

Diversitet og fællesskab
- fra fredsorkester til musikskole
Goldschmidts Musikakademi
Evaluerings- og følgeforskningsrapport
Finn Holst 2020



Forord

Arbejdet med den foreliggende rapport tager afsæt i et samarbejde med Goldschmidts Musikakademi jeg har haft i et projekt i Københavns Kommune: Mere Musik til Byens Børn (Holst 2018), som handlede om at tilbyde frivillig musikundervisning til børn og unge med en hensigt om at nå børn, som ellers ikke ville deltage i frivillig musikundervisning, herunder børn fra mindre ressourcestærke hjem. Baggrunden herfor var, at den kommunale musikskole i København når færrest børn og unge i målgruppen på landsplan, samt at der er tale om social skævhed. Dette kan ses i relation til Børnekonventionens artikel 31 stk 2, som formulerer barnets lige muligheder til deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv, og UNESCO's International Music Council's formulering om alle børn og unges ret til adgang til og deltagelse i musik.

Goldschmidts Musikakademi anlægger et særligt perspektiv, som jeg finder både relevant og vigtigt at forfølge både i praksis og forskningsmæssigt ved at inddrage kulturel og religiøs diversitet og en vision om at skabe forpligtende og tryghedsskabende fællesskaber på tværs af religiøse, kulturelle og etniske forskelle. Dette kan ses i relation til UNESCO's retningslinjer for interkulturel undervisning, som peger på at interkulturel undervisning, som fremmer dialog mellem elever fra forskellige kulturer, trosretninger og religioner, kan være en vigtig og meningsfuld måde at bidrage til bæredygtige og tolerante samfund på.

Det foreliggende evaluerings- og følgeforskningsprojekt er etableret med finansiering fra Det Obelske Familiefond. I forhold til evalueringsdelen, har opgaven her været mere kompleks end det, der almindeligvis ligger i en evaluering da der på den ene side er tale om udvikling af en uprøvet praksis i dansk kontekst, og på den anden side tale om interkulturel musikundervisning i dansk kontekst som et relativt nyt forskningsområde. For at gennemføre en forskningsbaseret evaluering, er det nødvendigt at have en kvalificeret forskningsbaseret forståelse af det man evaluerer. Det foreliggende projekt bygger derfor også på følgeforskning og teoriudvikling, som har været muliggjort i rammen af forskningsprojektet »Musik som Social Intervention« som er del af forskningssatsningen »Kunst og Sociale Fællesskaber« finansieret af Statens Kunstfond i Danmark og det norske Kulturråd. Projektet her indgår således også som en del af dette forskningsprojekt.

Finn Holst
Ph.D., Post.Doc.
Forskningsenhed Musikpædagogik
DPU, Aarhus Universitet

Indholdsfortegnelse

1. Sammenfatning (summary)	3
2 Indledning	6
2.1 Om Goldschmidts Musikakademi	6
2.2 Undersøgelsen	8
3 Værdi for eleverne	11
3.1 Overblik - værdikategorier	11
3.2 Indblik - oplevede værdier	12
3.3 Sammenfatning - elevværdier	16
4 Undervisningens indhold og form	17
4.1 Undervisningen indhold	17
4.2 Undervisningens form	18
4.3 Undervisning og elev-værdier	20
5. Teoretisk analyse og diskussion	22
5.1 Flerkulturel undervisning og musikkulturelle mødesteder	22
5.2 Undervisningens indhold og form	25
5.3 Elevernes muligheder for at være aktive medskabere	28
5.4. Det interkulturelle møde mellem undervisningstraditioner	34
5.5 Sammenfatning af teoretisk analyse	37
Afsnit 6: Evalueringsmodel	40



1. Sammenfatning (summary)

Goldschmidts Musikakademi (GMA) er en privat musikskole, som tilbyder gratis sang- og musikundervisning for børn og unge med særligt fokus på dem, der af økonomiske eller sociale årsager ikke har adgang til anden musikundervisning.

Goldschmidts Musikakademi ønsker at give gratis musikundervisning til så mange børn og unge som muligt med særligt fokus på dem, som ellers ikke får chancen. Drivkraften på Goldschmidts Musikakademi er, ifølge deres hjemmeside, engagement og et ønske om at give hver enkelt elev så meget som muligt med, såvel fagligt som socialt. »Ud af musikken vokser et forpligtende og tryghedsskabende fællesskab på tværs af religiøse, kulturelle og etniske forskelle og potentielle konfliktområder. Det løfter den enkelte elev og giver kompetencer, som man kan bruge også efter sin tid på musikakademiet, og det bereder grunden for et samfund med færre konflikter: For at skabe fred må man holde fred, og for at holde fred må man lære hinanden at kende.«

Formålet med undersøgelsen er, i rammen af Goldschmidts Musikakademis særlige tilbud, at undersøge betydningen af mødet med musikken og den aktive deltagelse i musik for børn, som typisk ellers ikke ville have mulighed for at deltage i frivillig musikundervisning samt hvilken betydning den aktive deltagelse i musik og det at lære at spille et instrument har for denne børnegruppe.

Undersøgelsens design er baseret på at undersøge børns oplevede værdier og betydningen heraf for børnenes nære kontekst sammenholdt med den gennemførte undervisning. Der er indgået 50 elever og 12 lærere i undersøgelsen som omfatter observationer og interviews, lærervurderinger af undervisningen, samt interviews med lærere og ledelse.

Der er gennemført observation af undervisningen med alle elever som indgår i undersøgelsen - såvel solundervisning som gruppe-undervisning og sammenspil.

Dette efterfølges af et interview, hvor vi spørger ind til hvad deltagelsen i musik og musikalske

fællesskaber har af betydning for dem. På det didaktiske niveau har lærerne udarbejdet elevbeskrivelser ved begyndelsen af undersøgelsesperioden (baseline) og efterfølgende igen efter seks til ni måneder (endline). Endelig er der gennemført fokusgruppeinterviews med hhv. lærere og ledelse. Det omfattende datamateriale er efterfølgende analyseret med kvalitative og kvantitative analyse. Resultaterne heraf behandles samlet i en række centrale temaer, hvor undersøgelsesdata desuden sammenholdes og perspektiveres med relevant teori.

Det er centralt her at give børnene og de unge en stemme, og se deres værdiperspektiv som betydningsfuldt, og dermed anerkende musikkens betydning som oplevet i et første persons perspektiv og ikke, som så ofte, begrænset til hvad musikken er god for for noget andet.

Undersøgelsen inddrager overordnet fire dimensioner for oplevet værdi udviklet i tidligere forskning: Glæde, fællesskab, meningsfuldhed og mestring. Desuden spørges til betydning for familien.

Der er generelt tale om yderst positive vurderinger fra eleverne som kan sammenfattes som følger: *Eleverne oplever en høj grad af glæde, fællesskab og mestring ved deres deltagelse på GMA.*

Eleverne giver udtryk for at de bliver glade af musik, og af at frembringe musik, samt at man kan gøre andre glade med musik. Musikken giver glæde som energi eller ro. Glæde ved musikken kan desuden opstå i forbindelse med en oplevelse af flow og fordybelse, ofte i forbindelse med sammenspil. Mere end 80% af eleverne vurderer 'glæde' på højeste og næsthøjeste trin (4 og 5 på skalaen).

Eleverne giver udtryk for, at det betyder meget at lave musik sammen med andre, at have andre og venner at dele det med og få nye venner. Fællesskab vurderes endnu højere end glæde med 84% på de to højeste trin.

En vigtig værdi for eleverne er at være god til noget med musik, at mestre. Mestring ses også som udtryk for engagement og en positiv selvfølelse og omfatter den gode præstation. Det område der har det højeste gennemsnit er

mestring. Fordelingskurven her er endnu stærkere »højrevendt« dvs der er en endnu større andel der er placeret på højeste og næsthøjeste trin nemlig hele 90%.

Eleverne oplever meningsfuldhed som musikalsk forestilling og narrativitet, meningsfuldhed ved at blive følelsesmæssigt rørt og ved at udtrykke følelser musikalsk. Resultaterne tyder på, at der er individuelle forskelle i, hvordan musikalsk meningsfuldhed opleves, hvilket kan have relation til både alder og undervisning.

For en stor del af eleverne har deres deltagelse i musikundervisning stor betydning for deres forældre, og de nyder stor opbakning og motivation hjemmefra. Opbakning og motivation hjemmefra hænger ofte sammen med familiernes værdisæt og musikkultur.

Undervisningen på GMA omfatter instrumentundervisning på darbuka, trommer, el-bas, guitar, saz, klaver, cello, violin, bratsch, trompet, saxofon, tværføjte, klarinet, harmonika/accordeon og kor samt forskellige ensembleformer. Disse undervises af lærere med forskellig undervisningstraditioner og instrument-specifikke traditioner. Der optræder på GMA en række forskellige musikdidaktiske genrer, som relaterer til hhv. den klassiske tradition, den rytmiske tradition, folkemusik / worldmusic og kor.

De samlede tendenser for de forskellige didaktiske genrer som fremstår i GMA's undervisningspraksis peger generelt på at de hver især har værdier og muligheder, men at disse er forskellige og på forskellig måde bidrager til Goldschmidts Musikakademi's formål og målsætninger.

Der viser sig hermed en række centrale spørgsmål, som har ledt til en teoretisk analyse, der på den ene side belyser værdier i den aktuelle praksis, og på den anden side tydeliggør potentialer for den fremtidige udvikling. Disse spørgsmål vedrører:

I. Elevernes muligheder for kulturelle møder i rammen af GMA

II. Undervisningens indhold og form som del af en interkulturel musikpædagogisk praksis

III. Elevernes muligheder for at være aktive medskabere af deres egen kultur og fællesskaber.

IV. Muligheden for møder mellem forskellige undervisningstraditioner og musikkulturer som del af institutionens interkulturelle praksis.

Resultater af den teoretiske analyse for de fire spørgsmål følger her:

Flerkulturel undervisning i musik kan ses som et svar på at sikre lige adgang til og deltagelse i for alle til musik. UNESCO's retningslinjer for interkulturel undervisning (UNESCO 2006) peger på at interkulturel undervisning, som fremmer dialog mellem elever fra forskellige kulturer, trosretninger og religioner, kan være en vigtig og meningsfuld måde at bidrage til bæredygtige og tolerante samfund på, og skelner mellem en multikulturel og en interkulturel tilgang.

I musikundervisning kan vi skelne mellem a) *multikulturel musik-undervisning*, hvor fokus er på muligheder for forskelligartede musikformer, repertoire og undervisnings-tilgange, som sikrer en mangfoldighed og forskelligartede muligheder for deltagelse ud fra kulturel forskellighed og

b) *interkulturel musikundervisning* som en aktiv sameksistens i et dialogisk rum hvor forskellighed ses som en ressource med interkulturelle møder, som bygger bro og skaber synteser.

Den bærende vision på GMA fremstår, med en overførsel af idegrundlaget i Middle East Peace Orchestra, som en *interkulturel vision* som udmøntes i en variation af muligheder for kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale. Børnene skal desuden, i en *multikulturel forståelse*, have mulighed for at spejle sig selv og deres kulturelle baggrunde og traditioner i skolens indhold.

Den multi-kulturelle tilgang kan forstås som inkluderende strategi i forhold til *adgang* (access) for alle, mens den interkulturelle tilgang kan forstås som inkluderende strategi i forhold til *deltagelse* (participation) i fællesskabet.

I rammen af en interkulturel musikpædagogisk praksis har det været særlig interessant at se på forholdet mellem den individuelle undervisning og sammenspil, hvor sammenspil i forskellige former udgør muligheder for de interkulturelle møder. Der er fundet forskellige variationer i GMA's undervisningspraksis, og den positive virkning heraf understøttes af elevernes meget positive værdier, ikke mindst af elevernes meget positive oplevelse af mestring.

Ud fra en betragtning om interkulturel undervisning som en dynamisk proces vil det være afgørende at skabe muligheder for eleverne for at være aktive medskabere af den musikalske praksis og de musikalske fællesskaber. Dette fremstår eksempelvis tydeligt som et bærende princip i 'Det Nodeløse Orkester', hvor man netop arbejder med at udvikle et fælles musikalsk narrativ i en dialogisk proces.

Et betydningsfuldt bud på en tilgang til undervisning der skal fremme elevens selvaktivitet er dialogisk undervisning. Der indgår dialogisk undervisning på en del områder f.eks. i den Suzuki baserede undervisning og i rytmisk guitar, men der er også eksempler på monologisk anvisende undervisning.

Det er gennemgående tydeligt at undervisnings-tilgangen på GMA generelt er mestrings-orienteret, i modsætning til en præstationstilgang. Således er der gennem undersøgelsen kommet eksempler frem, hvor elever har været afskærmet fra uhensigtsmæssige præstationskrav. Dette er ifølge lærerne forbundet med det som de betegner som GMA's atmosfære.

Den pædagogiske atmosfære på GMA kan karakteriseres med tryghed og omsorg som centrale begreber, og omfatter desuden tillid, fællesskab og engagement. Da der er tale om en elevgruppe som omfatter elever med belastende baggrund, herunder flygtninge, fremstår netop etablering af tryghed og omsorg som afgørende betingelser for GMA's interkulturelle musikpraksis.

På institutionsniveau fremstår den bærende vision med en overførsel af idegrundlaget i

Middle East Peace Orchestra, som en interkulturel vision, der på elevniveau udmøntes i en variation af muligheder for kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale. Det er derfor nærliggende at pege på de pædagogiske og didaktiske potentialer i at forskellige undervisningstraditioner på lærerniveau kunne mødes og udvikles som del af institutionens interkulturelle praksis - muligheden for møder mellem forskellige undervisnings-traditioner og musikkulturer som del af institutionens interkulturelle praksis.

Der anbefales fremadrettet en evalueringstilgang for GMA i form af udviklingsevaluering, og en model som omfatter tre niveauer: elevniveauet, undervisnings-niveauet og det institutionelle niveau.

I de følgende afsnit fremlægges og behandles grundlaget for ovenstående.

2 Indledning

“Ud af musikken vokser et forpligtende og tryghedsskabende fællesskab på tværs af religiøse, kulturelle og etniske forskelle og potentielle konfliktområder. Det løfter den enkelte elev og giver kompetencer, som man kan bruge også efter sin tid på musikakademiet, og det bereder grunden for et samfund med færre konflikter: For at skabe fred må man holde fred, og for at holde fred må man lære hinanden at kende.” (Goldschmidt Musikakademi Webside)

Rapportens første afsnit giver en introduktion til Goldschmidts Musikakademi (GMA), efterfulgt af en beskrivelse af den foreliggende undersøgelse som forskningsbaseret evaluering. Andet afsnit redegør for resultaterne af undersøgelsen af hvad deltagelse i musik og fællesskab i denne ramme har for en betydning og værdi for eleverne. I tredje afsnit beskrives undervisningens indhold og form i de forskellige undervisningstilbud og undervisningstraditioner der udøves på GMA. Herigennem rejses en række spørgsmål som på den ene side kan belyse den aktuelle praksis, og på den anden side kunne tydeliggøre potentialer for den fremtidige udvikling. I fjerde afsnit undersøges disse spørgsmål med inddragelse af relevant teori. I femte afsnit ser vi på potentialerne i at forskellige undervisningstraditioner kunne mødes og udvikles som del af institutionens interkulturelle praksis - muligheden for møder mellem forskellige undervisningstraditioner og musikkulturer som del af institutionens interkulturelle praksis. I sjette og sidste afsnit opstilles en model for GMAs interne evalueringspraksis.

