

Kandidatuddannelsen i didaktik (musikpædagogik),
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole,
Aarhus Universitet

KONCERTEN – ET UDTRYK FOR MUSIKSKOLENS UNDERVISNINGSMÆSSIGE PRAKSIS

*Beskrivelser og analyser af en mesterlærebaseret undervisningsform med
henblik på didaktisk refleksion*



Skriftligt speciale

Birgitte Schade

Studienummer: 20044032

Eksamenstermin: Vinter 2010

Specialets omfang: 239.523 anslag

Krav til omfang: Mellem 192.000 og 240.000 anslag

Vejleder: Kirsten Fink-Jensen

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Prolog | 4 |
| 2. Introduktion til afhandlingens problemfelt | 4 |
| 3. Om afhandlingens rammer | 5 |
| 4. Forskningsmæssig tilgang | 7 |
| 5. Fænomenologi | 8 |
| 5.1 <i>Fænomenologi som videnskabelig tilgang til forskning</i> | 8 |
| 6. Metode | 10 |
| 6.1 <i>Video som metode</i> | 10 |
| 6.2 <i>Betingelser for videooptagelser</i> | 11 |
| 7. Casedesign | 11 |
| 7.1 <i>Hvilke typer af undervisning vil jeg observere?</i> | 12 |
| 7.2 <i>Hvilke lærere vil jeg kontakte?</i> | 12 |
| 7.3 <i>Over hvor lang tid skal optagelserne foregå?</i> | 13 |
| 7.4 <i>I hvor høj grad vil jeg informere lærerne om mit forskningsprojekt?</i> | 13 |
| 8. Præsentation af afhandlingens aktører | 14 |
| 8.1 <i>Charlotte og Anna</i> | 15 |
| 8.2 <i>Flemming og Marlene</i> | 15 |
| 8.3 <i>Bente og forskoleholdet</i> | 16 |
| 8.4 <i>Charlotte og blokfløjteholdet</i> | 17 |
| 8.5 <i>Anders og sammenspilsholdet</i> | 18 |
| 9. Bearbejdning af videooptagelser | 20 |
| 9.1 <i>Fase 1. Undervisningens struktur</i> | 21 |
| 9.2 <i>Fase 2: Kategorisering af undervisningsaktiviteterne</i> | 22 |
| 9.3 <i>Fase 3: Valg og fravalg</i> | 23 |
| 9.4 <i>Fase 4: Transskribering</i> | 24 |
| 10. Indkredsning af emnet | 29 |
| 10.1 <i>Hvordan kan musikskoleundervisningen karakteriseres?</i> | 29 |
| 10.2 <i>Mesterlære som karakteristik af undervisningen</i> | 30 |
| 10.3 <i>Hvordan er undervisningen struktureret?</i> | 31 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 10.4 | <i>En model over undervisningens struktur:</i> | 33 |
| 11. | Koncerten som fænomen i undervisningen | 34 |
| 12. | Koncerten som begreb | 35 |
| 13. | Koncertens karaktertræk | 36 |
| 13.1 | <i>Den eksplicitte koncert. "Nu er det jul"</i> | 37 |
| 13.2 | <i>Væsentlige karaktertræk</i> | 39 |
| 13.3 | <i>Den implicitte koncert. "Den fisk"</i> | 41 |
| 13.4 | <i>Væsentlige karaktertræk</i> | 42 |
| 13.5 | <i>Sammenfatning</i> | 44 |
| 14. | Koncerten i et perspektiv om stilladsering | 46 |
| 14.1 | <i>Klaus Nielsens analysemodel</i> | 46 |
| 14.2 | <i>"Flemming og Marlene"</i> | 47 |
| 14.3 | <i>"Charlotte og Anna"</i> | 50 |
| 14.4 | <i>Sammenfatning</i> | 54 |
| 14.5 | <i>Diskussion og refleksion</i> | 55 |
| 15. | Koncerten som færdighed | 58 |
| 15.1 | <i>"Marias drengebarn"</i> | 58 |
| 15.2 | <i>Koncerten som social situeret begivenhed</i> | 60 |
| 15.3 | <i>"Marias drengebarn", fortsættelse.</i> | 61 |
| 15.4 | <i>Koncertens koreografi</i> | 62 |
| 15.5 | <i>Sammenfatning og perspektiver</i> | 64 |
| 16. | Musikskolekoncerten som undervisningsmæssig begivenhed, diskussion og refleksion | 65 |
| 17. | Koncerten set i et perspektiv om praksisfællesskaber | 68 |
| 17.1 | <i>Begrebsafklaring</i> | 68 |
| 17.2 | <i>Analyse</i> | 69 |
| 17.3 | <i>Undervisningens praksisfællesskab i relation til musikfaglige praksisfællesskaber</i> | 71 |
| 17.4 | <i>Undervisningens praksisfællesskab i relation til hverdags- praksisfællesskaber</i> | 73 |
| 17.5 | <i>Sammenfatning</i> | 75 |
| 17.6 | <i>Diskussion og refleksion</i> | 76 |
| 18. | Koncerten set i et perspektiv om undervisningens formål og begrundelse | 78 |
| 18.1 | <i>Sammenfatning</i> | 82 |

| | |
|---|------------|
| 19. Konklusion | 82 |
| 20. "Anders og sammenspilsholdet" | 83 |
| Summary | 86 |
| Litteraturliste..... | 88 |
| <i>Noder</i> | <i>91</i> |
| Bilagsliste | 92 |
| Bilag 1: Anmodning om forældretiladelse..... | 93 |
| Bilag 2: Bente og forskoleholdet..... | 94 |
| <i>"Den fisk" 1.12.2009</i> | <i>94</i> |
| <i>"Den fisk" 8.12.2009</i> | <i>95</i> |
| <i>"Den fisk" 15.12.2009</i> | <i>97</i> |
| Bilag 3: Charlotte og blokfløjteholdet | 100 |
| <i>"Slutsang" 23.11.2009</i> | <i>100</i> |
| <i>"Slutsang" 30.11.2009</i> | <i>102</i> |
| <i>"Slutsang" 7.12.2009</i> | <i>104</i> |
| Bilag 4: Charlotte og blokfløjteholdet | 107 |
| <i>Uddrag af undervisningen.....</i> | <i>107</i> |
| Bilag 5: Mailkorrespondance fra perioden 19.10.2010 – 3.11.2010..... | 109 |

1. Prolog

Forskoleholdet står i to rækker foran hinanden i en koropstilling. De står tæt sammen. Nu lyder der et forspil til ”Marias drengbarn” fra klaveret. Eleverne vender sig ikke hen mod klaveret, som står bag dem, men står helt stille med ret ryg og kigger langt ud i rummet. Da forspillet er slut, begynder de at synge. De er dybt koncentrerede, og først da sangen er slut, slapper de af i kroppen og smiler lidt. Det gik vist godt.

Ovenstående er en beskrivelse af en undervisningssituation, men det kunne lige så godt have været en beskrivelse af en koncertopførelse. Denne afhandling tager udgangspunkt i koncerten som del af musikskolens undervisning, hvor koncerten både forstås som del af undervisningens overordnede struktur, som del af en stilladsbaseret undervisningsproces, som en færdighed i at optræde for andre og som udtryk for den enkelte lærers mål og formål for musikundervisningen.

2. Introduktion til afhandlingens problemfelt

”For at kunne reflektere og udvikle undervisningspraksis er det nødvendigt at beherske begreber [...] og udarbejde en didaktisk tænkning, der specifikt er rettet til musikskoleområdet.”(Charlotte Mejlberg 2004: 80).

I disse år er der indenfor musikskoleområdet en livlig pædagogisk debat og vilje til udvikling, som bl.a. kommer konkret til udtryk i formuleringer af læreplaner, visioner for udvikling af musikskolevirksomheden og iværksættelse af nye undervisningsformer. Imidlertid fremstår debatten ofte fragmenteret og relateres til problemstillinger tilknyttet bestemte faggrupper, bestemte undervisningsområder af genre-mæssig karakter eller bestemte måder at organisere undervisningen på, eksempelvis holdundervisning kontra soloundervisning.

Dette skyldes til dels, at hvert af disse områder har nogle særlige karakteristika, som nødvendigvis må medtænkes i den pædagogiske debat, men også at der savnes ord og begreber for musikskoleundervisningens praksis, der overskrider de forskelligheder, der er imellem de forskellige grupperinger.

Udarbejdelsen af en afhandling indenfor studieenheden ”Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis” (Schade 2008), som med udgangspunkt i konkrete undervisningssituationer søger at beskrive og begrebssætte musikskolens soloinstrumentale undervisning, førte mig til en tese om, at det måtte være muligt at finde frem til en forståelse af musikskolens undervisningsmæssige praksis, som indbefatter både forskoleundervisning, instrumental solo- og holdundervisning samt sammenspil. At der på trods af forskelle i måder, hvorpå undervisningen organiseres, mellem de forskellige fag der undervises i, elevernes alder, lærernes baggrund m.m. kan findes et fælles grundlag, som generelt karakteriserer musikskolens undervisning. Et grundlag, som kan danne udgangspunkt for en samlet forståelse af musikskolens undervisning og hermed skabe grobund for udvikling af et fælles didaktisk grundlag. Dette karakteriserer samtidig denne afhandlings hovedsigte, hvor jeg **med udgangspunkt i**

videoptagelser af musikskolelæreres undervisningspraksis søger at beskrive og begrebssette musikskolelæreres handlinger og hensigter med undervisningen med henblik på at identificere generelle træk ved den musikskolepædagogiske praksis og herigennem opnå større forståelse af musikskolens didaktiske grundlag.

I analysen tages udgangspunkt i følgende spørgsmål:

Hvorledes kommer musikskolelæreres hensigter med undervisningen til udtryk gennem måden, hvorpå undervisningen struktureres og udføres?

- Hvilke træk bliver synlige, og er der nogle af disse træk, der er særligt kendetegnende for undervisningen?

Gennem beskrivelser og analyser af disse træk søges herefter at forstå:

1. Hvorledes musikskolelæreres hensigter med undervisningen kan ses i relation til musikfaglige begrundelser for undervisningen?
2. Hvorledes musikskolelæreres hensigter med undervisningen kan ses i relation til undervisningens almindelige begrundelser?

3. Om afhandlingens rammer

”Hvis man opfatter mennesket som rettet mod mening eller mod at *skabe* mening i en situation, vil forbløffelsen kunne ses som et udgangspunkt for, at den studerende får forestillinger om hvilke mulige forklaringer, der kan være på det, der sker.” (Fink-Jensen 2007: 103)

Afhandlingen er baseret på øvelsen *forbløffende praksisser* (FP), som tager udgangspunkt i en konkret undervisningspraksis (Fink-Jensen 2007). I øvelsen indgår videoptagelser som måde at observere, fastholde og dokumentere faktiske hændelser. Når videoptagelserne er essentielle for metoden skyldes det, at ”observatørens blik altid er farvet af en forforståelse, som bunder i tidligere erfaringer, interesser og vanemæssig tænkning” (ibid.: 102). Videoptagelserne giver forskeren mulighed for at gense den observerede praksis og herigennem får hun mulighed for at se forhold, hun i første omgang ikke var opmærksom på, fejlfortolkede, fandt uinteressante m.m. Når disse forhold bryder med forskerens forforståelse kan der opstå en *forbløffelse*, som tvinger forskeren til at undersøge hvilke mulige forklaringer, der kan være på det, der sker.

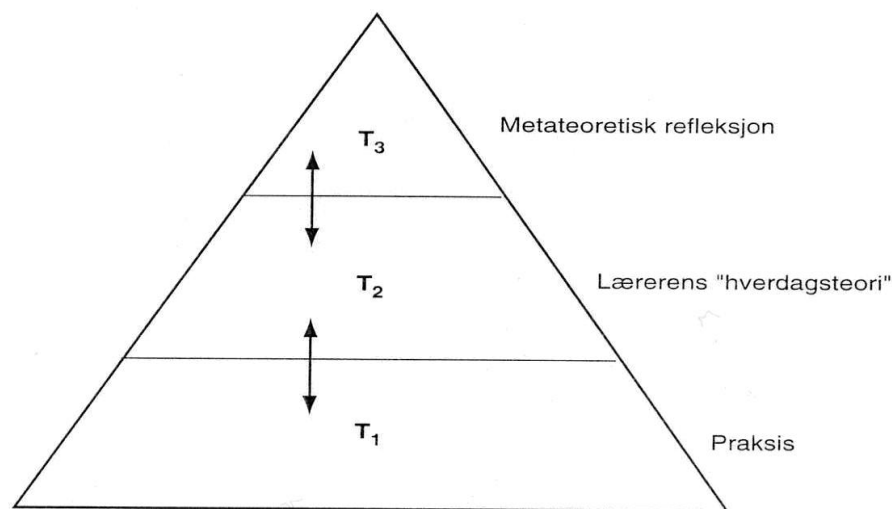
”Forbløffelse kan opleves i mange typer af situationer, hvor der ikke er tale om forskning. I en pædagogisk sammenhæng kan en forbløffende oplevelse være med til at stille spørgsmål til en praktikers tidligere syn på et konkret forhold og dermed sætte gang i tanker om nye mulige måder at forstå fænomenet på.” (Fink-Jensen 2007: 107)

Når jeg har fundet FP anvendelig i forhold til dette forskningsprojekt, skyldes det, at jeg selv er en del af den praksis, jeg vil undersøge. Jeg er uddannet Almen Musikpædagog fra Det Fynske Musikkonservatorium i 1984 og har siden da arbejdet indenfor musikskoleområdet, fortrinsvis med forskoleundervisning, klaverundervisning, sammenspil og kor. Min opfattelse af

musikskoleundervisningen er derfor præget af praktikerens syn på musikskoleundervisning, men gennem anvendelse af FP har jeg fundet en måde, der kan hjælpe mig til at sætte min forforståelse i parentes, og herigennem finde frem til nye perspektiver på den praksis, jeg selv er en del af.

Bag FP ligger en opfattelse af, at teori og praksis er tæt forbundne med hinanden, og at praksis altid vil være præget af den enkelte undervisers grundlæggende antagelser vedrørende faget og fagets pædagogiske muligheder. Disse antagelser, eller teorier om undervisning, er mere eller mindre bevidste, men ikke desto mindre styrende for, hvordan den enkelte lærer handler i praksis. Teori er ikke udelukkende at forstå som videnskabeligt begrundede antagelser og hypoteser, teori er også at forstå som de generaliseringer, den enkelte foretager på baggrund af sine hverdags erfaringer.

Erich Weniger har beskrevet følgende tre niveauer i forholdet mellem teori og praksis (Weniger i Imsen 2005: 60-62):



Teori af første grad, T₁, kommer til udtryk i praksis som konkrete handlinger i undervisningen. Læreren er ikke nødvendigvis bevidst om bevæggrundene for sine handlinger, men der vil altid ligge en holdning gemt bag de valg og handlinger, læreren foretager.

Teori af anden grad, T₂, kommer til udtryk i de hverdagsteorier, som læreren benytter til at begrunde en bestemt praksis. Disse teorier er oftest erfaringsbaserede.

Teori af tredje grad, T₃, kommer til udtryk som overordnede, klart afgrænsede teorier, der knytter sig til forskellige pædagogiske traditioner, fx teorier om læring eller om dannelse.

Weniger ser ingen modsætning mellem teori og praksis: Overordnede teorier udvikles på baggrund af refleksioner over T₁ og T₂, og samtidig er den daglige praksis et udtryk for lærerens refleksioner og holdninger i forhold til T₂ og T₃.

FP tager udgangspunkt i T₁, hvor forskeren gennem observation og beskrivelse af praksis søger at få øje på træk i undervisningen, som i særlig grad vækker undren eller fremtræder særligt bemærkelsesværdigt - som vækker en forbløffelse. Herefter sættes disse træk i et teoretisk perspektiv med henblik på at opnå en ny forståelse af praksis. En nærmere redegørelse for denne

afhandlings videnskabelige tilgang til problemfeltet, metode, overvejelser omkring indsamling af empiri, casesdesign samt bearbejdning af det empiriske arbejde kan læses i kap. 4. -9.

I bearbejdningen af det empiriske materiale valgte jeg at lade de to cases, der lå til grund for min tidligere afhandling ”Koncerten - et udtryk for musikskolernes instrumentalpædagogiske praksis” (2008), indgå på lige fod med det nye materiale. Jeg søgte i denne del af arbejdsprocessen at se bort fra mine tidligere analyser og konklusioner for herigennem at nå frem til nye forståelsesmuligheder. Imidlertid viste det sig, at samtlige undervisningsforløb indeholdt koncertlignende situationer, og at det var disse situationer, som gav mig mulighed for at uddrage fællestræk mellem de forskellige undervisningsforløb. En nærmere redegørelse for de analyser og overvejelser, der førte frem til formuleringen af koncerten som særligt fænomen i undervisningen samt en indkredsning af koncertens karaktertræk, kan læses i kap. 10. – 13.

Afhandlingen ændrede herefter karakter. Jeg havde indtil dette tidspunkt ment, at de perspektiver jeg havde anlagt på undervisningen i den tidligere afhandling, skulle anvendes i en afsluttende opsamling af resultater, som inddrog et antal nye perspektiver. Imidlertid pegede de indledende analyser på, at de oprindelige perspektiver var mangelfulde og kunne kvalificeres gennem inddragelse af det nye empiriske materiale. De tidligere resultater, som beror på inddragelse af perspektiver om *stilladsering* (scaffolding), *praksisfællesskaber* og *musikundervisningens overordnede begrundelser og formål*, kom herefter til at danne udgangspunkt for det videre arbejde med afhandlingen, som udmøntes i kap. 14. -18.

4. Forskningsmæssig tilgang

Forbløffende praksisser (FP) tager udgangspunkt i konkrete undervisningssituationer, men forståelsen af undervisningssituationen afhænger af det perspektiv, man anlægger på undervisningen. I denne afhandling har jeg valgt at fokusere på, hvordan lærerens intentioner med undervisningen kommer til udtryk gennem hendes måde at strukturere og udføre undervisningen på, herunder hendes valg af aktiviteter og problemfelter. Herigennem ønsker jeg at finde frem til forhold, der i særlig grad kendetegner musikskolens undervisning: Jeg søger det forbløffende i det genkendelige.

En forudsætning for at gennemføre FP er, at man har mulighed for at videooptage undervisning. Dette har medført nogle etiske overvejelser i forhold til den måde, man som forsker kan tillade sig at benytte materialet. At få tilladelse til at videooptage en undervisningssituation forudsætter at aktørerne har tillid til, at materialet ikke bruges til at miskreditere dem. Jeg satte derfor på forhånd følgende betingelser for mig selv:

- Jeg vil ikke analysere undervisningen ud fra kriterier om, hvad der er god eller dårlig undervisning.
- Jeg vil ikke vurdere lærerens undervisning ud fra kriterier om gode eller dårlige lærere, om god eller dårlig pædagogisk kunnen eller om godt eller dårligt musikerskab.
- Jeg vil ikke vurdere eleven ud fra kriterier om dygtige eller ikke dygtige elever, forestillinger om musikalitet eller kriterier om god eller dårlig opførsel i undervisningen.

Min grundlæggende indfaldsvinkel til forståelsen af de observerede undervisningssituationer er, at elev og lærer har sagt ja til at medvirke, fordi de kan stå inde for det, der sker i undervisningen: At de grundlæggende opfatter situationen positivt, og hermed også har en positiv opfattelse af sig selv, og det billede, de giver af undervisningssituationen. Dette betyder, at jeg må acceptere, at de ting, der sker, har en betydning og en mening for lærer og elev, også selv om jeg ikke umiddelbart selv kan se meningen. Som forskningsmæssig tilgang til opgaven har jeg derfor valgt fænomenologien, som gennem accept af den enkeltes subjektive oplevelser med et fænomen søger at finde frem til det almene i det individuelle.

5. Fænomenologi¹

Fænomenologien er både en filosofi og en videnskabelig tilgang til forskning.

Fænomenologien er karakteriseret ved sit første-persons perspektiv. Udgangspunktet er, at vi har en grundlæggende viden om verden, som vi handler og forstår verden ud fra. Som forsker kan man ud fra en fænomenologisk forståelse ikke undersøge verden som en objektiv størrelse, der er uafhængig af forskerens egen bevidsthed og forskerens egen forståelse af verden.

”Mennesker er aldrig uafhængige af verden, men forbundet [...] med verden [...] fordi vi deler nogle helt grundlæggende vilkår.” (Rønholt et al. 2003: 53).

Som filosofi er fænomenologien et opgør med den positivistiske tilgang til videnskab, som går ud fra, at der findes en verden, uafhængig af forskeren, som kan udforskes og beskrives objektivt. Fra et fænomenologisk synspunkt er verden, som vi oplever og sanser den, den virkelige verden, og det er denne livsverden, der er grøbunden for al videnskabelig forskning: ”Verden er uadskillelig fra subjektet og subjektet er uadskilleligt fra verden.” (Zahavi, 2003: 19).

5.1 Fænomenologi som videnskabelig tilgang til forskning

”(En fænomenologisk) undersøgelse bør være kritisk og udogmatisk [...] Den bør styres af det som rent faktisk foreligger, snarere end af det, som vi forventer at finde givet for vores teoretiske standpunkt.” (Zahavi 2003: 25).

Et fænomen kan aldrig forstås strengt objektivt, da forståelsen sker ud fra den enkeltes subjektive forståelse af verden, men gennem en systematisk refleksion over et fænomens forskellige fremtrædelsesformer kan man nå frem til generelle, invariante træk ved et fænomen. Dette betyder, at man som forsker må stille spørgsmål ved sin egen subjektivitet - at man må forsøge at finde frem til, hvilke grundlæggende opfattelser man har af et fænomen, da denne opfattelse vil have betydning for, hvad man overhovedet er i stand til at se. Men hvordan kan man frigøre sig fra sin egen forudindtaget?

Fænomenologien angiver tre forskellige teknikker:

- *Epoché*: At indkredse hvilken grundlæggende forståelse, man har af et fænomen, for herefter at sætte parentes omkring denne forståelse. Man ser bort fra sin viden, men er samtidig bevidst

¹ Kap. 5. og 5.1 beror på Nielsen, F. V (1995), Rønholt et al. (2003) og Zahavi (2003).

om, at den eksisterer. Forforståelsen bliver hermed et objekt, der kan studeres på lige fod med andre af det pågældende fænomens fremtrædelsesformer.

Første skridt i min analyse var at se på, hvad der rent faktisk forelå. Hvorledes kunne fænomenet musikskoleundervisning beskrives? En analyse af de forskellige undervisningsforløb pegede på *mesterlæren* som undervisningsmetode, og iscenesættelse af koncertlignende forløb, *koncerten*, som genkendeligt karaktertræk ved undervisningen.

- *Reduktion*: At føre fænomenet tilbage til relationen mellem deltagerne. Hvad fremtræder som meningsfuldt i selve situationen?

Jeg satte herefter parentes om den måde, hvorpå jeg selv opfatter koncerten, og forsøgte at nå frem til en forståelse af koncerten, som tog udgangspunkt i den måde, koncerten konkret kom til syne i relationen mellem den enkelte lærer og elev. Dette førte til et antal beskrivelser af undervisningen, som herefter defineredes som *eksplicite* henholdsvis *implicitte koncerter*.

- *Eidetisk variation*: Hvilke andre fremtrædelsesformer har fænomenet, hvilke andre fremtrædelsesformer kan jeg forestille mig, fænomenet har?

Som teoretisk perspektiv anvendte jeg i første omgang begrebet *stilladsering*. Analysen viste, at koncerten som del af undervisningen både kunne forstås som et væsentligt led i en stilladsbaseret undervisningsform og som en færdighed i at optræde for andre. Endvidere førte analysen til en identifikation og beskrivelse af de undervisningsstrategier, lærerne undervejs tog i anvendelse. Analysen gav nogle svar på de didaktiske spørgsmål *hvad og hvordan*, men besvarede ikke spørgsmålene om *hvorhen* og *hvorfor*. Jeg undersøgte derfor de fremtrædelsesformer, koncerten har, set i et perspektiv om *praksisfællesskaber* samt i et perspektiv om musikundervisningens *begrundelses- og formålsparadigmer*. Analysen viste, at koncerten både kunne ses som rettet mod lærer og elevs aktuelle praksisfællesskab, og som en afspejling af lærerens forestillinger om praksisfællesskaber udenfor undervisningslokalet. Endvidere, at koncerten kan ses som et udtryk for både et opdragelsesorienteret, et kulturteoretisk, et antropologisk og et æstetisk orienteret paradigme.

I løbet af processen indgår også selve tekstliggørelsen som en måde at objektivisere sin forudindtagethed. Når man oplever en hændelse eller en genstand knytter man en meningsbetydning til dette fænomen. Gennem tekstliggørelsen af egne oplevelser bliver subjektiviteten til et objekt, der kan analyseres, og man får mulighed for at tolke sit eget ståsted. I forskningsprocessen har jeg hele tiden skiftet perspektiv mellem et subjektivt ”Hvordan opfatter jeg fænomenet lige nu?” og et objektivt ”Hvordan kan dette fænomen forstås?”. Den skriftlige proces gør det muligt at foretage disse positionsskift, som i analyseprocessen inddrager *hermeneutikken*.

Hermeneutikken er en sprogvidenskabelig metode, som gennem en fortolkningsproces, søger at opnå indsigt og forståelse i menneskelige handlinger, set ud fra disse menneskers eget perspektiv (Launsø & Rieper 2000: 54). I fortolkningsprocessen har man i starten en bestemt forståelse af teksten, *forforståelsen*. Gennem fortolkning af tekstens enkeltdele, opnås en ny forståelse som medfører at man opfatter helheden anderledes end før. Man har fået en ny forforståelse, som kan ændres gennem nye tolkninger.

