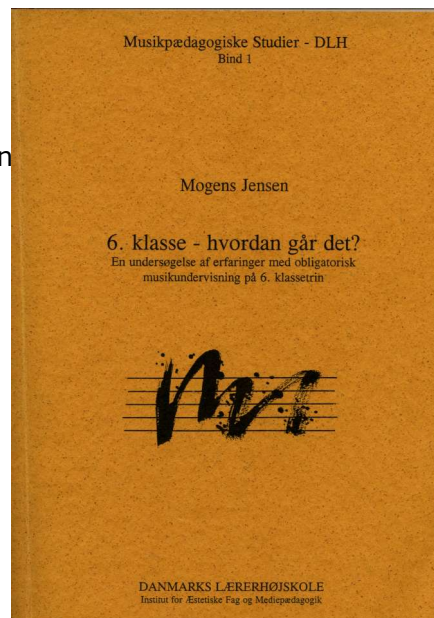


Musik i Sjette – hvordan gik det med 'Hvordan går det'?

Finn Holst

Det er nu fem år siden, at *6. klasse - hvordan går det* af Mogens Jensen, blev udgivet i et samarbejde mellem DLH og Folkeskolens Musiklærerforening. Rapporten var et specialearbejde på cand. pæd. uddannelsen i musik, og et meget fint og gennearbejdet projekt, som bekræfter værdien og berettigelsen af denne populære uddannelse. Men hvor sluttede Mogens Jensen, og hvordan gik det videre - og hvad er perspektivet nu fem år senere.

Konklusionen af undersøgelsen var, at undervisningen kan karakteriseres på grundlag af hverdagserfaringer eller etnodidaktik hvilket i praksis betyder, at sammenspil med et repertoire fra den rytmiske populærmusik er blevet det centrale indhold og at de didaktiske valg er pragmatiske. Den didaktiske position betegnes altså som pragmatisk og etnodidaktisk. Etnodidaktisk betyder at man tager udgangspunkt i elevernes hverdagskultur og pragmatisk handler om det handlingsorienterede og problemorienterede samt at lære at lære, ansvar for egen læring og selvlæring. Bo Steffensen betegner i sin nye bog 'Det fagdidaktiske projekt' den ensidige dyrkning af denne vinkel med det hæftige fremmedord *neofunktionalisme* - og da ordet ender på -isme, så er det bestemt ikke pænt ment. Der dukker fra flere sider kritik op af det utilstrækkelige i denne position som musik i 6. viste sig i udbredt grad at bygge på i 1998 - en praksis, som vi vel hurtigt kan blive enige om ikke er ændret ret meget. Da undersøgelsen kom for fem år siden var der udbredt enighed om, at den beskrev praksis ganske godt. Men burde det være anderledes - og hvis, kunne man så sige noget om, hvordan det skulle / burde være og kunne man så gøre noget ved det og hvad ville det kræve.



Den fristende forenkling

Vi ved jo alle i dag... at ingen kan lære nogen noget, at alting er relativt, og at enhver konstruerer sin egen virkelighed. Der er slet ingen tvivl om at disse slogans til en vis grad har sin rigtighed, men at de skulle beskrive hele sandheden er jo nok lidt af en mundfuld. Ikke desto mindre har et kompleks af ret radikale opfattelser været så dominerende, at nogle har ment at det eneste man kan stole på eleverne skal lære (da alt andet er forældet inden man får talt til tre) er „at lære at lære“ - for det man har lært er allerede „out-dated“ i morgen.

Lars-Henrik Schmidt kommer i uddannelsesavisen fra DPU (Asterisk, 12. sept. 03) med en kritik af lærings-sloganet: *"Autodidaktismen er over os. Det har næppe undgået de fleste professionelles opmærksomhed, at idéen om læring er over os. Men de færreste har gennemtænkt konsekvenserne heraf"* og uddyber dette: *"Problemerne ved idéen om selvlæring er gamle og erfarede, men i en hurtig, ung og uerfaren tid bliver bliver andres erfaringer uhørte... Ikke alle er lige talentfulde ud i at lære selv, og de bliver ladet i stikken i den selvdirigerende lærings tidsalder"*. Artiklens afsluttende bemærkning er direkte relevant for problematikken om musik i 6.: *"Måske er de verserende idéer om læring - det vi passende kunne kalde læringsdiskursen - blæst bort inden længe. Alene af den grund kan det som lærer være vigtigt at besinde sig på idéen om at afhjælpe de lærendes afmagt og vigtigt fortsat at have viljen til at intervenere og hævde, hvad der er relevant at lære"*.