2.1 Om Goldschmidts Musikakademi

Goldschmidts Musikakademi (GMA) er en privat musikskole, som tilbyder gratis sang- og musikundervisning for børn og unge med særligt fokus på dem, der af økonomiske eller sociale årsager ikke har adgang til anden musikundervisning.

Værdigrundlag

Goldschmidts Musikakademi ønsker at give gratis musikundervisning til så mange børn og unge som muligt med særligt fokus på dem, som ellers ikke får chancen. Drivkraften på Goldschmidts Musikakademi er engagement og et ønske om at give hver enkelt elev så meget

som muligt med, såvel fagligt som socialt. »Ud af musikken vokser et forpligtende og tryghedsskabende fællesskab på tværs af religiøse, kulturelle og etniske forskelle og potentielle konfliktområder. Det løfter den enkelte elev og giver kompetencer, som man kan bruge også efter sin tid på musikakademiet, og det bereder grunden for et samfund med færre konflikter: For at skabe fred må man holde fred, og for at holde fred må man lære hinanden at kende.« (fra GMA's hjemmeside)

Målsætning

At påvirke det enkelte barns liv positivt ved at styrke selvværd, sociale kompetencer og tillid til omverdenen gennem musikundervisning, samvær på tværs af grupper og koncertaktivitet

At fremme sociale relationer og styrke fællesskab på tværs af kulturelle, religiøse og sociale skel i en atmosfære af tillid og engagement

At styrke det musikalske vækstlag ved at udbyde højkvalificeret musikundervisning

At fortælle omverdenen historien om, hvordan musik og kunst skaber bånd på tværs af kulturelle, sociale og nationale tilhørsforhold

At fremme sammenhængskraften og den kulturelle diversitet i samfundet generelt

Baggrund

Henrik Goldschmidt fortæller om baggrunden for Goldschmidts Musikakademi:

»Jeg er uddannet musiker fra Karajan Akademiet i Berlin og har siden 1985 været solo-oboist i Det Kgl. Kapel. I 2003 dannede jeg fredsorkestret, The Middle East Peace Orchestra, hvor musikere med vidt forskellig baggrund mødes i et kunstnerisk samarbejde på tværs af eksisterende fordomme og modsætninger. Vi skaber respekt for hinandens kultur og åbner mulighed for venskaber.

Jeg har haft det privilegium at bo i Jerusalem i en periode af mit liv. Jeg rejste herfra til Ramallah på Vestbredden og videre til små landsbyer, hvor jeg spillede musik med palæstinesiske børn. Det var en stor gave for mig at opleve den effekt, musik har. Børnene og jeg kunne skabe momenter af fællesskab, som ellers ikke fandtes. Momenter af skønhed og af

ømhed. En varm kontrast til en usikker, voldsom og brutal hverdag. Børnene tog imod mig og musikken med en appetit på samvær, jeg blev rørt over og inspireret af.

Jeg inviterede palæstinensiske og israelske børn til Danmark, og sammen med The Middle East Peace Orchestra spillede vi julekoncerter for fred på Det Kgl. Teater og på Rigshospitalet. Børnene sang både på arabisk og på hebraisk og dannede venskaber, som eksisterer den dag i dag. Børnene voksede op på hver sin side af en ond og voldelig konflikt, men de lærte hinanden at kende, hinandens familier at kende og fik indsigt i hinandens kultur. De har erfaret, at der findes andre veje end voldens og krigens. De sang med smerte og længsel efter fred, men de gjorde det med en næsten overvældende livsglæde.

Vores samvær var fyldt af varme og latter og pjank og – dyb alvor. Det gjaldt noget, det her. Derfor blev koncerterne så intense og så meningsfyldte.

Hjemme i Danmark gør jeg nu det samme. Bringer børn sammen i musikken. Giver tilbud om gratis musikundervisning og gratis lån af instrument. Vi kalder os "Goldschmidts Musikakademi" og byder alle børn velkomne. Vi har børn fra utallige kulturer og med vidt forskellig tro, og i vores kor synges der på 30 sprog! Vi lægger vægt på sammenspillet, at respektere hinanden og lytte. Være solist og ensemblespiller på én gang.

Det er vigtigt, at de ca. 200 elever og deres forældre oplever vores dagligdag som rar, velorganiseret og allerede nu fuld af traditioner. Vi har eksisteret siden 2011 med støtte fra private donationer, entreindtægter fra vore mange koncerter og først og fremmest fra store fonde, heriblandt vores hovedsponsor Det Obelske Familiefond.

Målet for vores skole er at skabe venskaber mellem eleverne og give dem en platform at mødes på. Og det lykkes. Vi synger og spiller for og med hinanden, muslimer, jøder, kristne, det spiller ingen rolle.«



Undervisningen på GMA

GMA har hovedafdeling på Rentemestervej i København NordVest. Der undervises desuden på fire forskellige folkeskoler: Blågård Skole, Ellebjerg Skole, Bavnehøj Skole og Arenaskolen.

Skolen har knap 200 elever og tilbyder solo- og holdundervisning i en række forskellige instrumenter samt sang og kor indenfor klassisk, rytmisk og verdensmusik. 70% af eleverne, er såkaldte målgruppebørn, som er børn med anden etnisk herkomst end dansk, børn med familier, der er økonomisk svært stillet, eller børn med diagnoser. Tanken bag denne målgruppe er at give musikundervisning til børn musikskolerne normalt ikke når ud til. Musikskolens lærerstab har, på samme måde som elevgruppen, forskellige kulturelle baggrunde, og dette afspejles også i mulighederne for instrumentvalg og de musikgenrer, der undervises i.

Der undervises i: Darbuka, trommer, percussion, el-bas, guitar, saz, klaver, cello, violin, bratsch, trompet, saxofon, tværføjte, klarinet, harmonika/accordeon og kor. Undervisningen forgår i egne lokaler på Rentemestervej, samt på Blågård Skole, Ellebjerg Skole, Bavnehøj Skole og Arenaskolen

Goldschmidts Musikakademi drives for fondsmidler og donationer og undervisningen er gratis.

2.2 Undersøgelsen

Formålet med undersøgelsen er, i rammen af Goldschmidts Musikakademis særlige tilbud, at undersøge betydningen af mødet med musikken og den aktive deltagelse i musik for børn, som typisk ellers ikke ville have mulighed for at deltage i frivillig musikundervisning, samt hvilken betydning den aktive deltagelse i musik og det at lære at spille et instrument har for denne børnegruppe, herunder i forhold til selvværd, motivation, trivsel samt sociale og sproglige kompetencer. På grundlag heraf udarbejdes desuden en evalueringsstrategi og et evalueringværktøj herfor.

Undersøgelsens design er baseret på at undersøge børns oplevede værdier og betydningen heraf for børnenes nære kontekst (familie og kammerater) - sammenholdt med den gennemførte undervisning.

Der er indgået 50 elever i undersøgelsen som omfatter observationer og interviews, lærervurderinger af undervisningen, samt interviews med lærere og ledelse.

Elevernes 12 lærere har medvirket i undersøgelsen med stort engagement.

Idunn Pil Søndergaard, Sidsel Foged Hyllested og Noa Szilas har, som forskningsassistenter, bidraget til det omfattende arbejde med observation og interviews.

Design og metode

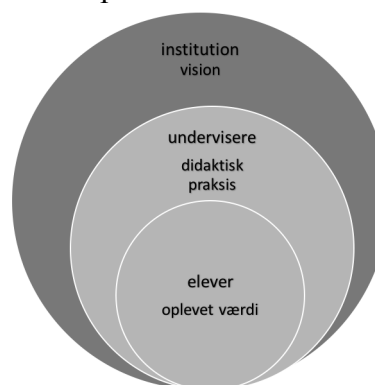
Undersøgelsen kan betegnes som forskningsbaseret evaluering.

Tilgangen bygger på et forskningsmæssigt skift fra et fokus på undersøgelser af 'effekt' til undersøgelser af 'værdi', som 'værdi for hvem og i hvilken kontekst', hvilket betoner nødvendigheden af at inddrage et førstepersonsperspektiv (Holst 2017).

Der er her tale om et skift fra et fokus på undersøgelser af effekt til undersøgelser af værdi, som udgør en væsentlig konklusion i rapporten fra Statens Kunstfond: Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten (Holst 2017). Dette forskningsmæssige skift er introduceret med Rapporten Understanding the Value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project (Crossick &

Kazynska 2016). Fokus flyttes fra måling af "impact" og "effect" af kunst/kultur til en undersøgelse af "value", som en overgribende forståelse for et flertal af værdi-parametre.

Metodisk er der tale om et opgør med et ensidigt kvantitativt evidens-paradigme baseret på et evidens-hierarki med fokus på kunstens effekt (på noget). Fokus flyttes til værdi, der forstås som musikkens (kunstens) værdi for hvem og i hvilken kontekst. Det kan være værdien for barnet, værdien set i underviserens optik som et didaktisk perspektiv, værdien forstået i det institutionelle perspektiv fx i et ledelses-perspektiv osv. Værdi optræder dermed i forskellige perspektiver og på forskellige niveauer. Potentialerne er her, for det første, at kunne undersøge de enkelte niveauer (figur 1), og for det andet, at have mulighed for at undersøge relationerne mellem dem (Layder 2006). Det er dette potentiale, som er grundlaget for forskningsdesignet i denne undersøgelse, som primært sammenholder to niveauer: elevernes oplevede første-persons perspektiv og den didaktiske praksis.



Figur 1: Niveauer

Der er gennemført observation af undervisningen med alle elever som indgår i undersøgelsen - såvel solundervisning som gruppe-undervisning og sammenspil /ensemble/ kor.

Dette efterfølges af et interview som referer tilbage til deres oplevede undervisning. Vi beder generelt eleverne om at fortælle om hvad deltagelsen i musik og musikalske fællesskaber har for betydning for dem, og spørger desuden målrettet ind til fire hovedområder nemlig: glæde, fællesskab, meningsfuldhed og mestring. Endelig beder vi eleverne vurdere graden som de oplever den på de fire områder.



Vi undersøger således værdi og betydning af aktiv deltagelse i musik og musikalske fællesskaber i den konkrete ramme på GMA under inddragelse af elevernes første persons perspektiv - hvad er det for værdier de oplever herved, og hvad er det for en betydning det har for dem i deres livsperspektiv. Vi undersøger desuden hvilken betydning det generelt har for elevernes personlige og sociale udvikling.

Tidligere undersøgelser (Holst 2018 og 2018a) har vist, at der er undervisningsformer, indhold og tilgange, som i særlig grad understøtter elevernes oplevede værdi og betydning.

Det er ikke uden betydning hvordan der undervises, hvilke undervisningsformer der anvendes, hvordan eleverne inddrages i undervisningen o.s.v. Kort sagt er der ikke tale om virkninger af musik som et automatisk fænomen, men snarere af de interaktioner der foregår i og med musik og musikalske fællesskaber, hvor musikken som fænomen skaber nogle unikke muligheder. Dette gør vi ved at kombinere en undersøgelse af elevernes oplevede første-persons perspektiv og den didaktiske praksis. Dette afviger fra en mere almindelig evalueringspraksis ved også at give børnene en stemme, og anerkende deres værdiperspektiv som betydningsfuldt.

På det didaktiske niveau har lærerne udarbejdet elev-beskrivelser ved begyndelsen af undersøgelses-perioden (baseline) og efterfølgende igen efter seks til ni måneder (endline). Her spørges til undervisningens form

og indhold samt elevernes selvforståelse, trivsel, motivation samt sociale- og sproglige kompetencer.

Endelig er der gennemført fokusgruppe-interviews med hhv. lærere og ledelse.

Det omfattende datamateriale er efterfølgende analyseret med kvalitative analyser med brug af QDA-software (MaxQDA) og kvantitativ analyse af de fire parametre med opstilling af histogrammer. De kvalitative og kvantitative data behandles samlet i en række centrale temaer, hvor undersøgelsesdata desuden sammenholdes og perspektiveres med relevant teori.



3 Værdi for eleverne

Det er centralt her at give børnene og de unge en stemme, og se deres værdiperspektiv som betydningsfuldt, og dermed anerkende musikkens betydning som oplevet i et første persons perspektiv og ikke, som så ofte, begrænset til hvad musikken er god for for noget andet. Forståelsen er, at vi laver musik fordi det har en betydning og værdi for den enkelte for fællesskabet og for samfundet.

At det at beskæftige sig med musik også er godt for noget andet (transfer), er en kendsgerning og forskningsmæssigt eftervist (fx sproglig udvikling), men kan ikke være det primære formål med at beskæftige sig med musik. *Det er derfor interessant og vigtigt at undersøge hvilken betydning og værdi det har for børn og unge at deltage i musikundervisning og fællesskaber på GMA.*

3.1 Overblik - værdikategorier

Undersøgelsen inddrager fire områder (dimensioner) for oplevet værdi, som er indkredset i tidligere forskning som betydningsfulde, men som ikke kan ses som endelige centrale kategorier: Glæde, fællesskab, meningsfuldhed og mestring.

Det har vist sig i undersøgelsen her, at det er nødvendigt at opdele de tredje dimension 'meningsfuldhed', da eleverne tydeligt oplever denne del forskelligt fra elev til elev henholdsvis som musikalsk forestilling og musik som følelsesmæssigt indtryk og udtryk.

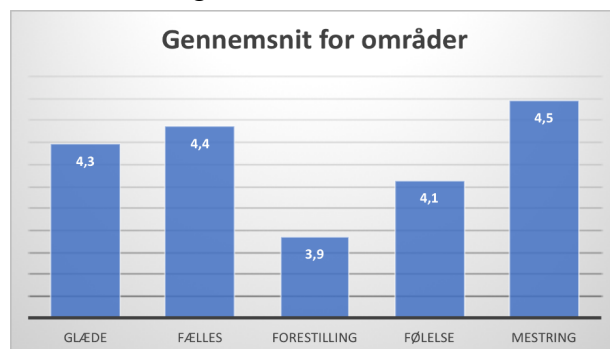
Dermed udvides de fire dimensioner til Glæde, fællesskab, musikalsk forestilling (narrativ), følelser og mestring.

Eleverne har, ud over at sætte egne ord på deres oplevede værdier også vurderet områderne på en analog, som er omsat til en femtrinsskala, som kan behandles talmæssigt.

Disse værdier vurderes af eleverne generelt ved hjælp af fordelingskurver (histogrammer) hvor den procentmæssige fordeling fremstilles grafisk - altså en kvantitativ analyse, som handler om »hvor meget« og »i hvilken grad«.

De fem områders gennemsnitsværdier (på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er den højeste vurdering)

ser ud som følger:



Figur 2: Gennemsnit for de fem værdi-områder

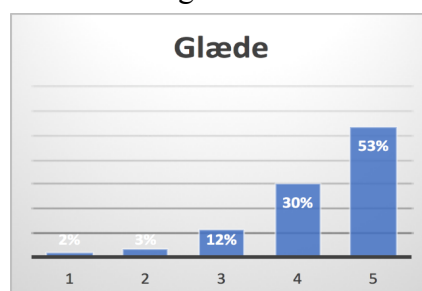
Der er generelt tale om meget positive vurderinger fra eleverne af disse værdier, som placerer sig i det høje område på skalaen (fra et til fem) i området fire til fem, dvs. alle væsentligt over middelværdien tre.

Det fremstår desuden, at de oplevede værdier der vurderes højest er glæde, fællesskab og mestring - hvilket kan sammenfattes til følgende udsagn:

Eleverne oplever en høj grad af glæde, fællesskab og mestring ved deres deltagelse på GMA.