6. Metode

Som tidligere nævnt har jeg valgt FP som metodisk tilgang til denne afhandlings problemfelt. Denne metode indebærer dels at man anvender casestudiet som tilgang til problemfeltet, dels at man har adgang til at observere og videooptage praksis. I det følgende afsnit redegøres for video som metode samt overvejelser forbundet med denne metode. Herefter præsenteres casedesign samt overvejelser omkring indsamling af empiri.

6.1 Video som metode

Når man som forsker ønsker at observere praksis, kan man benytte sig af

- direkte observation, forskeren er til stede i undervisningen.
- indirekte observation, undervisningen optages på video.
- en kombination, forskeren er til stede i undervisningen samtidig med at undervisningen optages på video.

Direkte observation har den fordel, at man kan percipere direkte; synsindtryk, lyde, lugte, lys m.m. Imidlertid kan det være vanskeligt at opfatte alle de hændelser, der foregår:

”Mine tidligere erfaringer [...] har lært mig ikke fuldt ud at stole på, hvad man som lærer eller observatør ser, mens man står midt i situationen.” (Rønholt et al. 2003: 124).

Indirekte observation har den fordel, at man kan få et autentisk førstehåndsindtryk af praksis, selvom man ikke er fysisk tilstede. Endvidere giver videooptagelserne forskeren mulighed for at fastholde og gense sine observationer, hvilket gør det muligt at opdage nye perspektiver og forståelsesrammer. Eksempelvis observerede jeg en situation, hvor Johan (elev) pludselig råber et meget højt og inderligt ”Nej!” lige på det tidspunkt, hvor forskoleholdet skal i gang med en ny aktivitet. Min umiddelbare tolkning var, at han ikke havde lyst til at gå i gang med denne aktivitet. Imidlertid var der intet i hans kropssprog, der indikerede uvilje mod aktiviteten og efter at have set videoklipet igennem adskillige gange, opdagede jeg, at grunden til at Johan råbte ”Nej!” var, at hans sidekammerat prikkede ham hårdt, men diskret i siden. I sådanne situationer hjælper videooptagelserne forskeren til at kunne korrigere fejltagte førstehåndsindtryk.

Ulempen er, at det, man kan se og høre, er betinget af videokameraet, og mulighederne for at observere hændelser i undervisningslokalet er hermed begrænset til at omfatte det, kameraet kan indfange, hvilket i nogle sammenhænge kan være problematisk. Eksempelvis forsvinder Flemming (lærer) på et tidspunkt ud af billedet og befinder sig i lang tid et andet sted i lokalet. Jeg kan høre, hvad han siger, men jeg kan ikke se, hvordan han rent kropsligt forholder sig i situationen.

Herudover må man være opmærksom på, at aktørerne kan være påvirkede af kameraets tilstedeværelse, og derfor optræder anderledes end de plejer at gøre. Eksempelvis sker det flere gange, at eleverne henvender sig til kameraet i form af vink, smil, eller leg med kameraet, hvor de lader som om, de er ”stjerner for en aften”. For lærernes vedkommende kan man se, at de forsøger at afvikle undervisningen indenfor det rum, kameraet kan indfange, hvilket betyder, at nogle former for aktiviteter er valgt fra eller har fået en anden udformning, end de under almindelige omstændigheder ville have haft.

Den optimale metode ville være direkte observation kombineret med videooptagelser, en metode jeg imidlertid fravalgte, i første omgang af praktiske årsager. Som underviser i musikskolen arbejder jeg ofte på samme tid som de kollegaer, jeg ønskede at optage, hvorfor det ikke var muligt at være direkte til stede i deres undervisning. Dog overværede jeg enkelte gange kollegaers undervisning – uden video – men oplevede det som vanskeligt at se undervisningen som et studieobjekt. Mine relationer til lærere og elever, som jeg i flere tilfælde kendte på forhånd, stillede sig i vejen for forskerblikket, og når det drejede sig om holdundervisning, havde jeg svært ved at lade som ingenting i de situationer, hvor lærer eller elever kunne bruge en hjælpende hånd. Således har jeg taget mig selv i at bruge størstedelen af en lektion på at hjælpe en klaverelev, der havde svært ved at følge med på sit sammenspilhold, i stedet for at observere. Herudover viste det sig, at lærerne oplevede det som nemmere for dem selv og deres elever at ”glemme”, de var under observation, når jeg ikke fysisk var til stede.

6.2 Betingelser for videooptagelser

Første trin var at få tilladelse fra de enkelte lærere til at optage deres undervisning, herunder at informere lærerne om mine intentioner med projektet samt pointere at alt, hvad jeg skrev om de enkelte lærere, ville blive forelagt til godkendelse, samt at de til enhver tid kunne komme med indsigelser og rettelser. Herudover aftalte jeg med lærerne, at lektioner, der af en eller anden grund følte mislykkede eller misvisende i forhold til den måde, undervisningen normalt kom til udtryk, ville udgå af det empiriske materiale, såfremt de ønskede det.

Inden jeg gik i gang med at videooptage de enkelte undervisningslektioner, aflagde jeg et kort besøg hos de enkelte lærere og deres elever. Her fortalte jeg om mit projekt, og understregede overfor eleverne, at jeg først og fremmest var interesseret i at se hvordan deres lærer underviste i musik. Herefter fik alle elever udleveret et brev til deres forældre, hvor jeg informerede om projektet samt bad om tilladelse til at optage eleverne (se bilag 1).

De dage jeg optog undervisning, kom jeg så vidt muligt i god tid, således at kameraet var klar til at blive stillet op, når undervisningen startede. Kameraet blev stillet således, at det kunne indfange undervisningens normalopstilling, men undervejs måtte jeg foretage nogle valg. I instrumentalundervisningen prioriterede jeg nærbilledet, som kunne indfange de enkelte aktørers måder at håndtere deres instrument. Dette medførte, at jeg i nogle tilfælde ikke kunne se deres ben og fødder. I holdundervisningen, som typisk inddrog hele undervisningslokalet, prioriterede jeg helhedsbilledet, hvilket medførte, at det var vanskeligt at se de små nuancer i aktørernes kropssprog. Her kom mit afspilningsudstyr mig til hjælp, da dette gav mulighed for at zoome ind på de enkelte deltagere i de tilfælde, hvor jeg havde vanskeligt ved at aflæse situationen.

7. Casedesign.

Inden jeg gik i gang med forskningsprojektet gjorde jeg mig en række overvejelser omkring indsamling af det empiriske materiale som udmøntedes i følgende spørgsmål: Hvilke typer af undervisning vil jeg observere? Hvilke lærere vil jeg kontakte? Over hvor lang tid skal optagelserne foregå? I hvor høj grad vil jeg informere lærerne om mit forskningsprojekt? Jeg vil i det følgende redegøre for de valg disse spørgsmål affødte, hvorefter afhandlingens hovedaktører præsenteres.

7.1 Hvilke typer af undervisning vil jeg observere?

Da mit sigte med denne afhandling var at finde frem til forhold, der kan siges at kendetegne musikskolens undervisning som helhed, var det empiriske materiale nødt til at omhandle flere typer af undervisning.

Musikskolens undervisning kommer overordnet til udtryk i tre hovedtyper af undervisning:

- Forskoleundervisning
- Instrumentalundervisning: solo- eller holdundervisning
- Sammenspilsundervisning

I forvejen havde jeg to optagelser af soloinstrumentalundervisning til rådighed, og som udgangspunkt ville jeg derfor supplere dette materiale med optagelser fra forskoleområdet, fra den instrumentale holdundervisning og fra sammenspilsundervisningen.

7.2 Hvilke lærere vil jeg kontakte?

Valget af lærere er til dels pragmatisk og tog udgangspunkt i spørgsmålet om, hvilke lærere jeg havde mulighed for at optage. Hvem ville være villige til at deltage i forskningsprojektet, og ville jeg overhovedet være i stand til at optage undervisningen? Faktorer som undervisningssteder og tidspunkter skulle harmonere med de muligheder, jeg havde for at komme forbi og sætte udstyret op. Herudover ønskede jeg, at de lærere, der indgik i projektet, var erfarne undervisere som havde nået at udvikle en pædagogisk ekspertise indenfor musikskoleundervisning. Endvidere at de var engagerede i deres undervisning og havde en høj grad af faglig stolthed.

Når jeg formulerede disse ønsker, skyldtes det forestillinger om, at denne type undervisere

- ville have udviklet et stort repertoire af strategier og handlingsmuligheder,
- i kraft af deres engagement og pædagogiske viden, ville have nogle klart formulerede hensigter med undervisningen, og
- i kraft af deres faglige stolthed, ville have nemmere ved at agere frit overfor kameraet.

Især det sidste punkt viste sig at være af stor betydning for forskningsprocessen. Når man, som i mit tilfælde, får lov til at optage undervisning over længere tid, er det umuligt for lærerne at levere perfekt undervisning hver eneste gang. Da jeg selv underviser i musikskolen, ved jeg, at der er tidspunkter, hvor man som underviser er uoplagt, foretager uhensigtsmæssige valg, misforstår situationer m.m. Undervejs i processen fik lærerne mulighed for at gøre indsigelser mod beskrivelser af undervisningen, som de følte kunne miskreditere dem, herunder situationer som, set fra et undervisningssynspunkt, ikke umiddelbart fremstod som optimale. Disse situationer var imidlertid interessante, fordi de pegede mod nye forståelser af undervisningen, hvorfor jeg som forsker var meget interesseret i at få lov til at bruge lige præcis dette materiale. Eksempelvis oplevede jeg hos Charlotte (lærer) undervisning, hvor hun i en længere periode var på glatis: Hun kom med modsatrettede instruktioner, glemte hvad hun havde sagt og sagde af og til nogle ting, som ikke gav mening. Stemningen mellem elever og lærer var imidlertid god. De hyggede sig, havde det sjovt og var dybt optagede af at udforske nye sider af musikken. Det var samtidig en situation, hvor Charlotte lagde sin rolle som autoritær mester til side og indgik i en arbejdsproces,

hvor elever og lærer var ligestillede. Som afhandlingen skred frem, fravalgte jeg at inddrage perspektiver vedrørende lærerens rolle som mester, men ikke desto mindre havde det stor betydning for min forståelse af undervisningen, at jeg kunne få lov til at bruge dette klip. At give forskeren lov til at betragte forhold i undervisningen, som ved første øjekast virker mislykkede, kræver, at den enkelte lærer har en meget høj grad af faglig stolthed, og jeg er både som kollega og forsker de enkelte lærere taknemmelig for, at de lod mig få indblik også i disse undervisningssituationer, og at de efterfølgende gav mig tilladelse til at bruge materialet.

7.3 Over hvor lang tid skal optagelserne foregå?

De første videooptagelser strakte sig kun over én undervisningsgang. Undervisningen var her soloundervisning, og i begge tilfælde var eleverne fortsættere, hvilket betød, at lærerne kunne nå at arbejde med en lang række forskellige problemstillinger i løbet af undervisningen. Nyt materiale blev introduceret og indstudert, og i forbindelse med det kendte materiale blev der arbejdet med en lang række problemstillinger såsom rytmeforståelse, teknik, vejtrækning, opførelsespraksis, forskellige former for øvelse, musikalsk udtryk samt givet plads til at ”spille for sjov”.

Ved optagelserne af forskoleundervisningen samt den instrumentale holdundervisning, som i begge tilfælde bestod af begynder elever, valgte jeg imidlertid at optage undervisningen over tre til fire på hinanden efterfølgende gange. Dette skyldtes til dels et ønske fra lærerne, som mente, at eleverne ville være for påvirkede af kameraet den første gang til at optagelserne kunne give et reelt billede af undervisningen. Herudover havde jeg en forestilling om, at undervisningsprocesserne ville udvikle sig i et langsommere tempo på begynderholdene, hvorfor det ville være nødvendigt med et længerevarende studie for at opnå en nuanceret forståelse af undervisningen.

Det viste sig at være meget givende at kunne følge de enkelte hold over en længere periode, og efterhånden som optagelserne skred frem, fik jeg en meget større forståelse af aktørerne, måden hvorpå de arbejdede med det musikalske materiale samt hvorledes undervisningsprocesser udvikler sig over tid, og jeg begyndte at se årsagssammenhænge, som ellers ville have været skjult. Eksempelvis vender Bente (lærer) sig på et tidspunkt mod en af sine elever og hvisker: ”Husk at det er sekundviseren.” (”Den fisk” 15.12.2009). Denne sætning referer til en forudgående lektion, hvor eleverne skulle sørge for at klappe ”ligesom en sekundviser på et ur... og så går den nøjagtig samme tempo hele vejen rundt”. (”Den fisk” 1.12.2009). Havde jeg ikke kendt denne forhistorie, ville jeg muligvis have undret mig over, at Bente henviste til et ur, og måske troet hun mente, eleven skulle skynde sig at gå i gang med aktiviteten. Da jeg imidlertid kendte forhistorien, hjalp sætningen mig til at se, at Bente i sekundet, før eleven begyndte at klappe, havde aflæst han ville starte klappet for tidligt i forhold til musikkens puls, og at hun med sin sætning hjalp ham til at klappe på det helt rigtige tidspunkt.

7.4 I hvor høj grad vil jeg informere lærerne om mit forskningsprojekt?

Inden jeg gik i gang med denne afhandling, havde jeg en ide om, at jeg ikke ville informere lærerne mere end højst nødvendigt. De skulle kunne undervise frit uden at spekulere over, hvad jeg gerne ville se. Imidlertid skete der følgende:

Som forstudie til denne afhandling optog jeg i foråret 2009 en undervisningslektion hos en lærer, jeg mente at have et godt billede af som underviser. Fra ærinder i musiklokalet, snak med elever vi

begge havde, og lydene der sivede ud fra lokalet, havde jeg dannet mig et indtryk af vedkommende som en dygtig og engageret underviser, der ikke gik af vejen for lidt spræl og sjov i undervisningen. Den undervisning jeg så på videoen var både veltilrettelagt og kompetent, men det liv, der plejede at være i undervisningen, var væk. Jeg tog dette som et udtryk for, at underviseren i situationen – bevidst eller ubevidst – forsøgte at leve op til en diskurs om ”den gode undervisning”.

Jeg stod hermed i et dilemma. Skulle jeg fortælle lærerne, hvad der i særlig grad optog mig og hermed risikere, at de ville ændre undervisningen med henblik på at vise mig de aspekter af undervisningen, jeg var særligt interesseret i, eller skulle jeg undlade at fortælle dem om mine interessefelter og hermed risikere, at de forsøgte at leve op til diskurser om ”den gode undervisning”. En hændelse kort tid efter hjalp mig til at tage en beslutning.

På et tidspunkt spurgte jeg nogle af mine kolleger, om de nogen sinde improviserede og optrådte på slap line i undervisningen. Svaret var ”Ja, men det foregår bag lukkede døre – det er ikke noget vi viser frem.” (Samtale okt. 2009). Dette førte mig til en overbevisning om, at jeg, såfremt jeg ville have mulighed for at se disse private øjeblikke, måtte fortælle underviserne, at jeg også var interesseret i at se de undervisningsbegivenheder, hvor de tog chancer, improviserede m.m. Endvidere at jeg betragtede disse situationer som positive kvaliteter ved undervisningen, der kunne fortælle noget væsentligt om de handlinger og hensigter, der kendetegner musikskolens undervisere. Under optagelsesperioden valgte jeg derfor løbende at informere de involverede lærere om mine tanker og om de kvaliteter, jeg så i deres undervisning, om forhold jeg syntes var særligt interessante, om dilemmaer og glædelige opdagelser. At jeg foretog dette valg havde den positive sideeffekt, at jeg fik nemmere ved at håndtere de etiske aspekter af forskningsprojektet, da jeg til enhver tid kunne tillade mig at indgå i en dialog med den enkelte lærer omkring måden, jeg tolkede de forskellige situationer, hvilke tanker disse observationer satte i gang, hvorledes jeg kunne tænke mig at bruge materialet m.m. Lærerne fik herigennem mulighed for at kontrollere, at jeg overholdt de etiske bestemmelser, jeg indledningsvis havde sat for denne afhandling, nemlig at jeg ikke ville vurdere deres undervisning ud fra kriterier om god eller dårlig undervisning. Endvidere gav beslutningen om løbende at informere lærerne om projektet mig mulighed for at korrigere eller validere mine førstehåndsindtryk, hvilket var en stor hjælp i det indledende arbejde.

8. Præsentation af afhandlingens aktører

De cases, der ligger til grund for denne afhandlings analyser og konklusioner, er opstået som følge af en lang række overvejelser og valg i den indledende del af forskningsprocessen. Disse valg og overvejelser redegøres der nærmere for i de kommende afsnit, men da jeg undervejs refererer til de enkelte cases og dens aktører, vil jeg her præsentere disse samt give et lille indblik i aktørernes praksis. Disse indblik skal ikke forstås som referater af egentlige hændelsesforløb. De er snarere at forstå som fortællinger om musikskoleundervisning, fremstillet med henblik på at give læseren et billede af undervisningen og dens aktører.

Lærerne optræder efter eget valg under deres rigtige navn, hvorimod eleverne alle optræder under pseudonym. Endvidere er lokaliteter såsom navne på konkrete skoler anonymiserede.

8.1 Charlotte og Anna

Lærer, Charlotte Mejlbjerg: Er cand.pæd. i musik samt konservatorieuddannet blokfløjtenist og musikpædagog. I musikskolesammenhæng underviser Charlotte i blokfløjte, hørelære og teori, sammenspil samt i ”musik og bevægelse”, som er et forskoletilbud for de 6 – 8 årige. Udover sit arbejde i musikskolen virker Charlotte som professionel musiker, foredragsholder og instruktør ved blokfløjtestævner.

Elev, Anna (11 år) spiller blokfløjte på tredje år. Hun har haft Charlotte som underviser i hele perioden.

Undervisningen er optaget 8.10.2007 og casen, der repræsenterer dette undervisningsforløb, er benævnt ”Charlotte og Anna”. Casen præsenteres i sin helhed i kap. 14.3.

Et indblik i praksis

X-by skole. Klokken er 15.00, og Anna er lige trådt ind i undervisningslokalet. Hun er til blokfløjteundervisning hos Charlotte. Der er intet i undervisningslokalet, der umiddelbart antyder, at det er musikskoleundervisningslokale. Lokalet er fyldt op med borde og stole, på væggene hænger store flipover-papirer med digte om vand, og skraldespanden, som står ved siden af døren, flyder over med madpakkepapir. Kigger man lidt nøjere efter, ser man ovre i det ene hjørne et el-klaver. Det er helt hvidt af kridtstøv, og ovenpå tangenterne ligger der et rødt fejeblad. Til daglig holder folkeskolens 5. klasse til i lokalet, men i dag – mandag eftermiddag – er det hjemsted for Charlottes musikskoleundervisning. Charlotte har etableret et lille undervisningsrum i det ene hjørne af lokalet. Rummet er afgrænset af to stole, et nodestativ og det støvede el-klaver. Efter de har hilst på hinanden, pakker Anna sin fløjte ud og sætter sine noder op på nodestativet. Charlotte og Anna står tæt sammen, de kigger på hinanden, trækker vejret på samme tid og giver sig til at spille. Undervisningen foregår i en hyggelig atmosfære. Nogle gange spiller Anna alene, andre gange spiller hun sammen med Charlotte. Nogle gange demonstrerer Charlotte, hvordan man skal spille på fløjten, andre gange tager Charlotte ordet til hjælp, når hun vil forklare bestemte problemstillinger. Da lektionen efter 20 min. er forbi, slutter Charlotte af med at repetere de opgaver, Anna skal arbejde med derhjemme til den efterfølgende undervisningslektion, som foregår samme tid og sted den efterfølgende uge.

8.2 Flemming og Marlene

Lærer, Flemming Salvig: Er konservatorieuddannet hornist og udover sit arbejde i musikskolen, virker han bl.a. som komponist, arrangør, dirigent og freelancemusiker. I 2009 færdiggjorde Flemming sin uddannelse som meritlærer, og arbejder nu som fuldtidsansat lærer på en friskole.

Elev, Marlene (14 år) spiller valdhorn på sjette år. Marlene har haft Flemming som underviser i hele perioden, men da hun samtidig går på musikskolens talentlinje, modtager hun i perioder undervisning fra en ekstern lærer samtidig med, hun passer sine ugentlige undervisningslektioner hos Flemming. Herudover spiller hun med i tre forskellige musikskoleorkestre samt går til klaver på første år hos undertegnede.

Undervisningen er optaget 8.10 2007, og casen, der repræsenterer dette undervisningsforløb, er benævnt ”Flemming og Marlene”. Casen præsenteres i sin helhed i kap.14.2.

Et indblik i praksis

X-by skole. Klokkeren er 16.20. Marlene står i et tomt klasselokale og spiller på sit valdhorn. Hun er i gang med at forberede sig til undervisningen hos Flemming. Ti minutter efter tager hun sit valdhorn i hånden, smider rygsækken med noder over skulderen og går ind til Flemming, som underviser i lokalet lige ved siden af. Lokalet er det samme, som det Charlotte og Anna stod i halvanden time tidligere, men da Flemming ikke bruger el-klaveret i forbindelse med undervisningen, har han valgt at etablere sit undervisningsrum på en tom plads lige inden for døren. Rummet er afgrænset af et nodestativ samt de omkringstående borde. Flemming og Marlene hilser på hinanden, snakker lidt om løst og fast og går herefter i gang med at spille skalaøvelser. De skiftes til at spille. Først Flemming, som viser hvordan øvelsen skal lyde, derefter Marlene. Fire takter til hver. Indimellem kommer Marlene med højlydte udbrud som ”Det er altså for svært det her”, ”Nej – det kan du ikke mene” eller ”Nu må du altså stoppe”. Flemming gør ikke det store nummer ud af hendes bemærkninger, men nøjes med opmuntrende svar som ”Prøv alligevel”, ”Du kan godt” eller ”Lige en gang til”. Svarene afleveres med mørk og rolig stemmeføring. Selvom Marlene beklager sig, fortsætter hun koncentreret med at spille, og hver gang lykkes det hende at udføre øvelsen. Efter fem minutters tid går de i gang med at arbejde med de stykker, Marlene har øvet sig på derhjemme, og i slutningen af lektionen introducerer Flemming et nyt stykke musik for Marlene. Hun bliver rigtig glad, da Flemming spiller musikken for hende. ”Juhu – vi skal spille jazz”.

8.3 Bente og forskoleholdet

Lærer, Bente Callesen: Er uddannet Kandidat i Musikterapi fra Aalborg Universitet. Udover forskoleundervisningen (musik og bevægelse) underviser Bente skoleelever med særlige behov, vanskeligheder eller udfordringer i musik. Sideløbende med sit arbejde i musikskolen virker hun som privatpraktiserende musikterapeut. Bente er påbegyndt en uddannelse som meritlærer i august 2010.

Elever: Eva (0.kl.), Julie (0.kl.), Andrea (0.kl.), Karl (1.kl.), Johan (1.kl.), Benjamin (1.kl.), Magnus (2.kl.), Pernille (2.kl.) og Rasmus (2.kl.). Magnus, Pernille og Rasmus går til forskoleundervisning hos Bente på andet år. De øvrige elever går der på første år.

Undervisningen er optaget i perioden 1.12.2009 - 15.12.2009, og omfatter i alt tre undervisningslektioner. Casene, der repræsenterer disse undervisningsforløb, er benævnt

- ”Den fisk”. Casen strækker sig over tre undervisningsgange, og præsenteres i uddrag i kap.13.3. Casen kan læses i sin fulde længde i bilag 2.
- ”Marias drengebarn”. Casen er baseret på udskrifter af undervisningen d. 8.12.2009 og præsenteres i sin helhed i kap.15.1

Et indblik i praksis

Y-by skole. En håndfuld elever i alderen 6 -8 år står og venter på gangen foran en brun trædør. De skal til Musik og Bevægelse hos Bente. Kort tid efter ankommer Bente. Hun bliver hilst med glade smil og en enkelt knuser. Hun åbner døren ind til lokalet, og alle går ind. Lokalet er stort og lyst. Langs væggene står forskellige instrumenter: Trommesæt, el-klaver, guitar, marimba og elbas, men der er masser af ledig plads på gulvet. Gemt af vejen i det ene hjørne står en lille samling

rytmeinstrumenter samt et par xylofoner. Lokalet er egentlig beregnet til rytmisk sammenspil for musikskolens ældre elever, men tirsdag eftermiddag bliver det også brugt til ”Musik og Bevægelse”.

Bente lægger sine ting på et bord og stiller sig derefter ud på gulvet. Rasmus og Andrea stiller sig ved siden af hende. Pernille bevæger sig hen for at stå ved siden af Andrea. En rundkreds er ved at blive etableret. Julie kommer nu løbende og tager Pernilles plads ved siden af Andrea. Det er Pernille ikke helt tilfreds med. ”Nej, jeg skal stå her”, siger hun og skubber lidt til Julie. Situationen udvikler sig til lavmælt skænderi, som ender med, at Julie går væk fra kredsen, mens hun kigger anklagende på Pernille. Pernille ignorerer Julie og lader som ingenting. Kort efter kommer Julie tilbage, tager Pernille i hånden men giver hurtigt slip igen, bevæger sig væk fra kredsen, ændrer igen mening og går tilbage til Pernille. Bente kommer hende til undsætning, rækker hånden ud mod hende og siger ”Julie – jeg kan holde dig i hånden”.

