel et problem. For man skal også passe på sig selv. Man skal nok bruge instrumentet så meget som muligt, men man skal også være opmærksom på at man skal passe på sig selv.

5

Som klaverlærer er det meget væsentligt at spille 4-hændigt med eleven. Når eleven spiller Primo og sekundo kommer på, så lyder det pludselig at ret meget mere. Dvs. at eleven jo føler "Ih, hvor kan jeg meget". "Ih hvor vi gungrer" som musen sagde til elefanten. Og det medfører også at eleven som måske er lidt bange for klaveret ligesom tager mere fat og kommer i bund i klangen. Pludselig så kommer der mere bund i klangen. Og så en anden dimension. Det er at jeg personligt...Jeg er så heldig at have et skoleorkester, hvor jeg er klaverspillende dirigent.

Dvs. at jeg er den der sidder i midten og styrer det. Og det giver en sammenspilsmulighed som også er meget meget intens. Selv om det drejer sig om en 8-10 elever.

Birgitte:

Jeg har et andet spørgsmål. Er det at spille sammen med eleven noget I har lært, eller er det en erfaring I har gjort undervejs – noget I selv har opfundet? Er det noget I har fået at vide nogen steder?

6

Min første spillelærer han spillede altid sammen. Det startede faktisk med sådan nogle mærkelige arrangementer, synes jeg, som var skrevet for en rimelig stor besætning. Så spillede han den ene stemme, så spillede jeg den anden. Sommetider lød det meget mærkeligt, men det var bare at hænge på. Det var udmærket.

7

Jeg gør også meget det at når man starter på et nyt stykke at så spiller jeg f. eks. venstre hånd og så spiller eleven højre hånd. Og barnet får altså det der indtryk af, hvordan skal det komme til at lyde. Så er der andre situationer hvor jeg, når vi spiller 4-hændigt, ja så tager jeg den ene hånd. der er så mange forskellige muligheder at gøre det på, men jeg altid haft det meget med inde.

8

Ja, nu har jeg jo det helt specielle at jeg underviser blandt andet i Suzuki-klaver. Og der er det en stor stor selvfølge at man spiller sammen med eleverne. Og det alletiders for dels smitter min egen begejstring for musikken – altså mit musikalske udtryk – det smitter selvfølgelig af på eleverne, selvom når spiller det alene, så gør de det nok lidt anderledes. Det er jo heller ikke meningen at de skal kopiere. Men der er også det spændende at jeg f.eks. kan gå ind midt i et stykke. Bare spille begyndelsen at et. Kan du begynde her? Og det gør jeg mange i et stykke igennem, så de virkelig kender det, og undgår at gå stå når de skal spille koncert for eksempel. Og det er også, som det kom hernede fra, at eleven f.eks. spiller højre hånd og jeg spiller venstre hånd, eller omvendt Eller også når jeg sådan begynder pludselig et sted i stykket. "Hør" (Prøv at lyt. Red.) nu spiller jeg venstre hånd, hvordan lyder højre hånd? De kommer til at kende deres stykker utrolig godt på den måde. Det kan det også bruges til.

9

Ja, det var til det der. hvor har man lært at spille sammen? Ja, det gjorde min lærer med mig da jeg var barn. Altså spillede sammen med mig på mange forskellige ting, og sang ligesom man skulle spille det. Det synes jeg også er en god ting, at synge i stedet for at spille. Så jeg føler jeg har fået det ind med modermælken, men jeg ved ikke om der er noget... han har vel lært det at sin lærer.

Det er vel et eller andet der går i arv, eller sådan noget.

10

Jeg vil bare sige at på musikskolen i Herning, hvor jeg underviser, har vi to rædselsfulde Rösslerklaverer, men de står i samme lokale. Og det lokale er optaget fra morgen til aften.. Der er også ...resten utydeligt og svært at forstå.....

11

Det jeg synes der det centrale her, det du spørger om Birgitte –jeg er også uddannet på konservatoriet, og du spørger om ”har I lært at spille ...eller formidle via at spille sammen med eleven ?” Og der må jeg sige klart nej. Det har jeg ikke.

Jeg kan huske min musikpædagogiske eksamen – MP eksamen – for mange mange år siden ...

Hvor jeg havde –som man skulle dengang – have en begynder, en videregående og en mellemstadieelev. Begyndereleven, en meget meget flink fyr, var rystende nervøs ved eksamen.