Gennemsnitsværdierne for hvert område (dimension) siger imidlertid ikke så meget om hvordan det fordeler sig på elevgruppen. Er det sådan at mange oplever det på samme (positive) måde, eller ligger der bag et gennemsnit måske forskellige grupperinger af nogle som vurderer det forskelligt.

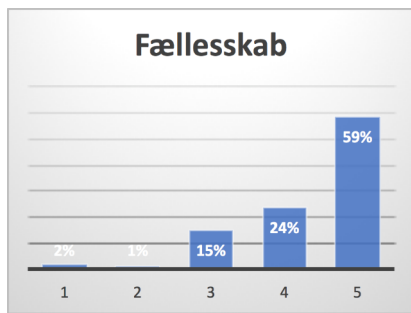
1. Fordelingen af vurderinger på skalaen fra et til fem for området 'glæde' ser ud som følger:



Figur3: Vurderinger af værdien 'glæde'

Mere end 80% af eleverne vurderer glæde på højeste og næsthøjeste niveau og kun meget få vurderer det under middel.

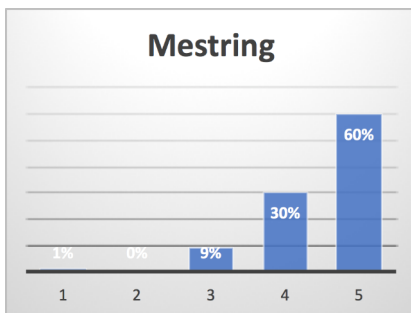
2. Det er det samme billede der tegner sig for fællesskab:



Figur 4: Vurderinger af værdien 'fællesskab'

Det ses imidlertid af fordelingen at endnu flere end ved værdien 'glæde' vurderer 'fællesskab' på højeste niveau (skalatrin 5).

3. Det område der har det højeste gennemsnit (se figur 1) er mestring. Fordelingskurven her er endnu stærkere »højrevendt«, dvs der er en endnu større andel der er placeret på højeste og næsthøjeste trin nemlig hele 90%.



Figur 5: Vurderinger af værdien 'mestring'

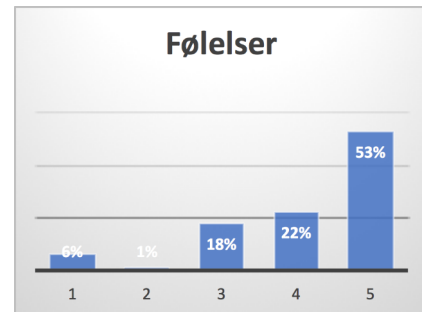
Eleverne har altså høje ambitioner om at mestre det at spille musik og oplever i høj grad at mestre det. Mestring skal imidlertid ikke forveksles med præstation, men henviser til at være god til noget på en meningsfuld og motiveret måde på det niveau, man nu er på. Præstation derimod er ofte præget af en forståelse af, at man burde og kunne være bedre. Denne forskel skal vi komme tilbage til i forbindelse med et vigtigt aspekt af undervisningen på GMA, som handler om 'den pædagogiske atmosfære'.

Det samlede billede af disse tre værdiområder er interessant fordi det peger på, hvordan glæde ved musikken og det musikalske fællesskab kan ses som gode forudsætninger for mestring og selvværd.

De to sidste værdiområder, som er en opdeling af området 'musikalsk mening', viser at der er tale om forskellige oplevede værdier på dette område, således at nogle i højere grad oplever

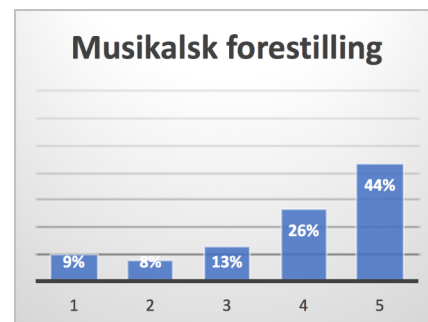
det ene og ikke det andet.

4. På del-området 'følelser' er der 75% som vurderer det på de to højeste niveauer (skalatrin 4 og 5), og der er en lille gruppe (7%) der giver udtryk for at de ikke oplever denne værdi.



Figur 6: Vurderinger af værdien 'følelser'

5. Det andet del-område 'musikalsk forestilling' handler om en mere abstrakt størrelse (musical imagery) som fx giver sig udtryk i, at eleverne taler om, at de oplever musikken som en fortælling, en historie der bliver fortalt med musik.



Figur 7: Vurderinger af værdien 'musikalsk forestilling'

Her er det 70% der vurderer det på de to højeste niveauer, og en mindre gruppe (17%) der giver udtryk for at de ikke oplever denne værdi (skalatrin 1 og 2).

Det tyder således på at der er individuelle forskelle i, hvordan musikalsk meningsfuldhed opleves, hvilket kan have relation til både alder og undervisning.

3.2 Indblik - oplevede værdier

For at få indblik i hvordan disse værdier opleves og hvad det betyder i den konkrete undervisning, skal vi i det følgende kigge nærmere på de oplevede værdier.

I elevinterviewene er der delvist spurgt åbent til oplevet værdi og betydning, og delvist spurgt ind til områderne (dimensionerne) glæde, fællesskab, musikalsk mening og mestring.

Desuden er der spurgt til betydningen af elevernes deltagelse for deres familier. Der bruges i det følgende uddrag af elevernes egne beskrivelser heraf, ud fra den opfattelse, at det giver det bedste indblik og en værdifuld indsigt netop at give børnene (eleverne) selv en stemme.

3.2.1 Glæde

Den ene af de tre mest fremtrædende oplevede værdier er glæde. Eleverne beskriver dette på forskellige måder.

En måde handler om, at musik gør en glad:

Når man spiller det så i stedet for at blive sur, så bliver man glad.

Det gør mig meget gladere på en måde. Det er bare musikken. Det er bare selve musikken.

Og forbundet hermed ønsket om også at gøre andre glade:

Jeg kan blive glad over, at når jeg bliver stor, så kan jeg måske også få min egen violin. Så kan jeg spille for andre, og gøre andre glade.

En anden måde handler om glæden ved at frembringe musik:

Det er sjovt at man kan få en saxofon til at lave energi eller luft om til en tone. Og det gør mig glad.

Det sjove er, at man bringer en melodi frem, man bringer noget smukt frem, på en eller anden måde. Det er ikke som at synge, det er ikke som at skrive et essay og det er ikke som at skrive et digt – det er noget helt andet... Musik kan sige så utroligt meget selvom der ikke er nogen tekst eller ord på, eller noget som helst.

Forbundet med oplevelsen af glæde, optræder det, at musikken giver energi eller ro:

Det giver mig energi i kroppen og alt muligt.

Jeg får nogle gange lyst til at danse med.

Det betyder rigtig meget for mig. Det er et, altså, det er ligesom, det giver mig ro indeni at spille musik og synge.



En særlig form i denne kategori er glæden ved en flowoplevelse og fordybelsen i musik:

Jeg føler mig som en del af musikken. Når jeg spiller musik, så glemmer jeg for det meste alt det der sker i skolen. Hvis man har haft en rigtig lang dag, så når man kommer hjem og spiller musik så kan man føle sig som en del af musikken.

Hvis man slipper sig selv løs imens man spiller, så er det en god fornemmelse, fordi så tænker man bare - wow - det skete lige, det her!

Altså, når jeg lukker mine øjne, og spiller derudaf, så, hvordan skal man sige, får jeg et andet perspektiv på livet.

Denne flowoplevelse er ofte beskrevet i forbindelse med sammenspil:

Det sker tit, når jeg sidder i orkester og vi spiller sammen, så lige pludselig, så de dér tanker, de forsvinder bare - så er der kun musikken.

3.2.2 Fællesskab

Eleverne giver udtryk for at det betyder meget at lave musik sammen med andre, at have andre og venner at dele det med og få nye venner.

Altså jeg synes det er sjovest, når man spiller sammen med andre.

Vi spiller orkester, og jeg kan jo bare mærke, når jeg sidder dér; bliver jeg helt vildt glad, og det bliver en god dag, når man spiller musik, det er bare virkelig sådan, det gør bare én mega glad.

Det er dejligt, at der er andre, man kan dele det med, og snakke om, der har den samme interesse, det er rigtig fedt. Det kan jeg godt lide.

Det bedste ved at gå til musik er, at man får mange nye venner.

En af mine veninder spiller også guitar, og vi sidder tit og spiller sammen. En anden veninde spiller blokfløjte, og et par venner, der spiller trommer og bas. Det er fedt fordi så er der en, der kan lave lidt fingerspil og den anden kan spille akkorderne – og så kommer det til at lyde perfekt.

3.2.3 Musikalsk meningfuldhed

Interviewmaterialet har, som omtalt i sidste afsnit, vist at to forståelser af 'musikalsk mening' har optrådt forskelligt hos forskellige elever. Nogle elever har især giver udtryk for at opleve den musikalske mening som narrativ - vi fortæller en historie med musik, mens andre forbinder det med følelser. Det er sandsynligt at dette hænger sammen med undervisningen og undervisningens form, idet der er et sammenfald med forskellige tilgange i den undervisning de deltager i.

Eleverne som oplever det som narrativ mening og kobler det ofte sammen med den konkrete musik:

Vi spillede "Moldau" - den har jo indbygget en historie i sig, og det kan man virkelig godt mærke på musikken og på tonerne og på stemningen i musikken. Der er ligesom et helt handlingsforløb. Jeg synes, at musikken får en helt anden karakter.

Der er altid en historie bag de musikstykker, vi får. Dem, der har skrevet det, de har jo en mening om det, en grund til, de skriver den. Og det er også det, vi gerne vil spille, og påminde folk om at der er et eller andet med det her - husk lige på det. Der er rigtig meget historie i musik.

Når jeg spiller, føler jeg bare, at jeg er ved at fortælle en historie. I stedet for at høre ens stemme, så kan man høre musikken og tænke på noget. Når jeg høre nogen andre spille, så tænker jeg på noget, som der foregår. Så jeg føler det er at fortælle en historie.

Elever som kobler det med følelser oplever det både som at blive følelsesmæssigt rørt og som at udtrykke sig følelsesmæssigt:

Nogen gange så er det bare så smukt, at man bliver nødt til at græde.

Jo, musikken rør mig rigtig meget, fordi jeg føler, at musik det er noget for mig. Jeg føler bare, at det er noget som jeg aldrig skal give slip på, fordi hvis musikken ikke var der, så ville det være en stor forskel, tror jeg... Så det ville være en stor forskel, hvis det ikke var i mit liv.

Jeg er helt vild med at musikken rører mine følelser, fordi at det er det, der er grunden til at jeg spiller musik, det er fordi,... at jeg spiller mine følelser ud.

Nogle dage hvor man tænker bare livet ikke er så godt, og så spiller jeg lidt, og så kan jeg sådan mærke, at jeg får alle mine følelser ud.

3.2.4 Mestring

Mestring henviser til oplevelsen af at være god til noget. Mestring ses også som udtryk for engagement og en positiv selvfølelse - og kan omfatte præstation:

Det betyder noget for mig at være god til det. Når du er god til noget, bliver du lykkelig, når du bliver lykkelig bliver du glad, så det betyder meget, og det betyder meget for mine forældre, og for mig selv.

Når man oplever succes, forbinder det med noget godt. Når man oplever noget, der er godt, positivt og succesfuldt så tænker man "yes, det vil jeg gerne". Der ligesom en form for motivation og en



glæde ved det. Hvis man godt kan det ordentligt, så kan man godt tillade sig at sige "jeg kan spille klaver" og så vil 'de' lige høre et stykke... Jo mere man lærer, jo mere sikker føler man sig. Og jo mere sikker man er, jo mere selvtillid har man også, når man skal spille.

Folk synes, jeg er blevet rigtig god. Spørgsmålet er, om jeg selv synes det. Indenfor musikken, så vil jeg håbe, at jeg er rigtig god til det, fordi at, det er jo det, jeg går op i, men ellers er jeg ikke sådan en, der prøver at være den bedste. Og det vil jeg heller ikke i musik. Det er ikke det, jeg vil.

Jeg synes det er sjovt og fedt at gå til klarinet og lære ting fordi så bliver man bedre til musik, og man kan godt blive musikaner eller et eller andet af det.

3.2.5 Betydning for familien

For en stor del af eleverne har deres deltagelse i musikundervisning stor betydning for deres familie (forældre), og de nyder stor opbakning og motivation hjemmefra:

Min familie er meget glade for det. Altså alle i min familie, de er jo stolte af, hvad jeg kan, og helt vild med hvad jeg har udviklet mig til, og de bakker mig op og støtter mig, i alt hvad jeg laver indenfor musik.

Min familie synes, at det er godt for mig at jeg går her, fordi at jeg går i hjemmeskole, så kan det jo være noget socialt. Jeg har venner fra violin af.

Altså mine forældre ville have at jeg går til musik. Altså, jeg var også med til at bestemme det, fordi det ville også være lidt ondt, hvis jeg ikke gad og spille musik, og de var bare sådan der, jamen du skal. Så det var mig, der bestemte at jeg ville spille klarinet.

Opbakning og motivation hjemmefra hænger ofte sammen med familiernes værdisæt:

Det var min mor som der fandt den her plads, til at jeg kunne gå her, og hun synes det er rigtig fedt. De kommer med mange bud på hvad jeg kan lære. De kan meget godt lide, når jeg lærer deres ynglingssange og sådan noget. Jeg får altid mange komplimenter, når jeg spiller. Min lillebror han spiller trompet. Og min pap lillebror spiller trommer.

Jeg ville gerne spille Mozart fordi min familie er rigtig glade for sådan noget musik og så ville jeg gerne prøve at spille det selv. Min onkel spiller også musik så han skrev det ned på noder til mig. Mine forældre er ret stolte af det.

Dette hænger i nogle tilfælde sammen med at medlemmer af familien selv er aktive musikudøvere:

Min far har spillet bas, min mor på klaver. Jeg har en storesøster, hun spiller på fløjte. Når vi øver, så spiller vi nogen gange sammen som duo.

Min mor har spillet blokfløjte og klaver. Min far har spillet bas. Musikken var der hele tiden. Hver gang vi hører Metallica spiller min far med på sin bas. Det er også virkelig sjovt. Min lillesøster begyndte at spille klarinet.

Min far spiller klaver og min storebror spiller bratsch og min mor spiller tværføjte.

3.3 Sammenfatning - elevværdier

Glæde

Eleverne giver udtryk for at de bliver glade af musik, og af at frembringe musik, samt at man kan gøre andre glade med musik. Musikken giver glæde som energi eller ro. Glæde ved musikken kan desuden opstå i forbindelse med en oplevelse af flow og fordybelse, ofte i forbindelse med sammenspil.

Mere end 80% af eleverne vurderer 'glæde' på højeste og næsthøjeste trin (4 og 5 på skalaen).

Fællesskab

Eleverne giver udtryk for at det betyder meget at lave musik sammen med andre, at have andre og venner at dele det med og få nye venner.

Fællesskab vurderes endnu højere end glæde med 84% på de to højeste trin..

Musikalsk meningsfuldhed

Eleverne oplever meningsfuldhed som musikalsk forestilling og narrativitet meningsfuldhed ved at blive følelsesmæssigt rørt og ved at udtrykke følelser musikalsk.

På del-området 'følelser' er der 75% som vurderer det på de to højeste niveauer (skalatrin 4 og 5), og der er en lille gruppe (7%) der giver udtryk for, at de ikke oplever

denne værdi.