Samtidig bevæger Eva, Benjamin, Magnus, Karl og Johan sig smådansende rundt i rummet. Bente smiler til dem, men da Karl giver sig til at slå løs på marimbaen ændrer hun lynhurtigt attitude og bliver bestemt i sit kropslige udtryk. Karl fortsætter imidlertid med at spille og stopper først, da Bente kigger på ham og siger: ”Kom herover”. Efter et stykke tid lykkes det Bente at få samlet eleverne sammen. Da alle har fundet deres plads i rundkredsen, vender Bente sig mod Julie og rækker hende en ”goddag – hånd”. Eleverne finder lynhurtigt sammen to og to, klar til at give hinanden hånd, og uden yderligere instrukser fra Bente går holdet i gang med at synge og danse ”Goddagsangen”².

8.4 Charlotte og blokfløjteholdet

Lærer, Charlotte Mejlbjerg. Charlotte er præsenteret i casen ”Charlotte og Anna”.

Elever: Marie (3. kl.), Frida (3.kl.) og Sofie (4.kl.). Alle elever går til blokfløjte hos Charlotte på første år. I lektionen 14.12 2009 deltager endvidere Helene (3.kl.) og Ida (5.kl.). Helene spiller blokfløjte på andet år og Ida spiller blokfløjte på tredje år. Begge elever har haft Charlotte som lærer i hele undervisningsperioden.

Undervisningen er optaget i perioden 23.11.2009 – 14.12.2009 og omfatter i alt fire undervisningslektioner. Casene, der repræsenterer disse undervisningssituationer, er benævnt

- ”Slutsang”. Casen strækker sig over tre undervisningsgange, men præsenteres i afhandlingen kun i enkelte uddrag. Casen kan læses i sin fulde længde i bilag 3.
- ”Nu er det jul”. Casen er baseret på udskrifter fra undervisningen 14.12.2009 og præsenteres i sin helhed i kap. 13.1

Herudover findes der i bilag 4 enkelte udskrifter af den øvrige undervisning.

Et indblik i praksis

X-by skole. Marie, Sofie og Frida sidder på hver sin stol i en lille halvkreds. Der står et nodestativ foran hver af dem, og i hænderne har de hver en blokfløjte. De er til musikskoleundervisning hos Charlotte, som sidder på en stol med front mod pigerne. Lokalet, de sidder i, er ikke særlig stort, og

² Upubliceret komposition af Bente Callesen.

det er proppet til randen med udstoppede dyr - de lugter lidt hengemte - borde der er stablet oven på hinanden, stole, papkasser og diverse rekvisitter fra skolefesten, som blev afholdt et par uger før. Et nodelistativ står for sig selv – lige midt på gulvet. En eller anden har moret sig med at hænge en rulle klisterpapir fast som pynt. Til hverdag bruges lokalet mest som opbevaringsrum. Kun elklaveret, som står i det ene hjørne, antyder at det om mandagen bliver brugt til musikskoleundervisning.

Marie, Sofie og Frida har i et stykke tid været i gang med at øve ”Oppe i gardinerne”, som er ny for eleverne. De har lært melodien uden noder, og skal nu prøve at spille den, mens de kigger i nodebogen. Pludselig giver eleverne sig til at stille en lang række spørgsmål om alt mellem himmel og jord, men da lektionen er ved at nærme sig sin afslutning, skynder Charlotte lidt på eleverne med et ”Kom! Vi kører... Vi har nemlig ikke så meget tid tilbage”. Mens Charlotte taler, sætter hun fløjten til munden og lægger fingrene klar til at spille g, som er melodiens første tone. Eleverne reagerer med det samme på hendes bevægelser: Gør det samme som hende, og sekundet efter Charlotte har afsluttet sin sætning, går alle i gang med at spille sangen. Charlotte holder øje med hver enkelt elev og viser tydeligt med fingrene, hvilke greb der skal bruges. Marie kommer undervejs til at spille forkert. Hun tager fløjten væk fra munden, siger ”arh” og ser ud til at ærgre sig, men et øjeblik efter spiller hun med på sangen igen. Alle slutter den sidste tone på samme tid, og Charlotte siger: ”I har det ikke for. Vi har arbejdet med det, og nu skal vi spille slutsang.”

8.5 Anders og sammenspilsholdet.

Lærer, Anders Senderovitz: Er konservatorieuddannet på slagtøj og underviser i trommer, rytmisk sammenspil samt bigband. Sideløbende med sin undervisningsvirksomhed arbejder han som professionel musiker, komponist og arrangør.

Elever: Lars (6.kl.) på elbas, Jonas (9.kl.) på guitar, Johannes (8.kl.) på trommer, Line (9.kl.) på keyboard og Anna (9.kl.) på sang. Eleverne går alle til solundervisning i musikskolen på deres respektive instrumenter og alle undtagen Lars, som lige er startet på holdet, har gået til sammenspil hos Anders i flere år.

Undervisningen er observeret 28.1.2010 og omfatter ca. 7 min. af en undervisningslektion på 45 min. Casen præsenteres i sin helhed i kap. 20.

Et indblik i praksis

Musiklokalet på Z-by skole. Klokken er 18.40 og sammenspilsholdet er i fuld gang med at øve på nummeret ”Smooth Operator”. Gardinerne er trukket for vinduerne og stemningen er hyggelig og lidt huleagtig. På et bord står en bradepande med hjemmebagt kage. I dag er det Lines tur til at have kage med til pausen, og som sædvanlig har hun bagt selv.

Eleverne er placerede i en halvkreds på gulvet: Først kommer Lars på elbas, så Jonas på elguitar, Johannes på trommer, Line på keyboard og Anna på sang. I centrum af halvkredsen står Anders. Han udstråler energi og er konstant i bevægelse: Det ene øjeblik markerer han bassens rytme, det næste øjeblik efterligner han med hænderne trommestikkernes bevægelse. Samtidig synger han med på melodien 2. stemme, når at sende et blik til Line – lige der hvor hun skal skifte til en ny rytmisk figur, hvorefter han sender et anerkendende nik til Jonas, som lige har lavet et flot fill-in.

Da nummeret er slut, ser Anders tilfreds ud: ”Det gik godt. Nu tager vi den en gang til, men denne gang spiller jeg en saxofonstemme på keyboardet.” Anders fjerner sig fra sin plads i centrum af kredsen og sætter sig hen ved et keyboard bagerst i kredsen. Anders tæller for, og sammen giver gruppen sig til at spille ”Smooth Operator”. Da den sidste tone er klinget ud, smiler Anders bredt til eleverne og siger: ”Sådan skal det bare være! Og nu er det vist tid til at få en kagepause.”

Denne case er anderledes end de andre, da den er baseret på direkte observation uden videokamera. Min oprindelige intention var at videoptage holdet, men undervejs viste det sig vanskeligt at finde et tidspunkt, hvor undervisningsforholdene ikke forstyrredes af udefrakommende begivenheder. Arrangementer i folkeskolen så som skolefest og juleafslutninger medførte, at Anders i en periode var nødt til at flytte undervisningen til andre skoler, undervise i gymnastiksalen eller aflyse undervisningen helt. Hertil kom musikskolens interne koncerter, som også medførte ændringer af undervisningens tid og sted. I januar var undervisningen tilbage i sin vante gænge, men på dette tidspunkt var jeg gået i gang med den indledende bearbejdning af de allerede indsamlede videoptagelser, og da denne proces var særdeles tidskrævende, kunne jeg på dette tidspunkt ikke overskue at inddrage flere videoptagelser i det empiriske materiale. At sammenspil ikke var repræsenteret i det empiriske materiale udgjorde imidlertid en svaghed i forhold til de betingelser, jeg oprindeligt havde stillet for indsamlingen af det empiriske materiale, og jeg havde derfor indstillet mig på at indskrænke afhandlingens problemfelt til kun at omhandle forskole- og instrumentalundervisning.

Tilfældet ville, at jeg i slutningen af januar fik mulighed for at observere sammenspilsundervisningen, dog uden kamera. Jeg underviser af og til i et lokale, der ligger lige ved siden af musiklokalet, og denne dag kunne jeg tydeligt høre sammenspilsholdet. Musikken lød godt, og selvom jeg havde opgivet mine planer om at observere holdet, fik jeg lyst til at kigge indenfor. Det skal her indskydes, at jeg efter aftale med Anders og sammenspilsholdet havde en stående invitation til at kigge indenfor på et hvilket som helst tidspunkt, der måtte passe ind i mit arbejdschema. Det viste sig, at jeg under den påbegyndte bearbejdning af videoptagelserne havde udviklet nogle redskaber til at forstå og beskrive undervisning med, som gjorde mig i stand til at udarbejde en beskrivelse af undervisningen, da jeg kom hjem.

Beskrivelsen blev sendt til Anders, som med enkelte rettelser godkendte den, og beskrivelsen indgik herefter i det empiriske materiale, som *validerende case*. Når jeg har valgt denne betegnelse, skyldes det, at jeg har brugt casen til at validere mine resultater på flere niveauer:

- Validering af mine førstehånds kategoriseringer og analyseredskaber.

”Det var enormt interessant, at læse det og den måde du havde oplevet det på [...] Jeg tror du oplevede det mere direkte end jeg, da jeg jo sad midt i orkanens øje, men alle de punkter du nævner finder jeg naturligvis værdifulde og vigtige.”
(Anders, mail 7.2.2010).

At jeg overhovedet var i stand til at udarbejde en detaljeret beskrivelse af undervisningen pegede på, at det blik, jeg havde udviklet i forbindelse med den indledende bearbejdning af det empiriske materiale, havde givet mig nogle redskaber, der var anvendelige i forhold til at forstå

og beskrive musikskoleundervisning. At Anders kunne genkende sig selv i beskrivelsen pegede endvidere på, at det blik, jeg anlagde på undervisningen, var i overensstemmelse med fænomenologiens krav om at føre fænomenet tilbage til relationen mellem deltagerne.

- Validering af afhandlingens analyseresultater.

Efterhånden som afhandlingen skred frem, brugte jeg casen til at validere de resultater og kategoriseringer, der opstod i forbindelse med analysen af de øvrige cases. Kunne ”Anders og sammenspilsholdet” forstås ud fra disse? Gav resultaterne mening i forhold til denne case?

- Validering af afhandlingens resultater og anvendelighed.

Casen præsenteres i sin fulde længde i slutningen af denne afhandling, og kan læseren se casen som et udtryk for de kategoriseringer og perspektiver, der undervejs er anlagt på undervisningen, er dette med til at validere afhandlingens anvendelighed i forhold til at forstå og beskrive bestemte fænomener indenfor musikskoleundervisningens praksis.

9. Bearbejdning af videooptagelser

Det empiriske materiale har været forholdsvist stort. Grundstammen består af videooptagelser af ni undervisningsforløb, der tilsammen varer 360 minutter. Videooptagelserne fordeler sig således:

- Soloinstrumentalundervisning, valdhorn. En lektion à 25 minutter
- Soloinstrumentalundervisning, blokfløjte. En lektion à 20 minutter
- Instrumentalundervisning på hold, blokfløjte. Fire fortløbende lektioner à 45 minutter
- Forskoleundervisning på hold. Tre fortløbende lektioner à 45 minutter

At bearbejde og beskrive hele denne mængde data viste sig hurtigt at være en næsten umulig opgave, da jeg i beskrivelsen af et undervisningsforløb ønskede at inddrage både det talte ord samt kropslige og musikalske ytringer. Hertil kom selve lokalets beskaffenhed og brug af artefakter som instrumenter og noder. Holdundervisningen var i særlig grad vanskelig at beskrive, da hændelsesforløbene af og til var meget komplekse. Denne kompleksitet fremgår af nedenstående beskrivelse, som på videooptagelsen varer i alt 12 sekunder.

Uddrag af ”Marias drengebarn”.

Bente går hen til sin taske for at finde noderne, og sætter sig derefter over bag klaveret. Imens synger Karl med store armbevægelser og en mørk, lidt operaagtig stemme: ”For længe siden ...” Han ligner fuldstændig en popsanger, der synger en dybfølt ballade for et engageret publikum. Johan holder øje med ham og får ham vendt, så de kan se på hinanden. Sammen synger de sidste del af verset: ”... da Jesus han blev født.” Johan synger med pibestemme, Karl med mørk bas.³ Eva og Andrea er begyndt at danse en bryder-dans. De holder fat i hinandens arme og rokker fra side til side, samtidig med de synger med på Karls sang. Magnus og Benjamin er dybt optagede af mikserpulten, som står lige bag ved dem. Det ser ud, som om de har opfundet en ny leg:

³ Kan måske skyldes de gentager Bentes ide fra sidste gang, hvor sangen skulle synges som julemænd og derefter som engle.

”Mikserpulten er et stort, farligt rumvæsen”. De skiftes til forsigtigt at nærme sig mikserpulten. Giver den et lille prik, siger ”Tshjjj”, hvorefter de lynhurtigt - med et lille hvin, trækker fingeren til sig igen. Julie står og kigger lige ud i luften. Hun ser ud til at være langt væk i sine egne tanker. Kun Pernille står lige så stille og venter på Bente. Hun står tæt ved klaveret og holder godt øre og øje på, hvad Bente foretager sig. (Bente og forskoleholdet 8.12.2009).

Selvom dette forløb kun tager 12 sekunder, har det taget omkring en time at analysere klippet. En vigtig del af den empiriske bearbejdning har derfor bestået i at udvælge, hvilke undervisningssituationer jeg ville analysere, samt tage stilling til hvorfor og hvordan jeg ville analysere de udvalgte klip. Dette arbejde er forløbet over flere faser.

9.1 Fase 1. Undervisningens struktur

Under det første gennemsyn af videooptagelserne noterede jeg, hvilke overordnede aktiviteter der foregik, samt opdelt de overordnede aktiviteter i delelementer. Undervejs indsatte jeg angivelser af tidspunkter for aktiviteterne, således at jeg hurtigt kunne finde frem til dem igen. Aktiviteterne blev først og fremmest relaterede til selve det musikalske indhold. Eksempelvis blev ”Marias drengebarn” i første omgang noteret således:

”Marias drengebarn”.

- a) 31.05 Bente stiller børnene op i en koropstilling.
- b) 32.07 Bente står m. front mod børnene som dirigent. Alle synger med. Bente stopper undervejs med at synge – overlader det til eleverne.
- c) 33.00 Bente går om bag klaveret. Eleverne skal synge alene uden at kunne se Bente.
- e) 35.09 Kort snak om hvor og hvornår der er koncert.

Når jeg valgte at koncentrere mig om struktureringen af de musikalske aktiviteter, skyldes det, at mine førstehåndsindtryk af videooptagelserne ofte var prægede af hændelser, som umiddelbart faldt uden for min opfattelse af ”god undervisning”. I eksemplet ”Marias drengebarn” kunne mit førstehåndsindtryk af situationen beskrives som ”kaos”, hvilket gjorde det vanskeligt at se, hvad der egentlig skete. I ovennævnte eksempel viste den nærmere analyse, at der er orden i kaos. At situationen kan tolkes som en situation, hvor eleverne rent faktisk øver sig på sangen, mens Bente henter sine noder. Endvidere at det er en situation, som formentlig ikke opfattes kaotisk af hverken elever og lærer.

Også det talte ord var i nogle sammenhænge medvirkende til at fjerne mit fokus fra lærere og elevers egentlige handlinger og måder at interagere på. Især var min opfattelse af Flemming og Marlenes undervisningsforløb ved første gennemsyn præget af Marlenes mange verbale udbrud såsom ” Så vil jeg ikke være med”, ” Jeg synes, den er dum” eller ”Nej. Jeg synes det er noget fis.” Dette betød, at mit førstehåndsindtryk kunne karakteriseres som ”eleven bliver tvunget til at spille noget hun ikke har lyst til”. Det viste sig senere, at disse udbrud ikke skulle tages for pålydende. For eksempel skulle udsagnet: ”Jeg synes, den er dum” ikke forstås bogstaveligt, men snarere ses som et udtryk for, at Marlene syntes, musikstykket var svært. Endvidere viste det sig, at Flemming

brugte disse udbrud som en måde at vurdere, hvordan han pædagogisk set kunne agere i den konkrete undervisningssituation.

”Jeg går meget ud fra elevens lyst til at arbejde med tingene og vurderer altid fra gang til gang hvad eleven har brug for. Har eleven overskud kan jeg presse lidt på og forlange mere, mens en dag hvor eleven er træt og uoplagt sørger jeg så vidt muligt for at eleven får en succesoplevelse [...] Jeg lægger stor vægt på en fri og uformel omgangstone, da jeg derved føler jeg lettere får adgang til at afkode eleven mht ovenstående. ” (Flemming, mail 24.10.2007)

Som det ses af ovenstående, var min umiddelbare forståelse af undervisningssituationen præget af hændelser, som i min forestillingsverden umiddelbart kunne karakteriseres som ”dårlig undervisning”. Imidlertid fordrede mit valg af fænomenologien som videnskabelig metode, at jeg fandt frem til en måde, hvorpå jeg kunne neutralisere mine normative førstehåndsindtryk.

Ved at koncentrere mig om en strukturering af undervisningsaktiviteter, kunne jeg skabe en distance til materialet, som hjalp mig til at sætte mine normative førstehåndsoplevelser i parentes. Disse oversigter kom siden hen til at tjene som væsentlige kilder til forståelse af de udvalgte klip. Eksempelvis gav disse oversigter mig mulighed for at se, at Karl og Johans måde at synge ”Marias drengebarn” muligvis kunne relateres til den måde, Bente havde arbejdet med sangen i en foregående lektion. At de ikke kun sang med operastemme og pibestemmer, men måske øvede sig på at synge som julemænd og engle.

9.2 Fase 2: Kategorisering af undervisningsaktiviteterne

Selvom oversigterne over undervisningsaktiviteterne hjalp mig til sætte min forforståelse i parentes, havde jeg stadig svært ved at finde frem til træk ved undervisningen, som kunne karakteriseres som generelle og invariante. Hvilke situationer skulle jeg vælge at analysere og hvorfor?

Jeg forsøgte derfor at kategorisere og sammenligne de forskellige undervisningsaktiviteter med henblik på at få øje på forhold, der i særlig grad kunne siges at karakterisere musikskolens undervisning. Det viste sig imidlertid, at oversigterne over undervisningens aktiviteter var for omfangsrige og uensartede til at jeg kunne overskue og sammenligne de enkelte undervisningsforløb. Jeg valgte derfor at skemasætte de enkelte undervisningslektioner således at oversigterne kun indeholdt en kort karakteristik af undervisningens overordnede aktiviteter. (Se eksempel på efterfølgende side). Disse skemaer brugte jeg dels som udgangspunkt for sammenlignende analyser mellem de forskellige undervisningsforløb, dels som udgangspunkt for en intern sammenligning af undervisningsforløb, som strakte sig over flere undervisningsgange.

Analyserne førte frem til udvælgelsen af et antal hændelser, som efterfølgende defineredes som *koncerter*. (Se nærmere redegørelse i kap.10)

Eksempel på skemasætning: Bente og forskoleholdet.

| 1.12.2009 | 8.12.2009 | 15.12.2009 |
|--|---|--|
| Rundkreds siddende på gulvet, småsnak. | Rundkreds siddende på gulvet, småsnak. | Rundkreds siddende på gulvet, småsnak. |
| "Dav siger far", "Navnesang". Goddagsange med fagter og klap. | "Vi si'r goddag, ta hatten af", "Dav siger far". Goddagsange med fagter. | "Vi si'r goddag, ta hatten af" Goddagsang m.fagter. |
| "Snefuglen". Sangleg. Nyt stof. | "Den fisk". Sangleg | "Snefuglen". Sangleg. Kendt stof. |
| "Vi tager en juleengel". Sang +leg. Kendt stof. | "Snefuglen". Sangleg. Kendt stof. | "På loftet sidder nissen." Sang + klap. Samme klap som i "Den fisk". Kendt stof? |
| "Kling klong". Sang + instrumenter. Sangen er kendt. | "Vi tager en juleengel". Med pulsklap. Kendt stof. | "Den fisk". Kendt stof. |
| "Marias drengbarn". Sang m. fagter. | "Kling klong". Uden instrumenter | "Tre nyskelige nisser". Sangleg. Nyt stof. |
| "Den fisk." Kendt stof. | "Do-re-mi". Øvelse | "Kling klong". Sang + instrumenter. Kendt stof. |
| Farvelsang. | "Marias drengbarn". Generalprøve m. koncertopstilling. | Farvelsang. |
| | "Fra ti til et hop". Periode-øvelse. | |
| | Farvelsang. | |

9.3 Fase 3: Valg og fravalg

Selvom beskrivelserne af de udvalgte undervisningsforløb fremstår som objektive beskrivelser, er de ikke fuldt dækkende for de aktuelle hændelsesforløb, men et udtryk for den måde jeg gennem analyse af videooptagelserne har tolket undervisningsforløbene. I det følgende gøres derfor rede for valg og fravalg foretaget i forbindelse med analysen.

I denne afhandling er fokus på, hvorledes den enkelte musikskolelærers handlinger og hensigter med undervisningen kommer til udtryk i praksis. Imidlertid kan underviserens handlinger ikke ses og forstås som isolerede hændelser. Den enkelte underviser agerer og reagerer i forhold til den konkrete undervisningsmæssige situation, hvorfor beskrivelserne ikke kun omhandler lærernes handlinger, men også de forhold, der er med til at betinge og forklare disse handlinger.

"Vi regner kun noget for undervisning, hvis læreren aktivt søger at afstedkomme læring og lader sin virksomhed regulere af tilbagemeldinger angående elevernes læring"
(Fibæk Laursen 1999: 26)

Undervisningen ansues som en dialog mellem lærer og elev(er), hvor læreren på baggrund af de tilbagemeldinger, hun får fra eleven, vælger hvordan hun bedst muligt kan afstedkomme en undervisningssituation, der medfører at eleven får mulighed for at lære noget om musik. Jeg ser i den sammenhæng bort fra det faktum, at det læreren forsøger at undervise i, ikke nødvendigvis er identisk med læringsresultatet. Jeg ser først og fremmest undervisningen fra et lærerperspektiv.

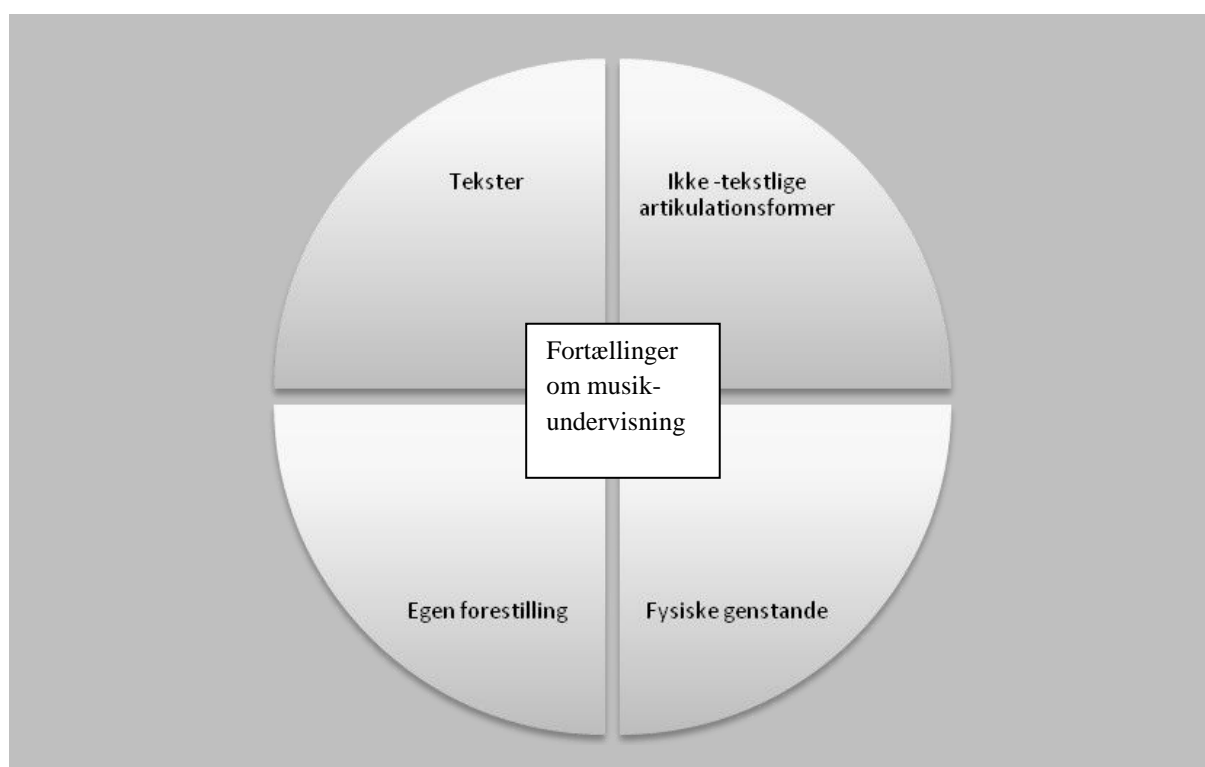
Dette medfører et fravalg af spørgsmål, der relaterer direkte til den enkelte elev. Jeg har i analysen ikke taget hensyn til den enkelte elevs forudsætninger for at lære og hvordan resultatet af elevens læreproces kan beskrives og forklares. Analysen har ikke til formål at vurdere om lærernes valg af undervisningsstrategier, undervisningsmaterialer, metoder m.v. har været optimale i forhold til den enkelte elev, men søger at beskrive og forstå, hvorfor læreren handler, som hun gør.

Analysen af videooptagelserne tager udgangspunkt i følgende overordnede spørgsmål:

- Hvordan agerer og reagerer læreren i undervisningen?
- Hvorfor agerer og reagerer læreren, som hun gør?

