

## **Om begrundelse og praksis i musikundervisning - en kritik af funktionel selvforankring**

Finn Holst

I 1994 blev den obligatoriske musikundervisning i folkeskolen i Danmark udvidet med et år - fra tidligere at gælde fra 1. til 5. klasse til nu at gælde fra 1. klasse til 6. klasse. Forhistorien rækker en del år tilbage. I en relativ kort periode fra 1970 til 1975 blev den obligatoriske musikundervisning reduceret kraftigt fra at dække hele forløbet fra 1. til 9.klasse til et obligatorisk forløb fra første til femte klasse. Effekten heraf var en tydelig svækkelse af musikundervisningen i grundskolen - og der opstod et hul i undervisningen mellem 5. klasse og gymnasiet, siden omtalt som "det sorte hul". Mange musiklærere så genindførelsen af den obligatoriske undervisning i sjette klasse som en udfordring. Hvordan man har mødt denne udfordring er ganske centralt i et didaktisk perspektiv.

I 1997 rettede Folkeskolens Musiklærerforening henvendelse til Danmarks Lærerhøgskole med en opfordring til at undersøge de første års erfaringer med Musik i Sjette. En undersøgelse blev igangsat og mundede ud i rapporten: *6. klasse - hvordan går det af* Mogens Jensen (1998). Konklusionen af undersøgelsen var, at undervisningen kan karakteriseres på grundlag af hverdagserfaringer eller etnodidaktik: *"De interviewede musiklærere, som er veluddannede, og som for manges vedkommende har stor undervisningserfaring, har fortrinsvis valgt at gennemføre den obligatoriske musikundervisning i 6. klasse på et didaktisk grundlag, der kan karakteriseres som undervisning på baggrund af hverdagserfaringer eller etnodidaktik."* (Jensen 1998, s. 150). Forståelsen af den etnodidaktiske position uddybes med henvisning til F.V. Nielsen (1994) som *"optaget af elevers hverdagskultur i relativt detaljeret forstand (lokale traditioner, hensyn til sub-kulturer, herunder ungdomskulturer, jvf. Thomas Ziehe)..."*. Denne type musikkultur kunne, ud over den mere forbrugsorienterede pop-musik, omfatte techno, electronica, hip-hop, dance, B&D osv. Perspektivet, som overskrider den smalle forbrugsorienterede horisont, kan med Paul Willis' (2000) begreb *ethnographic imagination* forstås som en udvikling af selvforståelse som aktør i en egen kulturel verden - en skabelse af identitet, som opnås gennem kreative kulturelle praksisformer. Set i dette lys er den etnodidaktiske forståelse ganske smal, når det fastslås at *"... sammenspil med et repertoire fra den rytmiske populærmusik er blevet det centrale indhold"* (Jensen 1998, s. 150). Begrundelsen herfor betegnes som pragmatisk: *"De didaktiske valg er pragmatiske og foretages ud fra en klar intention om at skabe musikalsk kontakt med en elevgruppe..."* (Jensen 1998, s. 150). Spørgsmålet trænger sig på, hvorvidt der faktisk er tale om den del af de unges musikkultur, som kan finde fællesskab med en del af lærerens samlede musikkultur i den fælles forbrugskultur. Denne fortolkning bekræftes i undersøgelsen som fastholder: *"Herudover synes lærerne yderligere at medtænke egne interesser og styrkeområder, idet repertoirevalget meget langt afspejler lærernes egen ungdom og ikke i særlig høj grad helt aktuel musik fra ungdomskulturerne"*. (Jensen 1998, s. 136). Jeg finder det derfor nødvendigt her at skelne mellem den erklærede etnodidaktiske position og en form for pragmatisk position, som jeg vil betegne som funktionel.