Bo Steffensen, som er dr. pæd. og beskæftiger sig med dansk-didaktik, retter i sin nye bog „Det Fagdidaktiske Projekt“ en stærk og velunderbygget kritik mod „at-lære-at-lære“-sloganet. Han formulerer grundlaget for sin kritik som en selverkendelse. Idet han henviser til sin doktordisputats, som med hans egne ord „formulerede et ganske radikalt konstruktivistisk synspunkt“ reviderer han sin radikale position: „I løbet af de sidste ti år er

jeg blevet overbevist om, at der er meget mere at sige, hvilket har ført til en nuancering af den radikale position... Der er ikke enten tale om en objektiv sandhed eller en subjektiv konstruktion, men om grader af konstruktion, sådan at man kan spørge tilbage til hvad konstruktøren skaber selv, og hvad der ligger af forudsætninger i konstruktionen". Bo Steffensen forklarer i bogen på en ganske udmærket måde, hvordan et opgør med radikal konstruktivism har betydning for fagdidaktikken. Han henviser i sin fremstilling til sprogforskeren Searle, som beskriver en *dobbelt ontologi* - der findes en virkelighed som vi konstruerer, men der findes også en virkelighed uafhængig heraf. Der ligger et opgør med det lokale og det hurtige. Mont Everest ligger der, selvom der ikke er nogen der har kigget på det i dag (uafhængigt af om der er nogen der har konstrueret det) og nok er alting relativt, men ikke desto mindre er tyngdekraften et forhold vi på en rimelig konstant måde kan regne med.

Den bastante relativisme er ikke noget nyt under solen. I det gamle Grækenland dyrkede sofisterne (i et opgør med en konservativ tænkning og dogmatisk læring) også relativismen - som nødvendigvis førte til skeptisisme, for når alt er relativt, er det eneste faste holdepunkt uvisheden, intet er sandt eller falsk, godt eller ondt. Sofisterne flyttede undervisningens tyngdepunkt fra stoffet til eleverne... Det var dog op til Sokrates at vende udviklingen til et konstruktivt forhold, idet han satte fokus på forholdet mellem sprog og virkelighed. Sokrates fastholder, at begrebernes relativitet betyder, at de til enhver tid står med en bestemt værdi, som det således må være muligt at belyse - og han vender tilbage til indholdet og den etiske forpligtelse. Tja, noget af det lyder bekendt.

Falske modsætninger

Det dobbelte tema, som dukker op her, forsøger den franske sociolog Pierre Bourdieu at indfange som en relation mellem „en konstruktivism“ og „en strukturalisme“. Han betegner modsætningsparret som en falsk modsætning, fordi det ikke er modsætningen (et spørgsmål om enten eller) men derimod relationen mellem de to perspektiver som er interessant. Forsøget på at gå bagom de falske modsætninger ligner på mange måder Klafki's dannelsesteori. Det er en sympatisk tanke, at når man møder dyrkelsen af ensidige standpunkter - så kunne man forsøge at forstå, hvad det er ensidigheden ser sig selv som modpol til, og hvorvidt der muligvis er tale om en falsk modsætning - en falsk modstilling. Det er en tilgang som er svært sympatisk i forhold til et praksisfelt som undervisning, hvor de falske modsætninger (optræder ofte som slogans) i sidste ende risikerer at blive tørret af på børnene.

Systemteori har været en af de ret komplekse og svært tilgængelige teorier, som har understøttet en radikal position. Bourdieu har da heller ikke været specielt venligt stemt overfor en systemteoretisk tilgang. På trods af kompleksiteten i systemteori er det alligevel rimelig nemt at få øje på en underlig spøjs ende, der stritter mærkeligt frem: Systemteori kigger på hvordan en kompleksitet systemisk ter sig i et lukket system. Det vil sige man interesserer sig for de indre mekanismer - og betingelsen for undersøgelsen er (for at gøre teorien håndterlig), at der er tale om et lukket system. Det er på sin vis naturligt, at systemteorien ser bort fra den (statiske) ydre struktur, som teorien er et opgør med. Denne teori anvendes nu på forskellige systemer - f.eks. mennesket, læring, skolen m.v. Det er lidt af et badutspring at antage, at mennesket, læring, skolen m.v. opfylder betingelserne for et lukket system. Er det relevant at akceptere denne forudsætning på så mange områder? Tag f.eks. cellerne som udmærker sig ved hverken at være åbne eller lukkede, men gennemtrængelige på en ganske bestemt måde som i aller højeste grad betinger, hvad der foregår indeni. Den falske modsætning er modstillingen mellem systemets indre og ydre.