På delområdet 'musikalsk forestilling' vurderer 70% det på de to højeste niveauer, og en mindre gruppe (17%) giver udtryk for, at de ikke oplever denne værdi (skalatrin 1 og 2).

Det tyder således på, at der er individuelle forskelle på hvordan musikalsk meningsfuldhed opleves, hvilket kan have relation til både alder og undervisning.

Mestring

En vigtig værdi for eleverne er at være god til noget med musik, at mestre. Mestring ses også som udtryk for engagement og en positiv selvfølelse og omfatter den gode præstation.

Det område der har det højeste gennemsnit er mestring. Fordelingskurven her er endnu stærkere »højrevendt« dvs der er en endnu større andel der er placeret på højeste og næsthøjeste trin, nemlig hele 90%.

Betydning for familien

For en stor del af eleverne har deres deltagelse i musikundervisning stor betydning for deres forældre, og de nyder stor opbakning og motivation hjemmefra. Opbakning og motivation hjemmefra hænger ofte sammen med familiernes værdisæt og musikkultur.



4 Undervisningens indhold og form

Som tidligere nævnt inddrager undervisning instrumentundervisning på darbuka, trommer, el-bas, guitar, saz, klaver, cello, violin, bratsch, trompet, saxofon, tværfløjte, klarinet, harmonika/accordeon og kor samt ensembleformer. Disse undervises af lærere med forskellig undervisningstraditioner og instrument-specifikke traditioner. Der optræder på GMA en række forskellige musikdidaktiske generer, som med en grov inddeling relaterer til hhv. den klassiske tradition, den rytmiske tradition, folkemusik / worldmusic og kor. Indenfor den klassiske tradition er der eksempelvis også væsentlige forskelle, som leder til en mulig yderligere opdeling. Indenfor folkemusikområdet optræder på GMA undervisning i klezmer-sammenspil og sammenspil på saz.

Jeg vil benytte genre-begrebet og betegne forskellige tilgange som 'musikdidaktiske gener'. Med brugen af genre-begrebet er det muligt at præcisere forskellige tilgange mere pragmatisk i forhold til GMA's praksis end ved en ren opdeling efter instrumenter. Opstillingerne i det følgende er baseret på observation af undervisning, elevinterviews samt lærernes beskrivelser af undervisningen.

4.1 Undervisningen indhold

Vi skal først se på hvad det er for et indhold der arbejdes med indenfor individuel undervisning, undervisning med vægt på sammenspil som gruppeundervisning, ensemblepil som undervisning i (større eller store) hold, samt kor.

4.1.1 Undervisning baseret på individuel undervisning.

Til dette område hører undervisning i den klassiske og den rytmiske tradition, samt undervisning med eller uden sammenspil. Der indgår klaver, strygerinstrumenter, blæserinstrumenter og guitar (med sang).

Indholdet i undervisningen adskiller sig reelt ikke fra det man sædvanligvis finder i musikskolens instrumentundervisning.

Eksempler:

Klaver: Mester Jakob, Ode to Joy, Swan Lake i let version, små stykker med 3-5 toner i hver hånd. Lette klassiske stykker. Seven Years (Lukas Graham).

Violin: Suzuki violinskole suppleret med elevens egne valg. Rytme og kropslighed. Skala og teknik. Moldau orkesterstemme (forberedelse til ensemble-spil).

Fløjte: Kombination af klassiske fløjtestykker (Mozart, Carl Nielsen) og danske sange, som eleven selv vælger. Rytme, kropsholdning, vejtrækning, artikulation og intonation.

Saxofon: Små musikalske numre og teknik såsom luft/støtte på baggrund af musikstykkerne.

Guitar (rytmisk): Strumming og sang. Imagine, Highway to Hell. Danske sange. Blackbird, fingerspil.

4.1.2 Undervisning med vægt på sammenspil.

Der er her tale om sammenspil som undervisningsform i grupper eller mindre hold med op til 7-8 deltagere. *Indholdet* er bestemt af den konkrete tradition:

Klezmersammenspil: Klezmermelodi og teknik, register-skift...

Saz-undervisning. Anatolsk musik baseret på et system af tonearter (maqamsystemet). Forskellige türkü fra forskellige områder (kurdisk, tyrkisk, armensk).

4.1.3 Ensemblespil

Omfatter 1) ensemblespil / ensembleundervisning med større eller store hold, hvor de enkelte stemmer er indøvet i den individuelle undervisning, samt 2) ad hoc sammenspil - »Det Nodeløse Orkester« hvor man i fællesskab bygger et musikalsk narrativ op.

Ensemblerne består af Guldstrygerne og Guldblæserne og i samlet form som Guldorkestret. Her spilles »partiturmusik«, dvs. arrangementer hvor de enkelte instrumentstemmer er øvet i den individuelle undervisning.



I »Det Nodeløse Orkester« udvikles arrangementet i dialogisk form, som et musikalsk narrativ, hvor hvert instrument bidrager på sit niveau, og hvor eleverne er medskabere af det musikalske narrativ.

4.1.4 Kor

Koret siges at synge på op mod 30 sprog, og ifølge eleverne synger de mange arabiske sange, da korlederen kommer fra Egypten, men de synger også på hebraisk, tyrkisk og tyske sange, men det er forskelligt, hvilke sange de lige arbejder med. Ud over det multikulturelle indhold fremstår tilgangen som traditionel korindstudering i gruppe eller holdform. Koret optræder og promoveres ved en række lejligheder.

4.2 Undervisningens form

I den aktuelle sammenhæng på GMA er det centralt at spørge til hvordan forholdet er mellem den individuelle undervisning og den fællesmusiceren, eftersom at det musikalske fællesskab og fællesskaber gennem musik i rammen af GMA har en central rolle.

Det første kriterie er nu, i forlængelse heraf, hvorvidt den individuelle undervisning ses som den centrale undervisning der giver mulighed for og er afsæt for det fælles, eller hvorvidt den fælles undervisning er bærende og understøttes gennem individuel undervisning. Hermed blive

også forskellige undervisningstraditioner indskrevet i spørgsmålet om kulturelle møder i og gennem musik.

4.2.1 Individuel undervisning

Den individuelle undervisning er en fremtrædende undervisningsform på GMA på samme måde som i den almindelige musikskole. Musiklærerne giver da også udtryk for at de reelt ikke underviser andeleledes på GMA end de gør på musikskolen - det der er anderledes er atmosfæren.

Den individuelle undervisning kan optræde på forskellige måder, og være koblet til sammenspil (se punkt 2), hvilket overvejende er instrumentafhængigt (orkester-instrumenter). Således er der nogle klaverelever, der deltager i sammenspil overvejende i mindre konstellationer, og andre som ikke gør det.

Den væsentligste forskel er dog observeret i selve tilgangen, hvilket bliver særlig tydeligt i interaktionsformerne mellem underviser og elev.

Den ene form for undervisning kan genremæssigt karakteriseres som dialogisk og undersøgende. Eksempelvis spørger læreren, hvordan eleven synes det lyder med forskellig fingersætning, og aktiverer eleven som en ressource i undervisningen. Et typiske mønster i den dialogiske undervisning er desuden at

underviseren stiller åbne spørgsmål og lader eleven prøve at finde svarene, inden hun forklarer det. I et andet eksempel har de hørt en strygekvartet og snakker om, hvordan musikerne brugte deres instrumenter på måder til at lave anderledes lyde med og de undersøger selv sagen og prøver dette af på deres egne instrumenter. En sådan dialogiskundervisning optræder både i klassisk undervisning (fx violin) og i rytmisk undervisning (guitar).

Den anden form adskiller sig markant herfra, og kan karakteriseres som 'instruerende' eller 'monologisk' med brug af korrektion, hvor der fx. ikke gives god plads til at eleven prøver sig frem.

Det er fx. observeret, at læreren siger at eleven spiller med forkert fingersætning, fordi det ikke er til at spille med den fingersætning. Et andet observeret eksempel er situationer hvor en elev prøver noget/prøver sig frem og læreren afbryder med: "Nej". Der er også observeret et eksempel hvor læreren siger at eleven skal øve sig og få styr på stykket, ellers kan de lige så godt opgive.

Denne form form undervisning bliver undertiden kaldt for »tandlægemodellen« hvor eleven (som klient) kommer for at få ordnet huller.

4.2.2 Individuel undervisning som forudsætning for sammenspil.

Denne form er central i den traditionelle musikskolepraksis med største udbredelse indenfor den klassiske musik, og ligeledes den mest udbredte på GMA.

Det er her central at man skal have lært sin stemme på forhånd, og øvet sig rigtig meget for at kunne være med til at spille sammen. Således forklarer en elev:

Når man spiller orkester skal man have øvet sig rigtig meget og så viser man lidt, hvad man kan og så spiller man sammen. Det er ret sjovt, når man spiller musik sammen i stedet for når man sidder alene... i orkesteret føler man, at man er en del af et fællesskab.

Den individuelle undervisning og øveprocessen er der hvor man lærer at spille det, og så får man fællesskabet gennem sammenspil.

4.2.3 Sammenspil som undervisningsform

Denne form optræder i Klezmer og Saz-undervisning, og det er således helt tydeligt at denne undervisningsform er rodfæstet i en anden undervisnings- og musikkultur, som er forskellig fra den klassiske konservatorie-tradition.

Her er uddrag fra observation af en sådan undervisning:



Det er holdundervisning, og der er 8 elever på holdet. De har forskellige aldre, cirka mellem 9 – 16 år. De sidder i en halvcirkel vendt mod underviseren. Han sikrer sig, at alle har den rigtige starttone, og tæller for. Alle spiller. De spiller hele sangen, underviseren giver småbeskeder undervejs. Bagefter arbejder de med en bestemt frase. Underviseren spiller for, solmiserer og viser stedet i noden.

Der er også flere elever der deltager i denne undervisning som fortæller om hvordan det er almindeligt at man spiller sammen hjemme.

4.2.4 Ensembleformer

Der optræder, som nævnt, to vidt forskellige ensembleformer, henholdsvis Orkestersammenspil og Det Nodeløse Orkester.

Orkestersammenspil er partiturbaseret med afsæt i individuel undervisning (punkt 2 herover).

Observationsbeskrivelse af orkestersammenspil:

Eleverne begynder at finde deres pladser og flere spiller på deres instrumenter. Stemningen virker afslappet. Orkesterlederen beder om ro, og der er ro med det samme. Der spilles på direktion. Cantaten gennemføres. Der er forskellige formled med forskellige instrumentbesætninger. Elevernes forskellige niveauer høres, men det forstyrrer ikke stykkets helhed. Næste stykke er af Händel. Der forklares kort, hvordan stykket er opbygget – vekselspil. De forskellige instrumentundervisere guider kort eleverne og giver dem relevant information om deres respektive stemmer. Stykket gennemføres selvom det halter en del. Efter første gennemspilning taler underviserne sammen om nogle praktiske problemer – der er ro imens fra elevernes side. Ved anden gennemspilning skal en optakt på plads. En elev siger efter et forsøg, hvor alle ikke var med "vi prøver bare igen." Eleven der spiller på flyglet, sidder helt ovre i et hjørne af lokalet lidt gemt bag det store instrument.

Ensembleformen i Det Nodeløse Orkester er i højere grad forbundet med traditioner i Klezmer og Saz.

Observationsbeskrivelse af »Det nodeløse Orkester«:

Henrik og violinlæreren Hal har inviteret alle elever til at prøve at være med i et nodeløst orkester. De skal bygge musikken op ud fra en historie, de finder på undervejs og med input fra eleverne, som sidder i en stor rundkreds inddelt i instrumentgrupper. Henrik begynder at spille på sin obo og Hal og Henrik improviserer lidt. De

sætter eleverne til at lave to forskellige rytmer, uddeler percussion-instrumenter og viser en tøjdyrsslange, som kan skydes ud af et gevær. Eleverne kommer med idéer til, hvad slangen kan hedde. De finder tonen 'd' på alle instrumenter, så de har et fælles udgangspunkt. Alle lytter til saxofonerne og klarinetterne mens de spiller en lille tretonig figur. Klarinetterne får navnet "Alfred Sørensen" og de er fra nu af vandmænd. Fløjter og guitarer instrueres. Pianisten instrueres også (sidder i hjørnet bag flyglet). En to-tone bas instrueres. Stykket bygges videre op del for del, gennemprøves i sin helhed og fremføres til sidst som en lille koncert for forældre m. fl. som publikum.

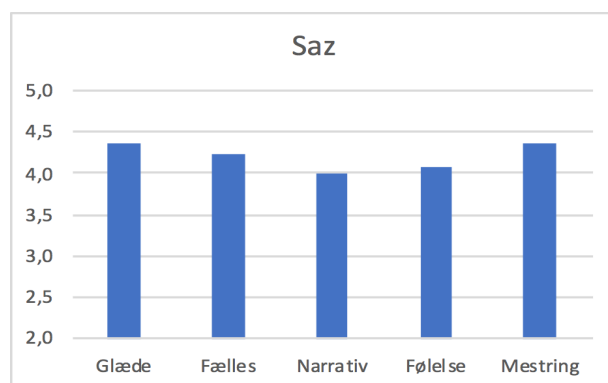
4.3 Undervisning og elev-værdier

Til sammenligning med elevværdier vil vi nu se på tre didaktiske genrer repræsenteret ved henholdsvis:

1. Saz-undervisning - sammenspil som undervisningsform.
2. Strygerundervisning - individuel undervisning og sammenspil
3. Klaverundervisning - individuel undervisning med begrænset deltagelse i sammenspil.

4.3.1 Sammenspil som undervisningsform (Saz)

Elevvurderingerne (gennemsnitstal) for saz-gruppen fordeler sig som følger:



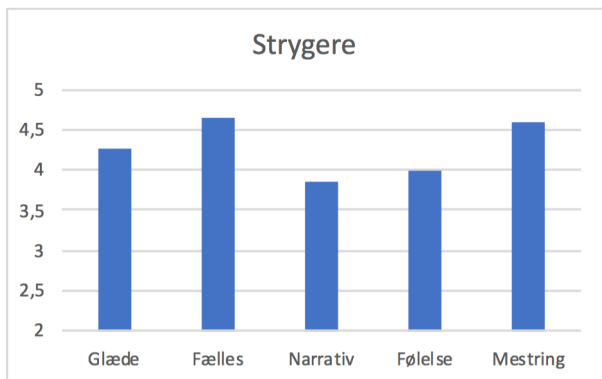
Figur 8: Gennemsnitsværdier for saz

Alle gennemsnitsværdier ligger mellem 4 og 4,5. Profilen her ligger meget tæt på de samlede gennemsnit (se afsnit 2.1, figur 2). I denne genre er der en tæt forbindelse mellem undervisning og sammenspil, hvor sammenspillet primært udfolder sig i saz-gruppen.

4.3.2 Individuel undervisning og sammenspil (strygere)

Elevvurderingerne (gennemsnitstal) for stryger-

gruppen (violin og cello) fordeler sig som følger:

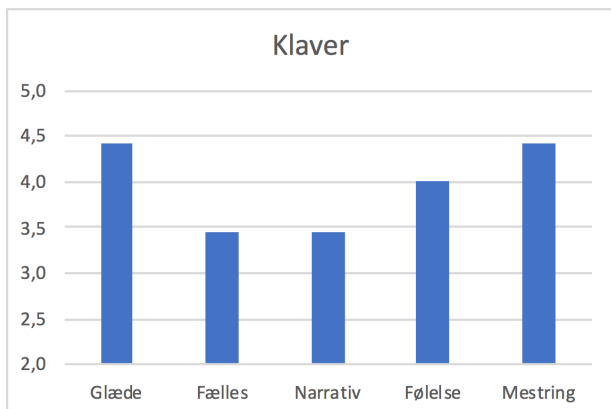


Figur 9: Gennemsnitsværdier for stryger

Gennemsnitsværdierne ligger også her tæt på det samlede gennemsnit (afsnit 2.1: figur 2), mens især 'fællesskab' men også 'mestring' fremstår særlig højt. Genremæssigt er der tale om individuel undervisning og sammenspil i ensembleform i Guldstrygerne og det samlede ensemble.