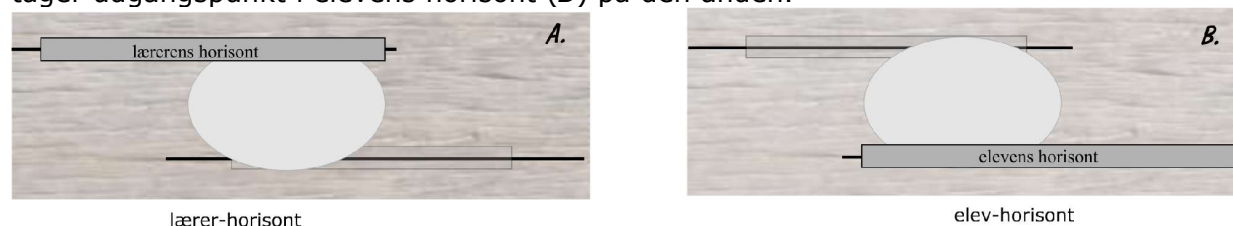
Jeg vil i det følgende først karakterisere den funktionelle position i forhold til et dannelseperspektiv. Jeg forsøger dernæst at synliggøre modsætningsforholdene på grundlag af dynamisk teori, hvilket peger på muligheden for at overskride "det selvforankrede" gennem et dobbeltperspektiv og en relationstænkning. Jeg inddrager forskellige didaktiske teorier med henblik på at sætte begreber på dobbeltperspektivet, og

anvender disse i forhold til eksemplet "Musik i sjette". Med afsæt i dette eksempel peger jeg til slut på, at en overskridelse af en funktionel selvforankring er afhængig af en udvikling af en didaktisk relationstænkning fx mellem begreberne kompetence og dannelse.

### Det funktionelle

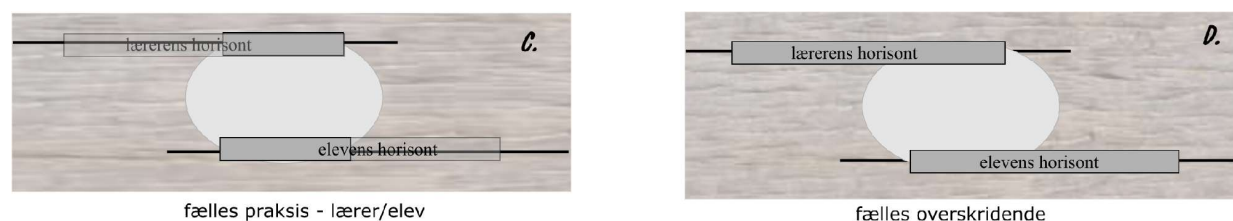
I et spændingsfelt mellem 1) en prioritering af det faglige og 2) at tage udgangspunkt i eleven (mellem et hhv. materiale og et formalt dannelsesbegreb), optræder den *funktionelle* position - som en nærliggende eller måske nødvendig løsning i praksis.

Figur 1 viser modsætningen mellem en undervisning, der tager udgangspunkt i lærerens og den faglige horisont (A) på den ene side, og en udviklingsorienteret undervisning, der tager udgangspunkt i elevens horisont (B) på den anden.



Figur 1: A vs. B

Skal lærer og elev mødes ud fra umiddelbart en fælles horisont får vi en begrænsning på det fælles overlap - fællesmængden (C) - en funktionel løsning (figur 2).



Figur 2: C vs. D

Når musik i sjette karakteriseres som pragmatisk og etnodidaktisk, er der i min forståelse tale om to forskellige perspektiver, som i rapporten beskrives under et, nemlig hhv. den *funktionelle* fælles praksis (C) og den *etnodidaktiske* position (B).

Den fjerde mulighed (D) betegner jeg som fælles overskridende – lærerens horisont overskrides og elevens ligeså – og er det ikke netop denne overskridelse, der begrundet undervisning som så? Der er en afgørende forskel mellem (C): den funktionelle fælles praksis og (D): det fælles overskridende: Den fælles praksis udgør en udpræget smal tidslig horisont. Den er begrænset til fællesmængden - som fx det at spille en pop-musik, som man kan blive enig om. Der er tale om et handleorienteret perspektiv, som imidlertid - i sin smalle forståelse - næppe tilgodeser lærerens faglige horisont på den ene side, og elevernes fremtidsrettede horisont på den anden. Det fælles overskridende derimod, udgør en bred tidslig horisont og har karakter af noget, man kan stræbe henimod - men næppe nå. Den funktionelle løsning er nødvendig, men ikke tilstrækkelig. Den fælles overskridende løsning er derimod ideel og svært håndterbar i praksis. Modstillingen (figur 2) er altså *den praktisk nødvendige målrettedhed* (C) på den ene side og *den idéelle og svært håndterbare overskridelse* på den anden (D).