9.4 Fase 4: Transskribering

Med udgangspunkt i Frede V. Nielsens model af genstandsfeltet for musikpædagogisk forskning (1999) har jeg anvendt en analysemodel, der gennem undersøgelse af den konkrete objektverden inddrager ikke-tekstlige artikuleringer i form af aktørernes adfærd, tekster i form af lærernes refleksioner over undervisningen, fysiske genstande som f.eks. musikinstrumenter samt mine egne forestillinger (introspektion) om musikundervisning. På baggrund af analysen har jeg udarbejdet et antal fortællinger om musikskoleundervisning, som ligger til grund for denne afhandlings senere analyser.



Adfærd, ikke – tekstlige artikulationsformer

”Når man empirisk undersøger forhold i konkret musikundervisning [...] er man i vid udstrækning henvist til iagttagelse, analyse og tolkning af de pågældende personers adfærd.”
(Nielsen, F.V. 1999: 27).

Nielsen skelner mellem fire overordnede typer af adfærd, som har medført følgende analysespørgsmål:

- Sproglige artikulationer: Hvad taler aktørerne om?
- Kropslige artikulationer: Hvordan agerer og reagerer aktørerne kropsligt i situationen?
- Musikalske/ lydlige artikulationer: Hvordan agerer og reagerer aktørerne i relation til musikken?
Her har jeg først og fremmest fokus på aktørernes musikalske handlinger: at spille og synge musik herunder handlinger, der har musikalsk betydning, f.eks. at klappe i puls til en sang.
- Kombinationer af disse artikulationer

Analysen af videoklippene viste, at artikulationsformerne sjældent lod sig forstå som isolerede fænomener. Eksempelvis var sproglige udsagn tilknyttet kropslige handlinger, og udsagnenes musikalske/ lydlige udtryk havde afgørende betydning for, hvordan udsagnet skulle forstås. For at illustrere dette, vises her to mulige beskrivelser af samme hændelsesforløb.

| Marlene skal til at spille ”Concerto a tre”. (”Flemming og Marlene). | |
|--|--|
| <u>Beskrivelse 1.</u> | <u>Beskrivelse 2.</u> |
| Baseret på sproglige artikulationer | Baseret på en kombination af sproglige, kropslige og musikalske/lydlige artikulationer |
| Flemming: ”Og så er det ”Concerto a tre”. Marlene ”Jeg synes, den er dum”. Flemming kommenterer ikke Marlenes udsagn, men siger: ”Første sats den spiller du bare lige igennem, mens jeg sætter mig herop og er publikum...” | Marlene skal til at spille ”Concerto a tre”. Mens hun finder noderne frem, synger hun, med luftig og blød stemme, en hjemmelavet tekst på en lille melodistump fra Bamse og Kylling: ”Jeg synes, den er dum - di, di, di, di, di, di”. Flemming kommenterer ikke Marlenes lille sang, men giver sig i stedet til at fløjte de indledende takter af stykket, hvorefter han med rolig og venlig stemme siger: ”Første sats den spiller du bare lige igennem, mens jeg sætter mig herop og er publikum...” |

Med udgangspunkt i spørgsmålet: ”Hvordan agerer og reagerer læreren i undervisningssituationen og hvorfor?” bliver det væsentligt at forstå, hvorfor Flemming undlader at forholde sig til Marlenes udsagn: ”Jeg synes, den er dum”. Imidlertid vil de to beskrivelser kunne føre til vidt forskellige svar.

Beskrivelse 1. lægger op til en tolkning af situationen som værende potentielt konfliktfuld. Marlene kan ikke lide musikken. Hun synes, den er dum. Måske er hun oven i købet vred eller sur på Flemming. Flemmings manglende respons vil i den sammenhæng kunne forstås som en måde at undgå en åbenlys konfrontation med Marlene.

Beskrivelse 2. lægger op til en tolkning af situationen som værende hyggelig og tryk. Marlenes udsagn, ”Jeg synes, den er dum”, modsiges af hendes kropslige og musikalske/ lydlige artikulationer. Selvom om hun verbalt giver udtryk for, at hun ikke kan lide musikken, finder hun noderne frem og viser på den måde, at hun accepterer situationen. At hun synger sit udsagn på en melodistump fra Bamse og Kylling, er med til at skabe en fornemmelse af, at udsagnet ikke skal tages for pålydende. Snarere giver den lille sang mindelser om en hyggestund i familiens skød. Det er i den forståelsesramme ikke et udsagn, der kræver svar. Flemmings manglende respons kan ses som et udtryk for, at han er klar over, at Marlene har accepteret opgaven. Han kan derfor fortsætte med sin undervisningsmæssige intention, nemlig at etablere et koncertlignende forløb: ”Første sats den spiller du bare lige igennem, mens jeg sætter mig herop og er publikum...”

Fysiske genstande

Nielsen (1999) kategoriserer fysiske genstande således

- musikinstrumenter
- undervisningsmidler
- lokaler, lokaleindretning
- bygninger og arkitektur

I analysen er der først og fremmest inddraget aspekter vedrørende musikinstrumenterne og deres betydning for aktørernes måder at agere og reagere på. Eksempelvis har Charlotte og blokfløjteholdet et el-klaver stående i deres undervisningslokale. El-klaveret kan indstilles til at spille med mange forskellige lyde, og som det ses af nedenstående har dette betydning for, hvorledes undervisningen kommer til udtryk.

Uddrag af ”Slutsang”

Charlotte, Marie, Frida og Sofie er i gang med at spille ”Slutsang”. På Fridas opfordring akkompagnerer Charlotte sangen med forskellige former for lyd. Charlotte har nu fundet lyden af en vibrafon og siger fornøjet: ”Det lyder som klokker”. Lyden har måske inspireret Charlotte, for kort efter at fløjterne har spillet første gang, afbryder hun: ”Prøv engang – når vi laver den med klokker – at sige dyd, dyd, dyd”. Hun synger de tre ”dyd” staccato og med helt lys stemme og forklarer bagefter at det er ”sådan nogle super de lux korte (toner).” (7.12.2009).

Fysiske genstande, såsom undervisningsmidler og selve undervisningslokalet, har ligeledes betydning for, hvorledes undervisningen kommer til udtryk. Eksempelvis foregår holdundervisningen i blokfløjte i et lokale, som fungerer som en blanding af pulterrum og naturhistorisk eksperimentarium. Nogle gange er det fyldt til randen med kasser, borde stablet oven på hinanden og poser med udklædningsstøj. Andre gange er det hjemsted for laboratorieforsøg, som

kan medføre en påtrængende lugt af råddent vand eller ildelugtende gasarter. Dette betyder, at Charlotte er pålagt en række begrænsninger i forhold til den måde, undervisningen kan realiseres. Eksempelvis må hun hver gang bruge tid på at etablere lokalet som et musiklokale, hvor placeringen af stole, nodedativ og el-klaver konstituerer de fysiske rammer for undervisningen. Undervisningen afvikles inden for dette afgrænsede rum, som er på ca. 9 m².

De fysiske genstande indgår ikke som selvstændigt forskningsobjekt i analysen, men inddrages i den forståelsesramme, jeg anlægger på undervisningssituationen.

Egen forestilling

I analysen af undervisningssituationerne har jeg først og fremmest søgt at opnå en forståelse, som forholder sig loyalt overfor underviserens intentioner med undervisningen. Disse intentioner kommer imidlertid sjældent til udtryk som velformulerede sproglige artikulationer, men består som oftest af kombinationer af artikulationer. Disse er ikke nødvendigvis entydige, og min forståelse af situationen beror på en tolkning af samspillet mellem disse artikulationer. For at opnå denne forståelse har jeg i høj grad inddraget min personlige erfaringsverden, det Nielsen definerer som ”egen forestilling”:

”Med ”egen forestilling” mener jeg forskerens tænkning, refleksion, fantasi, fornemmelse, oplevelse og erfaring som tilgang til indsigt i forhold vedrørende musikundervisning.” (Nielsen F.V. 1999: 32).

I analysen har jeg anvendt forskellige sider af mig selv, som overordnet set kan kategoriseres således:

- Min professionelle ”egen forestilling” som først og fremmest relaterer til mit arbejde som musikskolelærer.
- Min hverdags ”egen forestilling” som relaterer til min generelle erfaringsverden.
- Kombinationer af disse, min samlede ”egen forestilling”.

Min professionelle ”egen forestilling”

En stor del af aktørernes handlinger er beskrevet ud fra en indlevelse i situationen, der trækker på min professionelle ”egen forestilling”. Nedenstående viser et eksempel på en beskrivelse, der er udformet ud fra dette perspektiv. Her tolkes en hånds slag i luften som direktion, blokfløjtes klang opfattes som ”fugt i fløjten”, og en vejtrækning sættes i relation til Charlottes håndbevægelse i slutningen af beskrivelsen.

Annas fløjte begynder at boble lidt i lyden - et tegn på, at der er for meget fugt i fløjten - og da de når hen til næste helnode, hvisker Charlotte til Anna: ”Sug lige ind”. Charlotte holder musikken i gang med sin direktion, og Anna når at suge fugten ud af fløjten inden for musikkens fire taktslag, hvorefter hun fortsætter, som om intet var hændt. I sidste del af stykket laver Anna en ekstra vejtrækning i midten af en frase. Charlotte reagerer ikke på det, men da stykket bliver repeteret, og Anna nærmer sig stedet, hvor hun før lavede en ekstra vejtrækning, signalerer Charlotte med hånden, at hun skal fortsætte med at spille. (Case ”Charlotte og Anna”)

Min hverdags ”egen forestilling”

Ikke alle artikulationer har været mulige at forstå ud fra min professionelle ”egen forestilling”. Følgende beskrivelse er et eksempel på en tolkning foretaget ud fra min hverdags ”egen forestilling”:

Magnus og Benjamin er dybt optagede af mikserpulten, som står lige bag ved dem. Det ser ud, som om de har opfundet en ny leg: ”Mikserpulten er et stort, farligt rumvæsen”. De skiftes til forsigtigt at nærme sig mikserpulten. Giver den et lille prik, siger ”Tshjjj”, hvorefter de lynhurtigt - med et lille hvin, trækker fingeren til sig igen. (”Marias drengebarn”).

På videooptagelsen kan man se to børn stå ved en mikserpult. De trykker på den og siger en lyd. Det ser ud, som om de leger, men om de leger, og hvad de rent faktisk leger, ved jeg ikke. Beskrivelsen er derfor en tolkning af situationen, som metaforisk udtrykkes i legen ”Mikserpulten er et stort, farligt rumvæsen”. Inspirationen til denne metafor har jeg hentet i min hverdags ”egen forestilling”, hvor jeg trækker på en kombination af mine generelle erfaringer med børn og mit kendskab til tegneserien ”Steen og Stoffer”.

Min samlede ”egen forestilling”

I flere af beskrivelserne trækker jeg på min samlede ”egen forestilling”, hvilket følgende uddrag fra casen ”Slutsang” er et eksempel på.

Charlotte finder en mørk, vibrerende el-orgellyd. Under forspillet rokker hun, i takt til musikken, frem og tilbage på stolen, skubber hagen frem og laver nogle nedadhængende mundvige. Hun ligner Fuzzy Bear fra Muppet Show. (7.12.2009)

Mit kendskab til musik gør mig i stand til at identificere klaverets lyd som en el-orgel lyd. Jeg kan se, at Charlotte rokker i takt til musikken, og selv om det ikke fremgår eksplicit af beskrivelsen, kan jeg høre, at hun spiller klaverakkompagnementet ganske ubesværet. Charlottes kropslige handlinger lod sig imidlertid ikke beskrive fyldestgørende i et sprog, der udelukkende tog udgangspunkt i min musikfaglige viden. Jeg satte mig til klaveret og gennem indlevelse i situationen, baseret på en direkte imitation af Charlotte gestik og spillemåde kombineret med egne hverdagserfaringer, fik jeg en forståelse af situationen, der kunne beskrives som ”Charlotte leger Fuzzy Bear”. Efterfølgende fortalte Charlotte mig, at beskrivelsen ikke kun var en metafor, men at hun rent faktisk efterlignede Fuzzy Bear.

Tekster

Nielsen kategoriserer tekster således:

- Verbale tekster (skriftsproglige)
- Ikke-verbale tekster såsom noder og musikindspilninger
- Multimediale, som kan omfatte både noget skriftsprogligt og noget ikke-verbalt.

Undervejs i udformningen af beskrivelserne har jeg løbende været i dialog med de implicerede lærere. En del af denne dialog er foregået via mail og findes hermed i skriftlig form. I afhandlingen

citeres dele af denne mailkorrespondance, men da denne ikke er skrevet med henblik på offentliggørelse, har jeg af etiske hensyn valgt at udelade den samlede korrespondance af afhandlingens bilag. Dette valg har skabt et problem omkring pålideligheden af de udvalgte citater, hvorfor jeg, ved afslutningen af arbejdet med afhandlingen, har bedt de enkelte lærere om at fremsende en godkendelse af måden, hvorpå de bliver citerede samt bedt om tilladelse til at bruge disse svar. Tre af lærerne har skriftligt godkendt måden, hvorpå citaterne bruges (se bilag 5). At den sidste lærer har undladt at give en skriftlig tilbagemelding indikerer, at han ingen indvendinger har, og det manglende svar kan i den forståelsesramme opfattes som en godkendelse.

Herudover indgår der i afhandlingen enkelte citater fra lærere eller elever, der ikke dokumenteres i form af bilag, redegørelse for indsamling af udsagn m.m. Disse udsagn er ikke et resultat af en egentlig empirisk undersøgelse, men er fremkommet under uformelle samtaler, som ikke nødvendigvis har været rettet mod denne afhandlings problemfelt. Da indsamlingen af disse udsagn ikke har været underlagt ensartede betingelser, indgår de ikke som del af afhandlingens analyser og resultater, men anvendes udelukkende som allegorier for bestemte problemstillinger. I afhandlingen optræder denne type af udsagn som "... " (Samtale, måned, år).

Noder indgår i et vist omfang i de forskellige beskrivelser som en måde at give læseren mulighed for at "høre" musikken, men jeg har i udformningen af beskrivelserne ikke taget hensyn til de nodemæssige forlæg for den musik, aktørerne beskæftiger sig med. Undervejs har jeg kunnet konstatere, at ikke al musik blev udført efter de oprindelige nodeforlæg, men denne viden har jeg sat i parentes, da en sammenligning mellem nodeforlæg og måden, hvorpå musikken rent faktisk kom til udtryk på, ville medføre normative vurderinger af lærere og elever.

Sammenfatning

Beskrivelserne er blevet til efter en nøje analyse af deltageres artikulationer. Disse artikulationer er undervejs sat i relation til fysiske genstande såsom instrumenter og lokalets beskaffenhed. Forståelsen af disse artikulationer tager udgangspunkt dels i min "egen forestilling", dels i aktørernes skriftlige og mundtlige udsagn om undervisningen.

Beskrivelserne skal ikke forstås som objektive tekster, selv om de gennem tekstliggørelsen får karakter af konkrete forskningsobjekter. De er først og fremmest at forstå som tolkninger af musikskoleundervisning, der får deres udtryk i en fortælling om undervisning udarbejdet med henblik på at synliggøre, hvorledes musikskoleunderviseres handlinger og hensigter med undervisningen kommer til udtryk i en konkret praksis.

10. Indkredsning af emnet

10.1 Hvordan kan musikskoleundervisningen karakteriseres?

Anna lærer at spille det dybe c

Charlotte og Anna står over for hinanden. De holder begge en blokfløjte i hænderne. Charlotte kigger på Anna og siger: "For at kunne spille de næste melodier, skal du lære at spille det dybe c". Charlotte viser Anna, hvordan man spiller det dybe c på fløjten, hvorefter Anna prøver at gøre det

samme. Bagefter viser Charlotte hvordan man skifter mellem det dybe c og det dybe d, og Anna prøver igen at gøre det samme. Undervejs kommer Charlotte med instruktioner angående blæseteknik, fingrenes placering og måder, hvorpå fløjten bundstykke kan justeres i forhold til højre hånds lillefinger. Efter et stykke tid udbryder Charlotte: ”Det er rigtig fint!” (8.10 2007).

De træk, jeg har fremdraget i ovennævnte beskrivelse af Charlottes undervisning, er valgt, fordi de repræsenterer nogle generelle træk ved de observerede undervisningssituationer. Beskrivelsen kan derfor ses både som en beskrivelse af et konkret hændelsesforløb og som en metafor for fænomenet musikskoleundervisning.

Ud fra ovenstående beskrivelse kan situationen karakteriseres således:

- Der er få aktører til stede. I dette tilfælde en lærer og en elev.
- Der er tale om en undervisningssituation.
- Undervisningen er rettet mod at udøve musik.
- Læreren søger gennem demonstration og korrektion at lære eleven at udøve musik.
- Eleven søger gennem øvning at tilegne sig de færdigheder, der er nødvendige for at udøve musikken.

Når jeg fastslår, at ovenstående er en beskrivelse af en undervisningssituation, skyldes det, at det ikke er en selvfølge, at alt, hvad der foregår i et undervisningslokale, kan defineres som undervisning. Kategoriseringer som f.eks. ”musikterapi”, ”rekreativt samvær” eller ”underholdning” kunne have været mulige i en situation, hvor en voksen og et barn er sammen om musikudøvelse. Karsten Schnack (DPU forelæsning, 5.9.2007) definerer undervisning således:

”En intentionel proces, hvor nogen (læreren) vil noget med nogen (eleven) i forhold til et givet fagområde og som forudsætter, at eleven kan lære noget af denne situation.”

Charlotte har en intention om, at Anna skal lære at spille det dybe c på blokfløjten, og i løbet af arbejdsprocessen lykkes det Anna at lære dette. At Anna kan spille det dybe c på blokfløjten, gør hende ikke nødvendigvis i stand til at spille det dybe c på en violin, på klaver eller tuba. Det at spille på blokfløjte kan derfor defineres som et specifikt fagområde. Selve det at lære at spille det dybe c er ikke undervisningens egentlige mål, men skal snarere ses som en vigtig forudsætning for at kunne spille nye melodier. I den forstand kan undervisningen karakteriseres som en undervisningssituation, der er rettet mod musikudøvelse, mod håndværket ”at spille musik”, i dette tilfælde ”at spille blokfløjte”.

10.2 Mesterlære som karakteristik af undervisningen

De håndværksmæssige fag er kendetegnede af en undervisningsform, som er baseret på *mesterlære*. Mesterlære kan som undervisningsmetode karakteriseres således:

”Først *demonstrerer* mesteren rigtig utførelse, så *øver* svennen mens mesteren *korrigerer* utførelsen til han er fornøyd med resultatet.” (Hanken & Johansen 2000: 97).

Disse karakteristika kan genfindes i beskrivelsen ”Anna lærer at spille det dybe c”. Charlotte demonstrerer gennem sit spil på blokfløjten, hvordan det dybe c skal spilles, hvorefter Anna selv prøver at spille. På baggrund af Annas spil udvælger Charlotte nogle problemstillinger, som eleven gennem øvning på instrumentet forsøger at løse. Efter et stykke tid udtrykker Charlotte sin tilfredshed med resultatet og undervisningsforløbet afsluttes.

Mesterlære er imidlertid et mangetydigt begreb, der i sine yderpunkter kan forstås

- a) som en lovfæstet institutionel struktur, som den findes inden for de håndværksmæssige uddannelser, f.eks. tømreruddannelsen.
- b) som en metafor for et forhold, hvor en novice lærer af en mere erfaren person, f.eks. en mor, der lærer sit barn at tale.

Endvidere er det et begreb, der har vidt forskellig betydning alt efter hvilket perspektiv man anlægger, såsom mesterlære i relation til uddannelsesforhold, historiske forhold, læringssystemer, håndværksfaglige færdigheder, sociale forhold m.m.

Størstedelen af musikskolens undervisere er konservatorieuddannede (Kunststyrelsen 2006), en uddannelse der af Nielsen & Kvale (1999: 131) karakteriseres som en mesterlærebaseret uddannelse. Mesterlæren udgør derfor en væsentlig del af undervisernes forudsætninger for at undervise, både i relation til lærerens hensigter med undervisningen, lærerens valg af undervisningsmetoder og selve undervisningsprocessen.

Selvom musikskolen principielt skal kunne kvalificere eleverne til optagelse på et musikkonservatorium (Mejlbjerg 2004: 14), er musikskolen ikke en uddannelsesinstitution, men en skole med et almendannende formål (jf. Rammeplan for Musikskolevirksomhed 1995⁴). Dette betyder, at selvom undervisningens praksis bygger på en undervisningsmetode, der kan karakteriseres som mesterlære, er lærerens intentioner og hensigter med undervisningen ikke nødvendigvis præget af de krav, der hører til mesterlæren som uddannelsesform.

I tolkningen af det empiriske arbejde vil teorier tilknyttet mesterlærebegrebet indgå som væsentlige redskaber i analysearbejdet, men teoriene bruges først og fremmest til at beskrive og forstå undervisningen, ikke til at foreskrive hvorledes den skal eller bør være.

10.3 Hvordan er undervisningen struktureret?

Med udgangspunkt i en sammenligning af undervisningsaktiviteter foretog jeg, på baggrund af min umiddelbare tolkning af undervisningsforløbene, en kategorisering af disse aktiviteter. Nedenstående viser en sammenlignende oversigt over fire forskellige undervisningsforløb. I sammenligningen indgik samtlige videooptagede undervisningsforløb, men af hensyn til overskueligheden præsenteres kun et uddrag af denne oversigt. De fremhævede aktivitetsfelter viser hvilke uddrag af undervisningen, der siden hen kom til at danne grundlag for udarbejdelse af de enkelte cases.

⁴ I det efterfølgende benævnt ”Rammeplanen”

Sammenligning af aktiviteter

| | | | |
|---|---|---|---|
| Flemming, 8.10 2007 Solo-valdhorn (25 min.) | Charlotte, 8.10 2007 Solo-blokfløjte (20 min.) | Charlotte, 15.12 2009. Blokfløjtehold (45 min.) | Bente, 8.12 2009 Forskolehold (45 min.) |
| Småsnak og klargøring | Småsnak og klargøring | Småsnak og klargøring | Goddagsange |
| Opvarmning. Tekniske øvelser. | <i>Lover Herren.</i> Iscenesættelse af koncertlignende forløb. | Opvarmning - tunge | <i>Den fisk.</i> Sangleg. Dagens godbid. |
| <i>Concerto a tre</i> , 1. sats. Iscenesættelse af koncertlignende forløb. | <i>See the conquering hero.</i> Indstudering. | <i>Nu er det jul</i> , kendt | <i>Snefuglen.</i> Sangleg. Repetition og tilføjelse af nye opgaver. |
| <i>Concerto a tre</i> , 3. sats. Kendt stof. Fokus på puls. | Øvelse i dybe c og dybe d. Overføres til <i>Spanien</i> og <i>Stille Nu</i> | <i>Et barn er født</i> , kendt | <i>Vi tager en juleengel.</i> Sang. Repetition og tilføjelse af nye opgaver. |
| <i>Jazzduetter</i> (Escher). Repetition + indstudering. Dagens godbid. | Skifter til altfløjten Variationer over <i>Twinkle, twinkle.</i> Repetition + indstudering. Dagens godbid. | <i>Stille nu.</i> Kendt stof. Repetition + indstudering. | <i>Kling klong.</i> Sang + spil. Kendt stof. Kort repetition. |
| | <i>Sommerscottish.</i> Repetition. | <i>Nu er det jul.</i> Generalprøve | <i>Do-re-mi.</i> Øvelse |
| | <i>Melodi.</i> Indstudering + øve høje c | <i>Et barn er født:</i> Iscenesættelse af koncertlignende forløb | <i>For længe siden i Bethlehem:</i> Iscenesættelse af koncertlignende forløb |
| | | Dagens godbid. <i>Slutsang.</i> | <i>Fra ti til et hop.</i> Periode-øvelse. Dagens godbid. |
| | | | <i>Farvelsang</i> |

På baggrund af ovenstående sammenligning udformede jeg en model over undervisningens struktur, som tager udgangspunkt i de ligheder, der er mellem de forskellige undervisningsforløb. I denne kategorisering indgår materiale fra samtlige undervisningsforløb

10.4 En model over undervisningens struktur:

1. Etablering af undervisningssituationen: småsnak, opstilling og klargøring, opvarmningsøvelser, goddagsange.
2. Der arbejdes med udvalgte problemstillinger, som tager udgangspunkt i den praktiske udførelse af musikken. Kan opdeles i følgende kategorier:
 - *Øvelser*. Do-re-mi ...do, (Bente), øve triller (Charlotte), skala-øvelser (Flemming). Har ikke nødvendigvis tydelig sammenhæng med de konkrete musikstykker, der spilles/ synges/ leges.
 - *Indøvelse af musik*: Fokus på musikstykkets delelementer. F.eks. spille i ”bidder”, læse noder og derefter spille, imitation, arbejde med vanskelige passager. Indøvningen fører til udøvning.
 - *Udøvelse af musik*, herunder etablering af koncertlignende forløb. Fokus på musikkens helhed, f.eks. ”følge med”, frasere, udtrykke musik, tolke. Udøvelse kan føre til yderligere arbejde i kategorien ”indøvelse”. Gennem udøvelsen opdager aktørerne hvilke delelementer, der skal øves.
3. Der gives plads til ”dagens godbid”: Aktivitet(er) eleven/ eleverne opfatter som lystbetonede. Disse aktiviteter kan henføres til alle de øvrige punkter og være del af både etableringen af undervisningssituationen, af selve arbejdet med musikken eller en del af undervisnings afrunding.
4. Afrunding af undervisningssituationen: farvelsange, aftaler om elevens øvning til den

Centralt i undervisningen står punkt 2, hvor måden at arbejde med musikken på opdeles i kategorierne *øvelser*, *indøvelse* og *udøvelse*. Tomas Saar (1999) foretager lignende skel mellem indøvelse og udøvelse. Han definerer det i følgende termer: 1) *At lære at spille*, hvor handlingerne, gennem et fokus på musikkens delelementer, er rettet mod tilegnelse af færdigheder. 2) *At spille*, hvor handlingerne, gennem et fokus på musikkens helhed, er rettet mod at gestalte musikken. Disse to positioner ses som indbyrdes forbundne modsætninger:

”Att göra musik innebär både att rikta sig mot lärandet och spelandet, *men kanske inte samtidigt*. Funktionerna är dialektisk sammanbundna, så att när den ena träder i fokus finns den andre som en bakgrund.” (Saar 1999: 149).