Det hurtige og det langsomme

Den morfodynamiske skole (R. Thom og J. Petitot) beskæftiger sig med, at det som vi opfatter som stabilt kun er det i et vist begrænset omfang (kaos-teori). Pointen er imidlertid, at der er forskellige måder at være relativt stabil på! De relativt stabile (ustabile) forhold er underlagt en forskel, som opstår på grund af tidens virkemåder. Der opstår en afgørende forskel mellem en hurtig virkemåde og en langsom virkemåde. Denne forskel gør, at et dynamisk system har *indre og ydre egenskaber*.

Det er ganske øjenfaldende, når man kigger på musikken at der er nogle ting ved musikken der ændrer sig hurtigt og nogle der ændrer sig langsomt. Et eksempel kunne være (i et langt tidsperspektiv), at forskellige genrer / praksisformer afløser hinanden relativt hurtigt, mens det grundlæggende tonale princip kun har ændret sig meget lidt over rimelig lang tid. Det samme kan siges om et musikstykke hvor visse rammer af tonal, harmonisk og metrisk art danner en ydre ramme for "tonernes dans" - den indre dynamik. Forholdet mellem indre og ydre opstår netop som følge af tidens måde at virke på - og da musik jo er prototypen på 'noget' som foregår i og er bundet til tid, ja så kan det ikke overraske, at dette princip er så let at få øje på i musik. Musik kunne næsten betegnes som en eksemplarisk "prototype" på dette princip.

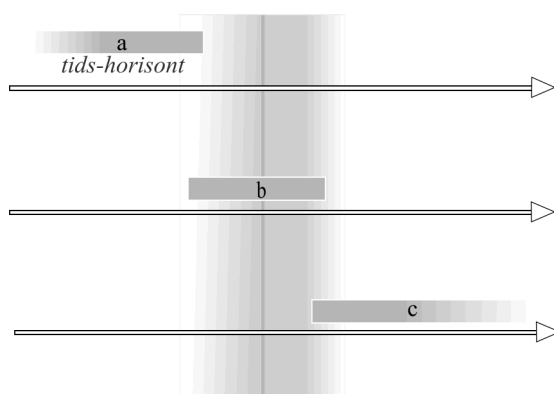
At der findes forhold i musikken som kun ændrer sig lidt / meget langsomt hænger bl.a. sammen med, at de er knyttet til fysiske og biologiske forhold (f.eks. principperne for en strengs svingning, som sikkert ikke har ændret sig særlig meget de sidste tusind år eller det menneskelige øres indretning som jo også er "rimelig" stabilt). At jazz afløses af rock o.s.v. med en konstant fornyelse (og afstandtagen) af musikalske praksisformer er et spørgsmål om nye konstruktioner eller nyskabelser i "det indre rum". Men relationen mellem den hurtige og den langsomme dynamik er afgørende. Systemet fungerer som et forhold mellem indre og ydre - som relationen mellem hurtig og langsom dynamik. I musikkens univers såvel som i det enkelte musikstykke findes det hurtige og det langsomme samtidigt - musikken kan ikke reduceres til enten sin indre eller sin ydre dynamik - til "en konstruktivisme" eller "en strukturalisme" - og hvis man gør det, er det vel med fare for at miste "selve musikken".

Den musikpædagogiske (didaktiske) konsekvens af disse overvejelser vil være at afvise såvel en traditionel (gammeldags) dogmatisk pædagogik som en alternativ (neofunktionalistisk) lærings-pædagogik - altså den gode gamle modsætning som går som en rød tråd gennem pædagogikkens idéhistorie, og som Klafki har søgt at løse gennem begrebet kategorial dannelse. Jeg benytter spørgsmålet om "tid" og "tidshorisont" - det dynamiske, det temporale, det sekventielle - som en tilgang, der kan bidrage til at få nogle falske modsætninger synliggjort.

