

Dansk Sang nr.6, juni 2002.

Musikuddannelserne 6.

Dansk Sang bringer en kalejdoskopisk artikkelserie til belysning af musikuddannelserne i Danmark. Artiklerne beskriver musikundervisningen på gymnasier, lærerseminarier, pædagogseminarier, Danmarks Pædagogiske Universitet, AM-uddannelsen på konservatorierne og tilsidst musikundervisningen i folkeskolen.

Artikkelskribenterne vil komme ind på undervisningens målsætning, organisation og indhold på den pågældende institution. Læserne får desuden skribentens syn på samspillet mellem de forskellige musikuddannelser. Herunder forventninger til undervisningen i musikfaget generelt "opad og nedad" i systemet. særligt om forventninger til undervisningen i folkeskolen.

Folkeskolens musikundervisning.

af Finn Holst.

Det er vel ikke nogen hemmelighed, at musiclærere er forskellige. Der er vel heller ikke noget mærkeligt i, at musikundervisningen også er forskellig. Det var egentlig min hensigt at interviewe fire forskellige musiclærere og lade dem tale for sig selv, men musiclærere er ofte meget engagerede mennesker – ikke mindst i denne periode (maj) – så det må blive en anden gang. De fire musiclærere er alle meget 'almindelige' musiclærere, men de kan alle noget helt specielt – og på det område er de alle helt unikke. Og det man er rigtig god til, det får nu engang en større plads i undervisningen efter devisen "vi gør det vi er gode til". Det er på den ene side et meget fornuftigt udgangspunkt, men på den anden side ikke uproblematisk – det kunne f.eks. føre til, at børn i deres undervisning kun lærer musik at kende fra en bestemt genre / stilart – og den holder ikke. Det er ikke til at komme uden om at gøre sig overvejelser om, hvad musikundervisningen bør indeholde, og med hvilken begrundelse. Spørgsmålet om indholdsproblematikken er ikke det nemmeste her i verden at få hold på – og det fører vel til, at det nogle gange lykkes 'eskapistere' at nedvurdere projektet som så.

I en artikel som vedrører denne problematik i forhold til uddannelsesinstitutioner skriver Frede V. Nielsen (2001):

"Musikundervisning og musikpædagogik har ingen værdi i sig selv. Den er blot en nødvendighed for at det, som er undervisningens og den pædagogiske bestræbelses genstand og målsætning – nemlig musik og musikalsk myndiggørelse samt et perspektiv, som peger herudover og ind i menneskelig tilværelse og menneskeligt samværd – kan komme til udfoldelse. Derfor bør de uddannende institutioner foruden deres faglige også udvikle deres pædagogiske tænkning og deres pædagogiske indsats ..."

Vi kommer ikke uden om at have et forhold til undervisningens indhold og målsætning. CKF'er og læreplaner hører med til dette område – og det gør refleksion også. Overdetaljerede beskrivelser kan føre til den ekstreme position, hvor man fortæller alle, hvad der er det eneste rigtige – hvilket i sidste konsekvens er noget sludder.

Hvad har vi nu haft - og hvad har vi nu fået - af indholds- og målbeskrivelser. Jeg vil først kaste blikke tilbage på "den grønne" – undervisningsvejledningen for musik fra 1988. Den centrale beskrivelse lyder som følger:

"De musikalske aktiviteter i den obligatoriske musikundervisning kan sammenfattes under overskriften musikudøvelse, ..." (som derefter udmøntes i en række aktiviteter).