Også Josef Holecek (refereret fra Jurström 2009: 18) opererer med en lignende opdeling, som i hans arbejde ses som forskellige faser musikeren gennemgår i arbejdet med et stykke musik: 1) *Kortlægning*, hvor musikeren undersøger musikkens vanskeligheder, indhold og form. 2) *Indøvning*, hvor musikeren arbejder med musikalske og spilletekniske problemer. 3) *Balancering*, hvor de indøvede dele sættes sammen til en helhed. 4) *Fremførelse*, som sker i mødet mellem musiker og tilhørere.

I modellen indgår kortlægning ikke eksplicit som en del af undervisningens struktur, men kortlægningen kan dels ses som en del af de overvejelser, den enkelte lærer på forhånd har gjort sig inden hun præsenterer et nyt stykke musik for eleven, dels ses som udtryk for undervisningsstrategien *analyse*. (Se kap. 14). Kategorien ”udøvelse” kan først og fremmest sidestilles med ”balancering”, men da der optræder situationer i undervisningen, hvor læreren etablerer koncertlignende situationer, er ”fremførelse” til en vis grad indeholdt i kategorien ”udøvelse”.

Saar og Holeceks resultater peger på, at kategorierne øvelse, indøvelse og udøvelse udgør forskellige faser i en musikalsk læreproces, og at elevernes mulighed for læring er afhængig af, hvorledes den enkelte lærer prioriterer disse og deres indbyrdes sammenhæng i den daglige undervisning. Kategorierne er hermed ikke at forstå som et enten/eller, men et både/og, der hver for sig har forskellige potentialer i forhold til læring, og som samlet set må betragtes som nødvendige elementer i en musikalsk læreproces.

11. Koncerten som fænomen i undervisningen

Analysen af undervisningens struktur gav mig mulighed for at kategorisere de hændelser, der optrådte i det empiriske materiale, men i sig selv var kategorierne ikke så afgrænsede, at de afgav tilstrækkeligt tydelige kriterier i forhold til udvælgelse af undervisningssituationer fra det empiriske materiale: Hvilke undervisningssituationer ville jeg beskrive og hvorfor?

Imidlertid blev jeg undervejs i arbejdet opmærksom på *koncerten* som særligt fænomen i undervisningen.

Charlotte og Anna skal til at spille ”*Lover Herren*”. Anna holder sin blokfløjte op til munden og kigger opmærksomt på Charlotte, som sidder bag klaveret. Der er helt stille. Uden forudgående tale starter de med at spille, og musikken klinger ud i rummet. Da de når til slutningen, laver de en fermat på sluttonen og – som ved et trylleslag – afslutter de tonen på nøjagtig samme tid.

Marlene står alene på gulvet. Der er helt stille. Så løfter hun valdhornet op til munden, ser koncentreret på noderne foran sig og begynder at spille ”*Concerto a tre*”. Da hun er færdig med at spille, kan man høre klapsalver fra den anden ende af rummet.

Fælles for ovenstående undervisningsbeskrivelser er, at de løsrevet fra deres kontekst, fremstår som beskrivelser af autentiske koncertsituationer. Imidlertid udspringer disse beskrivelser af det empiriske materiale, og er hermed beskrivelser af hændelser, der foregår i den daglige undervisning.

At underviserne iscenesatte koncertlignende forløb som del af undervisningen var på samme tid både forbløffende og genkendeligt. Genkendeligt, fordi jeg i min egen praksis ofte iscenesætter koncertlignende situationer. Forbløffende, fordi jeg aldrig havde reflekteret nærmere over koncerten som et særligt træk ved musikskoleundervisningen. Denne forbløffelse førte til formuleringen af

koncerten som særligt kendetegn ved musikskolens undervisning, og koncerten kom herefter til at udgøre et analytisk redskab i forhold til udvælgelsen og forståelsen af det empiriske materiale.

I det følgende redegøres for brugen af begrebet koncert, samt for de kriterier dette begreb affødte i relation til udvælgelse af det empiriske materiale.

12. Koncerten som begreb

Koncert, almen definition (Mortensen 2005: 1073).

- En genrebetegnelse for instrumentale og vokale værker, der opfylder særlige formale kriterier.
- En begivenhed, hvor der opføres musik for et publikum, der primært indfinder sig for at lytte til musikken

I denne afhandling ser jeg bort fra begrebet som en genremæssig betegnelse og benytter det udelukkende i betydningen *en begivenhed, hvor der opføres musik*. Selve koncertbegivenheden kan ses som en særlig begivenhed, der kan have vidt forskellige udtryk, alt efter om den kommer til udfoldelse ved en folkemusik-festival, en rockkoncert eller en klassisk koncert. De koncertsituationer, jeg beskriver, er ikke autentiske i den forstand, at de udfolder sig som særlige begivenheder i kontekster, der er specielt indrettede til formålet, og koncertbegrebet skal derfor ses som metafor for bestemte typer af undervisningsmæssige begivenheder.

Koncert, etymologisk betydning (Moser, 2007).

Kommer fra det italienske ord *concertare*, som er sat sammen af ordene *con* (i fællesskab), og *certare* (at kæmpe). Begrebet henviser til koncerten som begivenhed og har i denne sammenhæng en dobbelt betydning, da det både kan bruges i betydningen

- *concerto*, opførelse af et musikstykke og
- *concertare*, at indstudere et stykke musik.

Koncertbegrebet i etymologisk betydning henviser både til selve arbejdsprocessen, at indstudere et stykke musik, og til det at spille for et publikum. Den etymologiske definition gør det hermed muligt at anlægge forskellige perspektiver på koncerten, eksempelvis koncerten som udtryk for en indstudingsproces, som udtryk for udførelsen af et stykke musik eller som udtryk for de krav eleven bliver stillet overfor i mødet med et (forestillet) publikum.

I denne afhandling bruges begrebet *koncert*, hvor intet andet nævnes i følgende betydning:

Koncert: Metafor for en undervisningsbegivenhed, der indeholder arbejdsprocesser (*concertare*), som fører til opførelsen af et stykke musik (*concerto*).

13. Koncertens karaktertræk

I relation til identifikationen af hvilke situationer, der i det empiriske materiale kunne defineres som koncerter, opstillede jeg på baggrund af ovenstående følgende markører:

- Situationerne involverer forestillingen om et publikum.
- Fokus er på den musikalske helhed.
- Musikken forsøges spillet uden afbrydelser og rettelser.
- De optrædende har ansvaret for musikkens udførelse, hvilket betyder at de(n), der udøver musikken, er i stand til at udføre musikken uden nævneværdige problemer.

I materialet kom forestillingen om et publikum eksplicit til udtryk gennem verbale formuleringer:

- ”Første sats den spiller du bare lige igennem, mens jeg sætter mig herop og er publikum.” (Flemming, 8.10. 2007).
- ”Generalprøve: Så tager vi den for sidste gang.” (Charlotte, 14.12. 2009).
- ”Og så laver vi lige en forprøve til koncerten i morgen.” (Bente 8.12. 2009).

Imidlertid var der også situationer, hvor forestillingen om et publikum implicit kom til udtryk gennem aktørernes handlinger eller gennem verbale udsagn, der refererede til en koncertlignende situation:

- I rummet sidder fire drenge i rundkreds. Rundt omkring dem sidder Bente sammen med fire andre elever. Nu går drengene i gang med at synge og klappe til ”Den fisk”. De synger højt og tydeligt, og de øvrige tilstedeværende betragter de fire drenge medlevende og opmærksomt. (15.12. 2009).

Tolkning: De fire drenge opfører en koncert for de øvrige deltagere.

- Charlotte går i gang med forspillet til ”Slutsang”. Hun spiller el-klaver og har fundet en mørk, vibrerende el-orgellyd. Under forspillet rokker hun frem og tilbage på stolen, skubber hagen frem og laver nogle nedadhængende mundvige. Hun ligner en figur fra Muppet Show. Eleverne griner højt og går derefter i gang med at spille sammen med Charlotte. (7.12. 2009).

Tolkning: Charlotte opfører en koncert sammen med sine elever og skaber, i kraft af sit kropssprog, en reference til autentiske koncertforestillinger, hvor ikke kun musikken, men også musikernes attituder og måder at fremføre musikken på, har betydning for, hvorledes koncerten kommer til udtryk.

- Charlotte og Anna skal til at spille ”Lover Herren”. Charlotte akkompagnerer Annas blokfløjtespil på el-klaveret. Hun har fundet lyden af et kirkeorgel, og lige inden de går i gang med at spille, siger hun til Anna: ”Så kom vi lige i kirke.” (8.10. 2007).

Tolkning: Brugen af kirkeorglets lyd og udsagnet ”Så kom vi lige i kirke” skaber en referenceramme, der relaterer til en reel optræden ved en kirkekoncert. Anna har flere gange optrådt ved kirkekoncerter, og ved at skabe associationer til disse etableres der en forestilling om tilstedeværelsen af et publikum.

På baggrund af ovenstående opdelt jeg indledningsvis de udvalgte undervisningssituationer i to kategorier:

- Den eksplicitte koncert*, hvor læreren gennem eksplicitte verbale udsagn etablerer et koncertlignende forløb.
- Den implicitte koncert*, hvor læreren gennem sine handlinger skaber associationer til en koncertlignende situation. Denne kategori beror på en tolkning af aktørernes handlinger. I tolkningen er hovedvægten lagt på undervisernes handlinger i undervisningen, hvorfor forståelsesmuligheder og tolkninger, der specielt tager udgangspunkt i elevernes opfattelse af situationen, ikke er medtaget. Der kan således være situationer, som af eleverne opfattes som koncertlignende forløb, men som ikke opfattes således af underviseren. Eksempelvis når eleven præsenterer resultatet af sit hjemmearbejde for læreren. Som en musikskoleelev (14 år) siger: ”Jeg kan godt have det som til en koncert, og blive nervøs for at spille for min lærer ... især når jeg har øvet mig meget, og kan det hundrede procent.” (Samtale, maj 2009).

I det følgende vil jeg gennem analyse af de to cases ”Nu er det jul” og ”Den fisk” beskrive væsentlige karaktertræk ved den eksplicitte henholdsvis den implicitte koncert.

13.1 Den eksplicitte koncert. ”Nu er det jul”.

Charlotte og blokfløjteholdet, 14.12.2009. Varighed: 2 minutter

Nu er det jul

Jazzvals. Svingende 1/8 - dele Tekst & Musik: Birgitte Schade 2002

Klok- ker- ne klin- ger, de syn- ger mod sky. Mm mm
 Bet- le hems stjer- nen på him- me len blå nyn ner

7 nu er det jul. Syn- ger om hå- bet der tæn- des på ny:
 nu er det jul. Glæ- den er kom- met til stø- re og små:

13 Mm mm nu er det jul i- gen.
 Mm mm nu er det jul i- gen.

Nodeeksempel (ikke publiceret komposition). Klaverakkompagnement og 2.stemme er ikke medtaget.

I dag er sidste undervisningsgang inden musikskolens julekoncert, som afholdes samme aften i en nærliggende kirke. Blokfløjteholdet bestående af Sofie, Marie og Frida skal sammen med to af Charlottes andre elever, Ida og Helene, optræde med to sange: ”Nu er det jul” og ”Et barn er født i Betlehem”.

Charlotte sidder bag klaveret med akkompagnementet til "Nu er det jul" stillet op foran sig. Ida, Sofie, Marie og Frida står lidt derfra i en svagt krummet halvcirkel. De står med siden til klaveret, men kan sagtens se Charlotte. Foran dem står nodestativer, og alle holder en blokfløjte i hænderne. Idas fløjte er større end de andres. Hun skal spille 2.stemme på sin tenorfløjte. På gulvet foran dem ligger Helene, der ser ud, som om hun sover. Her ligger hun under hele forløbet. Hun forstyrres ikke, men ligger der bare - helt stille. Helene har ikke lyst til at spille med på "Nu er det jul" ved aftenens koncert. Charlotte har accepteret dette og istedet givet hende rollen som publikum.



Illustration: Lis Hammerbak

Nu kigger Charlotte over på Ida, Sofie, Marie og Frida og siger energisk: "Generalprøve! Så tager vi den for sidste gang." Hun bliver lidt bestemt i sit udtryk og fortsætter: "Og husk der er to vers! Jeg vil ikke sige det denne gang, for det er altså for pinligt, hvis jeg i aften bliver nødt til at sige ... (hun slår over en sydsjællandsk dialekt): "Ja, nu kommer så andet vers, når de lige får vågnet op af deres tornerosesøvn." Charlotte smiler til eleverne, som nikker tilbage. De skal nok prøve at huske det. De tager fløjterne op til munden og ser ud til at være parate til at gå i gang.

Charlotte går i gang med at spille forspillet. Hun ser ned på klaveret og skæver af og til op på noderne, der står foran hende. Ida, Sofie, Marie og Frida står helt stille og ser koncentrerede ud. Nu kigger Charlotte ud på eleverne. Hun giver et diskret nik med hovedet, samtidig med at hun tydeligt trækker vejret. Frida, Sofie og Marie går i gang med at spille melodien. Deres fingre bevæger sig helt synkront. Tonerne bliver spillet på nøjagtig samme tid, og klangen er god. Det lyder rigtig fint. Charlotte har igen vendt sin opmærksomhed mod klaveret, men lige inden Ida skal i gang med at spille sin 2.stemme, giver Charlotte et mikroskopisk løft med skuldrene og skæver diskret over til hende. Ida går i gang med at spille på det helt rigtige tidspunkt. Den mørke klang fra tenorfløjten lyder godt sammen med sopranfløjternes lysere klang.

Charlotte begynder at svaje i takt til musikken. Små bevægelser fra side til side. Hun ser overhovedet ikke ud til at lægge mærke til eleverne. Kun små markeringer af vejrtrækninger og af og til et lille øjekast til eleverne ved overgangen til en ny frase viser, at hun er opmærksom på deres tilstedeværelse.

Nu kigger Charlotte op. Retter sig og kigger koncentreret, energisk på eleverne. De er nået til andet vers. Charlotte kommer med en meget tydelig vejrtrækning, der får hele hendes overkrop til at løfte sig, og Sofie, Marie og Frida går i gang med at spille vers to. Charlotte trækker sig tilbage til sin rolle som akkompagnatør, mens hun nikker lidt med hovedet. Hun ser tilfreds ud. Sofie, Marie og Ida er begyndt at rokke lige så stille frem og tilbage i takt til musikken med bløde svajende bevægelser. Kun Frida står helt stille.

Charlotte forbliver i sin akkompagnatørrolle under det meste af gennemspilningen. Selv ikke da Idas fløjte begynder at sige nogle højst besynderlige lyde, kigger hun op. Ida lader også som ingenting og fortsætter med at spille. Da hun kort efter har et par taktets pause, kigger hun uforstående på fløjten og gør sig så klar til at spille videre. Først da de når til melodiens slutspil, kigger Charlotte over på eleverne og markerer med en tydelig hovedbevægelse, at de er nået til afslutningen. Det går rigtig fint og Charlotte dirigerer de sidste toner ved hjælp af meget diskrete øjekast. På slutakkorden laver hun en blød bevægelse med hånden, løfter den lidt op i luften og ... der er helt stille i lokalet. Alle sluttede på samme tid.

Stilheden får lov til at hænge i lokalet et kort øjeblik. Så rejser Charlotte sig og siger: ”Nu skal I høre ... Det var rigtig godt, og dejligt at I huskede begge vers.” Hun kigger over på Ida. ”Ida – anden gang var det ligesom om dine fingre var skævt på”. Ida svarer: ”Det var ... Tjaah”. Ida ser lidt opgivende ud, men Charlotte siger opmuntrende: ”Det skal du ikke tage dig af, for det har lydt rigtig flot de andre gange”.

13.2 Væsentlige karaktertræk

Charlotte skaber med sine indledende bemærkninger en meget tydelig rammesætning for situationen.”Generalprøve: Så tager vi den for sidste gang. Og husk der er to vers!”

Eleverne skal optræde til koncert den samme aften, og Charlotte iscenesætter en situation, hvor der stilles krav om, at eleverne påtager sig et ansvar for den musikalske udførelse, herunder at de overholder og husker aftaler om musikkens form. Måden, hvorpå elever og lærer fysisk er placeret i forhold til hinanden, understreger dette forhold. Normalt sidder eller står Charlotte med front mod eleverne, således at de danner en rundkreds, men i denne situation er eleverne positioneret anderledes, end de plejer. De vender siden til Charlotte og har front mod et imaginært publikum. Det forhold, at læreren i den eksplicitte koncert rent fysisk fjerner sig fra eleverne, genfindes også hos de øvrige lærere. I ”Flemming og Marlene” forlader Flemming sin plads ved siden af Marlene og stiller sig i lokalets modsatte ende. I ”Marias drengebarn” forlader Bente sin plads blandt eleverne og sætter sig ved et klaver, der står bag eleverne, således at de nok kan høre hende spille, men ikke længere se hende.

Charlotte spiller ikke selv på blokfløjte, men akkompagnerer eleverne på klaveret. Sædvanligvis spiller Charlotte blokfløjte sammen med eleverne, hvorfor denne ændring er med til at skabe en situation, hvor ansvaret for den musikalske udførelse i højere grad er overladt til eleverne. Charlotte kan ikke via sit blokfløjtespil støtte eleverne ved at spille med på deres respektive stemmer, noget hun ellers ofte praktiserer i undervisningen.

Selvom Charlotte tydeligt signalerer, at eleverne har ansvaret for den musikalske udførelse, understøtter hun undervejs eleverne og skaber gennem sit spil og måden at agere på et sikkerhedsnet for eleverne. Små nik kombineret med en vejrtrækning, diskrete øjekast og mikroskopiske løft med skuldrende hjælper eleverne til at spille de rigtige steder, og til sidst signalerer hun gennem en blød håndbevægelse, at musikken skal stoppe. Charlottes bevægelser er imidlertid så diskrete, at man som publikum formodentlig ikke ville lægge mærke til det. Charlotte har sat sig i akkompagnatørens rolle og sætter herigennem fokus på eleverne som koncertens hovedaktører.

Et væsentligt karaktertræk ved situationen er, at fokus først og fremmest er på den musikalske helhed. Undervejs spiller Ida forkert, men dette får ikke Charlotte til at afbryde, komme med korrektioner eller på anden måde intervenere i forløbet. Tværtimod undlader hun at kigge på Ida og signalerer hermed, at det i denne situation er væsentligt at blive ved med at spille. Charlottes manglende respons på Idas spil er ikke typisk for hendes måde at undervise på. Tværtimod tilbyder hun sædvanligvis eleverne hjælp under gennemspilninger af musikstykker. Eksempelvis i form af verbale udsagn som ”så er det (tonen) a” eller kropslige ytringer, såsom tydeligt med fingrene at vise hvilke toner, der skal spilles på fløjten. At Charlotte i denne situation ignorerer Ida, ser jeg derfor som en bevidst handling, der skal hjælpe Ida til at holde fokus på musikkens helhed. At Charlotte rent faktisk har lagt mærke til, at Ida spillede forkert, fremgår af ordvekslingen senere i forløbet, hvor Charlotte understreger, at hun ikke betragter Idas spil som et problem.

Heller ikke eleverne lader sig umiddelbart forstyrre af tenorfløjtenes mærkværdige lyde. Alle fortsætter med at spille, og først da Ida har et par takters pause, giver hun sig tid til at kigge undersøgende på fløjten. Dette indikerer, at eleverne har en bevidsthed om, at de i situationen skal holde fokus på helheden og ikke lade sig distrahere af eventuelle fejl.

Selvom eleverne har fået overdraget ansvaret for det musikalske produkt, er det i denne situation ikke ensbetydende med, at de har haft indflydelse på, hvorledes musikken skal gestaltes. Videoptagelserne fra de forudgående undervisningsgange viser, at Charlotte under indøvelsen af stykket har haft helt klare forestillinger om, hvorledes musikken konkret skulle udformes. Musikkens form, måden at frasere på, overstemmer, klangbehandling m.m. er fastlagt på forhånd, og elevernes opgave er i denne situation at reproducere musikken i forhold til de rammer, Charlotte har udstukket. Forholdet mellem elever og lærer er i denne situation præget af et autoritativt forhold. Charlotte har defineret nogle helt klare rammer for situationen, og disse står ikke umiddelbart til forhandling. Dette er ikke i sig selv negativt. Tværtimod ville det formodentlig skabe stor usikkerhed blandt eleverne, hvis de om aftenen skulle spille til koncert uden at have en helt klar forestilling om, hvorledes de skulle udføre musikken.

Sluttelig vil jeg karakterisere situationen som ”alvorlig leg”, hvor lærer og elever leger ”nu spiller vi til koncert”. I virkeligheden står de i X-by skoles pulterrum. Der er intet publikum tilstede, lokalet er lille, og der lugter lidt af døde dyr i formalin, men i kraft af elevernes indlevelsessevne og Charlottes måde at rammesætte legen på, bliver det muligt at skabe en situation, der tydeliggør nogle af de krav og forventninger, der stilles til eleverne i forbindelse med en reel koncertopførelse. Der kan anlægges mange perspektiver på begrebet leg. Jeg vil her fremhæve legens lærings- og udviklingsmæssige perspektiver, hvor eleven gennem ”interaktion med kammerater og voksne tilegner sig, konstruerer og genkonstruerer ikke kun normer og adfærdsformer men også kundskaber og færdigheder.” (Broström 2002: 456).

13.3 Den implicitte koncert. "Den fisk".

Bente og forskoleholdet, 15.12. 2009. Varighed: 4 min.

Fra Fredborg & Asmussen (1982:5)

Danmark (Torning)

Den fisk, den fisk, den grumme sto-re fisk, som går i Es - rom sø,
den skal, den skal nu til at dø, den skal nu til at dø.

Legebeskrivelse: Eleverne sidder i rundkreds. Alle har håndfladerne vendt opad. Hænderne lægges over hinanden således, at højre hånd lægges ovenpå sidemandens venstre hånd. Et klap går fra elev til elev, idet man med rytmiske bevægelser modtager klappet med højre hånd, hvorefter klappet sendes over til sidemandens hånd, som ligger oven på egen venstre hånd. Den, der får det sidste klap i sangen, går ud af legen. Klappene kommer på alle ottendelsnoder.

Bente og hendes elever Eva, Julie, Andrea, Karl, Johan, Benjamin, Pernille og Rasmus sidder i en rundkreds på gulvet. Nu smiler Bente til eleverne og lægger inviterende en hånd ud til hver side med håndfladerne vendt opad. Eleverne begynder med det samme at gøre lige som Bente.

Der er helt stille i lokalet. Bente sender et blik rundt i kredsen og kontrollerer, at alle har fundet ud af at lægge hænderne rigtigt.

Bente kigger nu på eleverne og spørger opfordrende: "Er vi klar?" Så kigger hun på Johan, som skal klappe det første klap, synger en lang optakt på ordet "Den" og nikker inviterende til ham. Johan får startet sit klap, og Bente smiler til ham. Legen er i gang, men er lige ved at gå i stå, da det bliver Karls tur. Han trækker tempoet ned og klapper med sin håndryg i stedet for håndfladen. Bente reagerer lynhurtigt. Hun indretter sangens tempo efter Karls bevægelser, men lader ellers som ingenting, og sætter hurtigt tempoet op igen. Klappet vandrer atter af sted i stabilt tempo.

Nu kommer klappet igen til Karl. Alle kan se, at han igen er på vej til at lave sit klap i slowmotion, og alle forsøger med det samme at indrette sangens tempo til Karls bevægelser. Bente kigger på Karl med en bestemt mine og signalerer med en rysten på hovedet, at nu **skal** han stoppe sit drilleri. Hun holder øjenkontakt med ham under de næste tre klap, og vender så igen sin opmærksomhed ud mod kredsen. Sangen har atter fundet et stabilt tempo, og da klappet tredje gang når til Karl, tøver Bente lidt, men Karl klapper lige der, hvor han skal.

Det blev Julie, der fik det sidste klap. Hun trækker sig ud af kredsen, og de øvrige elever rykker sammen. Nu er det Karls tur til at begynde. Bente starter sangen i et hurtigt tempo og synger med energi i ordene. Eleverne synger godt med, og Pernille bevæger rytmisk overkroppen i forhold til sangens puls. Bente sørger for hele tiden at synge med, men undlader - i modsætning til tidligere - at understøtte hver enkelt elev med et blik og et nik.

Nu røg Andrea ud. Der opstår lidt uro, da hun rykker ud af kredsen, men Bente holder koncentrationen fanget ved hurtigt at sige: "Så er det Rasmus, der starter", hvorefter hun straks går i gang med at synge. Legen kører igen, og så bliver det Evas tur til at forlade kredsen. Rasmus udbryder glad: "Nu begynder jeg igen". Bente siger imens lavmælt til Karl, som nu er begyndt at sende klappet alt for hurtigt videre: "Husk at det er sekundviseren der går". Så sender hun et smil til Rasmus, som straks går i gang med legen. Klappene går uden problemer, og Bente begynder

ligesom Pernille – og nu også Karl – at bevæge overkroppen rytmisk fra side til side. Samtidig begynder hun at synge sangen med et mere dramatisk udtryk og leger med ordenes betoninger.