Praksisformer

Eksempler på tre forskellige musikalske praksisformer i forhold til undervisningen i musik i sjette kunne være:

- f.eks. klassisk-romantisk musik (et tilbageskuende perspektiv)
- lærerens (et nutidsperspektiv) musik - f.eks. rockmusik som rocksammenspil med sang.
- elevens (et fremadskuende perspektiv) musik - f.eks. technomusik (electronica) produceret på computer.



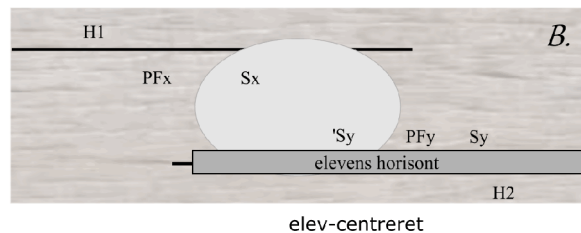
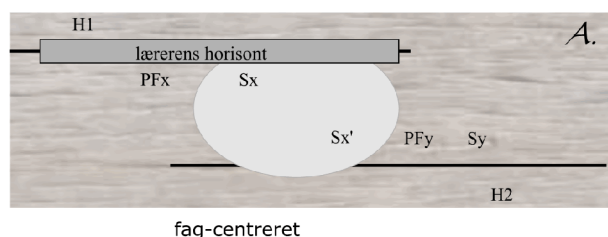
Det er svært at se, hvordan nogen af dem kunne stå alene. Der ligger umiddelbart noget utopisk i at tage en bestemt genre eller praksisform indenfor musik og påstå, at den er universal (f.eks. den klassiske) - at den kan tjene som eksempel for alle andre praksisformer. Det er et ret afgørende træk ved forskellige genrer og praksisformer, at de netop er forskellige. En bestemt praksisform har også sin egen "musikteori", forstået som de regelsæt der gælder netop for den praksisform eller genrer. Forskellen er så stor, at man i nogle musikskoler har ment at man må presse børnene til at vælge retning tidligst muligt, således at man kan blive

oplært i den fulde tradition. Nogen gange argumenteres i forhold til eleven – andre gange i forhold til læreren (uden at dette problematiseres). For lige kort at vende tilbage til tankerne om "systemer", handler de hurtige dynamikker om systemets indre dynamikker mens de langsomme dynamikker handler om systemets ydre dynamikker. Det er rimeligt indlysende at diskussionen ikke kan handle om et enten eller, men derimod om at få tag i relationen mellem indre og ydre – det "både-og" som ikke splitter systemet (i dette tilfælde musikken) op i nogle analytiske kategorier som ikke kan eksistere alene.

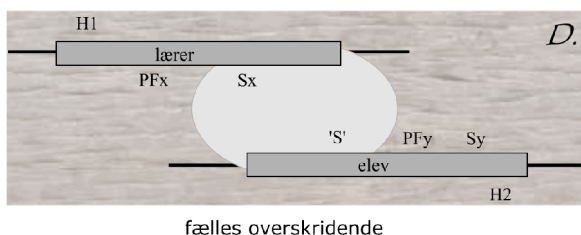
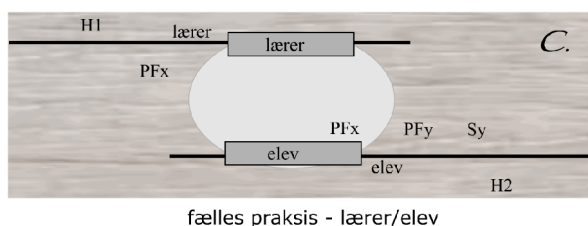
Et spørgsmål om horisonter