Undersøgelsen af Musik i Sjette peger ikke på en skævvridning i forholdet lærerhorisont / elevhorisont (A vs. B) - men derimod på et problem mellem på den ene side det

funktionelle og selvforankrede, og på den anden side det overskridende og dannelsesmæssige (C vs. D).

### **Forankring**

Harry Haue (2003) opstiller i sin disputats *Almendannelse som ledestjerne* (om udviklingen af det danske gymnasium) et hierarki med dannelse øverst, som indeholder kompetencer, og som så igen indeholder kvalifikationer. Jeg vil prøve at skitsere den gensidige forankring mellem disse tre niveauer, som jeg mener er central.

Dannelsesbegrebets styrke kan ses i, at det kobler selvudvikling med udvikling af et tilhørsforhold til en overskridende helhed. Dannelsesbegrebet kan imidlertid ikke defineres i form af en endelig sum af viden og færdigheder - og det er således svært at omsætte til undervisningsmål og indhold. Kompetencer kan derimod præciseres og omsættes til skoleformer, men med den svaghed, at de bliver opskriften på individuel succes, hvor *myndighed* kan forveksles med 'at magte', det myndige vs. det beherskende. Kompetence er rettet mod det at beherske noget (eller nogen) - *et teknologisk aspekt*. Mens dannelse har menneskets hele livsprojekt som genstand, har kompetence i høj grad det produktive menneske som interesse. Hvor dannelsen peger på deltagelse i et samfund, peger kompetence på karriere. Kompetence rækker ikke ud over sig selv, målet er at have den. Her kommer dannelsesbegrebet ind som en nødvendig formulering af mål, der rækker ud over begrebets forankring i sig selv. Kvalifikationsbegrebet bringes i spil gennem relationen til kompetence og får et perspektiv ud over det snævert nyttige gennem dannelsesbegrebet. Det er således centralt, at dannelsesbegrebet kan give kompetence og kvalifikationer en forankring i mål, som overskrider selvforankringen i kompetencebegrebet.

### **Det 'hurtige' og det 'langsomme'**

'Vi ved jo alle' i dag, at 'ingen kan lære nogen noget', 'at alting er relativt', og 'at enhver konstruerer sin egen virkelighed' - osv. Der er slet ingen tvivl om, at disse formuleringer til en vis grad har deres rigtighed, men at de skulle beskrive hele sandheden er jo nok lidt af en mundfuld. En radikal opfattelse har været, at det eneste man kan stole på, eleverne skal lære, er „at lære at lære“ - for det man har lært er allerede „out-dated“ i morgen. Det lokale og det kortfristede er i fokus - selvforankringen. Bo Steffensen (2003) retter i sin nye bog „Det Fagdidaktiske Projekt“ en stærk og velunderbygget kritik mod „at-lære-at-lære“-bølgen. Han formulerer sin kritik af en 'neo-funktionalisme' som en selverkendelse. Idet han henviser til sin doktordisputats (Steffensen 1991), som med hans egne ord „formulerede et ganske radikalt konstruktivistisk synspunkt“, reviderer han sin radikale position og argumenterer for eksistensen af en relativ bestandig viden. Det hører til det moderne verdensbillede, at der er sat spørgsmålstejn ved det stabile og universelle. Men er det så ikke afgørende nødvendigt på samme måde at sætte spørgsmålstejn ved forståelsen af det kortvarige? Spørgsmålet stiller sig, hvorvidt vi kan komme nærmere på en forståelse af det kortvarige i forhold til det relativt bestandige.