Pernille ryger ud, og Benjamin kommer med et lille udbrud - ”Uuuh”, og ser ud som om han er rigtig spændt på, hvem der mon ryger ud næste gang. Bente kigger med et ”mon vi kan klare det”-udtryk i ansigtet på de fire drenge, der er tilbage i kredsen og spørger med lidt hemmelighedsfuld



Illustration: Lis Hammerbak

stemme: ”Er I med på at gøre det lidt hurtigere. Vi skal se, om vi stadig kan holde rytmen, så det passer til tempoet... Benjamin starter”. Bente kigger undervejs på drengene, som nikker tilbage - og nu går det over stok og sten. Bente smiler og ser ud til at more sig, og da klappet til sidst lander hos hende, udbryder Karl begejstret: ”Yes! Nu er det kun drengene”. Benjamin må igen komme med sit lille begejstringshvin, mens Bente hurtigt rykker ud af kredsen.

Hun siger hurtigt og næsten stakåndet: ”Ja – nu er der kun drengene tilbage, og vi sidder og kigger... (hun kigger ud på pigerne) og det er Karl, der starter.” Karl starter selv sangen, og for første gang synger alle rigtig godt med. Eleverne synger energisk og hurtigt, men ikke grimt, og Bentes stemme forsvinder ind i et miks af alles stemmer.

Benjamin ryger ud. Han griner, og ser ud som om det stadig er rigtig spændende. Bente siger hurtigt: ”Og så synger vi med igen - og Karl, du starter”. Igen går sangen rask af sted, og alle er dybt optagede af legen. Benjamin er så spændt, at han sidder på gulvet og hopper. Bente lægger en arm om hans skulder, og han falder til ro.

Det bliver Johans tur til at gå ud, og Rasmus udbryder: ”Øiii. Nu er det kun os to!” Rasmus skal starte klappet, men får startet på optakten⁵. Bente skynder sig at sige: ”Den skal starte på fisk – ikk’ os?” De begynder igen, men nu kommer Karl til at starte i stedet for Rasmus. Alle smile-griner. Karl og Rasmus prøver igen, og endnu en gang er Karl for hurtig. Han griner: ”Neej”, og alle griner med. Det virker, som om de griner i sympati med ham. Bente: ”Du skal lige vente, til Rasmus har klappet i din (hånd).” Hun starter sangen, men i et langsommere tempo end før, og nu lykkes det.

Rasmus vinder. Han strækker armene højt op over hovedet og udbryder: ”Wu-wu-wuuu.” Imens rejser Bente sig op, samtidig med hun siger: ”Så skal I op at stå.” De er på vej til en ny aktivitet.

13.4 Væsentlige karaktertræk

”Den fisk” er en sangleg, Bente ofte bruger, og som indgår i alle de observerede undervisningsforløb. Umiddelbart fremstod ”Den fisk” som en aktivitet, hvor lærer og elever legede

⁵ Klappet skal først komme på 1-slaget.

med hinanden, og hvor hovedformålet først og fremmest var at have det sjovt og hyggeligt med hinanden. Undervejs opdagede jeg, at Bente ikke kun legede legen for sjov. Hendes fokus var hele tiden på den musikalske udøvelse af sanglegen: Selve den fysiske bevægelse at aflevere et klap til sidemanden, blev flere gange repeteret som selvstændig øvelse, og der blev arbejdet med pulsklappenes præcision i forhold til melodien, at spille hurtigt, at variere dynamikken og sangens musikalske udtryk. Samtidig var det en aktivitet, som i kraft af at elever og/eller lærer gradvist gik ud af legen, skabte en situation, der kunne minde om en koncert. I starten af ovenstående beskrivelse er dette træk ikke markant, men halvvejs gennem forløbet tydeliggør Bente denne dimension. Bente er netop gået ud af legen og siger på dette tidspunkt til de ”overlevende” drenge: ”Ja – nu er der kun drengene tilbage, og vi sidder og kigger ... og det er Karl, der starter.” At drengene er opmærksomme på, at de nu har ansvaret for udførelsen af ”Den fisk”, fremgår tydeligt af situationen. Hvor de tidligere overlod det meste af sangen til Bente, synger de nu energisk og tydeligt. Under hele forløbet beholder Bente den fysiske nærhed til eleverne. Hun sidder sammen med de øvrige ”døde” lige uden for ”de overlevendes kreds”. Hun lever med i legen, og er i den forstand stadig aktiv deltager.

Selv om eleverne langt hen ad vejen er i stand til at udføre legen og musikken på egen hånd, tilbyder Bente undervejs sin hjælp. Inden legen starter kontrollerer hun, at alle elever holder hænderne, som de skal. Under de første gennemsyngninger modtager hver elev et lille blik og et nik som tegn på, at de gør det rigtigt. Da Karl får problemer med at holde tempoet, siger hun diskret: ”Husk at det er sekundviseren der går”, og da Rasmus får startet det første klap på optakten i stedet for på 1-slaget skynder hun sig at hjælpe: ”Den skal starte på fisk”. Hjælpen er dog minimal, og det er muligt, at eleverne af sig selv ville kunne finde ud af at løse problemerne.

I starten af forløbet forsøger Karl at ændre på legens betingelser. Når det bliver hans tur til at klappe, trækker han tempoet ned og klapper i slowmotion med sin håndryg i stedet for med håndfladen. Karl er formodentlig helt bevidst om sine handlinger. Der er intet i materialet, der indikerer, at han ikke kan overskue sangens form, ikke er i stand til at holde pulsen eller har motoriske problemer. Umiddelbart er det en situation, der udfordrer lærerens autoritet og som under andre omstændigheder kunne give anledning til verbale irettesættelser. Bente vælger imidlertid at fortsætte med sanglegen. Hun sætter tempoet ned, således at Karls klap kommer på det rigtige sted i forhold til melodi og tekst, og fortsætter herefter i puls. Bentes fokus er på den musikalske helhed og gennem en udnyttelse af de rammer musikken sætter for samværet, omfortolker hun gennem sin måde at agere på, Karls (udfordrende) handling til en musikalsk handling.

Denne måde at tackle elevreaktioner, som umiddelbart ligger uden for de rammer, læreren har afstukket, genfindes i Oberborbeck & Ørums empiriske arbejde ”Det legende musikalske samvær med små børn” (2007). Her fremgår det blandt andet, at musiklærere ofte forsøger at omfortolke elevernes umiddelbare reaktioner til musikalske handlinger. Spontane dansetrin inkorporeres i måden, hvorpå en sang synges, elevens pillen ved instrumenter sættes ind i en musikalsk ramme, hvor det på bestemte tidspunkter i forhold til musikken pludselig bliver tilladt at pille, et barns lyst til at kravle, fører til at ”Så går vi rundt om en enebærbusk” ændres til ”Vi kravler rundt om en enebærbusk”.

At omfortolke elevernes handlinger til musikalske handlinger kræver, at læreren har et stort fagligt overskud. I den forstand er Bentes rolle som mester altafgørende for hvorledes den musikalske situation kommer til udfoldelse. Imidlertid fremstår hun i situationen ikke som en autoritativ mester, men søger snarere at skabe en situation hvor alle er ligeværdige deltagere i den musikalske udøvelse. Sanglegen i selv skaber rammen for aktiviteten, men måden hvorpå rammen udfyldes står til forhandling. Eksempelvis begynder Pernille på et tidspunkt at bevæge sig rytmisk til musikken. Bente imiterer dette bevægelsesmønster og viser hermed, at hun betragter Pernilles bevægelser som et værdifuldt bidrag til legens udformning. Senere eksperimenterer Bente med musikkens dramatiske udtryk og viser herigennem, at det er ”tilladt” at finde på nye måder at forholde sig til musikken. At der i undervisningen gives til udforskning og eksperimenter med musikken ses også tydeligt i ”Slutsang”, hvor Charlotte på elevernes foranledning finder nye lyde på el-klaveret til at akkompagnere sangen, hvor Frida ”får lov” til at holde sin sluttone i meget længere tid end de øvrige – noget Charlotte i andre situationer formodentlig ikke ville acceptere, og hvor Charlotte selv kaster sig ud i eksperimenter omkring f.eks. fraseringer og flerstemmighed.

Sluttelig vil jeg fremhæve *leg* som karakteristisk af situationen, men hvor legen i case ”Nu er det jul” retter sig mod en kommende situation, retter legen sig i ”Den fisk” først og fremmest mod deltagerens aktuelle fællesskab. I sig selv er aktiviteten ”Den fisk” en sangleg, der kan karakteriseres som en regel-leg, hvor den, der får det sidste klap, må gå ud af legen. Legen indeholder således et spændingsmoment, som umiddelbart ser ud til at appellere til eleverne. Især Benjamin bliver så spændt, at han flere gange kommer med et begejstringshvin og til sidst ender med at sidde og hoppe. Også Rasmus er fanget af spændingen, og da han ender som sidste overlevende, strækker han armene højt op over hovedet og udbryder: ”Wu-wu-wuuu.”. Det er tydeligt, at han opfatter sig selv som vinder. Bente derimod skynder sig videre til en ny aktivitet og kommenterer ikke, at Rasmus har vundet. Dette tager jeg som et udtryk for, at Bente ikke ønsker at bruge legen som en konkurrence, men først og fremmest interesserer sig for legens øvrige muligheder. Dette tydeliggøres i Bentes uddybende kommentarer:

””Den fisk” er en aktivitet jeg ofte vender tilbage til – af mange grunde. Børnene kan lide den. Den er god til arbejdet med pulsformemmelse. Den kræver koncentration og opmærksomhed og et godt samarbejde. Alle skal være med for at den ikke falder fra hinanden (ligesom i vanskeligere sammenspilsnumre). Der er også en sansemotorisk faktor i bevægelsen fra den ene hånd til klap i en andens – mærke et klap og så klappe videre [...] Når vi leger med ”død” er der også et konkurrence element [...] Og så er der sangen med ”den dramatiske” tekst som også kan varieres (måske med en sø de kender). Det er en leg de tager med i skolegården eller prøver med vennerne.” (Bente, mail 16.2.2010).

13.5 Sammenfatning

På baggrund af ovenstående analyser foretog jeg en endelig kategorisering af de forskellige cases som henholdsvis implicite og eksplicite koncerter. I den sammenhæng blev den fysiske afstand mellem lærer og elev(er) et væsentligt kendetegn. I første omgang havde jeg kategoriseret ”Charlotte og Anna” som en eksplicit koncert, hvor Charlotte gennem sætningen ”Så kom vi lige i kirke” skaber en referenceramme til tidligere koncerter. Imidlertid beholder Charlotte den fysiske

nærhed til Anna, hvilket medførte, at jeg efterfølgende kategoriserede casen som en implicit koncert. Nedenstående oversigt viser, hvorledes de forskellige cases er kategoriserede samt hvilke karaktertræk, der kendetegner den eksplicite henholdsvis den implicite koncert.

| Den eksplicite koncert ”Flemming og Marlene”, ”Marias drengebarn”, ”Nu er det jul” | Den implicite koncert ”Charlotte og Anna”, ”Den fisk”, ”Slutsang” |
|---|--|
| <p>Overordnede karaktertræk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tager udgangspunkt i et musikalsk materiale, som eleverne kan beherske. • Situationen er kun mulig, hvis eleverne kan udføre musikken uden hjælp/med et minimum af hjælp fra læreren. • Musikken søges udført uden afbrydelser og korrektioner. Fokus på den musikalske helhed. • Læreren akkompagnerer/dirigerer eleverne eller trækker sig ud af aktiviteten. • Læreren skaber fysisk distance til eleverne. • Præget af alvor/alvorlig leg. • Autoritativt forhold mellem lærer og elev(er). Mester/ lærlingeforhold. • Aftaler, om hvordan musikken skal udføres, står ikke til forhandling. • Forestillingen om et publikum er eksplicit til stede hos både lærer og (størstedelen af) elever. • Aktiviteten er rettet mod en konkret, autentisk situation. Eksempelvis den kommende kirkekoncert i X-by kirke. | <p>Overordnede karaktertræk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tager udgangspunkt i et musikalsk materiale, som eleverne kan beherske. • Situationen er kun mulig, hvis eleverne kan udføre musikken uden hjælp/med et minimum af hjælp fra læreren. • Musikken søges udført uden afbrydelser og korrektioner. Fokus på den musikalske helhed. • Læreren akkompagnerer/dirigerer eleverne eller trækker sig ud af aktiviteten. • Læreren beholder den fysiske nærhed. • Præget af leg/en hyggestund. • Ligeværdigt forhold mellem lærer og elev(er). Mester/ lærlingeforholdet ophæves. • Aftaler, om hvordan musikken skal udføres, kan forhandles. • Forestillingen om et publikum er til stede hos læreren, men ikke nødvendigvis hos eleverne. • Aktiviteten er rettet mod deltagernes konkrete sociale fællesskab, men kan referere til forestillingen om en autentisk situation. |

Et af koncertens kendetegn er, at den kun er mulig, hvis eleverne kan udføre musikken uden hjælp/med et minimum af hjælp fra læreren. Dette kendetegn står tydeligst i den eksplicite koncert, hvor læreren understreger elevernes ansvar for situationen ved fysisk at fjerne sig fra eleverne, et træk som ikke genfindes i de øvrige undervisningsforløb. Ved første øjekast bemærkes det næppe at læreren i de fleste situationer rent faktisk hjælper eleverne, men den nærmere analyse af det empiriske materiale viser, at lærerne undervejs i forløbet understøtter eleverne f.eks. gennem diskrete øjekast, minimalistiske håndbevægelser, en hviskende bemærkning eller måder at frasere

en akkompagnementsstemme. Disse handlinger kan ses som reminiscenser af de arbejdsprocesser, der ligger forud for selve koncertopførelsen, hvor læreren, gennem sin måde at agere på, hjælper eleverne til at huske aftaler om, hvorledes musikken skal/kan udføres. I det følgende afsnit vil jeg sætte fokus på disse arbejdsprocesser med henblik på at beskrive og kategorisere de undervisningsstrategier, lærerne undervejs tager i anvendelse.

14. Koncerten i et perspektiv om stilladsering

Jeg har i en tidligere afhandling undersøgt, hvorledes musklæreres valg af undervisningsstrategier kommer til udtryk i praksis (Schade, 2008). I analysen tog jeg udgangspunkt i en teori om *stilladsering* (scaffolding), således som den tolkes af Klaus Nielsen (1999b), og den følgende analyse beror på en bearbejdning og nytolkning af dette arbejde. Først redegøres for Nielsens analysemodel, og herefter, med udgangspunkt i de to cases ”Marlene og Flemming” og ”Charlotte og Anna”, for resultaterne af analysen.

14.1 Klaus Nielsens analysemodel

Nielsen definerer stilladsbaseret læring som en proces bestående af tre centrale elementer:

1. At den fagkyndige (læreren) i interaktionen med den mindre kyndige (eleven) viser, hvordan tingene kan gøres.
2. At den fagkyndige gennem støtte giver den mindre kyndige mulighed for at håndtere de nye elementer.
3. At den fagkyndige overlader processen til den mindre kyndige.

Disse elementer i undervisningen kommer til syne i måder hvorpå:

Undervisningen *tematiseres*. Tematiseringen relaterer til måder, hvorpå læreren rekrutterer eleven til en opgave og vedrører de konkrete problemstillinger, der kommer til syne i undervisningen. Disse problemer er dels afhængige af selve *musikstykket*, dels af *rammesætningen*. Musikstykket repræsenterer i sig selv nogle bestemte problemstillinger, men rammesætningen er bestemmende for hvilke af disse problemer, der arbejdes med. Rammesætningen opstår i et sammenspil af flere faktorer, hvor både lærer, elev, udefra kommende krav samt forudgående og kommende undervisningsforløb har betydning for hvilke problemer, der anses som væsentlige.

Der *åbnes og skabes muligheder* for problemløsning. Tematiseringen sætter fokus på bestemte problemer, som læreren herefter søger at konkretisere og operationalisere på en sådan måde, at eleven gives mulighed for at løse opgaven.

Der *skabes mulighed for afstandslukning*: I og med der formuleres et problem, skabes der en afstand mellem elevens aktuelle formåen og potentielle formåen. Afstandslukningen omhandler måder, hvorpå læreren i samspil med eleven forsøger at lukke denne afstand.

Indvendinger mod analysemodellen

Analysemodellen beror på en tolkning af begrebet *stilladsering*, som det er formuleret af David Wood, Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976), hvor begrebet i sig selv er en tolkning af Lev

Vygotskys teori om *zonen for den nærmeste udvikling* (ZNU). (Lindqvist 2006, kap.6; Imsen 2006, kap.11; Hansen & Nielsen 1999: 9 -24).

Den stilladsbaserede undervisning er blevet kritiseret for, at "... kundskabsopfattelsen er reproduktiv og fremmer kopiering" (Lindqvist 2006: 287), en indvending, der lægger sig tæt op ad en gængs kritik af mesterlæren, nemlig at den er konserverende og "... kun afføder imitativ og reproducerende læring" (Nielsen & Kvale 1999: 20). Jeppe Bundsgaard (2007: 4.2.2) argumenterer imidlertid for, at den stilladsbaserede undervisning også kan føre til, at eleven i interaktionen med en "... kyndig voksen kan skabe noget nyt (nye erkendelser, nye argumenter, nye beskrivelser, ny kunst osv.)."

En anden indvending er, at stilladsring som tolkning af ZNU ikke medtænker læringens kulturelle og sociale dimension (Lindqvist 2006: 288). I denne afhandling vil jeg senere komme ind på koncerten som kulturelt og socialt fænomen, men i relation til nærværende analyse søger jeg først og fremmest at beskrive lærernes undervisningsstrategier. Jeg tager undervejs ikke stilling til, om lærernes valg af strategier er hensigtsmæssige i situationen, om undervisningen kunne have været mere effektiv, om undervisningen først og fremmest er reproduktiv eller andre spørgsmål, der relaterer til forestillinger om gode lærere og god undervisning.

14.2 "Flemming og Marlene"

Soloundervisning i valdhorn, 8.10.2007. Varighed: 5 min.

CONCERTO a tre
F-Dur / F Major / Fa Majeur / Fa Maggiore
IKKE FOR HORTIGT !?
Allegro moderato
G. Ph. Telemann

Uddrag af "Concerto a tre"

Marlene skal til at spille "Concerto a tre". Mens hun finder noderne frem, synger hun på en melodi fra Bamse og Kylling: "Jeg synes den er dum - di, di, di, di, di, dii". Flemming ignorerer Marlenes lille sang og giver sig i stedet til at fløjte de indledende takter af stykket, hvorefter han siger: "Første sats den spiller du bare lige igennem, mens jeg sætter mig herop og er publikum ... og det skal bare være fantastisk strålende". Flemming går op til katederet⁶. Marlene siger: "Så vil jeg ikke være med", men samtidig tager hun instrumentet ned, retter på ventilerne og gør klar til at spille. Flemming ignorerer igen Marlenes udbrud. I stedet klapper han i hænderne og siger: "Vi hører nu

⁶ Flemming forsvinder fra kamerabilledet, og resten af tiden er det kun Marlene, der ses på optagelsen.

valdhornisten Marlene Petersen!” Marlene smiler til Flemming og laver et jubi-agtigt hop, hvorefter Flemming med bravur i stemmen siger ”Og nu ... concerrrto”.

Et fællestræk ved de eksplicitte koncerter er, at det er læreren, der sætter rammen for undervisningsforløbet. At Marlene skal spille ”Concerto a tre” som en koncertopførelse udtrykkes både verbalt og kropsligt af Flemming. Han træder ud af sin vante rolle som underviser, fjerner sig fysisk fra Marlene og indtager rollen som publikum. Den aktuelle rammesætning kan både ses som en forberedelse til en kommende koncert og som en fortsættelse af tidligere undervisningsforløb, hvor Marlene nu er nået til stilladseringsprocessens sidste trin: At overdrage processen til den mindre kyndige.



Illustration: Lis Hammerbak

Marlene går i gang med at spille, men efter to takter ”knækker” lyden for hende, og hun stopper sit spil. Flemming: ”Vi har snakket om det, ikk’os’?” Marlene: ”Ja”. Flemming synger nu i hurtigt nonsens- tempo: ”Dingdagge digge... nej!” Han synger herefter taktfast de første to takter af satsen: ”Ram bam bam bam baa... desværre, det skal nok blive hurtigt nok”. Marlene smiler og spiller de fire første takter, men resultatet er ikke, som hun vil have det. ”Nej! Jeg kan godt. Du må ikke hidse dig op.” Hun stamper i gulvet og kigger på Flemming, som med roligt tonefald svarer: ”Jeg hidser mig overhovedet ikke op. Jeg sidder her og tager det fuldstændig stille og roligt. Hvad gik der galt?” Marlene ser genert ud: ”Jeg havde ikke lige tænkt over det kom.” Flemming: ”Hvad glemte du?” Marlene: ”At tænke på det”. Flemming: ”Ja - og ...” Marlene: ”... og spænde i mavemusklerne, som jeg ikke har.” Hun ser lidt opgivende ud.

Flemming siger opfordrende: ”Og... og...” Marlene: ”Hvad mere?” Flemming synger med luftig stemme: ”Tadadada..., du har ikke luft nok og (han tager en vejtrækning, synger lidt og tager endnu en vejtrækning) ... så har du ikke luft nok til den der. Masser af luft. Okay. Forfra”.

Da Marlene første gang afbryder sit spil, forsøger Flemming at give hende mulighed for at løse problemet gennem anvendelse af den strategi, Nielsen karakteriserer som *eksemplet*. Eksempler defineres som ”handlemønstre, der appellerer til efterfølgelse” (Nielsen, 1999b: 165). Her bruger Flemming eksemplet på to måder: 1) *Det karikerede eksempel*, hvor han illustrerer problemet ved at synge frasen overdrevet hurtigt. 2) *Det gode eksempel*, hvor han viser en vej til løsning af problemet ved at synge frasen langsommere, med energi og med præcision.

Marlene går imidlertid i stå igen, hvorefter Flemming bruger *analyse* som en måde at hjælpe Marlene til at løse problemet. Flemming spørger Marlene om, hvad der går galt. Hun skal selv

forsøge at formulere problemet og når herigennem frem til en løsning: At tænke fremad – huske at tænke på det, der kommer – samt at bruge sin støtte og sin vejtrækning, når hun spiller.

Analyse sættes hos Nielsen i relation til selve musikstykket, dets form, genre, komponistens intentioner m.v. og anvendes i forbindelse med afstandslukningen. I dette tilfælde ser jeg først og fremmest analysen som en del af måden, hvorpå der åbnes og skabes muligheder, hvor begrebet udvides til at omfatte selve situationen. At analysere situationen med henblik på at indkredse og komme til klarhed over, hvori problemet består. Flemming understreger herefter vejtrækningens betydning ved endnu en gang at anvende eksemplet, denne gang efterfulgt af en præcisering af problemet: ”Du har ikke luft nok.” Denne præcisering kan karakteriseres som *direkte instruktion*.

Marlene går atter i gang med at spille, men efter tre takter stopper hun. ”Nej. Jeg synes det er noget fis.” Flemming: ”Ja, okay. Husk nu - hvad er det lige, du skal gøre der? Du skal ikke sige: Nu kommer jeg ind og publikum klappe, klappe, klappe og dine to medspillere fløjte og celloen er der også - og så ... (han synger på satsen starttoner) ”Undskyld vi spiller den her”. Nej! (han synger på satsens starttoner) Nu skal I bare hør’! - Ikk’os’. Kom!” Marlene ser i starten lidt mut ud, men begynder undervejs at smile: ” Ja, det er mig.” Flemming: ”Ja, lige præcis. En gang til. Kom.”

Den strategi, Flemming her tager i anvendelse, ligner i sin udformning *eksemplet*, men kan også ses som den type undervisningsstrategier, Nielsen definerer som *metaforer*. Metaforen bruges som en måde at håndtere musikudøvelsens kropslige elementer i undervisningen. Det kan være svært at forklare, hvordan en tone spilles med en bestemt klang og hvilken kropslig indstilling, der er nødvendig for at frembringe lige præcis denne lyd. Marlene er nødt til at bruge sin vejtrækning og støtte for at kunne spille stykket. Den kropslige indstilling vil ændre sig, alt efter om man siger ”Undskyld vi spiller den her”, eller om man siger ”Nu skal I bare hør’.” Eksemplet fungerer i den forstand som en metafor for måden, hvorpå Marlene skal bruge sin vejtrækning, blæseteknik og støtte.

Ovenstående kan imidlertid også ses som en *fortælling*. Nielsen ser fortællingen som en måde at formidle væsentlige aspekter af, hvorledes man som musiker håndterer sit fag i en social kontekst. Set som fortælling siger ovenstående noget om den måde, hvorpå man som musiker håndterer koncertsituationen: Man skal ikke undskylde sin præstation, men i stedet gøre sit bedste for at formidle musikken.

Marlene ser koncentreret ud og går i gang med at spille. Undervejs siger Flemming opmuntrende ”Ok ja - meget bedre”, men afbryder efter 5-6 takter. ”Okay. Vent lige lidt. Vi tager den en gang til. Men det der! (siges begejstret) ... så er det fløjtede ligegyldigt hvor meget didldldidl (Marlene: ”Ja, det er da lige meget”) ... fordi det bare lyder - YES! Nu kommer Marlene og spiller! Nu skal I bare høre! Det lød simpelthen tusind gange bedre. Okay er vi klar? Ind. (Han klapper i hænderne). Ja, og så spiller...”

I *afstandslukningen* er lærerens evne til at hjælpe eleven til at holde fokus på opgaven og evne til at afhjælpe eventuelle frustrationer af stor betydning for, om processen lykkes. Ovenstående illustrerer en strategi, jeg definerer som *positiv evaluering*. Rammesætningen og åbning af muligheder peger

på det, eleven endnu ikke kan, men den positive evaluering peger på det, eleven gør rigtigt. Ved at fremhæve de positive aspekter får Marlene et redskab til at løse opgaven. ”Men det der! [...] Det lød simpelthen tusind gange bedre”. Underforstået: ”Det er sådan, du skal gøre for at løse opgaven”.