Jeg var også lidt nervøs, for det var jo mig der var oppe. Han var så nervøs... I kender godt de her guitarister der sidder sådan her ikke ...så hans ben begyndte at hoppe. Og jeg ved ikke om I kan forestille jeg hvordan en guitar den kan spilles på når den sidder sådan her.. Og der gjorde jeg det at jeg tillod mig at snakke med den her elev. Jeg spurgte om hvordan han havde det og vi snakkede lidt om det stykke musik han skulle spille. Og han var stadig ikke faldet til ro. Jeg spillede lidt for ham af det og efter eksamen der blev jeg evalueret og fik at vide at det var et meget dårligt undervisningsforløb jeg havde lavet fordi jeg ikke bare havde ladet eleven kvaje sig. Og det drejede sig om det var at jeg skulle vise ham hvordan det skulle spilles.(Altså ikke give løsningen på forhånd, men først bagefter. Red.) Og det synes jeg er det centrale i det her. Fordi det kan godt være det går inde på konservatoriet med en videregående elev, men det kender vi nok alle sammen til. At når vi skal ud at præstere musik...jamen så er det bare om at være på. Og det er nu. Men der en proces der som de stakkels små elever skal igennem. Og det jeg synes der er det centrale i det her, det er ”Hvordan formidler man det her” Jeg tror vi alle sammen gør det, når vi spiller sammen med vores elever. Fordi der sker et eller andet. Og der er det, at jeg synes der mangler noget i de musikpædagogiske uddannelser omkring det. Apropos det som Per Schulz Jørgensen snakkede om for en times tid siden.

12

Det der med om det er erfaring man gør. Det synes jeg da absolut at det er.

For i modsætning til andre der fortalte om at de spillede sammen hos deres første lærer.

Min lærer spillede aldrig sammen med mig. Jeg måtte spille alting alene. Og jeg har senere fundet ud af selv hvor sjovt det er at spille sammen med andre. Og så vil jeg så sige: Jeg har undervist ret små børn, men på hold, så de er jo vant til, fra de er helt små, at fungere sammen med rytmikinstrumenter og bevægelser. Idet hele taget være fælles om noget og oparbejde en samtidighed som jeg synes har gavnet dem når man senere så får dem som klaverelever. At de er vant til det der og derfor synes jeg at det er utrolig vigtigt at man gør det. Nu ikke for at reklamere for noget men Christian Bennedsens klaverskolebog, den arbejder simpelthen med det princip at man er to om det, hele vejen, hele bogen igennem. Og det jeg altid syntes var en dejlig måde at gøre det på. Så de bliver vænnet til det fra starten af, at vi er flere om det.

13

Jeg tror slet ikke jeg vil spille tid på at begrunde hvorfor jeg synes man skal spille sammen med sine elever. Det jeg vil sige Morten , det vi som vi hørte de to svenskere i går.....Jeg

fatter det simpelthen ikke. Det ligger ud over min fatteevne at den slags ting kan foregå. At man have sådan en tankegang, at man kan have sådan en verden ..Utydeligt... Jeg kan ikke genkende det fra noget som helst jeg af det jeg møder i min dagligdag.

Jeg tænkte lidt på hvordan man lærer at tale. Det gør jo blandt ved at tale, og høre andre tale. Hvordan lærer man at spille. Det gør man ved at spille og spille sammen med andre. Det er indlysende. Jeg kan ikke forstå hvordan man kan lade være. Så har jeg lige en anden ting jeg gerne vil svare igen. Det er nogle ting jeg har opdaget sidste år, sidste undervisningsår. Og også igen i år som jeg synes adskiller sig fra bare for 10 år siden. Hvor jeg synes, tidligere da havde mange elever meget svært ved at – når man havde sådan en 2-3 stykker ad gangen – også nogle gange når man havde en enkelt - ”Jeg kan ikke.. Vil du ikke spille med..” Og hvis man havde 3 på et instrument (Til undervisning på sammen tid. Red.) så ville de spille det sammen. Der var ikke en der ville sidde og spille alene, for de andre. Det sidste to år, og især i år, da har jeg gentagne gange oplevet det stik modsatte. At børnene nu gerne vil have sig selv så meget i fokus, at når de arbejder med det samme, den sammen sang, den samme melodi, så vil de ikke have de to andre skal spille med. Nu skal du høre mig alene. Du skal lade være med at spille med. Det ved jeg ikke om der er andre der har oplevet. Det synes jeg er meget tankevækkende. Hvor man tidligere gerne ville gemme sig lidt i flokken så opdager jeg nu mere det modsatte. Jeg vil lige være på alene. Du skal høre mig. Hør mig.