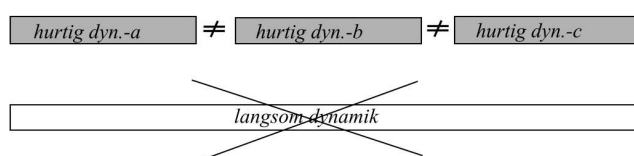
Den morfodynamiske skole (R. Thom og J. Petitot) beskæftiger sig med, hvordan noget er begrænset stabilt. Teorien hævder ikke, at det dynamiske betyder, at al dynamik er "hurtig" - at alt er kortvarigt. Pointen er, at der er forskellige måder at være relativt stabil / ustabil på. De relativt stabile forhold er underlagt en forskel, som opstår på grund af tidens virkemåder: *en hurtig virkemåde* og *en langsom virkemåde*. Denne forskel gør så igen, at et dynamisk system har indre og ydre egenskaber.

*"Den væsentligste filosofiske idé bag KT [=katastrofe-teori] er, at ethvert fænomen, enhver rum-tidslig form, udspringer af en kvalitativ forskel i tidens måder at påvirke tingene på. Enhver kvalitativ forskel mellem kvalitative tilsynkomstmåder i et rum X (substratet) kan tilskrives to tidlige virkemåder: En "hurtig" måde, der i et internt rum skaber visse "attraktorer", som specificerer substratets lokale fænomenologiske kvalitet;*

og en "langsom" måde, der er virksom i selve substratrummet W." (Thom - i Petitot 2003, s 153)

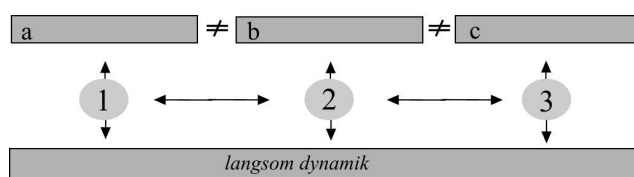
Det er ganske iøjenfaldende i musik, at der er nogle ting, der ændrer sig hurtigt / er af kortvarig karakter, og nogle der ændrer sig langsomt / er relativt bestandige. Et eksempel (i et langsigtet perspektiv) kunne være at fx jazz, rock og electronica har afløst hinanden relativt hurtigt, mens det grundlæggende tonale princip kun har ændret sig meget lidt over rimelig lang tid. Den samme dobbelthed mellem en hurtig og en langsom dynamik kan man finde i et musikstykke, hvor visse rammer af tonal, harmonisk og metrisk art danner en ydre ramme for "tonernes dans" - den indre dynamik.

Reducerer man verden til rene hurtige, lokale og selvforankrede dynamikker og ser bort fra den mulighed, at dette perspektiv kan overskrides af en langsom dynamik, ender man i en ganske radikal position, som kan betegnes som relativistisk (figur 3).



**Figur 3: Relativistisk**

I en relationel forståelse (figur 4) indgår der hurtige dynamikker – fx a, b og c - som netop ikke er ens, og som har forskellige relationer (1,2,3) til den langsomme dynamik.



**Figur 4: Relationelt**

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

Frede V. Nielsen leverer en lignende formulering af relationen i "Almen Musikdidaktik" i sin diskussion af begrebet "det essentielle": "Indholdet af det essentielle tænkes altså ikke endeligt at kunne fastlægges, men der vil være visse grundmomenter, som formentlig er mere eller mindre uforanderlige over meget lang tid. Dette betyder ikke automatisk, at det musikalsk-stilistiske indhold bør være tilsvarende uforanderligt. Det vigtige er dels at identificere væsentlige bl.a. stilovergribende træk, men også at lade disse eksemplarisk komme til erfaring i en mangfoldighed af konkrete udtryk og udtryksmuligheder." (Nielsen 1998, s. 86-87)