At spille et instrument er en færdighed, som er kropsligt funderet, og den involverer ikke kun motorik og kropskontrol, men også mentale forestillinger om hvordan et bestemt lydbillede frembringes (Hanken & Johansen 2000: 184). Det er ikke nok, at Marlene sætter fingrene rigtigt, og at hun frembringer den rigtige tone. Tonens kvalitet er afgørende for, hvordan musikken kommer til at lyde. Ved at bruge positiv evaluering giver Flemming Marlene en mulighed for at genkalde sig lige præcis den kropslige og mentale indstilling, som førte til det ønskede resultat.

Marlene ser koncentreret ud, trækker vejret dybt og begynder at spille. Tonerne flutter en del og vil ikke helt lykkes. Efter et par takter stopper hun, men Flemming siger ”Videre”. Marlene kigger lidt. Der er helt stille. Hun ser først lidt opgivende ud, men da der ikke kommer respons fra Flemming, smiler hun lidt, ryster på hovedet og spiller videre.

Marlene stopper ind i mellem og kigger på Flemming, men han reagerer ikke, og hun ser ud til at acceptere, at hun er nødt til at klare opgaven på egen hånd. Da temaet i slutningen af sætningen kommer igen, markerer Flemming pulsslagene, først ved hjælp af knips, siden hen med foden. Da Marlene er færdig med stykket, siger Flemming: ”Okayyy ... ja, ja - rigtig godt” og Marlene smiler og ser ud til at blive glad for Flemmings ros.

Denne fase af undervisningsprocessen er karakteriseret af en undervisningsstrategi, jeg definerer som *selektiv opmærksomhed*, og som her kommer til udtryk som en manglende respons på Marlenes musikalske og kropslige ytringer. Flemmings manglende respons kan ses som en måde at hjælpe Marlene til at holde fokus på opgaven, at spille ”Concerto a tre” som en koncertopførelse, og ikke fortabe sig i de fejl, hun gør undervejs. Gennem brug af selektiv opmærksomhed fastholder han denne hensigt og hjælper hermed Marlene til at løse opgaven.

14.3 ”Charlotte og Anna”

Soloundervisning i blokfløjte, 8.10.2007. Varighed: 5 min.

Musik: J. R. Ahle 1664
Tekst: B. S. Ingemann 1822

1. Lo - ver Her - ren! Han er nær, når vi sjun - ge,
sam - les i hans navn vi her, er han midt blandt
når vi be - de; Pris ham, gam - le! Pris ham,
os til ste - de.
un - ge! Pris hans navn, hver bar - ne - tun - ge!

Fra Flach et al.(1998:61)

Undervisningstimen er lige begyndt. Anna pakker sin fløjte ud og finder sine noder frem. Efter lidt småsnak kigger Charlotte i Annas noder, peger og siger: ”Den blev vi færdige med. Så var det ”*Love Heren*”. Anna: ”Jamen den har jeg slet ikke øvet.” Charlotte: ”Nej ... men så lad os lige tage den sammen.”

Et fælletæk ved de implicite koncerter er, at rammesætningen til dels bestemmes af eleverne. Hos Bente og forskoleholdet kan ”*Den fisk*” ses som en måde at fastholde eleverne interesse for undervisningen, og hos Charlotte og blokfløjteholdet er ”*Slutsang*” udsprunget af elevernes ønske om hver gang at afslutte undervisningen med denne melodi.

I dette tilfælde udspringer rammesætningen af Annas manglende øvning. Anna er i tvivl, om hun kan spille ”*Love Heren*”, og måske også om hun overhovedet er i stand til at lære noget denne dag. Det efterfølgende undervisningsforløb kan både ses som et selvstændigt stilladsbaseret undervisningsforløb og som en måde at motivere Anna til at gå i gang med nye opgaver senere i undervisningsforløbet.

Charlotte og Anna står ved siden af hinanden og kigger på noden, der er sat op på nodestativet. Så smiler de til hinanden og løfter begge fløjterne op til munden. De starter spillet på nøjagtig samme tid, og hvis ikke Charlotte havde trukket vejret tydeligt lige inden, ville man tro, de kommunikerede ved hjælp af tankeoverførsel. I starten spiller Anna forkert, men Charlotte fortsætter uanfægtet med at spille, og Anna retter hurtigt fingrene til de rigtige toner. Anna står helt stille, blikket er fæstnet på noderne og det eneste, der bevæger sig, er hendes fingre. Undervejs laver Charlotte tydelige vejrtrækninger, og hun vipper med fløjten på de lange toner. Herigennem viser hun, hvor lang tid de skal holde tonerne, og hvordan musikken kan fraseres. I slutningen af gennemspilningen går Anna lidt ned i tempo, men igen fortsætter Charlotte med at spille i sit tempo og Anna hænger på. Da stykket slutter, stopper de med at spille på helt samme tid. Charlotte markerer slutningen ved at lave et lille vip med fløjten samtidig med hun spiller.

I denne case er det svært at afgøre, hvornår der er tale om at der åbnes og skabes muligheder for problemløsning, og hvornår der er tale om afstandslukning. Her anvender Charlotte to strategier, som begge kan henføres til afstandslukningen: a) *Selektiv opmærksomhed*, hvor Charlotte dels ignorerer at Anna spiller forkert, dels ignorerer at Anna søger at trække tempoet ned. b) *Kropslig synteseskabende deltagelse* (Nielsen 1999b: 172), hvor læreren gennem aktiv deltagelse i den musikalske udøvelse skaber mulighed for helhed og musikalsk sammenhæng. I denne situation spiller Charlotte unisont sammen med Anna, og undervejs støtter hun Anna både auditivt og visuelt. Hun bruger tydelige vejrtrækninger, viser indsats og afslutninger gennem sit kropssprog, og tonerne, der spilles, kan aflæses både som lydlige artikulationer og som direkte imitation af den måde, Charlotte lægger fingrene på fløjten. Denne form for kropslig synteseskabende deltagelse defineres efterfølgende som *unisont sammenspil*.

Bagefter kigger de på hinanden. Anna ser spørgende ud - som om hun tænker ”gik det godt nok?” - men Charlotte er allerede videre i tanker og siger: ”Prøv lige en gang selv, for det kan du godt. Tonerne er jo ikke så svære”. Anna ser på Charlotte og svarer: ”Nej, man skal bare kunne holde

rytmen". Charlotte nikker og holder den ene hånd op til munden. Hun ser tænksum og lyttende ud. Hun giver et næsten usynligt nik med hovedet, og Anna går i gang med at spille stykket alene. Efter kort tid stopper Anna med at spille og vender sig mod Charlotte: "Nej – var de ikke for lange (tonerne)?" Charlotte ser stadig tænksum ud og svarer hurtigt: "Nej, nej. Det var rigtigt nok. Der er ikke noget galt".

Anna formulerer her et problem, der skal løses: For at kunne spille melodien, skal hun kunne holde rytmen. Dette problem kom til syne, da hun spillede sammen med Charlotte, hvilket peger på, at sammenspil som undervisningsstrategi både kan give mulighed for at synliggøre problemer og hjælpe eleven til at overkomme og løse problemer.

Anna starter forfra, og da hun nærmer sig den første lange tone, tager Charlotte hånden væk fra munden og dirigerer helnoden, samtidig med at hun hviskende tæller til fire. Herefter giver hun med sin vejtrækning en tydelig indsats til næste frase, men afbryder kort efter Annas spil: "Brug lidt mere luft". Anna starter med at spille frasen en gang til hjulpet på vej af Charlotte, som tydeligt signalerer, at Anna skal bruge sin vejtrækning. Hun puster luften ud med et "Puuuh" som understøttes af en stor håndbevægelse og tydelig ansigtsmimik – ballonkinder og trutmund. Herefter vender Charlotte tilbage til sin lyttepositur, men falder ud af rollen, hver gang Anna nærmer sig de kritiske lange toner. Her dirigerer og tæller hun igen, men for hver gang en anelse mindre tydeligt. Annas fløjte begynder at boble lidt i lyden, hvilket er tegn på, at der er for meget fugt i fløjten, og da de når hen til næste helnode, hvisker Charlotte til Anna: "Sug lige ind". Charlotte holder musikken i gang med sin direction, og Anna når at suge fugten ud af fløjten inden for musikkens fire taktslag, hvorefter hun fortsætter, som om intet var hændt. I sidste del af stykket laver Anna en ekstra vejtrækning i midten af en frase. Charlotte reagerer ikke på det, men da stykket bliver repeteret, og Anna nærmer sig stedet, hvor hun før lavede en ekstra vejtrækning, signalerer Charlotte med hånden, at hun skal fortsætte med at spille. Det gør Anna, og Charlotte siger: "Nemlig, ja".

Igen kommer Charlottes støtte overvejende til udtryk som kropslig synteseskabende deltagelse, men her udtrykt gennem *direction*. Charlotte spiller ikke med, men undervejs støtter hun Anna gennem sin måde at agere på: Ved brug af mimik, tydelige vejtrækninger, håndbevægelser og et hviskende "1,2,3,4" hjælper hun Anna til at kunne spille stykket på egen hånd. Enkelte steder anvender Charlotte også direkte instruktion, men på en så præcis og kortfattet måde at Anna lynhurtigt kan nå at reagere. F.eks. hvisker Charlotte "Sug lig ind" på et tidspunkt i musikken, hvor Anna har fire taktslag til at fjerne fugten fra fløjten. Instruktionerne påvirker ikke den musikalske helhed i negativ retning.

Charlottes sidste sætning "Nemlig, ja" kan ses som en positiv evaluering, der giver Anna mulighed for at genkalde sig "den gode måde" at klare opgaven på.

Mens Anna spiller den sidste tone, er Charlotte allerede på vej videre. Hendes ansigtsmimik går fra et lyttende til et spørgende udtryk og da Anna afslutter sin sidste tone, siger hun: "Yes! Har du overhovedet set på teksten?" Anna smiler: "Øh, ikke rigtigt. Lidt". Charlotte læser teksten op og understreger undervejs sætningen med brug af krop og stemme. Hun løfter hånden i vejret og lyder

begeistret: ”Pris ham gamle, pris ham unge. Det er sådan noget jubii Herren er her, ikk’os.” Anna griner, og Charlotte fortsætter: ”Det må godt gå lidt stærkere, tror jeg. Det var også min skyld, jeg satte den lidt langsomt.

Charlotte anvender her *analyse* som tilgang til problemløsning. Anna er ikke direkte involveret i analyseprocessen. Snarere er det en situation, hvor Charlotte demonstrerer, hvordan man gennem analyse af teksten kan nå frem til en måde at tolke musikken. I den henseende fungerer analysen som et eksempel på en musikfaglig tankegang.



Illustration: Lis Hammerbak

Charlotte spørger nu: ”Skal vi ikke lige prøve den med klaver til?”. Anna: ”Jo, men det er lidt nemmere, når du har den der orgelmelodi på”. Charlotte: ”Skal vi tage orgellyden?”. Anna ser glad ud og svarer: ”Jah”. Imens de taler sammen, har Charlotte gjort klar til at spille på el-klaveret. Hun har ikke lagt mærke til, at Anna er gået i gang med at flytte nodestativet hen til klaveret, og da hun siger: ”Kom bare herhen”, står Anna der allerede og er klar til start. Charlotte slår klaveret an, og Anna griner, da hun hører lyden. ”Så kom vi lige i kirken” siger Charlotte og slår startakkorden til ”Lover Herren” an. Anna sætter fløjten til munden, kigger på noderne og sætter fingrene parate til første tone. De spiller stykket igennem, og undervejs

signalerer Charlotte diskret vejtrækninger og indsatser ved hjælp af sin vejtrækning og små nik med hovedet. Anna spiller fint. De følges ad i tempo, hun trækker vejret de rigtige steder, rammer tonerne rigtigt og har ikke problemer med de lange toner. De stopper med at spille på samme tid, og Charlotte siger efterfølgende: ”Så var det ikke så svært, vel?”. Anna: ”Nej, ikke med orgelspillet”. Charlotte laver et blyantsmærke i bogen samtidig med, hun siger: ”Den gør vi færdig. Vush! ”

Også her anvender Charlotte kropslig synteseskabende deltagelse som strategi. Denne gang overvejende i en form, der herefter defineres *akkompagnerende sammenspil*. Undervejs kombineres denne strategi med direktion, men direktionen er minimeret til diskrete vejtrækninger og små nik. Hvor Charlotte tidligere spillede unisont sammen med Anna, og hermed gav hende mulighed for direkte imitation, kan det akkompagnerende sammenspil ses som både understøttende og udfordrende for Annas spil. På den ene side giver akkompagnementet Anna mulighed for at holde tempo og holde fokus på musikkens helhed, på den anden side er Anna nødt til at kunne beherske sit spil i en sådan grad, at hun ikke lader sig forvirre af lydbilledet, som nu er ganske anderledes end før.

14.4 Sammenfatning

Analysen viser, at de to koncertforløb begge kan karakteriseres som stilladsbaserede undervisningsforløb, hvilket indikerer, at både Charlotte og Flemmings undervisning er rettet mod, at eleven gradvis opnår større og større selvstændighed. I den forbindelse påpeger Nielsen (1999b: 175), at det i processen er vigtigt at tilbyde støtte, men også at nedtrappe støtten i takt med at eleven selv bliver i stand til at håndtere den givne problemstilling. Koncerten som undervisningsmæssig begivenhed udtrykker denne hensigt, da eleven her får overdraget ansvaret for det musikalske produkt. Selvfølgelig den fysiske afstand mellem lærer og elev, som i den eksplicite koncert er præget af distance til eleven, er med til at tydeliggøre denne ansvarsoverdragelse, men også lærernes brug af akkompagnerende sammenspil kan ses som en måde at overdrage ansvaret til eleven. Gennem akkompagnementet skabes dels en større musikalsk sammenhæng dels en musikalsk distance, da eleven i situationen skal kunne spille sin egen stemme.

Udvides stilladseringsprocessen til ikke kun at omfatte det enkeltstående undervisningsforløb, men også den samlede undervisningslektion kan koncerten ses både som første led, motivation for kommende opgaver, og som sidste led i stilladseringsprocessen. Endvidere kan koncerten, som den optræder hos Flemming og Marlene, ses som en måde at synliggøre problemer, der kan danne udgangspunkt for yderligere øvelse.

Oversigt over strategier

De to cases viser, at lærerne undervejs anvender forskellige strategier i undervisningen. Flemmings strategier er overvejende af verbal karakter, hvorimod Charlottes overvejende er præget af kropslig deltagelse. Dette betyder ikke nødvendigvis, at de to lærere har forskellige opfattelser af faget, men skal snarere ses som et udtryk for, at de hver især har et bredt repertoire af handlingsmuligheder, som udfoldes forskelligt alt efter hvilke problemstillinger, der kommer til syne i løbet af undervisningen. Således kan alle de ovennævnte strategier genfindes i samtlige af de observerede undervisningsforløb, men de kommer ikke alle til udtryk i de cases, der repræsenterer de enkelte undervisningsforløb.

Jeg ser derfor ikke kun strategierne som udtryk for den enkelte lærers måde at agere i undervisningssituationen, men også som et generelt udtryk for den måde musikskoleundervisningen kommer til udfoldelse i praksis. Dette betyder ikke, at alle musikskolelærere bruger alle strategier, eller at alle former for strategier er præsenteret i materialet. Alene det forhold, at casene tager udgangspunkt i situationer, der karakteriseres som *udøvelse* af musik, medfører, at strategier i forbindelse med *indøvelse* af musik ikke er repræsenteret på fyldestgørende vis. Således opererer Nielsen (1999b: 172) med kategorien *sekventiel afstandslukning*, hvor læreren opdeler et vanskeligt sted i mindre sekvenser, som øves hver for sig, for siden at blive sat sammen til en helhed. Denne strategi optræder dog i videooptagelserne hos samtlige lærere⁷, hvorfor jeg har valgt at medtage den i nedenstående oversigt.

⁷ Se f.eks. "Den fisk" 1.12.2009, hvor klappene til sangen øves separat (bilag 2).

| At åbne og skabe muligheder for problemløsning | Afstandslukning |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sammenspil</i>, hvor problemet kommer til syne, når læreren spiller musikken sammen med eleven. • <i>Eksemplet</i>, der ses anvendt i følgende former <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Det karikerede eksempel</i>, hvor læreren, gennem sin måde at spille eller synge på, tydeliggør det problem der skal løses. 2. <i>Det gode eksempel</i>, hvor læreren gennem sin måde at spille på, viser hvorledes opgaves skal/ kan løses. • <i>Metaforen</i>, hvor læreren, gennem anvendelse af billeder som ”spil med hekseklør og bløde læber”(Charlotte, 7.12.2009), forsøger at give eleven mulighed for at håndtere musikudøvelsens kropslige elementer. • <i>Fortællingen</i>, igennem hvilken læreren formidler væsentlige aspekter af, hvorledes man som musiker håndterer sit fag i en social kontekst. • <i>Analyse</i>, hvor eleven, gennem en verbalt formuleret analyse af måden, hvorpå hun spiller, kommer til klarhed over, hvori problemet består. • <i>Direkte instruktion</i>, hvor læreren, gennem direkte anvisninger, forsøger at åbne en vej for problemløsning. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Den kropsligt synteseskabende deltagelse</i>, der ses anvendt i følgende former: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Unisont sammenspil</i>, hvor læreren, gennem aktiv deltagelse i den musikalske udøvelse, skaber mulighed for helhed og musikalsk sammenhæng. 2. <i>Direktion</i>, hvor læreren gennem brug af mimik, tydelige vejtrækninger og håndbevægelser hjælper eleven til at overkomme sine problemer. 3. <i>Akkompagnerende sammenspil</i>, hvor læreren i situationen overlader ansvaret for den musikalske udøvelse til eleven. Det akkompagnerende sammenspil kan både opfattes som en måde fortsat at støtte elevens spil, men kan også ses som en udfordring. • <i>Analyse</i>, hvor lærer og/eller elev analyserer selve musikstykket med henblik på at opnå et musikalsk tilfredsstillende resultat. • <i>Selektiv opmærksomhed</i>, hvor læreren bevidst ignorerer musikalske, verbale og/eller kropslige ytringer, der ikke relaterer til den aktuelle problemstilling. • <i>Positiv evaluering</i>, hvor læreren, gennem fremhævelse af det, eleven gør rigtigt, giver eleven mulighed for at genkalde sig de kropslige og mentale indstillinger, som kan føre til det ønskede resultat. • <i>Sekventiel afstandslukning</i>, hvor læreren opdeler et vanskeligt stykke i mindre sekvenser. |

14.5 Diskussion og refleksion

De ovennævnte strategier genfindes hos samtlige lærere og beskriver måder, hvorpå lærerne i interaktion med eleverne agerer i den konkrete undervisningssituation. De kan i den forstand ses som generelle kendetegn ved musikskolens undervisningsmetoder.

Strategierne må dog ikke opfattes som metodiske opskrifter til at opnå et ønsket resultat, men skal ses som en måde at beskrive, hvorledes lærerne agerer i konkrete undervisningssituationer. Styrken ved at anskue undervisningen på denne måde ligger, set i relation til denne afhandlings problemfelt, først og fremmest i de muligheder, der gives for kritisk refleksion over egen

undervisning og herigennem udvikling af den didaktiske tænkning omkring faget. For at eksemplificere dette vil jeg, med udgangspunkt i elev- og lærerudtalelser om det at spille sammen i undervisningen (kropslig synteseskabende deltagelse i form af sammenspil), vise, at manglende indsigt i de strategier man som lærer tager i anvendelse, i værste fald kan føre til det stik modsatte resultat af, hvad man havde forestillet sig. De anvendte udsagn stammer fra en tidligere afhandling (Mejlbjerg & Schade 2002, bilag 2-3).

| | Elevudsagn | Lærerudsagn |
|--|--|--|
| <i>Om sammenspillets støttende funktion</i> | <p>”Jeg kan bedre finde ud af det når læreren spiller med. Det gør mig mere sikker [...] Hvis jeg skal spille et nyt stykke og ikke kan finde ud af det, så spiller læreren med.” (Pige, 12 år).</p> <p>”Man lytter og lærer den rigtige måde. (Mens man spiller).” (Dreng, 12 år)</p> | <p>”Jeg akkompagnerer dem også meget. Jeg kan ikke forstå, hvordan jeg ellers skal lære dem at intonere.” (Udsagn19).</p> <p>”Hvordan lærer man at spille? Det gør man ved at spille og spille sammen med andre. Det er indlysende.” (Udsagn13).</p> |
| <i>Om sammenspil som udfordring:</i> | <p>”Det er en god øvelse, for man skal koncentrere sig.”(Pige 13 år)</p> <p>”Hvis det er svært er det bedst at læreren venter til man kan det, fordi læreren forstyrrer, og så bliver det svært.” (Pige, 10 år)</p> | |
| <i>Om sammenspil som motiverende faktor</i> | <p>”Det er hyggeligt når man er to om det [...] Det er skægt når der bliver noget sat til, fordi musikken bliver anderledes, mere fyldig.” (Pige, 13 år)</p> | <p>”De (eleverne) kan mærke, jeg synes det er sjovt.” (Udsagn 3).</p> <p>”Så får eleven er ny oplevelse i mødet med mig, som spiller med.” (Udsagn 18).</p> |
| <i>Om sammenspil som hindring for motivation</i> | <p>”Man vil gerne spille selv, når man er rigtig stolt af at man selv kan.” (Dreng, 12 år)</p> | |
| <i>Om sammenspil som hindring for læring</i> | <p>”Det (sammenspil) er ikke godt når man skal øve sig”. (Pige, 13 år)</p> <p>”Hvis det er svært er det bedst at læreren venter til man kan det, fordi læreren forstyrrer [...] også fordi man skal nå at høre sig selv først.” (Pige 11 år)</p> | |

Som det fremgår af ovenstående udsagn, er lærerne ikke opmærksomme på, at eleverne i nogle sammenhænge ser sammenspil som en udfordring og i værste fald som en hindring for læring. Dette kan skyldes, at der i undersøgelsen var forskel i måden, hvorpå spørgsmålene blev stillede, men det kan også skyldes, at vi som musikskolelærere ikke er bevidste om de strategier, vi anvender. At

måden, hvorpå vi underviser, er så indlejret i en bestemt undervisningsmæssig tradition, at vi ikke er opmærksomme på strategiernes eksistens. Som en af lærerne i undersøgelsen svarede på spørgsmålet: ”Er det at spille sammen med eleven noget I har lært, eller er det en erfaring, I har gjort undervejs?” ”Ja, det gjorde min lærer med mig, da jeg var barn. [...] Så jeg føler, jeg har fået det ind med modermælken, men jeg ved ikke, om der er noget ... han (min lærer) har vel lært det af sin lærer. Det er vel et eller andet der går i arv, eller sådan noget.” (Udsagn 9).

I starten af denne afhandling introducerede jeg Wenigers model over teorier af første, anden og tredje grad. Med udgangspunkt i denne model, gives der på baggrund af ovenstående resultater mulighed for refleksion på følgende niveauer:

- I relation til den konkrete situation (T1):

Hvilke strategier tager jeg i anvendelse? Er den enkelte elev i stand til at bruge den støtte, jeg tilbyder? Tilgodeser mine valg af strategier den enkelte elevs potentiale for udvikling, eller er de snarere et udtryk for en rutinemæssig måde at forholde sig til undervisningen på?

I den sammenhæng finder jeg det interessant, at elevudsagnene om sammenspil er mere præcise og nuancerede end lærernes udsagn. Dette peger på, at eleven med fordel kan inddrages i refleksioner over hvorledes læreren i den aktuelle undervisningssituation bedst kan hjælpe eleven. Eksempelvis i form af spørgsmål som ”Vil du gerne have, jeg spiller sammen med dig, eller foretrækker du at spille alene?”

- I relation til faglige diskussioner (T2):

I og med at undervisningens praksis begrebssættes, her i form af formuleringer af undervisningsstrategier, gives lærerne mulighed for at diskutere faglige spørgsmål, der løfter sig op over den enkeltes konkrete praksis. Strategierne er ikke bundet til bestemte fagområder, men ses anvendt både på holdundervisning og soloundervisning, på forskoleniveau og på højt instrumentalt niveau. Hermed bliver det muligt at diskutere og begrunde spørgsmål som ”Hvad gør vi og hvorfor?” på et mere generelt og overordnet plan.

- I relation til overordnede pædagogiske teorier (T3):

Eksempelvis refleksioner over undervisningen i forhold til musikskolens almindelige formål, hvor almen dannelse defineres som

”... et menneskes evne til i konfrontation med verden at tænke, handle og udvikle sig kritisk, selvbevidst og solidarisk på en i forhold til sagen kompetent måde.” (Jank & Meyer 2006: 171).

I relation til de enslydende kritikpunkter, der er rejst mod mesterlæren og den stilladsbaserede undervisning, nemlig at den er konserverende og kun afføder imitativ og reproducerende læring, er det væsentligt at reflektere over, hvorledes man som underviser kan bidrage til denne dannelsesproces. Hjælper strategierne udelukkende eleven til at kunne udføre/reproducere et bestemt stykke musik, eller kan strategierne også ses som en måde at hjælpe eleven til at udvikle redskaber, der fører til, at hun selvstændigt kan tilegne sig musik, selvstændigt tage stilling til og løse musikalske problemstillinger, selvstændigt kan indgå i musikalske fællesskaber efter eget valg?