Det lyder såmænd da ikke så tosset endda. Men 'den grønne' havde et problem, som man måske ikke umiddelbart får øje på: den går direkte fra den overordnede "one shot"-fastlæggelse (= musikudøvelse) til metodiske beskrivelser. De detaljerede beskrivelser (som

sågar beskriver musiktimens opbygning), ligner da også mest et forsøg på en kortfattet undervisningslære fra en længst forgangen tid. Vi flip-flapper forbi det svære kerneområde, der går under navnet musikdidaktik (uha-da-da). I tysk musikpædagogik har man en tradition for musikdidaktik, og det er således naturligt, at man forsøger at få hold på problematikken ved hjælp af erfaringer og praksis herfra. Den tyske tradition dukker op i CKF'erne fra 1994 - en opdeling i fire hovedområder: Sang, Instrumentalspil, Bevægelse og Musiklære. Hvis man skal karakterisere opdelingen kan man sige, at den er rettet mod *discipliner*, som derved opdeler det store generelle spørgsmål om "hvad" i nogle forståelige hovedpunkter, men samtidig gør det så effektivt, at det er svært at sætte dem sammen igen. De enkelte discipliner kommer let til at få deres eget liv. Associationen til at det kunne handle om fire forskellige faggrupper er måske ikke så fjern endda: Sangpædagoger (med en sangmetodik), instrumentalpædagoger (med hver deres instrumentalmetodik), rytmikpædagoger (med deres metodik) og cand. mag'ere. Og så er øretævernes holdeplads indhegnet for musiklærere i folkeskolen - hvis de ikke har den samlede kompetence (håndværksmæssige, videnskabelige og metodiske) fra de fire faggrupper, så er de *simpelthen* for dårlige, og man skulle nok bede de 'rigtige musikpædagoger' om at klare ærterne. Så enkelt er det vel heller ikke.

Det sidste skud på stammen om fagets indhold og mål er "Klare Mål" for musik. Der er to spørgsmål jeg vil kigge på: Hvad er 'hovedområderne', og hvad er 'egentlig' meningen med udtrykket 'klare mål'. Jeg vil først tage fat på opdelingen af hovedområderne.

Kritikken jeg har fremført af en opdeling i discipliner lægger stærkt op til at lede efter en anden model, som kan fange nogle væsentlige forhold. En sådan model som beskriver *musikfagets aktivitetsformer* har Frede V. Nielsen opstillet. For at vende tilbage til 'den grønne' fra 1988 var problemet netop at beskrive, hvad der er ment med "musikfagets aktivitetsformer" på et mere differentieret niveau. Det er netop hvad modellen gør.

Produktion	skabe, komponere, improvisere, arrangere
Reproduktion	udføre (synge, spille, dirigere) eksisterende musik
Perception	lytte og umiddelbart bearbejde det hørte til at give musikalsk mening
Interpretation	analysere og fortolke musik og som regel udtrykke forståelse og tolkning i et ikke-musikalsk medium (oftest verbalt)
Refleksion	overveje, undersøge, perspektivere, problematisere musik i historiske, sociologiske, psykologiske, filosofiske m. fl. sammenhænge

Musikfaglige aktivitetsformer (Nielsen 2001, s.169)

De nye hovedgrupper vi møder i 'klare mål' er:

- musikalsk skaben
- musikudøvelse
- musikforståelse

Musikforståelse kan ses som en måske noget brutal sammenlægning af de sidste tre kategorier. Det centrale problem ved den tidligere opdeling i fire hovedområder - at opdelingen var så effektiv, at det nærmest var umuligt at sætte tingene sammen igen - er løst. De enkelte dele hænger sammen og kan dårligt skilles ad uden at miste selve musikken. Ikke desto mindre vil en bestemt aktivitet *primært* befinde sig indenfor et af de nævnte områder. Modellen er i balance. Jeg mener derfor, at der er meget vundet ved, at man i forhold til den konkrete undervisning i folkeskolen - i forbindelse med efteruddannelse og i liniefagsuddannelsen - skifter "den mentale reference" til de tidligere fire hovedområder ud med

modellen for de musikfaglige aktivitetsformer. Disciplinerne kan så indgå 'instrumentelt' (som værktøjer).