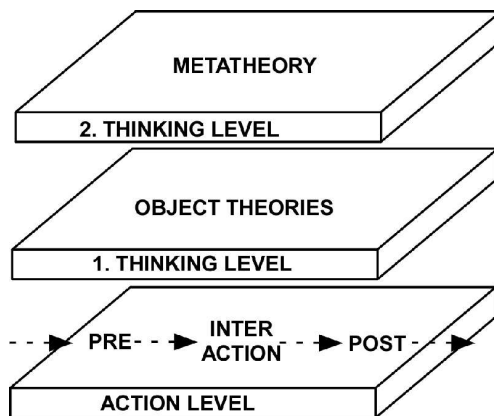
Det er centralt, hvordan man forholder sig til tidshorisonten: forholder man sig til et smalt udsnit i tid, kan man kun forholde sig til den selvforankrede, hurtige dynamik. Derfor må det være afgørende at udfolde den tidlige opmærksomhed over et bredt område. For at vende tilbage til diskussionen om kompetence og dannelse kan man også udtrykke dette ved, at kompetencebegrebet gennem sin forankring i dannelse overskrider

sin egen horisont.

### Dobbeltperspektivet og de tre niveauer

Jeg har beskrevet, hvordan det dobbelte perspektiv kompetence / dannelse kan ses som en gensidig nødvendighed. Den mulighed, som der ligger for en overskridelse af selvforankringen, kan forstås som udtryk for relationen mellem en hurtig og en langsom dynamik. Den samme dobbelthed kan findes hos den tyske didaktiker Lothar Klingberg. Klingbergs didaktik er positioneret med det ene ben i dannelsesteori og det andet i handlingsdidaktik (Jank og Meyer 1994): i *Bildung* og *Prozess*. Grunden til at jeg mener at Klingberg er aktuell i dag, er ikke at han peger på en udvikling fra en klassisk dannelsesteori henimod en handledidaktik, men at han har beskæftiget sig med den problemstilling, der ligger i at udvikle en dannelsestænkning og en kompetencetænkning i indbyrdes afhængighed. Opbygningen i Klingbergs koncept udspilles som et dannelsesaspekt på et plan og som et processuelt, handleorienteret aspekt på et andet plan. Begrebet *indhold* har forskellig betydning på de to plan - de to plan udgør hver deres betydningsramme. På det dannelsesteoretiske plan forstås indhold som *Bildungsgut - et dannelsesindhold*. Indhold på procesplanet handler om undervisnings-indhold: *"sachliche Informations-grundlage und... Gegenstand der Aneignung für das Erreichen des Ziels"*. (Klingberg 1989, s. 84). Indholdsforståelsen er bred og omfatter *"nicht nur die anzueignenden Tatsachen, Begriffe, Theorien usw., sondern auch bestimmte Methoden und Techniken des Lernens und der Arbeit..."* (Klingberg 1989, s. 90). Procesplanet er således rettet mod den forståelse, vi med en nutidig sprogbrug ville betegne som kompetence.

Den samme distinktion mellem to plan beskrives med henblik på lærerens pædagogiske tænkning af Pertti Kansanen (1993). Modellen bygger på Eckard König's (1975) skelnen mellem en objektteori og en metateori.



**Figur 5: Niveauer for lærerens tænkning ifølge Kansanen (1995)**

Første niveau-tænkning (objektteoriene) undersøger praksis (handlingsniveauet). Andet niveau-tænkning (metateori) undersøger første niveau-tænkning (objektteori) - den analyserer og kombinerer objektteori i en mere abstrakt helhed. Hermed overskrides objektteoriernes selvforståelse. Kansanen ser lærerens tænkning på de to niveauer som to forskellige former.