For at få brækjernet ind mellem det falske modsætninger og forsøge at undgå de farlige fristelser – tager jeg fat i undervisningens horisont. Det er jo et problem, at undervisningen handler om at skabe noget af værdi for nogle andre og at der er tale om en værdi der skal kunne omsættes i en fremtid, som er den nye generations tid. Det er en farlig fristelse i en økonomisk og hurtig tid at lave noget, som ikke gi'r kasse her og nu – det handler om den etiske forpligtigelse som ligger i pædagogikkens kerne. Det er simpelthen så let at klippe en hæl og hugge en tå – der er sgu ingen der kan bevise at man har lavet "offentlig selskabstømning" - for hvordan skal man kunne "måle" det (her og nu). Den autentiske lærer (som Fibæk kalder det) handler helt sikkert ud fra den etiske forpligtigelse, men det er usandsynligt at denne forpligtigelse skulle være et centralt motiv i offentlig økonomisk administration i sparetider. Derfor er det i mine øjne rigtig vigtigt at få sat ord og begreber på denne flygtige størrelse – at holde godt fast ved den forpligtigelse der ligger i undervisningens grundbetingelse – og som har noget med tidsperspektivet at gøre.

Følgende illustration viser den "klassiske modsætning" mellem en undervisning, der tager udgangspunkt i lærerens og den faglige tids-horisont (A) på den ene side, og en elevcentreret undervisning der tager udgangspunkt i elevens tids-horisont (B) på den anden. Det er groft sagt modsætningen (A-B), som har plaget pædagogikken fra det antikke Grækenland af.



Skal lærer og elev mødes (og det ville jo være en fordel) kan det være ud fra det, som de kan blive enige om – det som umiddelbart praktisk kan lade sig gøre. Man finder altså nogle popmelodier, som såvel lærer som elever synes er OK at gå i gang med – en mulig fælles praksisform (C) – en pragmatisk løsning.



Når musik i sjette karakteriseres som pragmatisk og etnodidaktisk er der i min forståelse tale om to forskellige perspektiver, nemlig hhv. fælles praksis /pragmatisk (= C) og elevcentreret, eller etnodidaktisk (= B).

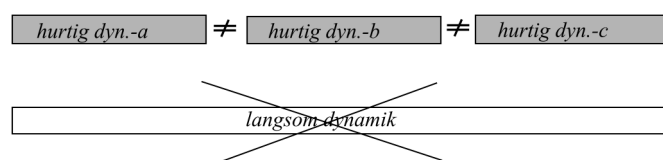
Den fjerde mulighed (D) betegner jeg som fælles overskridende – lærerens horisont overskrides og elevens ligeså – og er det ikke netop denne overskridelse der begrunder den almenet dannende undervisning overhovedet? Der er imidlertid en afgørende forskel mellem C: den fælles praksis og D: det fælles overskridende: Den fælles praksis udgør en udpræget smal

tidslig horisont, mens det fælles overskridende udgør en bred tidslig horisont. Det pragmatiske har ikke nødvendigvis et dannelsesindhold, den bredere tidslige horisont er nemlig en forudsætning.

Spørgsmålet er ikke blevet rejst i forbindelse med "Musik i Sjette". Jeg mener at undersøgelsens betegnelse af musik i sjette som pragmatisk og etnodidaktisk falder i kategori C: *fælles praksis* og at en egentlig etnodidaktisk position (kategori B) kun i meget ringe grad optræder (måske mest som begrundelse). Spørgsmålet om "horisontens bredde" - om en pragmatisk versus en alment dannende undervisning er ret afgørende! En manglende revision på dette område kunne have indflydelse på fagets position (mht mellemtrinnet) i fremtiden (fagpolitisk) - og det burde vi ikke overse.

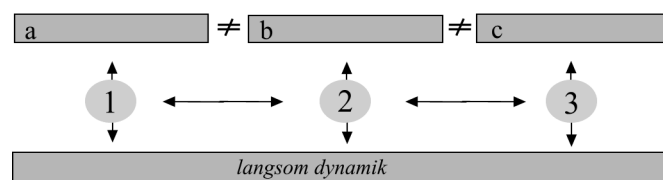
Hvis indholdet for undervisningen skal have noget at gøre med relationen mellem den hurtige og den langsomme dynamik - mellem forskellige praksisformers "konstruktivisme" og den relativt stabile "strukturalisme" - er det ikke nok at tage et af eksemplerne. Det kræver nødvendigvis indsigt i flere praksisformer for ikke blot at kunne se forskellene, men også for at kunne se lighederne - og derigennem at kunne synliggøre / få øje på de strukturelle fællestræk. Reducerer man verden til rene praksisformer uden en langsom dynamik, ender man i en ekstrem relativisme (ligesom de tidlige sofister) - og opportuniste.