14

Musik er noget man gør . De skal jo også lære at øve sig. Så når man spiller sammen med små elever så giver man dem struktur ved at gøre det som man kan snakke meget om. Jeg er vældig god til at snakke længe. Og væve i cirkler og alt muligt. Men man må også arbejde med den der vævning og indviklethed og roderi ved at give det struktur. Og det kan man gøre, ved at gøre noget.

Og musik er simpelthen at gøre det. Og så bliver der ringet til nogle andre sanser som skal være aktive og kreative i den situation.. for det er en situation. Og så er der pludselig form på det. Altså den måde man er sammen på i timen, og deler instrumenter ud på, og bliver parat på, og trækker vejret på, for nu skal vi i gang med at spille. Det er det hele handler om og det er derfor vi spiller sammen med vores elever. For så lykkes det. Og så får man succesoplevelse. Og vi har jo lige snakket omutydeligt. Og jeg synes det er det, det hele handler om. Så det noget man gør. Og så kan man få fat på det hele som det handler om. Så bliver det så spændende at gøre det at de må hjem og gøre det selv go så finder de også ud af at øve hver især, personligt. Og så kan de også spille alene, når det så er det man gør. Men det forudsætter simpelthen at man spiller sammen først.

Så kan man også spille alene bagefter.

15

.....utydeligtså må jeg sige..nu er jeg ikke nogen vårhare, men altså min tid hos Esther Vagnhild (i min tid på konservatoriet?) indeholdt altid en firehændig om ugen, og de lærere jeg har haft før Esther Vagnhild, der var der også firehændig på programmet.Det er der jeg har lært det.

16

Jeg har også ..de lærere jeg har haft som barn har også spillet sammen med mig.Sådan var det. Og jeg har også haft en konservatorielærer ..som vægtede det højt ..at spille sammen med mig. Også i pædagogik.

17

Ja.. Og jeg kan heller ikke helt forstå. Jeg mente altid, når man skulle undervise, at man selv skulle spille for ungerne også, men det er så noget andet. Altså når jeg har eleverne.. jeg spiller da altid det vedkommende skal spille, det spiller jeg selv for eleven. Gør I ikke det ? Altså.. det mente jeg man gjorde. Og så kan jeg ikke huske hvor jeg har fået den ide fra. Sådan sker det altid i min undervisning at når vi skal til noget nyt, jamen jeg spiller da altid tingene for eleverne først. Og så går vi ind i de enkelte små ting, og så kan det være at hvis vedkommende så har lært højre hånd.. altså jeg underviser i klaver.. Hvis vi så lige har tygget højre hånd igennem, så kører vi det lige et par gange mere igennem, og jeg så spiller venstre, så får de der høreindtryk også. Men jeg ved ikke ..Gør I ikke det ? Det troede jeg man gjorde. Faktisk.

18

Jeg synes jeg mere og mere, jo ældre jeg bliver, jo længere tid jeg har undervist, går over til at spille sammen med eleverne. Nu er jeg guitarpædagog og sådan et instrument siger jo ikke frygtelig meget i sig selv. Der synes jeg det er helt typisk ..hvis man nu arbejder med duetter, ligegyldigt hvilket niveau man er på .Når eleven kommer til mig i musikskolen og har øvet sig på sin egen stemme derhjemme ikk'. Så får eleven en ny oplevelse i mødet med mig som spiller med. En eller anden Aha-oplevelse. Hold da kæft, hvad sker der her altså. Noget som eleven ikke kan opleve derhjemme. Det er den ene ting. Den anden ting .. Hvis man f.eks. arbejder meget med improviserende musik som jeg også gør, så kræver det simpelthen at der to parter om det. For der er ikke meget ved at sidde og improvisere ud i den blå luft, vel. Det skal man gøre sammen med f.eks. en ...(utydeligt) Så der ligger det i luften. Så det har lidt at gøre med hvad for en slags musik man arbejder med også. Altså også.

19

Jeg vil lige kommentere dig Hannelore. Jeg vil bare advare dig, for jeg gik til tvangsklaver i 3, 4 og 5 klasse. Og hun spillede altid det jeg skulle have for, og jeg lærte ikke en node. Jeg spillede det hele efter gehør og jeg kunne simpelthen ikke læse en node. Det har den ulempe at spille det altid først...utydeligt...hvis eleverne har et godt gehør ...utydeligt Men jeg synes der et andet aspekt i det at spille sammen med eleven. Jeg er tværfløjtenist, og jeg spiller meget sammen med eleverne. Men jeg akkompagnerer dem også meget. Jeg kan ikke forstå hvordan jeg ellers skal lære dem at intonere Det ville blive noget meget underligt teoretisk noget med den der er for høj. Det kan man jo ikke forholde sig til når man er barn.