Indholds- og målbeskrivelserne har en dimension ud over dette – nemlig en opdeling af målbeskrivelser i:

- efter 2. klassesettrin
- efter 4. klassesettrin
- efter 6. klassesettrin

At dele beskrivelserne op således at de svarer til klassesettrin defineret af en fælles opdeling for alle fag virker noget stift. Min kritik af "faseopdelingen" er, at den er produktorienteret. Man begynder med slutmålet, og så deler man det op i underprodukter o.s.v. Det hedder på amerikansk OBE – outcome based education, og er præcis så aktualistisk som det lyder.

Det ville være uheldigt at se bort fra betydningsfuld forskning på området musikalsk udvikling i denne sammenhæng – ikke mindst Keith Swanwicks forskningsmæssigt velfunderede musikalske udviklingsteori. Teorien kendes også under betegnelse 'udviklingsspiralen'. Swanwick beskriver en række faser, som er i tæt samspil. Logikken er at tænke fremad i udviklingsprocessen i stedet for baglæns, som når man fuser en fysikrapport i gymnasiet.

Udviklingen går fra sensomotoriske grunderfaringer med det musikalske lyd-materiale over udtryk (ekspressivitet) til interessen for form og ender med spørgsmålet om værdier i musikken. Det er de første tre trin som aldersmæssigt betinget er af interesse i folkeskolen. Swanwick drager konsekvensen og opstiller et krydsfelt mellem det vi kalder musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse og faserne i udviklingsprocessen (Swanwick, 1994 , s161).

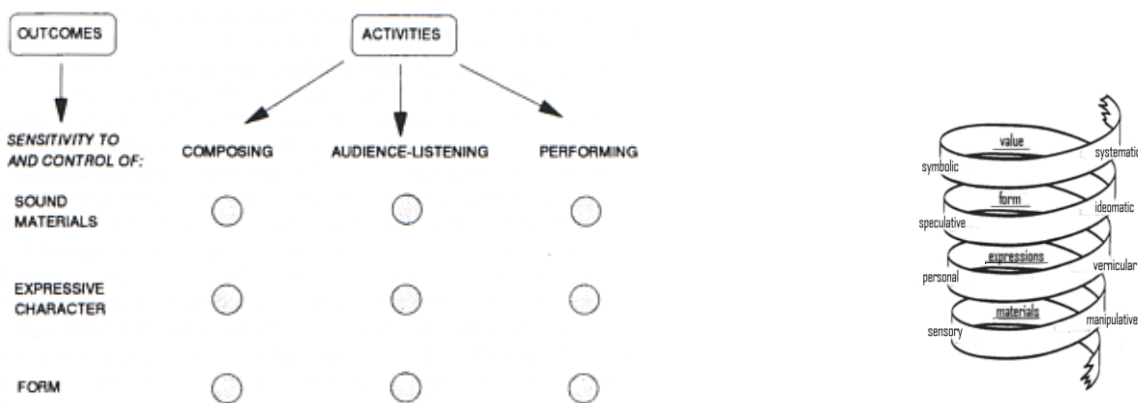


Figure 22 A music curriculum framework

Denne tilgang passer ganske fint med den intuition, at undervisningen i musik i grundskolen ikke har samme karakter som undervisningen på mellemtrinnet. Der er tale om en afgørende forskel. At tabe denne forskel af syne kunne meget vel være en vægtig grund til de problemer, som Mogens Jensen beskriver i sin undersøgelse "6. klasse – hvordan går det?". Det er min opfattelse, at det kunne være meget frugtbart at tage disse ting op i forhold til opdelingen i målbeskrivelser i faser (efter 2. kl., efter 4. kl. o.s.v.).