Erling Lars Dale (1993) beskæftiger sig med den samme niveautænkning med henblik på lærerens professionelle kompetence. Han beskriver tre kompetencetyper / kompetenceniveauer K1, K2 og K3. Hvor det første niveau (K1) handler om at kunne

gennemføre undervisningen rent praktisk, handler det andet niveau (K2) om at være i stand til at reflektere over undervisningens praksis (planlægning og vurdering). Det tredje niveau er et metaniveau (K3) og handler om at begrunde, udvælge og udvikle undervisningsindhold - at inddrage og producere didaktisk teori. Det er en afgørende hypotese, at K2 ikke er tilstrækkelig - den må overskrides med K3. Det er centralt, at der udvikles en *indre relation* mellem de tre niveauer K1, K2 og K3. Sagt på en anden måde er hver af kompetencerne nødvendige, men kun i sammenhæng er de tilstrækkelige.

Fælles er, at niveauerne ikke kan stå alene, hvad enten det gælder *dannelse og kompetence* ifølge Haue, *Bildung und Prozes* ifølge Klingberg, *1.- og 2.-niveau-tænkning* ifølge Kansanen eller *K2 og K3* ifølge Dale.

### **Musik i sjette**

I forhold til undersøgelsen om Musik i Sjette vil jeg nu kunne stille spørgsmål til, hvorvidt der er tale om et kompetenceperspektiv, et dannelsesperspektiv eller et relationelt perspektiv, som inddrager begge. Hvis der er tale om et relationelt perspektiv, kan det desuden være interessant at overveje, hvorvidt det ene aspekt overføres på det andet, det andet på det ene, eller hvorvidt der er tale om en kompleks kombination. Er overvejelserne om indhold af dannelsesdidaktisk karakter og / eller af handlingsdidaktisk karakter? Er lærerens tænkning præget af 1.-niveau-tænkning og / eller 2.-niveau-tænkning? Hvordan kan lærerens professionelle kompetence karakteriseres - K1, K2, K3?

Karakteristikken af det dannelsesmæssige perspektiv (undervisning på baggrund af hverdagserfaringer eller etnodidaktik), er ikke anført af lærerne, men derimod en fortolkning af lærernes position på grundlag af deres beskrivelser af deres overvejelser om egen praksis. Lærerne har altså ikke selv formuleret deres indholdsudvælgelse i en dannelsessteoretisk ramme (muligvis fordi de ikke er blevet spurgt). De adspurgte lærere har derimod anført, at de har foretaget deres indholdsvalg ud fra en klar intention om at skabe musikalsk kontakt med en elevgruppe. Perspektivet er processuelt og 1.-niveau-tænkning. Det generelle billede bliver, at begrundelsen for indholdsvalg ikke inddrager et dannelsesperspektiv, og det bliver således svært at tale om en relation mellem de to niveauer i den lærertænkning, undersøgelsen beskriver. Svaret må derfor blive, at de didaktiske overvejelser fra lærernes side ligger på det processuelle plan og kan karakteriseres som 1.-niveau-tænkning. Lærerkompetencen, som man får indtrykket af ved at læse undersøgelsen som helhed, kan betegnes som velfunderet på området K1 og K2, mens det er svært at sige noget om forholdet til K3, der ikke optræder i beskrivelserne. Dette peger som helhed på et selvforankret kompetence-perspektiv.

Min kritik er rettet mod den funktionelle selvforankring, sådan forstået at det ikke er en kritik af den funktionelle nødvendighed, men af at dette står alene og dermed kan have et problem i at overskride det snævert nyttige.

### **Relationen**

Jeg finder beskrivelsen i morfodynamisk teori yderst betegnende for den didaktiske problemstilling. De to dynamikers utilstrækkelighed, hver for sig, er til at få øje på. Distinktionen mellem en hurtig- og en langsom dynamik - mellem indre og ydre - er (lidt kort formuleret) ikke rigtig til at blive af med. At der er tale om en relation ligger i selve distinktionen - noget kan kun være kortvarigt (en hurtig dynamik) i relation til, at noget er længerevarende (en langsom dynamik). Men at fastholde relationen og forsøge at forstå den er ikke desto mindre vanskeligt.