20

Jeg kunne egentlig godt tænke mig at høre om der er nogen blæserlærere som overhovedet ikke spiller sammen med deres elever ? Eller som ikke sætter eleverne til at spille sammen med nogen ? Er der nogen blæserlærere til stede som kun sætter deres elever til at spille alene ? Eller er det kun klaverpædagoger der gør det, eller hvad ? Eller guitarister ? Jamen er der forskel på det ? Jamen ..jeg har spillet på blæs hele mit liv, jeg kan ikke forstå det at man skulle spille alene. Det er lige som at gå til fodbold helt alene. Kan man forestille sig det. "Jeg vandt" "De andre lavede selvmål"

21

Jeg har et bud til det der. Hvis man ser på klaverer og guitar, så er det instrumenter som i virkeligheden kan producere musik som lyder noget i sig selv. Klaveret er jo et orkester i sig selv, og som sådan er det jo ikke nødvendigt for produktet at man er andre. Der er selvfølgelig

nogle andre dimensioner i det, og det er jo klart, at man er jo nødt til at få klavererne ud. Og det er sådan set et projekt som har været kørt igennem mange år. Det har jo været sådan at klaverundervisning det er at man skal spille sine stykker, sine små klassiske stykker osv osv.. Så er det et produkt i sig selv. Det ligger jo nok noget i traditionerne. Og det er svaret til det

22

Ja, jeg har gået på det kongelige danske musikkonservatorium, der spiller de aldrig sammen med mine obo-lærere. Den ene af dem stod oven i købet og røg i ..utydeligt.. Så han havde sjældent sin obo fremme. Og hvis jeg havde nogle tekniske vanskeligheder sagde han: "Jamen det må du bare gå hjem og øve dig på."

Men jeg synes også det er vigtigt at spille sammen med børnene, og jeg synes også det er vigtigt at de nogen gange kommer med budet på hvordan melodierne skal lyde. Så de kan gøres selvstændige og så de selv kan gå hjem og finde en note derhjemme måske, og sige "Eii, Den kunne jeg godt tænke mig ." det synes jeg også er vigtigt. At de også selv kommer nogen gange...utydeligt.. Jeg synes det er utrolig vigtigt at de alle kommer i sammenspillet. Og jeg akkompagnerer også mine elever på klaveret - meget. Netop for at få intonationen op. Det synes jeg er virkelig vigtigt. Så det er sådan en vekselvirkning mellem obo og klaver ..utydeligt ...

23

Ja, jeg tænkte på. Du spurgte - her for et stykke tid siden - om det var noget vi havde lært. Det der med at spille sammen med eleven. Og der har jeg været enormt heldig. Jeg har haft Roger Hays (?) som lærer på konservatoriet, også bagefter for øvrigt. Og han har lært mig kolossalt meget ved f.eks. Hvis han hørte mig spille et stykke siger han "naa, det skulle nu helst være bedre. Prøv at lyt engang, og så har han sat sig og spillet stykket, bare en mindre del af det. Lyt ! Og jeg sad der og luret ham af, med hvad gør han med pedal, og hvad laver han teknisk. Hvordan pokker får han den klang frem ? Det har lært mig enormt meget. Og jeg bruger det selv til mine elever også. Og så gjorde han for øvrigt også det, at når jeg så var kommet igennem det på den måde, så satte han sig ved det ene flygel, og jeg sad ved det andet, at vi spillede det samme stykke. Og det gav kolossalt meget. Så jeg synes det er vigtigt at vise eleven hvordan tingene egentligt skal lyde, også klangligt og pedalmæssigt. At man ikke hele tiden er nødt til at skulle sige "nu trykker du pedalen ned der, så bliver den liggende der. Så går den op." Men at man lærer dem at lytte efter det. At de selv skal prøve at finde ud af det.

24

Jeg har fire punkter. Et gammelt ordsprog siger: "tyv tror hver mand stjæler" .Og meningen med det er selvfølgelig at vi tror alle andre tænker som vi selv tænker. Og vi nok også tilbøjelige som musikpædagoger at tro at alle andre tænker ligesom vi selv tænker, og underviser efter de samme principper. Men det kan være at det viser sig at sådan er det ikke i virkeligheden.