Den anden del af spørgsmålet er, hvad der mon menes med "klare mål". Jeg har allerede nævnt forbindelsen til OBE – produkttænkningen fra Amerika. Og den fører os, ligesom udtrykket 'klare mål' direkte til England – projektet "clear attainment targets". Jamen dog, lige

lukt ind i den rabiante Thatcher-tænkning og til en skole, hvor man forsøger at beskrive alle mål i det uendelige, og hvor lærere skal kæmpe for at forsøge at gennemføre undervisning på trods af et papir og organisationshelvede. Man ku' jo prøve at forsøge at forstå, hvad det er der kan få nogen til at tænke så undervisningsfremmede tanker – og der leder tanken hen på den type folk, som har skabt sig en karriere med "New Public Management". Professor Bøje Larsen fra Handelshøjskolens Institut for Produktion og Erhvervsøkonomi betegner det i Politiken (i forbindelse med debatten om konservatoriet) som "Fladpandet". Bøje Larsen fortsætter: "Kvantitativ virksomhedsledelse er overdrevent anvendt i det offentlige. Det virker som om den offentlige sektor har taget budskabet om moderne management bogstaveligt til sig. Offentlige institutioner har jo nærmest omdannet sig til tællervirksomheder efterhånden". I erhvervslivet er der helt andre boller på suppen. I en erhvervskronik i Berlingske hedder det f.eks.: "Virksomhederne befinder sig i dag i en situation, hvor deres konkurrencefordel defineres af medarbejdernes motivation, kreativitet og evne til at arbejde sammen". Og skal vi nu have de markedsøkonomiske briller på skærrer man på det kulturelle område og nedprioriterer de æstetiske fag i skolen, samtidig med at dette område har haft en erhvervsmæssig realvækst i perioden fra 1992 til 1998 på 30 procent. Er det offentlige blevet oversvømmet med konsulentfirmaer, der er blevet droppet af erhvervslivet eller hvad foregår der...

Ud fra en pædagogisk og didaktisk indsigt er detaljeret OBE styring (produktstyring) en ret dårlig ide. Hvad er det nu der frister så ustyrligt? En afgrænsning af lærernes nødvendige kompetence, - så er de måske billigere i drift? Spørgsmålet melder sig, hvad det er for en slags kompetence læreren bør have. Hvad er det der skal være der – hvad er det der skal slås et ekstra slag for.

Situationen i folkeskolen peger på, at der er en god pædagogisk / didaktisk kompetence, mens det musikfaglige grundlag godt kunne trænge til "en på skallen". Samtidig ser vi en klar tendens til at fjerne midler til kurser og efteruddannelse i faget og en nedskæring af timetallene på liniefag – og det er fatalt. Er man ikke med i en handleplan som "fokuspunkt", bliver faget udsultet – *organisk skoleudvikling* ser ud til at være en by i Rusland. Musik – og sådan noget – er åbenbart ikke let at score OBE points på. Det er så svært at måle når musik opstår i sindet. Der går junglelov i skidtet og musikfagets plads, som et væsentligt bidrag til almen dannelse, er ikke noget givet eller stabilt – der skal *knokles* for fagets plads og eksistens.

Det kræver således en ekstraordinær indsats fra Folkeskolens Musiklærerforenings side for at opretholde fagets position (og genvinde det allerede tabte). Den gamle devise med at læne sig tilbage og det hele er kun en overgang, holder ikke stik. Der kræves en omfangsrig og effektiv indsats (dette er en direkte opfordring til formand og forretningsudvalg) og hvis FM holder sig væk, er det et alvorligt negativt signal.

Den næsten perfektionerede modsætning mellem kompetencer og faglig selvforståelse mellem folkeskolemusiklærere, gymnasie musklærere og musikskolelærere kan næsten ikke andet end vanskeliggøre relationer af diverse slags.

Erling Lars Dale (1989, 1993) skelner mellem 3 kompetenceniveauer i pædagogisk virksomhed:

- Kompetenceniveau 1 (K1) handler om at udføre undervisning.
- Kompetenceniveau 2 (K2) handler om at planlægge undervisning og konstruere undervisningsprogrammer (undervisningsforløb)
- Kompetenceniveau 3 (K3) handler om at reflektere over og kritisk drøfte undervisningsspørgsmål på en systematisk måde m.m.