4.3.3 Individuel undervisning med begrænset deltagelse i sammenspil (klaver).

Elevvurderingerne (gennemsnitstal) for klavergruppen fordeler sig som følger:



Figur 10: Gennemsnitsværdier for klaver

Gennemsnitsværdierne for Glæde, følelse og mestring ligger på niveau med de samlede gennemsnit (se afsnit 2.1, figur 2). Det er især værdien 'fællesskab' der afviger (samlet gennemsnit 4,4 - gennemsnit klaver 3,5). Værdidimensionen 'musikalsk forestilling (narrativ) ligger også noget under det samlede gennemsnit men ikke så markant. Det lavere niveau for 'fællesskab' som oplevet værdi peger på en mere begrænset deltagelse i sammenspil sammenlignet med orkesterinstrumenter.

4.3.4 Sammenfatning

De samlede tendenser for de forskellige didaktiske genrer som fremstår i GMA's undervisningspraksis peger på *at de hver især har værdier og muligheder*, men at disse er forskellige og på forskellig måde bidrager til GMA's formål og målsætninger.

Der viser sig hermed en række centrale spørgsmål som forudsætter en teoretisk analyse der på den ene side kan belyse værdier i den aktuelle praksis, og på den anden side kan tydeliggøre potentialer for den fremtidige udvikling:

- Elevernes muligheder for kulturelle møder i rammen af GMA
- Undervisningens indhold og form som del af en interkulturel musikpædagogisk praksis
- Elevernes muligheder for at være aktive medskabere af deres egen kultur og fællesskaber.
- Muligheden for møder mellem forskellige undervisningstraditioner og musikkulturer som del af institutionens interkulturelle praksis.



5. Teoretisk analyse og diskussion

I dette afsnit undersøges først spørgsmålet om en flerkulturel undervisning med en skelnen mellem multikulturel- og interkulturel undervisning, og herefter ser vi på undervisningens indhold og hvordan eleverne kan være aktive medskabere i denne ramme. Til sidst ser vi på potentialerne i at forskellige undervisnings-traditioner kunne mødes og udvikles som del af institutionens interkulturelle praksis.

5.1 Flerkulturel undervisning og musikkulturelle mødesteder

Muligheden for flerkulturelle møder i rammen af GMA skal først præciseres i forhold til to forskellige forståelser af kulturbegrebet, og dernæst med en skelnen mellem multikulturel og interkulturel undervisning. Disse teoretiske præciseringer er en forudsætning for en nærmere beskrivelse og analyse af den undersøgte praksis på GMA.

5.1.1 Det statiske og det dynamiske kulturbegreb.

Man kan skelne mellem to forskellige teoretiske tilgange til kulturbegrebet, nemlig det beskrivende eller statiske kulturbegreb og det dynamiske kulturbegreb.

Det statiske kulturbegreb (det beskrivende kulturbegreb) er kendetegnet ved, at det tager udgangspunkt i idéer, værdier, regler og normer og har til formål at forklare, hvorfor vi handler, som vi gør. Kultur opfattes som noget afgrænset, og man kan derfor tale om dansk kultur, tysk kultur og tyrkisk kultur. Hver af de afgrænsede kulturer er kendetegnet ved en række fælles træk. De grundlæggende fælles træk bringes videre fra generation til generation. Kultur er foranderligt, men det går langsomt. Kultur bruges som forklaring på at folk handler, som de gør. Her optræder relationen som et "os-dem" forhold.

Uddybning: I den klassiske antropologi behandles kultur typisk som et substantielt fænomen (Svane-Sørensen 2004), hvor kultur antages at findes uafhængigt af menneskets oplevelser og eksistens. Kultur ses som et empirisk fænomen, der har et empirisk indhold,

som kan observeres og beskrives. Kulturindholdet består i relativt stabile og regelmæssige strukturer og mønstre omfattende adfærdsmønstre, regler, normer og værdier. Denne substantielle forståelse af kultur omfatter ikke kun kultur forstået som national-, samfunds- eller makrokultur, men omfatter også andre kulturkategorier såsom professionskultur, branchekultur, etnisk kultur, kvindekultur, bykultur, ældrekultur etc.

Med antagelserne om kulturen som et substantielt fænomen, der eksisterer i sig selv, reduceres kulturmødet til på forhånd givne kulturforskelle og -ligheder. Kulturforskelle antages at være defineret af mødet imellem kulturerne og ikke af mødet imellem de konkrete mennesker. Dette medfører, at relationen imellem selvet og den Anden i kulturmødet alene forstås som i et vi-er forhold, hvor både selvet og den Anden er kategoriserede i forhold til deres kulturer, og relationen vi - er er definerede ud fra kulturforskellene.

Det dynamiske kulturbegreb forsøger at tage højde for de modsætninger, der ligger i kultur. Kultur finder sted mellem mennesker som agerer i en praksis, og derfor må kultur være noget dynamisk, noget der hele tiden er under forandring. Med en dynamisk kulturforståelse er kultur ikke noget et menneske 'ejer', men noget en person gør gældende i det sociale samspil med andre mennesker. Kultur er ikke noget du har eller er, men noget du gør i bestemte situationer i bestemte kontekster. Her opstår mødet (i og med musik) som et ligeværdigt dialogisk forhold centralt.

Uddybning: I modsætning til den klassiske antropologiske kulturbegreb sættes mennesket i forgrunden i den fænomenologiske tilgang til kulturbegrebet (Svane-Sørensen 2004). Kultur forstås i forhold til mennesket og menneskets eksistens og har derved ikke en ontologisk status i sig selv, men i det enkelte menneske.

I den fænomenologiske tilgang består kultur i meningssammenhænge, der virker som en fortolkningsramme der er tilknyttet det enkelte individ, og som er fælles for de individer, der

tilhører samme fortolkningsfællesskab (ibid). Den sociale verden fortolkes og organiseres i bestemte meningssammenhænge af medlemmerne af dette fortolkningsfællesskab. Dermed bliver den sociale verden en intersubjektiv kulturverden, der består af meningssammenhænge.

Kultur forstået som en fælles fortolkningsramme i form af organiserede meningssammenhænge, der danner baggrund for menneskets fortolkninger og handlinger, videregives igennem historien, traditionens overleveringer og den virkningshistoriske bevidsthed (ibid). At det enkelte menneske overtager denne kulturelle historiske fortolkningsramme igennem socialiseringen indebærer ikke, at mennesket blot passivt er modtager af kultur. Mennesket i social interaktion skaber også aktivt kultur. Denne aktive skabelse eller forandring af kultur, lige som også overleveringen og vedligeholdelsen af kultur, finder altid sted i de intersubjektive processer, der er grundlæggende for den sociale interaktion.

Kulturforandringsprocessen finder sted og manifesterer sig hos individet, i interaktionen og i den objektiverede form, som den sociale verden får igennem institutionaliseringen (ibid). Kulturforandringen kan analyseres på disse tre niveauer men altid med udgangspunkt hos ”det interagerende individ, der allerede er i verden” for at kunne forstås.

5.1.2 Flerkulturel musikundervisning

Flerkulturel undervisning i musik kan ses som et svar på at sikre lige adgang til og deltagelse i for alle til musik.

Børnekonventionen Artikel 31 stykke 2 (BKI nr. 6 af 16.1.192) formulerer barnets ret til fuld deltagelse i det kulturelle og kunstneriske liv og lige muligheder herfor. I forlængelse heraf formulerer UNESCO's International Music Council (imc-cim.org) alle børn og unges ret til adgang til og deltagelse i musik.

UNESCO's retningslinjer for interkulturel undervisning (UNESCO 2006) peger på, at interkulturel undervisning, som fremmer dialog mellem elever fra forskellige kulturer, trosretninger og religioner, kan være en vigtig og meningsfuld måde at bidrage til bæredygtige og tolerante samfund på, og skelner mellem en multikulturel og en interkulturel tilgang:

Multicultural describes the culturally diverse nature of human society.... Interculturality is a dynamic concept and refers to evolving relations between cultural groups....(UNESCO, 2006, p. 17).

Multikulturel undervisning handler om at lære om andre kulturer og at respektere dem som de er mens interkulturel undervisning er rettet mod at overskride passiv sameksistens og udvikle en bæredygtig måde at leve sammen på i et multikulturelt samfund gennem udvikling af forståelse og dialog med vægt på at erkende de ressourcer der ligger i forskellighed og ikke som et problem eller en risiko. Interkulturel pædagogik kan således forstås som dialogisk og



ressourceorienter i hvad der kan betegnes som en dynamisk kulturforståelse.

I musikundervisning kan vi skelne mellem to forståelser:

a) multikulturel musikundervisning, hvor fokus er på muligheder for forskelligartede musikformer, repertoire og undervisnings-tilgange, som sikrer en mangfoldighed og forskelligartede muligheder for deltagelse ud fra kulturel forskellighed.

b) interkulturel musikundervisning som en aktiv sameksistens i et dialogisk rum, hvor forskellighed ses som en ressource med interkulturelle møder som bygger bro og skaber synteser.

5.1.3 Flerkulturel musikundervisning på GMA

Henrik Goldschmidt (interviewdata) mener, at alle skal have muligheden for musikundervisning. Han kalder sig selv og sine ansatte en slags ”musikere uden grænser”, og alle er velkomne på skolen uanset økonomiske forhold, tilhørsforhold og holdninger.

Den bærende vision fremstår, med en overførsel af idegrundlaget i Middle East Peace Orchestra, som en interkulturel vision som udmøntes i en variation af muligheder for kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale.

Børnene skal desuden, i en multikulturel forståelse, have mulighed for at spejle sig selv og deres kulturelle baggrunde og traditioner i skolens indhold. Det er vigtigt, at indhold fra forskellige kulturer – fx musikgenrer, tekst-sprog, instrumentvalg – er ligeværdigt. Også repræsentationen af minoritetskulturer i lærergruppen.

Der lægges fra ledelsens side stor vægt på at undervisningen er præget af en atmosfære af tryghed og at man etablerer en personlig, nærværende relation med eleverne, der bliver mødt og set, hvor de er, og bliver anerkendt og respekteret. hvilket kan være med til at opbygge større selvtillid og selvværd gennem de trygge rammer.

Det er en central pointe fra interview med lærerne at de på GMA ikke underviser anderledes end de ellers gør (på andre

musikskoler), men at det der gør forskellen netop er atmosfæren (den pædagogiske atmosfære). Det betyder fx at eleverne ikke skal paces til at optræde hvis de ikke er klar til det, således at den trygge ramme opretholdes. Man kunne hermed sige at der pædagogisk set i højere grad er tale om en mestringskultur end en præstations- og konkurrencekultur. Det er netop mulighederne i en dialogisk, ligeværdig og ressourceorienteret undervisningspraksis, der danner forudsætning for en interkulturel tilgang.

Allport (1979) har peget på muligheden for at reducere fordomme mellem forskellige etniske grupper ved at skabe positive møder, der er karakteriserede ved at være samarbejdende frem for konkurrerende, hvor der er lige status mellem individerne og hvor man har en fælles opgave i en etableret ramme. At spille musik sammen bygger netop på et samarbejde, hvor alle spiller en vigtig rolle i en fælles opgave i en etableret ramme - med muligheder for en dialogisk, ligeværdig og ressourceorienteret tilgang.

Det er således primært i sammenspil på GMA (ensembler og kor) at positive musikalske møder kan etableres som *interkulturel musikundervisning*.

Det er også disse musikalske praksisformer der umiddelbart kan sammenlignes med Henrik Goldschmidt's idégrundlag i det mellemøstlige fredsorkester “Middle East Peace Orchestra”, der bringer jødiske, muslimske og kristne musikere sammen. Dette kan siges at være overført til GMA, som formuleret GMA's hjemmeside:

“Ud af musikken vokser et forpligtende og tryghedsskabende fællesskab på tværs af religiøse, kulturelle og etniske forskelle og potentielle konfliktområder. Det løfter den enkelte elev og giver kompetencer, som man kan bruge også efter sin tid på musikakademiet, og det bereder grunden for et samfund med færre konflikter: For at skabe fred må man holde fred, og for at holde fred må man lære hinanden at kende.”

I undervisning på de enkelte instrumenter foregår undervisningen overvejende i en form der kan betegnes som *multikulturel musikundervisning*, idet hvert instrument undervises i sin etablerede tradition, hvad enten

det handler om et klassisk instrument, som undervises i sin vestlige-klassiske tradition, eller det tyrkiske instrument Saz, som undervises i sin tradition. Eleverne skal på GMA kunne møde instrumenter og musikkultur som genspejler deres forskelligartede kulturelle baggrund. Således underviser også hver lærer i og på grundlag af sin egen tradition på samme måde som vedkommende ellers ville undervise på uden for GMA.

Sammenhængen mellem de to tilgange kan forstås som inkluderende i forhold til to perspektiver: »adgang« (access) og »deltagelse« (participation). Den multi-kulturelle tilgang kan forstås som en inkluderende strategi i forhold til *adgang* for alle, mens den interkulturelle tilgang kan forstås som inkluderende strategi i forhold til *deltagelse* i fællesskabet.

5.2 Undervisningens indhold og form

Der er tre forskellige tilgange til undervisningen (se afsnit 3.3) som på forskellige måder bidrager til GMA's opgave, og som vurderes forskelligt af eleverne.

1. Sammenspil som undervisningsform
2. Individuel undervisning og sammenspil
3. Individuel undervisning med begrænset deltagelse i sammenspil.

Der optræder her for det første en skelnen mellem individuel undervisning og sammenspils- og ensembleformer inklusiv kor.

I en opdeling af undervisningens socialformer skelnes almindeligvis mellem tre grundformer. For det første individuel undervisning "IU" (som også kan gennemføres med fx to elever), for det andet undervisning med flere elever samtidig som gruppeundervisning "GU" (typisk tre til syv elever) og for det tredje undervisning med mange elever som betegnes holdundervisning "HU" og som her omfatter ensembleformer og kor. I skolesammenhæng taler man også om klasseundervisning, hvor en klasse kan deles i hold. På GMA optræder sammenspil i gruppeform fx i Klezmer-sammenspil og sazundervisning, mens holdundervisning udgøres af (guld)ensemblerne og fem kor.

I rammen af en interkulturel musikpædagogisk praksis er det særlig interessant at se på forholdet mellem den individuelle undervisning og sammenspil, hvor sammenspil i forskellige former udgør muligheder for de interkulturelle møder.

Der optræder to forskellige koblinger som kan eksemplificeres med henholdsvis undervisning på et klassisk instrument som violin hvor den individuelle undervisning typisk er en forudsætning for sammenspil i ensembleerne, og sazundervisning, hvor undervisningen foregår som gruppeundervisning med sammenspil som undervisningsform med en fælles musicerende tilgang.

Inden for musikpædagogik har der været en drejning fra en mere ensidig sagsorientering med værket som genstand, til en orientering mod en handlingsorienteret forståelse af musik, som 'musiceren' - som noget man gør (Eliott 1995; Small 1998). Musiceren er imidlertid ikke noget man kun gør alene, og en afgørende ramme for de interkulturelle møder på GMA udgøres netop af de musikalske fællesskaber i form af fælles musiceren, som i den forbindelse kan betegnes med begrebet "collaborativ musicing" (Pavlicevic & Ansdell 2009).