Relativistisk:



I den relationelle forståelse indgår der hurtige dynamikker - f.eks. forskellige praksisformer (a,b,c) som netop ikke er ens og som har forskellige relationer (1,2,3) til den langsomme dynamik.

Relationelt:



I en periode hvor de hurtige dynamikker har været det dominerende paradigme, har man (lidt letkøbt) kritiseret det strukturelle aspekt som en slags "tro på det absolutte" - som "eviggyldige sandheder" - noget tidsløst og statisk. Langsomme dynamikker er ikke statiske, men de er heller ikke hurtige!

Frede V. Nielsen leverer en meget præcis formulering i "Almen Musikdidaktik" i sin diskussion af begrebet "det essentielle": *"Indholdet af det essentielle tænkes altså ikke endeligt at kunne fastlægges, men der vil være visse grundmomenter, som formentlig er mere eller mindre uforanderlige over meget lang tid. Dette betyder ikke automatisk, at det musikalsk-stilistiske indhold bør være tilsvarende uforanderligt. Det vigtige er dels at identificere væsentlige bl.a. stilovergribende træk, men også at lade disse eksemplarisk komme til erfaring i en mangfoldighed af konkrete udtryk og udtryksmuligheder."*

Det er helt centralt hvordan man forholder sig til tidshorisonten: forholder man sig til et smalt tidsudsnit, kan man kun forholde sig til den hurtige dynamik, og det er umuligt at forholde sig til relationen - man har jo ingen muligheder for at opdage den langsomme. Derfor må det være afgørende at udfolde den tidslige opmærksomhed over et bredt område. De nye hovedområder i fælles mål (musikforståelse, musikudøvelse og musikalsk skaben) er et godt

grundlag for den brede tidshorisont: *Musikforståelse* må nødvendigvis inddrage et musikhistorisk perspektiv. *Musikudøvelse* vil nok af naturlige årsager tage udgangspunkt i lærerens egen sammenspils-kompetence. *Musikalsk skaben* lægger stærkt op til at det skal være elevens egen proces og elevens egens "stilart", samt at benytte ny musikteknologi.

Den brede tidshorisont er direkte knyttet til et dannelsesperspektiv hvorimod den smalle tidshorisont peger på "kompetence" - et begreb som er mere rettet mod at kunne en bestemt ting her og nu - en ting som kan omsættes i resultater, målinger - og økonomi. Den brede horisont handler ikke kun om en „her-og-nu kompetence“ men om en speciel form for „kompetence“ (en induktiv kompetence) som rækker ud i en fremtidig tidshorisont og som skal virkeliggøres dér.

Farlige fristelser

Ved at „glemme“ den brede horisont kan man nemt komme til at friste nogen over evne! Hvis den langsomme dynamiks plads 'står tom', skal der ikke meget til, før en af de hurtige dynamikker tilbyder sig selv som „spillets regler“ og den dermed forbundne magtposition. Hvis et bestemt (relativt) synspunkt eller en bestemt praksisform får status af at være *universel* (set i forhold til et bestemt dynamisk system) får vi blandet noget sammen. Miserkendelsen består ganske simpelt i, at man forsøger at give en hurtig dynamik status af at være en langsom dynamik. Man forveksler indre og ydre. En bestemt praksisform - f.eks. klassisk musik - tilskrives egenskaben „universel“ - en bestemt form for indre dynamik i musikkens univers skal erstatte eller opnå status af ydre dynamik og dermed være dét, som al anden musik skal måles i forhold til. Den klassiske musik har uden nogen tvivl en meget stærk relation til musikkens langsomme dynamikker - men en langsom dynamik er ikke i sig selv musik. Man kan heller ikke sælge tyngdekraften. Efter en periode med så meget relativisme at man næsten skulle tro at man knapt nok kan vide noget og at alle værdier er ligegyldige, kunne det være en farlig fristelse at forsøge at vende tilbage til den modsatte radikale position - den dogmatiske. Det kunne risikere at give bagslag og skabe falske modsætninger og føre til en afvisning - et fænomen vi vel har set i forhold til klassisk musik, hvor forviklingerne er endt i et næsten bundløst sæt af mistolkninger. Det er en fristelse at forfalde til de hurtige dynamikkens ensidighed og opfatte dem som tilstrækkelige - for det er de ikke i et dannelsesperspektiv. Hvis jeg mener, at den konstruktion eller de spilleregler jeg står for har en stærk relation til den langsomme dynamik, kan jeg jo gøre dette synligt - og netop dette ville bidrage til det dannelsesprojekt der ligger i relationen, og som giver grundlag for en dialogisk undervisning og *en dialog mellem praksisformer*.