Distinktionen og relationen mellem kompetence og dannelse har de samme karakteristika. Jeg mener, det bliver klart, at det er vanskeligt at reducere spørgsmålet til det ene eller det anden, ligesom det er problematisk at udlede det ene af det anden eller omvendt - de eksisterer netop i kraft af hinanden. Her over for står imidlertid, at det er

vanskeligt at indfange relationen i sin dynamik og kompleksitet. Skal kritikken af den selvforankrede funktionalisme føre til noget, kunne det være relevant at vende opmærksomheden mod relationen, som den kommer til syne mellem Bildung og Prozes, mellem 1.- og 2.-niveau-tænkning og mellem K2 og K3. Desværre er det væsentlig mere komplekst og omfattende end at antage én af positionerne.

Med udgangspunkt i undersøgelsen om Musik i Sjette er det tydeligt, at relationen mellem kompetence og dannelse, Bildung og Prozes, 1.- og 2.-niveau-tænkning samt K2 og K3

ikke i sig selv kommer til syne i et praksisperspektiv. Det er et alvorligt problem, at denne tænkning mangler, og at det funktionelle ikke kan overskride sin selvforankring.

Jeg mener det er afgørende, at en væsentlig del af problemet er af teoretisk karakter - en relation mellem to didaktiske teori-plan, mellem to former for tænkning, mellem to former for teori og mellem to former for kompetence. Her kunne en udvikling af relationen mellem kompetence og dannelse (som langt fra er velbeskrevet) spille en aktuell og central rolle - en didaktisk udfordring af teoretisk karakter med stor potentiel betydning for undervisningens praksis.

*Abstract:*

***About purpose and practice in teaching music - a criticism of functional self-reference.***

*An investigation of teaching music in grade 6 in the danish public school, shows the dominance of a functionalistic approach. It is argued that the necessity of transgressing a functionalistic self-referring position leads to adopting a relational approach. The teachers thinking and competence is, in accordance with the didactic theories of Klingberg, Kansanen, König, Dale and Haue, described as a relation between two distinct levels. It poses a didactic challenge to develop the theoretical relation between these levels, and it is suggested to address this through the concepts 'Competence' and 'Bildung'.*

Referencer:

- Dale, E. L. (1993): *Den professionelle skole. Med pedagogikken som grundlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Dale, E. L. (1999): *Pædagogik og professionalitet* Forlaget Klim, Aarhus
- Haue, H (2003a): *Almendannelse og studieforberedelse. I: Uddannelse nr. 4, 2003*. København: Undervisningsministeriet
- Haue, H. (2003): *Almendannelse som ledestjerne : en undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense : Syddansk Universitetsforlag
- Jank, W. og Meyer, H. (1994): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor
- Jensen, M. (1998): *6. klasse - hvordan går det? En undersøgelse af erfaringer med obligatorisk musikundervisning på 6. klassetrin*. København: Danmarks Lærerhøjskole
- Kansanen, P. (1995): Teachers' Pedagogical Thinking - What is it about? In: C. Stensmo og L.Isberg (Red), *Omsorg och engagement* (pp. 32-45). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Klingberg, L. (1989): *Einführung in die allgemeine Didaktik*. 7. Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
- König, E. (1975): *Theorie der Erziehungswissenschaft*. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink.
- Nielsen, F.V. (1994): *Almen Musikdidaktik*. København: Chr. Ejlers' Forlag.
- Nielsen, F.V. (1998): *Almen Musikdidaktik* (2. udg.) København: Akademisk Forlag.
- Petitot, J. (2003): *Form. I: Kognitiv Semiotik, En antologi om sprog, betydning og erkendelse*. Bundgaard, P, Egholm, J. og Skov, M. (Red). København: P. Haase&Søn.
- Steffensen, B. (2003): *Det fagdidaktiske projekt : almen fagdidaktik set i lyset af viden, dannelse og læring*. København: Akademisk
- Steffensen, B. ( 1991): *Fiktion som teksthandling*. København : Akademisk Forlag
- Thom, R. (2003): *Semantik og lingvistik. I: Kognitiv Semiotik, En antologi om sprog, betydning og erkendelse*. Bundgaard, P, Egholm, J. og Skov, M. (Red). København: P. Haase&Søn.