Som det fremgår af afsnit 3, er den individuelle undervisning i den klassiske tradition indholdsmæssigt præget af opbygning af en progression (trinvis opbygning), sådan som vi kender den fra instrumentskolerne. Et centralt spørgsmål er således forholdet mellem progression og musiceren. En interessant forskel opstår også i de to ensembleformer Orkestersammenspil (guld-ensembleerne) som bygger på individuel forberedelse og Det Nodeløse Orkester som bygger på musiceren.

I den individuelle undervisning er der gode muligheder for at differentiere i forbindelse med en trinvis undervisningstilgang. I gruppe og holdundervisning indgår imidlertid nogle interaktionsformer ud over lærer-til-elev interaktionen, og her spiller peer-learning gennem elev-til-elev relationen en væsentlig rolle. Anlægger man en musicerende tilgang i gruppe og holdundervisning, vil forskellighed således kunne være en ressource i undervisningen gennem social interaktion.

I en undersøgelse af praksisformer i sammen-spilsundervisning peger Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016) på to forskellige typiske tilgange, som her betegnes som henholdsvis en 'trinvis tilgang' og en 'musicerende tilgang' (figur 10).

Problematikken omkring en trinvis vs helhedsmæssig opbygning er beskrevet i Martin Wagenschein, 'Om begrebet Eksemplarisk Undervisning' fra 1956, i dansk oversættelse i Graf og Christiansen (2015). Det er tydeligvis ikke et nyt pædagogisk spørgsmål, men det er nyt at se på det i musikpædagogisk sammenhæng.

Wagenschein opstiller en række forskellige former for undervisningens indhold og progression betegnet med romertal I, II, III, IV og III', som kort skal introduceres her (figur 12):

I: *Byggestensprincip*. Illustrationen viser det systematiske undervisningsforløb, den lineære trinvis progression som perler på en snor - fra delmål til delmål. Det ene bygger ovenpå det andet, først det simple så det mere komplicerede.

Imidlertid er den meningsbærende helhed overladt til forventningens glæde med en begrundelse om at de enkelte færdigheds- og videns-elementer vil blive nødvendige - en gang.

II: *Systematisk reduktion*. For at undgå den overload som byggestensprincippet uundgåeligt fører til, kan man forsøge at lave en systematisk

reduktion, men stoffet bliver derigennem blot tyndbenet i form af et tyndbenet systematisk forløb, hvor man skal kende til stoffet i "grove træk".

En tilgang der bygger på et progressions-princip er meget udbredt indenfor instrumentalundervisning for ikke at sige dominerende og er grundstruktur i diverse 'instrumentalskoler' især inden for den klassiske musik. Dette bygger i høj grad på den reproduktive tilgang på det klassiske område, som indtog en dominerende position med de tiltagende krav til instrumental virtuositet fra sidste del af attenhundretallet (Gellrich & Parncutt 1998), og som har været særlig fremtrædende indenfor den klassiske klaverpædagogik. Denne tilgang er observeret i undervisning på klassiske instrumenter på GMA med soloundervisning og mesterlæretradition, men er i forskellig grad kombineret med andre tilgange. I den forstand undervises der ikke anderledes på GMA end af de samme lærere i den almindelige musikskole. Der er således på GMA, som generelt i danske musikskoler, tale om undervisning i den etablerede tradition. For en præcisering heraf se afsnit 4.3.3: om individuel undervisning med begrænset eller ingen deltagelse i sammenspil.

III: *Etablering af platforme*. I stedet for det jævne overfladiske gennemløb gribes forpligtelsen til at gribe fat her og der og grave sig ned, slå rod, bygge rede. Man skal danne ø'er men medtænke den forbindende undersøiske bjergkæde, som skaber kontinuitet i fortætninger indenfor et kontinuum. Mellem

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

Figur 101: Trinvis og musicerende tilgang

de grundfæstede piller eller platforme leder broer videre, og jo mere dybtgående fortætningen har været, desto mere glidende bliver forbindelsen mellem dem.

Denne tilgang finder vi i den form vi her har betegnet som individuel undervisning som forudsætning for sammenspil, hvor platformen eller ø'erne udgøres af sammenspil. Der er i afsnit 4.3.2 anvendt eksemplet fra stygerundervisning i Suzuki-traditionen, og det er markant, at elevernes oplevede værdier ligger meget højt her. Det handler især om værdien 'fællesskab' som netop får stor betydning gennem ensemble-spillet (Guldensemblerne).

IV: *Den eksemplariske fremgangsmåde* er rettet mod en repræsentativ helhed, som har samme karakter som fortætningen i platformen. I musik vil denne helhed være en helhed som er 'musik som fænomen' som netop et komplekst meningsunivers, som indeholder mange dimensioner. Der er tale om et "ægte møde", og mulighed for fordybelse og fundamentale oplevelser. Dette er imidlertid en form for ideal, som er svært at realisere i den daglige undervisningspraksis.

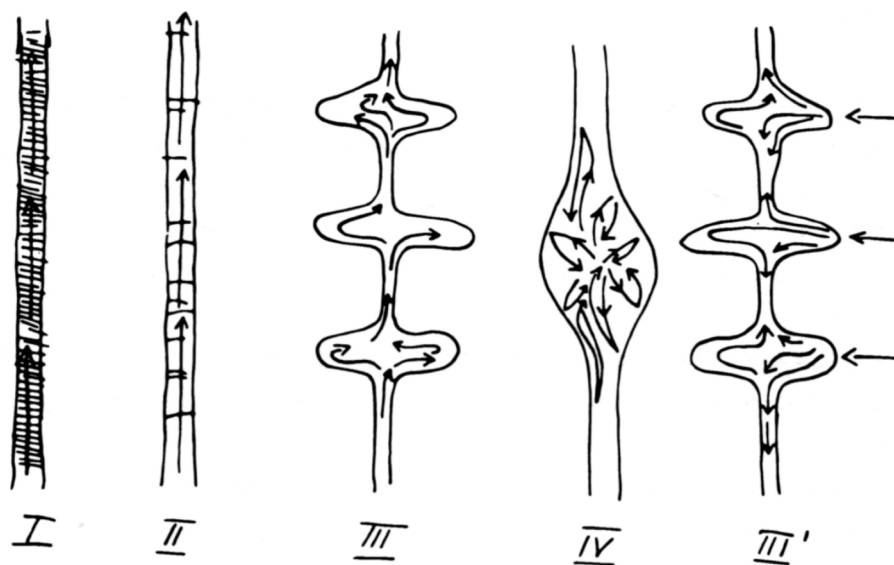
Denne tilgang finder vi i det Nodeløse Orkester, hvor den musikalsk dialog og fællesskab udfoldes som levet fænomen. Eleverne deltager uden forberedelse, hvor hver bidrager på sit

niveau med sit instrument og inviteres ind med ideer i en fælles narrativ medkomposition.

Fra den eksemplariske fremgangsmåde går Wagenschein videre til »det funktionelle princip« (III') som en interessant kombination af III og IV:

III': *Det funktionelle princip*. Afsættet for og indgangen til stoffet sker her fra en platform (se figur 11) og ikke fra den trinvise opbygning som i III. Man retter sig først funktionelt mod fænomenet som en kompleks helhed og denne tilgang er således samtidig eksemplarisk og rettet mod elementer. Figur III' viser at indgangen sker "udefra" til en platform og trænger nedad til elementerne og søger det, der er brug for, og samtidig leder den opad mod næste platform.

Denne tilgang finder vi i den form vi har betegnet som 'Sammenspil som undervisningsform' afsnit 4.3.1. Eksempler på en sådan praksis på GMA er saz-undervisningen og Klezmersammenspil. Det er her typisk at man tager udgangspunkt i musiceren og samtidig tager hånd om elevens individuelle udfordringer - hvilket kræver en dobbeltrolle af læreren, som mange nok ville synes er en u håndterbar udfordring, men som er traditionelle praksisser i saz og klezmer, og tydeligvis kan håndteres professionelt.



Figur 12: Wagenscheins didaktiske former I til IV

Sammenspil som undervisning foregår i gruppestørrelse - ikke i de store ensembler. Det er påfaldende at gruppeundervisning, som tydeligvis er velfungerende i ovennævnte traditioner, ikke praktiseres i den klassiske tradition. Gruppeundervisning optræder dog i et mindre omfang i rytmisk instrumentalundervisning. I et interview med lærere blev der givet udtryk for at man gerne ville prøve at arbejde med og udvikle denne undervisningsform, men at den almindelige musikskolestruktur ikke understøtter dette.

Det som Aigner-Monarth og Ardila-Mantilla (2016) beskriver som en oscillation kan således både tage udgangspunkt i formen III: etablering af platforme og III': det funktionelle princip og så gennem en oscillation etablere kombinationen som en 'positiv cirkel' som inddrager udvikling af motivation. Sådanne kombinationer finder vi i den overvejende del af GMAs undervisningspraksis, og den positive virkning heraf understøttes af elevernes meget positive værdivurderinger, ikke mindst af elevernes meget positive oplevelse af mestring.

Indre motivation er ifølge de ledende motivationsforskere Ryan & Deci (2017) den væsentligste drivkraft, man kan tænke sig for læring. Motivation er ikke blot noget man kommer med på forhånd men også noget der skabes i undervisningen gennem elevernes aktive engagement, som igen hænger tæt sammen med deres oplevede positive værdier:

"Substantial evidence shows that autonomy-supportive versus controlling teaching strategies foster more autonomous form of motivation in students and the higher quality engagement, performance, and positive experiences associated with it". (Ryan & Deci 2017)

Elevernes positive oplevede værdi og betydning af undervisningen, med fokus på glæde, fællesskab og mestring, peger overbevisende på at det i høj grad lykkes at udvikle elevernes indre motivation (autonomous motivation) gennem undervisning og sammenspil.

5.3 Elevernes muligheder for at være aktive medskabere

Ud fra en betragtning om interkulturel undervisning som en dynamisk proces (med

reference til det dynamiske kulturbegreb) vil det være afgørende at skabe muligheder for eleverne for at være aktive medskabere af den musikalske praksis og de musikalske fællesskaber.

Dette fremstår tydeligt som et bærende princip i 'Det Nodeløse Orkester' under ledelse af Henrik Goldschmidt, hvor man netop arbejder med at udvikle et fælles musikalsk narrativ i en dialogisk proces. I det partiturbundne sammenspil bidrager den enkelte elev også som aktiv medskaber i en musikalsk dialog med afsæt i den forudgående individuelle undervisning. Derfor vil elevens oplevelse af aktiv medvirken og engagement være tæt forbundet med formen i den individuelle undervisning. En mulighed for at være fællesskabende i den musikalske proces afhænger således af, at eleven har mulighed for og oplever at være aktiv musikalsk medskabende både i processen frem til og i sammenspilssituationen.

Dermed er tilgangen til undervisning såvel som til sammenspil af væsentlig betydning i forhold til at overskride en multi-kulturel undervisning og muliggøre en interkulturel undervisning.

5.3.1 Eleven som selvaktiv

I musikskoleundervisning er det ifølge Ulrich Mahlert (professor i musikpædagogik, Berlin) relevant at skelne mellem hvad han kalder 'instruktivisme' og 'konstruktivisme' (Mahlert 2011). Med de store forskningsprojekter i 60'erne og 70'erne indenfor undervisning, uddannelse og læring revideres de grundlæggende tilgange til hvordan mennesker lærer med et skift fra behavioristisk psykologi (Skinner) til konstruktivistisk psykologi (Piaget og Vygotsky). En væsentlig erkendelse er at man ikke kan "overføre" viden fra lærer til elev som sådan, men at eleven aktivt må konstruere sin egen viden i interaktion med omgivelserne og andre mennesker. En instruktivistisk forståelse ser undervisning og læring som "overførsel" hvor korrekt/ ønskværdig adfærd overføres gennem imitation, forskrifter og regler. Læreren er 'bedrevidende', eleven 'uvidende' og formen forudsætter disciplin.



Undervisningen foregår typisk som instruktion og korrektion og betegnes som 'IRE-formen'. Læreren Initierer / instruerer, eleven Responderer, læreren Evaluerer. Eksempel: Lærer: hvad er to plus to – elev: fire – Lærer: korrekt. Eller: Hvad er to plus to – fem – forkert. Ny IRE: lærer instruktion: to plus to er fire, hvad er to plus to osv.

Konstruktivistisk undervisning og læring forstår læring som en interaktion mellem lærer (og andre) som muliggørende og eleven tilegner sig og lærer gennem selvvirksomhed. En meget anvendt metafor der beskriver dette er at læreren 'stilladser' (muliggør) og eleven bygger (konstruerer). Undervejs fjerner læreren stilladset igen, og resultatet til slut skulle gerne være elevens bygningsværk.

Dette skift har haft afgørende betydning indenfor didaktikken generelt, men med en vis begrænsning indenfor instrumentalpædagogik. I praksis videreføres en "før 1970-tænkning" ofte simpelthen fordi man underviser sådan som man selv er blevet undervist. Man taler med et vist glimt i øjet om "tandlægemodellen", hvor eleven kommer og passivt får fikset sine huller.

5.3.2 Dialogisk anerkendende undervisning

Et betydningsfuldt bud på en tilgang til undervisning der skal fremme elevens selvaktivitet er dialogisk undervisning præget af den norske professor Olga Dysthe (Dysthe

1997). Et bærende princip er at interaktionen mellem lærer og elev skal fremme elevens selvaktivitet og refleksion, og at eleven bør opleve at blive taget alvorligt gennem en anerkende relation. Det betyder et brud med instruktionisme og IRE-tilgangen, hvor der typisk stilles et lukket spørgsmål dvs et spørgsmål hvor der findes et korrekt entydigt svar, som eleven forventes at kunne gengive. Det er klart at denne tilgang har stærke begrænsninger, men har en berettigelse, hvis man ønsker at finde ud af hvad en elev ved eller ikke ved og kan eller ikke kan. Men som det ofte er blevet sagt, så bliver grisen ikke federe af at blive vejlet.

Dette leder til opfordringen til (også) at stille åbne spørgsmål, som er spørgsmål der har åbne svarmuligheder som netop forudsætter elevens selvaktivitet og refleksion for at besvare, og hvor lærerens formål ikke er at kontrollere men derimod den aktive læringsproces. Dysthe går et skridt videre til en form som betegnes autentiske spørgsmål. Autentiske spørgsmål, defineres for det første som åbne spørgsmål med flere svarmuligheder, og for det andet at elevens svar indgår i en dialogisk (og ikke monologisk) relation, og inddrages i den efterfølgende interaktion. Eleven er en ressource i undervisningen, ikke en forhindring for samme. Eleven bliver taget alvorlig og oplever anerkendelse.

Vi har dermed en tydelig skelnen mellem

interaktionsformer og interaktionskæder som henholdsvis monologiske (IRE) eller dialogiske. Udviklingen i nyere instrumentalpædagogik med dialogiske undervisningstilgange kan ses som en del af udviklingen af 'fleksible undervisningsformer' i instrumentalpædagogikken.

Der indgår i GMA's undervisningspraksis såvel former som kunne betegnes som monologiske, som dialogiske i den individuelle undervisning, se afsnit 4.2.1.

Den dialogiske undervisningsform har været markant i den suzuki-inspirerede undervisning (violin og cello).