Musik i sjette

Fælles mål for faget musik fastsætter en række slutmål ved slutningen af sjette klasse - som bygger på undervisningen på de tidligere klassetrin. Målene er opdelt i hovedområderne musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse (følgende er ikke en dækkende sammenfatning - den fulde tekst kan findes på ministeriets websider under „fælles mål“).

Musikudøvelse falder i tre grupper: sang, spil og bevægelse.

Målene for sang omhandler et alsidigt repertoire, synge med bevidsthed om god intonation og klang samt synge flerstemmigt. Det nye på mellemtrinet er udenlandske sange og mikrofonsang samt opmærksomhed på udtryk. Målene for instrumentspil omhandler anvendelsen af et bredt udvalg af instrumenter og teknisk udstyr, samt at deltage i sammenspil i forskellige genrer og stilarter med opmærksomhed på det musikalske udtryk. Bevægelse omfatter bevægelsesaktiviteter og danske og udenlandske fællesdanser.

Musikalsk skaben er som bekendt det nye område.

Målsætningen omhandler brug af krop, stemme, musikinstrumenter og andre klangkilder i skabende musikalsk arbejde - herunder computer. Der skal produceres lydforløb, improvisation og enkel komposition (bl.a. vha computer) og der skal sammensættes forløb med musik, billeder, bevægelse og dramatisering i fællesskab med andre. Desuden skal man kunne drøfte musikalske arrangementer med andre og give idéer til deres udførelse.

Musikforståelse er rettet mod såvel at lytte åbent, at give udtryk for musikalsk oplevelse,

forståelse af musikteoretiske begreber, brug af notation, instrumentkendskab, udvalgt musikhistorie og musikkens betydning for samfundet og den enkelte, samt at gøre rede for musikstykker form- og udtryksforløb.

En sammenligning mellem Fælles mål /klare mål og den tidligere vejledende læseplan peger på følgende ændringer:

1. en opprioritering af musikalsk skabende arbejde. Det kreative fandtes „rundt omkring“ i den gamle læseplan (og i vejledningen) men bidderne er nu samlet til en meningsfuld helhed som selvklart må være mere omfattende
2. en intensivering af kravene til musikforståelse på mellemtrinnet, som bl.a. kommer til udtryk gennem præciseringen af trinmål
3. en status quo mht musikalsk udøvelse (sang, sammenspil og bevægelse).

Hvordan er en „standsmæssigt uddannet“ musikhæder rustet til disse krav. Når det drejer sig om musikalsk udøvelse er det jo ikke en hemmelighed, at de sangmæssige mål ofte varetages af „sangfrøkenene“, mens sammenspil ofte varetages af „instrumental-drengene“. De overvejende mandlige musikhædere med sammenspilserfaring kommer med nogle kvalifikationer, som ofte er erhvervet udenfor seminariet. Uden denne ekstra kompetence i musikhædergruppen tror jeg ærligtalt ikke, at musik i sjette og i valgfag overhovedet ville fungere. Derfor er mit udgangspunkt for en overvejelse om hvad man kan, hvad man gør og hvad man bør, at det ville være helt misforstået at pege fingre (som nogle desværre let forfalder til) af lærerne som både har kvalificeret sig ordentligt, medbringer ekstra kompetence og gør et godt stykke arbejde. Derimod er der en reel og formel uakceptabel afstand mellem de kvalifikationer, man har fået som liniefagsuddannet musikhæder, til de centrale krav der i dag stilles til undervisningen.

Hvordan ser det ud på liniefagsuddannelsen? Musikalsk skabende arbejde indgår i liniefagsuddannelse, men det er – på trods af navnet - ikke det samme fag som det at undervise børn i musikalsk skaben. Det at arbejde med børns musikalsk skabende arbejde er ikke en tilstrækkelig del af hverken den tidligere eller den nuværende musikhæderuddannelse på seminariet. *Denne centrale opdatering i Fælles Mål på området musikalsk skaben kræver efteruddannelse.* Denne opgave forudsætter nok hos CVUerne /seminariene en omfattende faglig, didaktisk og metodisk opdatering på området børns musikalske skaben.