Dale er tæt på at frakende personer, som kun opererer på de første to kompetencer en egentlig professionskundskab. På konservatorierne har K3 "stort set været fraværende som

programsat og læreplansfæstet uddannelsesaktivitet" (F. V. Nielsen 2001, s. 165). Omvendt for seminariernes musiklæreruddannelse gøres der opmærksom på, at det musikfaglige grundlag for en reel, saglig inddækning af målsætningen har været relativ spinkel. En undersøgelse af pædagogiske afhandlinger på universiteterne (de 'gamle' - altså ikke DPU) viser at interessen for det musikpædagogiske felt er meget lav: "Den musikpædagogiske forskning er helt på vej ud af universitetssystemet – hvor den i øvrigt aldrig har haft noget sikkert fundament. " (Lars Ole Bonde 2000). Billedet er ret sammensat – af modsatte profiler.

Disse modsætninger bunder i, at vi i Danmark har et ganske 'enestående' system med en fuldstændig adskillelse af uddannelserne. Mellem folkeskole og musikskole er der rige muligheder for såvel praktiske som faglige relationer. Men kulturen er så væsensforskellig at det sandelig ofte ikke er let. Der er rygter om, at flere og flere musikskoler begynder at tage livtag med det pædagogiske projekt (K3 - kompetencen), og det kunne måske ligne en generel tendens. Måske er DKM's fødekædeproblem med til at sætte nødvendighed bag pædagogisk tænkning – en ændret holdning, som kunne føre til en positiv påvirkning ned gennem musikskolesystemet. Det kunne jo betyde at musikskolelærere og folkeskole-musiklærere fik et fælles grundlag som professionelle musiklærere, og det kunne næppe andet end føre til noget godt.

Mellem folkeskole og gymnasium sørger det sorte hul for, at der ingen forbindelse er – som Finn Gravesen bemærkede i Dansk sang nr. 5. Det sorte hul – ingen musik efter 6. klasse har gymnasiet selvfølgelig svært ved at forholde sig konstruktivt til. I min forståelse peger problemet mod en blind plet i folkeskoleregi – et problem, som jeg allerede har nævnt i forbindelse med målsætning for faserne: musikundervisningen i folkeskolen er ikke et langt forløb af "det samme". Hvis det udføres sådan, så knækker filmen. Der er et ganske klart skift i elevernes tilgang til musik ifølge Swanwicks forskning (Holst 2000). Skiftet går fra det han betegner som "konventionel form" til "spekulativt udtryk". Indholdsbeskrivelsen må i et vist omfang skifte karakter ved dette skift, og dette stiller ændrede krav til kompetenceprofilen (ikke basis-kompetencen) for musiklæreren. Med mindre man i uddannelse og efteruddannelse begynder at få øje på dette og prøver at tænke på musiklærere med forskellig "profil", risikerer vi at ende med at gå tilbage til at udvide hullet til at begynde efter 5. klasse igen – det er nok det længste elastikken kan holde til at blive strakt - i længden.

Med denne profilsnak er jeg så tilbage ved begyndelsen: Musiklærere i folkeskolen er forskellige. Musiklærere kan ikke repræsentere en eller anden form for utopisk "samlet kompetence" som nævnt i forbindelse med fagets opdeling i fire hovedområder. En specialisering i form af en "profil" kunne åbne nye muligheder på et didaktisk grundlag.