5.3.3 Mestring vs præstation

Den samfundsmæssige præstationskultur har haft betydning på det pædagogiske område med en målstyring-orientering forbundet med det aktuelle accountability-paradigme og New Public Management tænkning (Moos et al 2019), og man har således talt om den tredje målstyringsbølge (Fibæk Laursen 2018). Målorientering har været undersøgt og diskuteret i den pædagogiske forskning bl.a. i en tværgående fagdidaktisk ramme (Kursiv Nr. 19: Sammenlignende Fagdidaktik. DPU 2016).

Jens Dolin (2016) undersøger her implementeringen af målrettet kompetenceorienteret undervisning i de naturvidenskabelige fag som del af indførelsen af en test- og målekultur i uddannelsessystemet og en præstationsfiksering.

Dolin (2016) peger på to forskellige forståelser af målorientering: 'achievement goals', nemlig et mål om at ville lære og udvikle en evne og et mål om at ville demonstrere en evne eller undgå at demonstrere manglende evne. Han benævner den første 'mestringsmål' og den anden måltype 'præstationsmål':

Ved mestringsorientering fokuserer personen på den aktuelle opgave og relaterer sig især til at udvikle kompetence og opnå forståelse og indsigt (mestring). Præstationsorientering relaterer sig især til hvorledes ens evner bliver bedømt, hvorledes man 'præsterer'.

Mestringsorientering har overvejende positive effekter knyttet til selvtillid, lyst til at lære, arbejdsindsatsen er god, og man bruger

effektive læringsstrategier. Modsat præstationsorienteringen hvor læringsstrategierne ofte bliver overfladiske og uden relationelle forståelser. Man fokuserer på udenadslære og undgår udfordringer.



Det er en helt central pointe at forskellige målorienteringer hos elever giver forskellige handlinger i læringsituationer og dermed forskelligt læringsudbytte, og der er indikationer på at ydre motivation leder til 'overflade'-læring snarere end 'dyb' læring. Selv om præstationsmål kan være nyttige for nogle elever i særlige situationer så længe mestringsorienteringen også er høj, så er det problematisk når præstation bliver så vigtig, at det uddriver mestringsorienteringen.

Det er gennemgående tydeligt at undervisningstilgangen på GMA generelt er mestringsorienteret, og at man aktivt har modvirket en præstationstilgang. Således er der gennem undersøgelsen kommet eksempler frem på hvordan læreren direkte har afskærmet eleven fra præstationskrav f.eks. hvor forældre har forsøgt at presse en elev til at optræde med et stykke, selv om eleven ikke følte sig klar til det. Dette forklares fra lærerside som en følge af det, som de betegner som GMA's *atmosfære*.

5.3.4 Pædagogisk atmosfære

I 1920'erne påpegede Hermann Nohl (1879-1960) vigtigheden af den ”pædagogiske relation” for læring, ved bl.a. at genformulere Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) idé om, at undervisning og opdragelse skal være båret af ”pædagogisk kærlighed” mellem lærer og elev.

Otto Bollnow (1903-1991) videreudviklede Nohls teori ved at undersøge følelserne i den pædagogiske relation, og betydningen af det rum, som relationen udspillede sig i. Hans grundtanke var, at stemninger eller atmosfærer bærer relationen mellem mennesker.

Bollnow (1965) definerer i ‘Die pädagogische Atmosphäre’ den pædagogiske atmosfære som ”helheden af følelsesmæssige betingelser og menneskelige holdninger, som findes mellem opdrageren og barnet, og som danner baggrund for enhver opdragende handling”. Han analyserer følelser som glæde, forventning, taknemmelighed, kærlighed, tillid, tålmodighed og flere andre følelser, som er til stede mellem lærer og elev.

Med begrebet pædagogisk atmosfære beskriver Bollnow “... den fælles stemthed og afstemthed mellem den ene og den anden, som griber barn og opdrager”, og som Bollnow beskriver som sine qua non for, at det pædagogiske projekt skal lykkes.

Den pædagogiske atmosfære på GMA beskrives af lærerne som givet fra ledelsens, dvs. Henrik Goldschmidts side som del af GMA's vision.

I et eksternt perspektiv fremstår tryghed og omsorg som centralt og bærende, men det omfatter også fællesskab, tillid og engagement.

5.3.5 Tryghed og omsorg

Den pædagogiske atmosfære på GMA kan centralt karakteriseres med begreberne tryghed og omsorg. Betydningen af omsorg og tryghed er behandlet af den engelske psykologiprofessor Paul Gilbert (2017) i en evolutionspsykologisk forskningstilgang med anvendelse indenfor tredje generations kognitiv psykoterapi.

Der gives her en kort indføring i nogle hovedpunkter samt teoriens relevans indenfor den aktuelle musikpædagogiske kontekst.





En væsentlig udfordring for moderne mennesker er, at vi lever i en højteknologisk verden - men at vores hjerne ikke har gennemgået den samme udvikling. Vores "gamle" hjerne er først og fremmest tunet ind på to opgaver i livet: overlevelse og reproduktion. Hjerneforskning hos mus, høns og aber viser, at der på trods af millioner af års evolution stadig er de samme strukturer i nutidens hjerner. Det skyldes, at der for hvert evolutionært udviklingstrin ikke er kommet grundlæggende nye og anderledes hjernestrukturer til. Der er bare kommet nye tilføjelser til grundtypen for den gamle hjerne. Den gamle hjerne er hovedsæde for drifterne. Drifterne i den gamle hjerne sikrer, at vi flygter eller kæmper, når vi oplever trusler mod os selv eller vores flok.

Ifølge Gilbert, er det faktum at mennesket er det pattedyr, der fødes mest ufærdigt, mest hjælpeløst og med det største behov for omsorg en vigtig evolutionær fordel, idet evolutionen favoriserede de mennesker, der dermed udviklede evnen til at sætte sig i andres sted, danne nære relationer og føle sig som en del af en gruppe. Evolutionen favoriserede med andre ord udviklingen af en stor hjernebark, der rummer de neurale systemer, der skal til for at skabe motivation og lyst til at passe på andre. Menneskets evne til omsorg og tilknytning har

således været afgørende for vores udvikling, men omsorgens betydning gør os også sårbare over for omsorgssvigt.

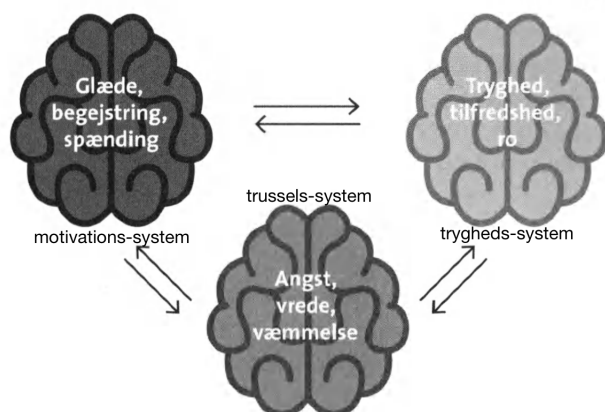
Den "nye" hjerne, som udvikledes for 2-3 millioner år siden, er den særlige menneskelige del af hjernen. Vi kan som ingen andre dyr forholde os til os selv, vores relationer, fortid og fremtid. Og så kan vi være omsorgsfulde og empatiske, hjælpende og forstående på et helt andet niveau.

Men empati, rationalisering, tænkning, forståelse, menneskelig tilknytning m.v. hører alt sammen hjemme i den nye hjerne og er drevet af vores gamle hjernes omsorgsmotiver for yngelpleje - og omsorg er således opstået i samspillet mellem den nye og den gamle hjerne. Den nye og den gamle del af hjernen lever i en sameksistens, der ikke altid er nem. I vores komplekse hverdag, der kræver højtudviklet aktivitet i hjernebarken, bliver vi oftere og nemmere udfordret.

Moderne hjernescanninger viser, at forskellige følelser aktiverer forskellige områder i hjernen. Gilbert omtaler de forskelligt aktiverede områder i hjernen som systemer, og han forbinder systemerne med vores grundlæggende følelser og nogle af hjernens forskellige signalstoffer.

Modellen (figur 13) udgør en forenklet udgave

af hjernens følelsesregulerende systemer, som tydeliggør de centrale funktioner i teorien.



Figur 13: De tre følelsesregulerende systemer

1. *Trusselssystemet* er designet med det eneste formål at sørge for, at de trusler, vi uundgåeligt møder, ikke tager livet af os og dermed gør os evolutionært overflødige. Trusselssystemet anvender følelser som vrede, angst og afsky til at sikre en hurtig aktivering af relevant adfærd. I praksis er det signalstoffet adrenalin, der sammen med stresshormonet kortisol gør os klar til kamp eller flugt ved at sørge for, at al unødigt aktivitet lukkes ned, og at fokus og energi samles, når vi står over for en trussel.

2. *Motivationssystemet* guider, motiverer og opmuntrer dyr og mennesker til at ønske, forfølge og anskaffe. Systemet sørger for, at vi

er på udkig efter muligheder, at vi udvikler os og hele tiden kommer videre. Hjernen aktiverer følelser som glæde, eufori, spænding og begejstring til at stimulere en adfærd, hvor vi sætter tempo på, presser os selv lidt og tager nogle chancer. Motivationssystemet belønner os med dopamin for at sikre, at vi gentager adfærd - at vi udvikler os og præsterer. Dopamin er i dén grad en belønning. Det er et vidunderligt stof, og selv små mængder giver et susende velbehag, kick eller rush. Større mængder giver glæde, eufori og begejstring.

3. *Tryghedssystemet* - det beroligende system - handler om kontakt og tilknytning mellem mennesker og det er helt nødvendigt for vores overlevelse. For mennesket har det beroligende system afgørende betydning, for den ro, der findes her, holder vores driftsstyrede gamle hjerne i ave, kobler den nye rationelle hjerne til og giver os mulighed for mere nuancerede tanker og overvejelser. I det beroligende system finder vi signalstoffet oxytocin, som netop er forbundet med kontakt og nærvær, ro og balance. Oxytocin medvirker rent kemisk til at øge vores empati, tolerance, tillid og nærvær.

I det moderne præstations- og konkurrence-samfund bliver den gamle hjerne presset til det yderste fordi hjernen ikke kan kende forskel på, om vi står over for en fysisk trussel, som vi er



designet til at reagere på, eller om truslen skabes af vores tanker, bekymringer og forestillinger om, hvordan vi skal håndtere tilværelsen. Og når vi skal lykkes og præstere er det motivations-systemet, der kan få os til at presse os selv. Vi overstimulerer mere eller mindre bevidst trussels- og motivationssystemet og understimulerer det beroligende system, som ellers skulle hjælpe med at skabe balance, og når det ikke sker, så trives og præsterer vi ikke.

Motivationssystemet higer efter resultater og tempo, mens trusselssystemet desperat forsøger at få os væk fra eller nedkæmpe truslen. Det er derfor et spørgsmål om gennem omsorg og tilknytning at genoprette den balance mellem de tre systemer der kræves for, at vi trives og fungerer.

Gilberts teori har stor relevans for forståelse af præstationsangst i musik (Music Performance Anxiety, MPA) som kan forstås som en u hensigtsmæssige interaktion mellem motivationssystemet og trusselssystemet udløst af en overstimulering heraf.

Et præstationspres kan forskyde balancen mellem de tre systemer i en sådan grad at vi ikke kan præstere som forventet.

Med henvisning til forholdet mellem præstation og mestring, kan man sige at en ydre motivation gennem præstationsforventning kan underbinde eller uddrive den reelle mestring. Mestring forstås her som forankret i indre motivation og med en balance mellem de tre systemer.

Vi møder i mange sammenhænge i musik en præstations- og konkurrence kultur. Det gælder ved konkurrencer om orkesterpladser, ved auditions, ved optagelsesprøver til de videregående uddannelser, ved elevkoncerter i musikskolen og i et vist omfang også i en progressions-orienteret instrumentalundervisning især indenfor det klassiske område. Det kunne fx gælde partiturbundet sammenspil i ensemble med direktion hvor der kunne være en høj forventning om at spille fejlfrit.



I forhold til den aktuelle kontekst på GMA kunne der opstå et clash mellem de interkulturelle muligheder i det musikalske fællesskab og en sådan præstationsforventning i ensemblespil. Da der samtidig er tale om en elevgruppe som omfatter elever med belastede baggrunde, herunder flygtninge, må det forventes at grænsen for udløsning af trusselssystemet hurtigere kan nås, og dermed at mulighederne i de musikalske fællesskab slår om i den modsatte effekt.

Tryghed og omsorg fremstår således i denne forståelse som afgørende betingelser for GMA's interkulturelle musikpraksis.

5.4. Det interkulturelle møde mellem undervisningstraditioner

I afsnit 5.1.2 blev der med afsæt i UNESCO's retningslinjer for interkulturel undervisning (UNESCO 2006) præciseret en skelnen mellem:

a) *multikulturel musikundervisning*, hvor fokus er på muligheder for forskelligartede musikformer, repertoire og undervisnings-tilgange, som sikrer en mangfoldighed og forskelligartede muligheder for deltagelse ud fra kulturel forskellighed.

b) *interkulturel musikundervisning* som en aktiv sameksistens i et dialogisk rum hvor forskellighed ses som en ressource med interkulturelle møder som bygger bro og skaber synteser.

Vægtningen og repræsentationen af disse to former fremstår som forskellig på henholdsvis institutionelt niveau, undervisningsniveau og elevniveau.



På *institutionsniveau* fremstår en interkulturel forståelse som primær. Med forlæg i Middle East Peace Orchestra formuleres GMA's vision som en overførsel heraf: »hjemme i Danmark gør jeg nu det samme«... »Og det lykkes. Vi synger og spiller for og med hinanden, muslimer, jøder, kristne, det spiller ingen rolle.«

Sekundært indgår en multikulturel forståelse af at elever fra forskellige kulturelle traditioner vil kunne møde disse i undervisningen - f.eks. i koret hvor man synger på mange sprog, og i mulighederne for at møde forskellige traditionelle musikformer f.eks. Klezmermusik. Man vil altså gerne møde elevernes kulturelle forforståelse og familiære forankring, men hensigten, som fremtidsperspektiv, er tydelig som en interkulturel dagsorden svarende til UNESCOs formulering.

Alle de fortolkninger, vi laver omkring vor verden, er funderet i det lager af tidligere erfaringer af den, som vi selv har gjort eller som vore forgængere har gjort og overleveret til os igennem traditionen (Svane-Sørensen 2004). Kultur bygges således op i det enkelte individ som en aflejring af erfaringer, både vore egne og de som overleveres til os igennem traditionen. Kulturmødet opfattes, i en dynamisk kulturforståelse, som et møde imellem forskellige fortolkningsfællesskaber og deres tilknyttede fortolkningsrammer og

ikke som et møde imellem to forskellige i sig selv eksisterende norm- og værdistrukturer som i den statiske kulturforståelse. Kulturforskellene bliver derved afhængige af, hvordan deltagerne erfarer, forstår, fortolker og med tiden bevidstgøres omkring dem selv og hinanden i kulturmødet. Kulturforskellene er således subjektivt oplevede og socialt konstruerede.

Den multikulturelle forståelse møder således traditionen og overleveringen heraf, mens kulturmødet peger på en interkulturel forståelse. Goldschmidt's vision peger primært på kulturmødet og en interkulturel forståelse, rettet mod eleverne.

På *elevniveau* fremtræder undervisningen som et multikulturelt tilbud, såvidt at elever fra forskellige traditioner i vid udstrækning vil kunne møde disse i undervisningen - både hvad indgår indhold og form (se afsnit 4).