Hvad angår området musikalsk forståelse er problemstillingen ikke helt så gennemskuelig. Der har været undervisning på dette område på liniefagsuddannelsen. Problemet er sammensat: for det første er det ikke muligt med det timetal, der er til rådighed på liniefagsuddannelse at gennemføre en undervisning af det nødvendige omfang. For det andet er undervisningen på seminariet i musikkundskab kun i et vist omfang rettet mod at undervise børn i musikforståelse (seminariefag vs. skolefag). For det tredje er den ikke i tilstrækkelig grad rettet mod den intensivering og fortolkning af området musikforståelse på mellemtrinnet, som fremgår af de centralt stillede krav. Jeg vil altså hævde at selvom der er musikkundskab på læreruddannelsen, så er der en så betydelig diskrepans i forhold til de nu *centralt stillede krav på området musikforståelse, at denne ændring kræver efteruddannelse.*

Spilletts regler

Det er jo ingen hemmelighed at man kunne forestille sig at det økonomiske grundlag for et sådan opdatering fra kommunens side mødes med et 'Njet'. Det økonomiske argument har i den sidste årrække opnået status af en slags sandhedsargument - det bliver gjort til et universalie og den bagvedliggende holdning forbliver indiskutabel og implementeres gennem et 'moderne' managementsystem. Man er optaget af økonomi og 'cost-benefit' og har ikke interesse for den egentlige forpligtelse – en forpligtelse som praktikerne kun svært kan fralægge sig på grund af børnenes nærvær. Den økonomiske afvisning af faglig efteruddannelse (som er yderst omfattende) er problematisk, fordi den - i dette konkrete tilfælde (som vel næppe er et enkeltstående tilfælde) – fratager læreren muligheden for at imødekomme de centrale målsætninger for undervisningen. Den økonomiske afvisning ville således også, i dette konkrete tilfælde, være en afvisning af et ansvar for at leve op til de grundbetingelser der kræves for det at holde skole - og som sikres gennem de centralt stillede

målsætninger for undervisningen. Det handler om den forpligtelse der ligger i at muliggøre og gennemføre en undervisning som fører til noget eleverne og samfundet kan bruge i en fremtid som vi ikke kender - i et samfund der på mange måder har ændret sig i en ligeledes ukendt retning. Det handler ikke bare om business af typen 'her og nu' - de hurtige handlers verden - men langt mere om 'rettidig omhu'. Det konkrete tilfælde handler ikke om hvad der kan undlades i den pædagogiske virkelighed - undervisningens indhold i et dannelsesperspektiv er ikke det flygtige der skal måles mod en behård økonomi som definerer sig selv som spillets regelsætter - nej, det er de centrale bestemmelser som definerer feltet. De centrale bestemmelser detroniserer det lokale økonomiske argument som sandhedskriterie og universalie - selvom der måske kunne optræde nogen sejhed i systemet.

Afrunding

For kort at sammenfatte: Den praksis „musik i sjetten“ bygger på er i didaktisk henseende for smal - den pragmatiske tilgang er ikke tilstrækkelig - hverken reelt eller formelt - og bør udvides såvel på området musikalsk skaben som på området musikforståelse. Denne udvidelse kan imidlertid ikke gennemføres medmindre musiklærerne kan tilegne sig den nødvendige kompetence, som ikke er del af deres uddannelse, men som er en ubestridelig betingelse for at kunne efterleve fagets centralt stillede målformulering. Det skal der tre parter til: musiklærerne, CVU'erne og skolerne/kommunerne. Det næste punkt må så være en dialog som leder til handling.

Dog er der i min opfattelse en lille sløjfe på dette, nemlig at den enkelte lærer alene næppe har den pondus der måske skal til for blot at etabellere en dialog (ensige insistere på den) eller alene kan overskue at gøre det nødvendige grundarbejde. Jeg mener man i en sådan situation har brug for sin faglige forening, og jeg håber så sandelig at vores ganske udemærkede musiklærerforening ville overveje at slå et slag for den faglige efteruddannelse - og bringe det til handling?