Der er megen snak om, at folkeskolen ikke er god nok, at folkeskolens musiklærere ikke er gode nok – at vi "i virkeligheden" ikke gør vores job. Jeg synes alt i alt at det er for letkøbt og i al for høj grad simplificeret og udifferentieret. Der er mange dygtige *professionelle musiklærere* i folkeskolen, som igennem uddannelse, efteruddannelse og års praksis har oparbejdet en beundringsværdig kompetence (som desværre ikke har nogen særlig status). Men der er også mange der underviser i musik, som ikke er professionelle musiklærere – og dette er nok et mere reelt problem end at skyde på den professionelle musiklærer, som til forskel fra sine kolleger på andre områder har et pædagogisk og didaktisk grundlag – og ikke mindst et velfunderet didaktisk grundlag (Almen Musikdidaktik) i en dynamisk og positiv udvikling. At erstatte ikke professionelle musiklærere med andre ikke professionelle musiklærere er en formålsløs diskussion. At liniefagsuddannelsen er blevet tyndet ud til en eller anden slag før-kompetence- billetløsning gør ikke sagen mindre mudret. At efteruddannelsen oveni skæres, føles tungt.

Jeg mener at vejen frem bl.a. handler om, at der skal skabes forståelse for musikkens centrale betydning på den "offentlige markedsplads" – og det mener jeg i høj grad er en opgave for "os alle" forstået sådan, at vi netop har "forenet" os for sammen at være stærke – altså der

skal en *organiseret indsats* til (jævnfør min opfordring til FMs formand og forretningsudvalg). Og med hensyn til uddannelse og efteruddannelse mener jeg det må handle om at se muligheder og udnytte dem bedst muligt (i modsætning til en tanke om at løse formelle problemer gennem frasortering) i et konstruktivt lys for at løfte den *reelle* opgave bedst muligt. Det er nok ikke uden problemer.

Hvis andre "grupper" skulle løse den opgave, som vi ikke løser så skidt endda – så har jeg et billede af nogle voksne, der løber skrigende bort. Når musikundervisningen formår at træde frem og vise flotte resultater i koncerter, musicals og bare derudaf – og gør det på størstedelen af skolerne i landet, så synes jeg der er mange professionelle musiklærere der fortjener seriøs anerkendelse i stedet for en ofte useriøs polemik. I sidste ende handler det jo om meningsfuld og betydningsfuld undervisning af børn.

P.S. I England og Amerika er man for øjeblikket meget optagede af, at musik viser sig "at være godt for andre ting". Man taler bl.a. meget om Mozarteffekten og at børn som får musikundervisning udvikler spatiale kompetencer. Der har tidligere været forsøg som viste at musik understøtter sprogudviklingen og sociale kompetencer. I undervisningsdebatten har det ført til, at man er blevet opmærksom på at musik ikke hovedsagelig er "underholdning" eller "rekreation", men derimod et fag der bidrager til den grundlæggende alsidige kompetenceudvikling. Der sker mange spændende ting på dette område. Det vender vi tilbage til en anden gang.

Referencer:

- Bonde, Lars Ole (2000) Musikpædagogisk Forskning på Universiteterne 1995 – 2000, i Konferencerapport: Musikpædagogisk Forskning og Udvikling i Danmark, Red: S.-E. Holgersen og F. V. Nielsen. DPU.
- Dale, E. L. (1989) Pedagogisk profesjonalitet. Om pædagogikkens identitet og anvendelse. Gyldendal, Oslo.
- Dale E. L. (1993) Den professionelle skole. Med pædagogikken som grundlag. Ad Notam, Gyldendal. Oslo.
- Holst, F. (2001) Børns opfattelse af melodisk forventning. I: Konferencerapport: *Musikpædagogisk Forskning og Udvikling i Danmark*, Holgersen, S-E. og Nielsen, F.V. (red). D.P.U.
- Jensen, Mogens (1998) *6. klasse – hvordan går det*. Musikpædagogiske Studier Bind 1.DLH.
- Nielsen, Frede V. (2001) Musiklæreruddannelsen i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og opgaver. I: (red) F. V. Nielsen og H. Jørgensen: *Nordisk Musikkpædagogisk Forskning Årbok 5, 2001*, Norges Musikhøgskole, Oslo.
- Swanwick, Keith (1994) *Musical knowledge : intuition, analysis, and music education*. London, Routledge