Det interkulturelle tilbud udgøres af muligheden for at deltage i (guld)ensemblerne, hvilke dog ikke alle gør), i åbne sammenspilgrupper (f.eks. Klezmer) og i fællesaktiviteter (koncerter, lejrskole osv). Her er mulighed for kulturmøder. Når man spørger eleverne, får man at vide, at fællesskaberne har høj værdi for dem, og at de oplever dette i disse rammer (se også afsnit 3.2 og 4.3).

I den instrumentorienterede undervisning møder eleverne den specifikke praksis og tradition som læreren repræsenterer. Som tidligere nævnt så underviser lærerne som de gør ellers, forskellen

udgøres af institutionens atmosfære.

I sammenspilsgrupper som f. eks. Klezmer er der tale om en overvægt af elever med jødisk baggrund, som her har mulighed for at møde musik i deres egen kulturtradition, men der deltager også elever med anden baggrund. Der er her tale om en vis mulighed for kulturmøder.

I ensembleundervisningen sammensættes instrumenter fra diverse traditioner i en ramme som overvejende er bestemt af vestlig klassisk partiturmusik. Der er her tale om institutionens brede mulighed for kulturmøder.

I den særlige ensembleform i »Det Nodeløse Orkester« er der tale om en særlig form som i højere grad giver mulighed for åbne kulturmøder, hvor elever med forskellig baggrund i en dialogisk form (flerstemmigt) sammen skaber et musikalsk narrativ.

I koret, hvor der synges på flere forskellige sprog, er der mulighed for kulturmøder i rammen af et udvalg fra forskellige kulturer.

I sammenspilsgrupper, ensemblene, i koret og i Det Nodeløse Orkester optræder således en variation af muligheder for kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale.

På lærerniveau ser det, som allerede omtalt,

lidt anderledes ud. Som tidligere nævnt så underviser lærerne som de ellers gør, forskellen udgøres af institutionens atmosfære. Den instrumentorienterede undervisning (violin, klarinet, klaver, guitar, saz osv) er i høj grad bundet op på de specifikke instrumenttraditioner herunder klassisk og rytmisk musik. Også indenfor de enkelte instrumenter er der pædagogiske metodikker som indgår f.eks. Suzuki.

Det betyder f. eks. at klassisk og rytmisk musik typisk undervises som solo-undervisning (se også afsnit 5) kombineret med ensemble, men med et påfaldende fravær af gruppebaseret undervisning. Dette mønster kendes fra den almindelige musikskole, og er i den forbindelse et spørgsmål der aktuelt er problematiseret bl.a. i rapporten fra Kulturministeriets Musik-skoletænk tank (Kulturministeriet 2017).

Således fremtræder det, at der på lærerniveau optræder hvad man kunne betegne som et mulighedsrum, hvor hver lærer har sin specialiserede praksis baseret på hendes eller hans erfaringsgrundlag og tradition.

Denne diversitet i lærergruppen, som fra institutionens side er ønsket, udgør et stort potentiale, men dette potentiale har størst mulighed for at udspille sig i en multikulturel praksis, hvor elever med forskellig baggrund har mulighed for at møde det kendte.



Det er i sig selv et værdifuldt potentiale, men der ligger en yderligere udviklingsmulighed i denne diversitet for at overskride de pædagogiske begrænsninger der ligger i de traditionelle specialiseringer og dermed lukninger. Eksempelvis underviser Saz-læreren gruppebaseret baseret på netop denne tradition. Samtidig underviser de klassiske lærere ikke gruppebaseret baseret på netop denne tradition, men det fremstår paradoksalt at en stor del af den undervisning der er rettet mod fællesskab og kulturelle møder foregår en-til-en i solundervisning, selvom den danner grundlag for sammenspil i ensembleterne.

De forskellige undervisningstraditioner og instrument-traditioner har hver især værdifuldt know-how som muligvis kunne være brugbart i et andet instrumentfag. Dette peger i retning af en didaktisk disciplin som kaldes »sammenlignende fagdidaktik« som er udviklet i de fagdidaktiske miljøer i Danmark. Et eksempel på dette er brugen i i denne sammenhæng dvs. i musikdidaktik af Jens Dolin's begreber 'mestring' og 'præstation', som er udviklet i naturfagsdidaktik.

På institutionsniveau fremstår den bærende vision med en overførsel af idegrundlaget i Middle East Peace Orchestra som en interkulturel vision som på elevniveau udmøntes i en variation af muligheder for

kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale.

Det er derfor nærliggende at pege på de pædagogiske og didaktiske potentialer i at forskellige undervisningstraditioner kunne mødes og udvikles som del af institutionens interkulturelle praksis - muligheden for møder mellem forskellige undervisnings-traditioner og musikkulturer som del af institutionens interkulturelle praksis.

5.5 Sammenfatning af teoretisk analyse

Flerkulturel undervisning i musik kan ses som et svar på at sikre lige adgang til og deltagelse for alle i musik.

UNESCO's retningslinjer for interkulturel undervisning (UNESCO 2006) peger på at interkulturel undervisning, som fremmer dialog mellem elever fra forskellige kulturer, trosretninger og religioner, kan være en vigtig og meningsfuld måde at bidrage til bæredygtige og tolerante samfund på, og skelner mellem en multikulturel og en interkulturel tilgang.

I musikundervisning kan vi skelne mellem a) *multikulturel musik-undervisning*, hvor fokus er på muligheder for forskelligartede musikformer, repertoire og undervisnings-tilgange, som sikrer en mangfoldighed og forskelligartede muligheder for deltagelse ud fra kulturel forskellighed og b) *interkulturel musikundervisning* som en aktiv sameksistens i et dialogisk rum hvor forskellighed ses som en ressource med interkulturelle møder





som bygger bro og skaber synteser.

Den bærende vision på GMA fremstår, med en overførsel af idegrundlaget i Middle East Peace Orchestra, som en interkulturel vision som udmøntes i en variation af muligheder for kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale. Børnene skal desuden, i en multikulturel forståelse, have mulighed for at spejle sig selv og deres kulturelle baggrunde og traditioner i skolens indhold.

Den multi-kulturelle tilgang kan forstås som inkluderende strategi i forhold til adgang for alle, mens den interkulturelle tilgang kan forstås som inkluderende strategi i forhold til deltagelse i fællesskabet.

I rammen af en interkulturel musikpædagogisk praksis er det særlig interessant at se på forholdet mellem den individuelle undervisning og sammenspil, hvor sammenspil i forskellige former udgør muligheder for de interkulturelle møder. Sådanne kombinationer finder vi i GMA's undervisnings-praksis, og den positive virkning heraf understøttes af elevernes meget positive værdivurderinger, ikke mindst af elevernes meget positive oplevelse af mestring.

Ud fra en betragtning om interkulturel

undervisning som en dynamisk proces vil det være afgørende at skabe muligheder for eleverne for at være aktive medskabere af den musikalske praksis og de musikalske fællesskaber.

Dette fremstår tydeligt som et bærende princip i 'Det Nodeløse Orkester' under ledelse af Henrik Goldschmidt, hvor man netop arbejder med at udvikle et fælles musikalsk narrativ i en dialogisk proces.

Et betydningsfuldt bud på en tilgang til undervisning der skal fremme elevens selvaktivitet er dialogisk undervisning. Der indgår dialogisk undervisning på en del områder f.eks. i den Suzuki baserede undervisning, men der er også eksempler på monologisk undervisning.

Den samfundsmæssige præstationskultur har haft betydning på det pædagogiske område. Det er gennemgående tydeligt at undervisnings-tilgangen på GMA generelt er mestrings-orienteret, i modsætning til en præstationstilgang. Således er der gennem undersøgelsen kommet eksempler frem på hvordan læreren direkte har afskærmet eleven fra præstationskrav f.eks. hvor forældre har forsøgt at presse en elev til at optræde med et stykke, selv om eleven ikke følte sig klar til det. Dette er ifølge lærerne forbundet med det som de betegner som GMA's atmosfære.

Den pædagogiske atmosfære på GMA kan karakteriseres med tryghed og omsorg som centrale begreber, og omfatter desuden tillid,

fællesskab og engagement. Da der er tale om en elevgruppe som omfatter elever med belastende baggrund, herunder flygtninge, fremstår netop etablering af tryghed og omsorg som afgørende betingelser for GMA's interkulturelle musikpraksis.

På institutionsniveau fremstår den bærende vision med en overførsel af idegrundlaget i Middle East Peace Orchestra som en interkulturel vision som på elevniveau udmøntes i en variation af muligheder for kulturmøder, som tilsammen udgør det interkulturelle potentiale. Det er derfor nærliggende at pege på de pædagogiske og didaktiske potentialer i at forskellige undervisningstraditioner kunne mødes og udvikles som del af institutionens interkulturelle praksis - muligheden for møder mellem forskellige undervisningstraditioner og musikkulturer, som del af institutionens interkulturelle praksis.



Afsnit 6: Evalueringsmodel

På baggrund af undersøgelsen foreslås i det følgende en model til evaluering på GMA.

Der findes en række forskellige tilgange til evaluering som sådan, hvilket kan karakteriseres i form af en række evalueringsmodeller, som har forskellige muligheder og begrænsninger.

De forskellige evalueringstilgange kan placeres mellem yderpunkterne mellem en summativ evaluering, der bedømmer en indsats resultater, og en formativ evaluering med henblik på udvikling.

Det er helt afgørende at forstå evalueringsopgaven som udviklingsevaluering. Dette begrundes her med at GMA som »projekt« er et udviklingsprojekt som er kommet godt i gang men stadig befinder sig i en relativt tidlig fase af sin mulige udvikling. Billedligt talt er man kommet godt fra land og skal holde fart og kurs og møde udfordringer på åbent vand - og det er ikke at ligne med Helsingør-Helsingborg færgen med standard drift og afgang hvert tyvende minut...

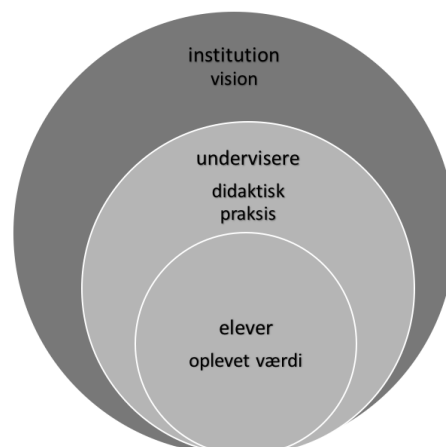
Vi bevæger os dermed fra et fokus på evaluering af effekt – forbundet med det forskningsmæssige effekt-paradigme – til et fokus på evaluering af værdi (som værdi for hvem og i hvilken kontekst), som bidrager til udvikling af kvaliteter og anvendelse heraf.

Når man flytter det forsknings- og evalueringsmæssige fokus til et værdiperspektiv, er det afgørende at inddrage værdi i et førstepersonperspektiv, dvs. værdien for de børn og unge, der møder kunsten.

Den anbefalede evalueringsmodel omfatter tre niveauer: elevniveauet, undervisnings-niveauet og det institutionelle niveau.

På *elevniveau* rettes evalueringen mod elevernes oplevede værdier, og det er her relevant at benytte de fire kategorier (glæde, fællesskab, mening og mestring) og samtidig give mulighed for værdier der ikke nødvendigvis falder i disse kategorier, eller som ikke umiddelbart fremtræder i sammenhæng hermed. Det kunne handle om engagement, selvværd osv. som analytisk set kan tilskrives til

kategorierne, men i praksis kunne blive skjult, hvis de ikke blev italesat i elevperspektivet.



Figur 14: Evalueringsniveauer

På *undervisningsniveau* rettes evalueringen mod to områder: Det instrumentfaglige område og området for musikalske fællesskaber (sammenspil, ensemble, kor). På det instrumentfaglige område handler det om hvad har vi arbejdet med og hvordan (proces) og hvor står vi idag (produkt). På området med de musikalske fællesskaber handler det om hvilke muligheder har eleven / eleverne haft for deltagelse heri samt spørgsmålet om indhold og form. Det er desuden vigtigt at inddrage ikke blot undervisningen umiddelbare perspektiv men også institutionens formål den interkulturelle opgave. Der skal således overordnet indgå overvejelser i forhold til institutionens formulerede vision og formål.

På *institutionsniveau* rettes evaluering for det første mod institutionens formulerede vision og formål overordnet set, og dernæst mod betingelserne for at det kan lade sig gøre dvs. har man etableret rammer og struktur, der på undervisnings og elevniveau muliggør og understøtter dette. Det kan både ses i et top-down perspektiv: hvad etablerer vi for at 'implementere' institutionens dagsorden - og i et bottom-up perspektiv: hvad gør vi for at muliggøre og skabe rammer for praksisudvikling og hvad gør vi for at understøtte en sådan udvikling rammemæssigt og strukturelt (f.eks. strukturelle muligheder for at kombinere forskellige undervisningsformer).

REFERENCER

- Aigner-Monarth, E & Ardila-Mantilla, N (2016). Musizieräume-Lernräume-Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln in instrumentalen Gruppenunterricht. In: Ardila-Mantilla, Stöger & Wüsthube (red): *Herzstück Musizieren*. Schott Verlag.
- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice (25th anniversary ed.)*. Reading, MA: Addison
- Bollnow, O. (1965): *Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Crossick, C & Kazynska, P. (2016). *Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project*. Arts and Humanities Research Council UK
- Dolin, J. (2016): Idealer og realiteter i målorienteret undervisning. I Krogh, E., & Holgersen, S-E. (red.), *CURSIV: Sammenlignende fagdidaktik 4* (Bind 19, s. 67-87). København: DPU, Aarhus Universitet
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige Klasserum*. Klim
- Elliott, D.J. (1995) *Music Matters, a new philosophy of music education*. Oxford University Press
- Fibæk Laursen, P. (2018). *Mål med mening. Mellem dannelse og målstyring*. Hans Reitzels Forlag
- Gellrich, M. & Parncutt, R. (1998). Piano Technique and Fingering in the Eighteenth and Nineteenth Centuries: Bringing a Forgotten Method Back to Life. *B. J. Music Ed.* (1998) 15:1, 5-23. Cambridge University Press
- Gilbert, P. (2017). *Compassion: Concepts, Research and Applications*. Oxon/New York: Routledge
- Holst, F. (2017). *Kortlægning af forskning i effekten af børns og unges møde med kunsten*. Statens Kunstfond
- Holst, F. (2018). *Mere Musik til Byens Børn. Projekt rapport*. Børne og Ungdomsforvaltningen Københavns Kommune
- Holst, F. (2018a). *Musik og Værdi - et udviklingsprojekt i Egedal Kommune*. Egedal Musikskole
- Kulturministeriet Musikskoletænk tank (2017) *Musikskolerne i Danmark. Musikskoletænk tankens Rapport*. Kulturministeriet
- Layder, S. (2006). *Understanding Social Theory*. Sage
- Mahlert, U. (2011) *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Schott Verlag
- Moos, L. (2019). *Glidninger. 'Usynlige' forandringer indenfor pædagogik og uddannelser*. DPU, Aarhus Universitet.
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. UNESCO.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017) *Selfdetermination Theory*. Guildford Press
- Small, C. (1998) *Musicking, the meaning of performance and listening*. Wesleyan University Press.
- Svane-Sørensen, M. S. (2004). *Interkulturel dynamik i kulturmødet : en fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Wagenschein, M. (1956). Om begrebet eksemplarisk undervisning. I: (Red) Graf, S.T. og Christiansen P. (2015): *Dannende Faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Unge Pædagoger.