Punkt to: Jeg tro der er noget om at vi imiterer vores gamle lærere. Når man skal begynde at undervise, og er ny og grøn, så vil man være tilbøjelig til at undervise på samme måde som man selv er blevet undervist. Og det er så lidt trist hvis man bliver stående der, og aldrig kommer videre. Derfor synes jeg det er meget sundt at blive påvirket fra mere end en side.

Prøv at forestille jer den situation, at I oplever en musikpædagog der underviser, og tænker "det er nøjagtig som at opleve hans lærer for ti år siden."

Punkt 3: Der er nogen musikpædagoger som synes de kan erfare at det betyder noget, det der med at eleven også spiller sammenspil. De synes de har en oplevelse af at hvis eleven kun

altid spiller solo, så er der altså visse problemer, og når så eleven begynder at spille sammen så sker der et kvantespring. Det kan høres, også når de spiller solo, fordi de begynder at tænke på deres eget instrument som et orkester i sig selv. Jeg vil sige, det er ikke kun et klaver der er et orkester i sig selv. Et hvert instrument er et orkester i sig selv. Og man godt spille flerstemmigt på ethvert instrument.

Punkt fire: Jeg vil citere en ganske udmærket bog der kom for snart mange år siden. En bog om gruppeundervisning. Der hedder "Spille, synge, lære sammen." En kvadratisk bog med billede af et Waldhorn på forsiden. Jeg ved ikke om nogen husker den. Der var også noget pædagogisk teori i den. Og den gennemgik 3 eksempler på undervisningsformer: den meddelende undervisningsform, den demonstrerende undervisningsform og den samtalende undervisningsform. Og det der med at man spiller for eleven, som en nævnte, der har vi et eksempel på den demonstrerende undervisningsform. Og pointen er jo nok det med at den mest effektive undervisning, det er ikke at man satser ensidigt på en undervisningsform, men at man tværtimod kombinerer med en blanding. Så er der større chance for at det trænger ind.

25

Ja, altså.. jeg har aldrig gået på en musikskole selv. Ikke før jeg fik arbejde. Men jeg begyndte at gå til spil hos en musiker, og da jeg havde gået til spil i et år, så kom der nogen der spurgte fra (det sted ?) hvor jeg boede, der var nogen store drenge der kom og spurgte om jeg ville spille sammen med dem, ikk'. Og der.. Det har jeg gjort selv også, lige siden. Spurgt nogen andre, , eller er jeg blevet spurgt at nogen andre. Så det der med at spille sammen, det var en del af ..utydeligt Jamen det gjorde man bare. Der var ikke nogen der skulle sætte det igang. Og jeg må indrømme at for mig så lyder det lidt nu, som at det kun er institutionerne der holder eleverne fra hinanden. Det kan ikke være rigtigt. Den gang vi skrev rammeplanen der sad der, der sad der en klaverpædagog og var en ivrig fortaler for sammenspil. Og jeg tænkte: "Hvad sker der her ?" Jamen det kan da ikke være rigtigt. Har hun opdaget at der er sammenspil nu. Det har jo eksisteret i årevis Men det.. åbenbart ikke på klaver. Men det kan ikke være rigtigt. Der findes jo Gud være lovet en kultur uden for institutionerne, hvor man er vant til at spille sammen. For det er det man gør. Vi skal nok lige vende lidt tilbage til (virkeligheden?). Også (for ?) dem der spiller klaver.

26

Blot lige for at indspare at der findes andre former for undervisning end på konservatoriet. Altså jeg.. I min musikskoletid, før jeg fik løn for at gå der. Der spillede min lærer da med...utydeligt...han var selvfølgelig også en fortabt spillemand der var glad for at spille. Men når jeg spillede klaver så skulle han da lige ned og rode med venstre hånd, eller også skulle han lige have fat i bassen, lige over til trommerne eller et eller andet med gang i. Nu var det godt nok heller ikke Mozarts sonater vi spillede hele tiden. Jeg kan godt se at det sikkert ikke havde passet sig så godt der, hele tiden. Jeg tror nu nok en rigtig musikpædagog ville have fundet på et eller andet også alligevel, hvor formasteligt det end måtte være, at spille noget andet end det der står. Sådan har det også været lidt i min konservatorietid. Min klaverlærer spillede med. Bl.a. når vi skulle arbejde med improvisation.. utydeligt.