15. Koncerten som færdighed

Et af koncertens kendetegn er, at den indeholder et element af leg, som i den eksplicitte koncert karakteriseres som *alvorlig leg*. Gennem etablering af situationen ”nu leger vi, at vi spiller koncert”, tydeliggør underviseren nogle af de normer, adfærdsformer og kundskaber, der er tilknyttet det at optræde ved en koncert. Dette defineres herefter *koncerten som færdighed* i at optræde for nogen, hvor jeg tager udgangspunkt i en definition af begrebet færdighed som værende en adfærdsform, der involverer både tavse og eksplicitte former for viden. (Psykologisk-pædagogisk ordbog 1999).

Det at spille til koncert kan ses som resultatet af et forudgående øvearbejde, men, som det fremgår af Holeceks definition af de faser en musiker gennemgår i arbejdet med musikken, ses også selve fremførelsen af musikken, som det sker i mødet mellem musiker og publikum, som en fase i dette arbejde (kap. 10.3). At Holecek opererer med denne distinktion peger på, at der i mødet mellem musiker og tilhører er andet og mere på spil end blot at kunne spille musikken. Endvidere at dette ”andet og mere” er noget, man som musiker kan øve sig på, og som derfor kan ses som en særlig færdighed.

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i casen ”Marias drengbarn”, der er karakteriseret som en eksplicit koncert, søge at indkredse og beskrive nogle af de forhold, der er tilknyttet koncerten som færdighed.

15.1 ”Marias drengbarn”.

Bente og forskoleholdet, 8.12.2009. Varighed: ca. 5 min. Tilstede: Bente, Benjamin, Magnus, Johan, Karl, Pernille, Andrea, Eva

Musik: Jester Hairston, 1956. Tekst: Poul Kjøller

The image shows a musical score for the song "Marias drengbarn" in G major, 4/4 time. It consists of three staves of music with lyrics underneath. The first staff has chords G, C, and D7. The second staff has chords G, C, and Am. The third staff has chords G/d, D7, G, G, C, D7, and G. The lyrics are: "1. For læn - ge sid'h, i Bet - le - hem - det står der i en bog - blev Je - sus født og fik sit hjem i stal - dens mør - ke krog. Der var sang og fløj - ters klang, og".

Nodeudrag af ”Marias drengbarn” (Andresen & Jensen, 1999:178).

”Nu skal vi have jer stillet op!” Bente begynder at stille børnene op ved siden af hinanden i to rækker, den ene foran den anden. Hvert barn får sin bestemte plads. De bliver sat til at stå til venstre for klaveret - lidt foran det. Eleverne vender ryggen til klaveret og vil ikke kunne se Bente, når hun lige om lidt sætter sig og akkompagnerer ”Marias drengbarn”.

Da alle er kommet på plads, stiller Bente sig foran eleverne som en dirigent foran sit kor. Hun synger den første tone: ”For...”, løfter hænderne og giver en indsats, hvorefter hun og eleverne giver

sig til at synge sangen. Imens vender Benjamin, som står ved siden af Magnus, sin bagdel mod Magnus. Han lader som om han slår en prut, hvorefter han med et stort smil begynder at gå hen til Bente. Han ser ud, som om han simpelthen må fortælle Bente, at han lige har lavet sjov med Magnus. Magnus lader som ingenting – han er optaget af at synge, men Bente afbryder sangen og siger hurtigt og bestemt til Benjamin: ”Kan du stille dig derhen og blive stående!” Hun peger hen på hans plads, og han skynder sig at løbe tilbage, næsten inden Bente er begyndt at tale til ham. Nogle af eleverne er fortsat med at synge, og Bente går nu hen til dem: ”Hey – stop lige!” Karl svarer: ”Jamen jeg synger for”. Bente svarer venligt, bestemt med energi i stemmen: ”Du er ikke forsanger. Du er en del af koret.” Karl lægger armene over kors: ”Jeg går ikke til kor.” Han ser fornærmet ud, men det er vist mest skuespil. Bente svarer med et anstrøg af humor i stemmen: ”Nej – men du er en del af det her kor!” I mellemtiden er Julie, som står ved siden af Karl, begyndt at lade som om hun er dirigent. Andrea står og hopper med små skridt på stedet, og Magnus og Benjamin er begyndt at lege stuntmen: Med store armbevægelser skiftes de til at slå ud mod hinanden, men uden at ramme rigtigt.

Bente går tilbage til sin dirigentplads, og Karl hopper efter hende, mens han laver attituder, der passer til en rapmusiker. Eva gelejder ham tilbage på plads, og han hopper baglæns - lige ind i armene på Johan, som lægger sin arm omkring hans skuldre. Bente klapper nu et rask slag med hænderne, kigger rundt på eleverne og siger: ”Så er vi klar til at synge.” Hendes krop og stemme udstråler energi. Igen synger hun starttonen: ”For..”, giver en indsats med hænderne og koret går i gang: ”For længe siden i Bethlehem - det står der i en bog”. Johan står stadig med armen rundt om Karls skulder, mens de synger med på sangen.

Efter gennemsyngningen af første vers siger Bente venligt, forklarende og med lav stemmeføring: ”Vi skal have den én gang til. I skal blive ved med at kigge denne vej (ud mod væggen), mens jeg sætter mig om til klaveret og spiller.” Bente går hen til sin taske for at finde noderne og sætter sig derefter over bag klaveret. Imens synger Karl med store armbevægelser og en mørk, lidt operaagtig stemme: ”For længe siden ...” Han ligner fuldstændig en popsanger, der synger en dybfølt ballade for et engageret publikum. Johan holder øje med ham og får ham vendt, så de kan se på hinanden. Sammen synger de sidste del af verset: ”... da Jesus han blev født.” Johan synger med pibestemme, Karl med mørk bas. Eva og Andrea er begyndt at danse en bryder-dans. De holder fat i hinandens arme og rokker fra side til side, samtidig med de synger med på Karls sang. Magnus og Benjamin er dybt optagede af mikserpulten, som står lige bag ved dem. Det ser ud, som om de har opfundet en ny leg: ”Mikserpulten er et stort, farligt rumvæsen”. De skiftes til forsigtigt at nærme sig mikserpulten. Giver den et lille prik, siger ”Tshjjj”, hvorefter de lynhurtigt - med et lille hvin, trækker fingeren til sig igen. Julie står og kigger lige ud i luften. Hun ser ud til at være langt væk i sine egne tanker. Kun Pernille står lige så stille og venter på Bente. Hun står tæt ved klaveret og holder godt øre og øje på, hvad Bente foretager sig.

15.2 Koncerten som social situeret begivenhed

“Remember the proper protocol. Performers need to approach the piano from the LEFT side (when possible), remember to smile at the audience, and bow before and after their performance.” (Smith, Cindy Lee 2010)

Forskoleholdet har ikke tidligere optrådt ved en musikskolekoncert og ved derfor ikke, hvad det indebærer at deltage i musikskolens kirkekoncert. Imidlertid fremgår det af elevernes reaktioner, at de fleste har en forestilling om, hvad det vil sige at optræde til koncert. Julie øver sig i at dirigere, hvilket både kan ses som en måde at øve sig på de fagter, der ledsager sangen, og som et udtryk for en forestilling om, at der ved en koncert er en dirigent tilstede. Anne og Andreas' dans kan ses som et udtryk for en opfattelse af, at man som sanger både skal synge og danse, når man står på scenen. Karl afprøver sammen med Johan forskellige former for attituder gående fra solisten, der står foran sit kor, til rockmusikerne, der står med hinanden om skuldrene og synger en støttesang for Afrika, og videre til måder hvorpå en sanger formidler et dybfølt stykke musik. Pernille står lige så stille og venter. Hun går til Musik og Bevægelse for andet år i træk, og har måske deltaget i en lignende koncert året tidligere, hvorfor hendes ro kan tolkes som et udtryk for, at hun ved hvad situationen indebærer. Kun Benjamin og Magnus har svært ved at forholde sig til situationen, hvilket kan være et udtryk for, at de ikke har nogen egentlig forestilling om, hvad det vil sige at optræde til en koncert.

At eleverne, i forestillingen om hvad det indebærer at optræde til koncert, trækker på de erfaringer, de har med tidligere koncerter enten som publikum eller som medvirkende, fremgår både af forskoleelevernes afprøvning af forskellige former for attituder samt af nedenstående ordveksling. Frida har tidligere prøvet at optræde i forbindelse med korkoncerter og forældrearrangementer i folkeskolen, men det er første gang, hun skal medvirke ved en koncert i musikskolens regi.

Frida: ”Er det kun os, der skal spille de her to sange?” Charlotte svarer ”Ja”. Frida smiler stort og udbryder: ”Øj, hvor fedt. Jeg troede, der var en hel masse fra de andre skoler også... men ... alle dem der vil, kommer de? Altså hvis man ikke er i familie, men bare har lyst?”. Charlotte: ”Ja, hvis man gerne vil op og høre det, kan man bare komme”. Frida bliver igen begejstret: ”Årh hvor fedt! Så skal jeg bare invitere alle mine venner!” (Charlotte og blokfløjteholdet 7.12.2009).

At opføre en koncert for et publikum er en social begivenhed, der hviler på en fælles forståelse af hvorledes denne begivenhed kommer til udtryk. Koncertbegivenheden er baseret på konventioner omkring selve koncertens udformning, valg af lokaliteter, musikalske genrer, attitude, påklædning m.m. (Nielsen, K. 1999a, kap.7; Elliott 1995, kap. 3). At deltage i en koncert kræver derfor kendskab til de konventioner, der er tilknyttet den specifikke koncertform.

15.3 "Marias drengebarn", fortsættelse.

Bente har fået sat noderne klar på klaveret: "Og så laver vi lige en forprøve til koncerten i morgen". Julie, Pernille og Johan står straks klar, men de øvrige elever ser ikke ud til at have opdaget noget. Bente springer nu ud på gulvet foran eleverne og udbryder et højtlydt og energisk: "En – to – tre!" som efterfølges af et kraftigt klap i hænderne. Lynhurtigt står alle klar. Hun kigger rundt på eleverne og kommanderer herefter i en munter tone: "Så står I stille på jeres pladser!" Bente står med ret ryg som en soldat, der er klar til at parere ordre, og fortsætter med en rolig, lidt lavmælt stemmeføring: "Så... Er I klar? Og husk! I skal ikke kigge om på mig." Eleverne står nogenlunde roligt om end ikke helt tavse, men pludselig er mikserpulten igen blevet et stort og farligt rumvæsen, og Magnus og Benjamin bliver nødt til at sætte fingrene hen til den. "Tshjjj" hvæser den. Bente kigger på drengene og siger bestemt: "Nu skal I stoppe. Kig denne her vej, og syng med." Magnus går roligt hen til sin plads, mens Benjamin nærmer sig sin – han hopper af sted som en frø.



Illustration: Lis Hammerbak

Bente går hen til klaveret. Imens giver Eva og Andrea sig igen til at danse, og Benjamin begynder så småt at kredse rundt på gulvet. Bente lader som ingenting og begynder at spille forspillet til "Marias drengebarn". Pludselig står alle elever klar på deres pladser. Da forspillet er færdigt, begynder alle eleverne at synge sangen. For første gang kan man høre dem synge højt og tydeligt, men efter kort tid må Benjamin altså hen og kigge på mikserpulten igen. Kort tid efter står Magnus der også, og mens de andre synger videre, begynder de igen deres lille leg, mens de af og til synger med på melodien. Bente synger ikke med, men har et skarpt øje på Benjamin og Magnus. Hun forsøger at sende dem et par "kan I så stoppe – øjne", men uden held.

De øvrige elever er dybt koncentrerede om deres opgave. Under hele sangen fortsætter de med at synge højt og tydeligt. De står stille med ret ryg og kigger langt ud i rummet, som om de synger for et publikum. Da sangen er slut, siger Bente næsten hviskende og uden at stoppe klaverakkompagnementet: "En gang til." Nu bruser sangen gennem lokalet, og Bente begynder at rokke lidt med til musikken, mens eleverne synger. Magnus og Benjamin leger stadig, men synger med undervejs. De lader ikke til at forstyrre de andre, og Bente ser ud til at acceptere deres måde at være med på. Da de er færdige med sangen, rejser Bente sig fra klaveret, går hen foran eleverne og siger rosende, med et stort smil: "Det var flot, ja det var! Det er i morgen aften, vi skal synge den oppe i kirken sammen med de andre musikskoleelever".

15.4 Koncertens koreografi

”One sees music. An experienced eye follows and judges, sometimes unconsciously, the performer’s least gesture.” (Igor Stravinsky. Fra Glise, 1997, s.135).

Gennem etablering af en generalprøve, der i sin udformning minder om den kommende kirkekoncert, synliggør Bente nogle af de forventninger, der er forbundet med elevernes optræden ved den kommende koncert. Eleverne skal stå ved siden af hinanden i to rækker på forudbestemte pladser, og de skal kigge ud mod publikum. Elevernes forskelligartede valg af attituder afløses af et fælles udtryk. Mens de synger, står de med ret ryg, kigger koncentreret ud mod et imaginært publikum og understøtter undervejs teksten ved hjælp af ensartede fagter. Man kan i den forstand tale om, at koncerten har en *koreografi*, hvor begrebet koreografi forstås bredt som ”retningslinjer for bevægelse og bevægelsesformer” (Wikipedia, 2010), og hvor det at stå stille på sin plads også opfattes som en bevægelsesform.

At gå ind på scenen og ud igen

At koncerten som færdighed omhandler viden, om hvorledes man kommer ind på scenen og ud igen, fremgår ikke eksplicit af det empiriske materiale, men følgende ordveksling indikerer, at dette indgår som element i koncertens koreografi.

Sofie: ”Hvornår skal vi egentlig komme?” Charlotte: ”Koncerten starter kl. 19.00 så det er en god ide at komme et kvarter før, for så er man sikker på at få en plads.” (Charlotte og blokfløjteholdet 7.12.2009).

Musikskolens koncert er en begivenhed, hvor eleverne både indtager rollen som publikum og som optrædende. Dette betyder, at eleverne dels skal kende til de forventninger, der stilles til dem som publikum, dels har brug for viden om, hvorledes de rent praktisk kommer op på scenen. Vejen til scenen kan i nogle tilfælde være brolagt med forhindringer: Sidder man på den inderste plads på kirkebænken, må man bede de øvrige på bænken rejse sig, så man kan komme ud, og herefter bane sig vej med sit eventuelle instrument hævet højt over hovedet. Er det en koncert, hvor der er etableret et podie som scene, kan man blive nødt til at kravle op på scenen, ifald der ikke er en trappe til rådighed. Hertil kommer valg af - eller forventninger til - attituder og gestik, mens eleven bevæger sig ind på scenen. Med udgangspunkt i det empiriske materiale gives der ikke mulighed for at beskrive disse forventninger eller krav, da ingen af aktørerne hverken verbalt eller kropsligt formidler viden om lige præcis denne del af koncertens koreografi, men der findes eksempler på formulerede etiketter for, hvorledes man som udøvende indtager scenen (Glise 1997; Provost 1994, Smith 2010).

”Remember that the moment a player walks on stage, he tells the audience a great deal about himself. His gait, manners and confidence – or lack thereof – will be conveyed immediately [...] Keeping a firm gaze on either chair (during an entrance) or the exit (when leaving the stage) will give a confident sense of direction, which is a major part of the overall communication with an audience.” (Glise 1997: 145).

At placere sig på scenen

Charlotte: ”Ved I hvad ... prøv lige at rejse jer op, for ved koncerten står vi nemlig op og spiller”. (Charlotte og blokfløjteholdet 30.11.2009)

Charlotte: ”Og I har alle sammen været oppe i kirken? (Eleverne nikker) Så I ved godt, hvordan der ser ud?” Eleverne svarer ”Ja”, og Charlotte fortsætter: ”Der sker sandsynligvis det, at de der bænke, der er oppe foran ... de bliver taget væk, lige som når I har kor deroppe. Så der er rigtig god plads. Og så står der et klaver, sådan lidt skråt.” Charlotte rejser sig fra sin plads og demonstrerer hvordan. ”Og så står I sådan her ... lidt foran klaveret ... og så står I og kigger lige ned på alle menneskene ... og så står jeg her, lidt med siden til jer. For det er jo jer, jeres far og mor vil se - og ikke mig.” (Charlotte og blokfløjteholdet 7.12.2009).

At stå⁸ på scenen på scenen kræver viden om hvilke attituder, der er passende, og viden om hvorledes man er placeret i forhold til hinanden. Som det ses af ovenstående, kræver det også viden om hvorledes, man er placeret i forhold til de musikalske artefakter, viden om det konkrete fysiske rum og viden om hvorledes, koreografien kan komme til udfoldelse i dette rum. Styrende for måden, hvorpå Charlotte iscenesætter blokfløjteholdets koreografi, er hensynet til publikum. Eleverne skal kunne ses af publikum, og eleverne skal kunne have øjenkontakt med publikum.

At have øjenkontakt med publikum

At øjenkontakten med publikum ses som en vigtig del af koncertens koreografi, fremgår af alle de cases, jeg har benævnt *eksplicite koncerter*. Dette kommer til udtryk både som verbale anvisninger og som kropslige anvisninger, der kommer til udtryk, i den måde elever og lærer positionerer sig i rummet. Også Anders ser øjenkontakten som en væsentlig del af koncertens koreografi.

Da nummeret er slut ser Anders tilfreds ud og siger: ”Sådan skal det bare være! Men... hvordan var det egentlig I så ud mens I spillede?” Anders læner sig tilbage i stolen og stirrer ned på keyboardet med en indadvendt mine. ”Hvis I var til koncert hvad ville I så synes om at se på en flok musikere der så sådan her ud?” Line svarer: ”Vi ville nok synes, de så lidt kedelige ud” Anders: ”Netop. I skal spille ud mod publikum og ikke bare sidde og glo ned i instrumentet. Okay!” Holdet nikker og smiler lidt. (”Anders og sammenspilsholdet”).

Eleverne på forskoleholdet gør ved deres koncertoptræden ikke brug af musikalske artefakter såsom instrumenter eller noder, men ovenstående beskrivelse peger på, at også viden om, hvorledes man forholder sig til brugen af musikalske artefakter, indgår som del af koncertens koreografi. Eksempelvis skal man ”ikke bare sidde og glo ned i instrumentet” eller, som det fremgår af nedenstående, gemme sig bag sit nodestativ.

Charlotte: ”Ved du hvad, Frida. Når vi kommer op i kirken Hvis du så har nodestativet sådan her, ved du så hvem, der ikke kan se dig? Det kan dine forældre ikke. De kan kun se, at det er et nodestativ, der spiller.” Charlotte kigger ud på eleverne og siger så: ”Når man skal spille for nogen,

⁸ ”At stå” kan i denne sammenhæng også forstås som ”sidde” eller ”bevæge sig”.

så er det ikke nogen god ide at have noderstativet helt deroppe, for så kan folk kun se noget hår.” (Charlotte og blokfløjteholdet 30.11.2009).

At være forberedt på situationen

Charlotte: ”Ved I hvad ... i aften da skal I pakke jeres fløjter ud, når I kommer, sådan at I ikke skal til at pakke den ud, når vi skal spille. For så tager det alt for lang tid at gøre klar ... og jer der spiller på sopranfløjter ... I skal lige sørge for, at de er trukket en millimeter fra hinanden ... og Ida – du skal sørge for, at din (alt)fløjte ikke er iskold, når du skal til at spille, så du sidder lige så stille og holder hånden om den, så den er varm. For så stemmer det bedre⁹. Husk jeres noder. Jeg skal nok have noderstativer med til jer ... og det er en rigtig god ide at have jeres (blokfløjte) bog med til at stille bag noderne (kopiark) ... så blæser de nemlig ikke så let ned. (Charlotte og blokfløjteholdet 14.12.2009)

I ovenstående formulerer Charlotte endnu et krav til den måde, koncertens koreografi forventes at komme til udtryk ved den kommende koncert: Det må ikke tage for lang tid at gøre sig klar til at optræde. Til daglig indgår dét at pakke noderstativer ud, at samle fløjterne og at stemme dem i forhold til hinanden som en fast etableret del af undervisningen, men ved den kommende koncert forventes eleverne at have klargjort deres instrumenter på forhånd. De overdrages hermed ansvaret for, at deres instrumenter er klar til brug, hvilket indbefatter viden om, hvorledes man i situationen kan sørge for, at fløjten stemmer bedst muligt. Endvidere overdrages eleverne ansvaret for selv at medbringe deres noder, hvilket giver anledning til at eleverne får et godt råd med på vejen: ”... og det er en rigtig god ide at have jeres bog med til at stille bag noderne ... så blæser de nemlig ikke så let ned”.

Når man medvirker i en koncert, er der i situationen mange ting, der kan gå galt. Noder kan blæse væk, noderstativet kan være indstillet i en forkert højde, nogen kan have ændret på keyboardets lyd, lilletrommen kan være slået fra etc. Denne type af (for eleven) uforudsete hændelser kan imidlertid foregribes gennem praktiske foranstaltninger såsom at medbringe sin blokfløjtebog som støtte for sit kopiark. I dette tilfælde udmøntes Charlottes erfaring med uforudsete hændelser i koncertsituationer som praktiske anvisninger og gode råd. Ud fra det empiriske materiale kan jeg ikke komme med egentlige konklusioner om, i hvor høj grad lærerne forbereder eleverne på at kunne tage højde for denne type problemer, eller i hvor høj grad de forventer, at eleverne skal kunne forholde sig til denne type problemer. At det imidlertid er muligt, at beskrive nogle af disse forhold peger dog på, at de indgår som del af musikskoleundervisningens indhold, og at de hermed kan indgå i musikpædagogiske diskussioner og overvejelser.

15.5 Sammenfatning og perspektiver

I ovenstående analyse har jeg overvejende beskæftiget mig med de aspekter af koncerten som færdighed, der omhandler koncertens koreografi, hvor måden, hvorpå koreografien kommer til udtryk, er betinget af koncertbegivenhedens sociale og kulturelle kontekst. Selv om de musikalske

⁹ Dette henviser til et tidligere tidspunkt i undervisningen, hvor Charlotte arbejdede med at få fløjterne til at stemme rigtigt. Tenorfløjten er for lav i forhold til sopranfløjterne, hvilket kan afhjælpes dels ved at sørge for, at tenorfløjten er varm, dels ved at sopranfløjterne bliver trukket lidt fra hinanden.

artefakter på sin vis indgår i det, der kunne kaldes *koncertens scenografi*, omhandlende måden hvorpå koncertens fysiske rum organiseres, har jeg valgt at inddrage de musikalske artefakter som del af koreografien. Dette skyldes dels, at de musikalske artefakter i langt de fleste tilfælde indgår som nødvendig del af koreografien, dels at det empiriske materiale ikke giver mulighed for at skabe tydelige distinktioner mellem scenografi og koreografi. I forbindelse med kommende forskningsprojekter ville jeg finde det interessant at undersøge, hvorledes musikskolens praksis kommer til udtryk i selve musikskolekoncerten. Et sådant studie, ville gennem inddragelse af et begreb om *koncertens dramaturgi*¹⁰, kunne uddybe aspekter af koncerten, der i denne afhandling kun behandles perifert. Dette gælder både aspekter tilknyttet selve den måde scenografi og koreografi kommer til udtryk, aspekter tilknyttet kommunikation af både verbal, kropslig og/eller musikalsk karakter mellem udøver(e) og publikum eller mellem de udøvende selv, samt aspekter tilknyttet selve den måde musikskolen som institution fremstiller sig selv i koncertsituationen.

Hvad der imidlertid bliver synligt i analysen er, at musikskoleundervisningen ikke kun er rettet mod den konkrete undervisningssituation, men også mod de forestillinger den enkelte lærer har om hvilke færdigheder, der er nødvendige i forbindelse med deltagelse i konkrete koncertbegivenheder uden for undervisningslokalet. Endvidere at disse færdigheder kan gøres til genstand for undervisning. I den forbindelse vil jeg fremdrage to forhold, jeg finder særligt interessante: *musikskolekoncerten som undervisningsmæssig begivenhed og koncerten som udtryk for lærerens forestillinger om praksisfællesskaber.*

16. Musikskolekoncerten som undervisningsmæssig begivenhed, diskussion og refleksion

Almindeligvis, som jeg kender til det, opfattes musikskoleundervisning som det, der foregår i selve undervisningslokalet. Betragtes musikskolekoncerten imidlertid som en begivenhed, der kræver særlige færdigheder, bliver det muligt at karakterisere den som undervisningsmæssig begivenhed, der iscenesættes med henblik på at formidle et læringsindhold, der ikke fyldestgørende lader sig formidle indenfor undervisningslokalets rammer. I denne optik bliver det tydeligt, at (nogle) musikskolelæreres måde at agere i situationen har lighedstræk med de strategier, der tages i anvendelse i en stilladsbaseret undervisning. Dette kommer eksempelvis til udtryk i måden, hvorpå lærerne fysisk positionerer sig i forhold til eleven:

- Eleven er nybegynder eller utryk ved situationen. Læreren etablerer en situation, der minder om den undervisning, der foregår i undervisningslokalet. Læreren sidder tæt ved eleven klar til at gribe ind, hvis noget går galt.
- Eleven har prøvet at optræde før og er nogenlunde tryk ved situationen. Læreren sidder et stykke derfra, men har mulighed for kontakt med eleven og kan gribe ind, hvis det er nødvendigt. Læreren kan ses af eleven, men ikke nødvendigvis af publikum.
- Eleven er vant til at optræde og er tryk ved situationen. Læreren sidder blandt publikum, og har overladt det fulde ansvar for situationen til eleven.

¹⁰ Begrebet er inspireret af Lars Erling Dales (1998) begreb *pædagogisk dramaturgi*.

Også undervisningsstrategierne *unison* og *akkompagnerende sammenspil* kan ses udfoldet i forbindelse med musikskolekoncerten. Sammenspil giver her læreren mulighed for at støtte eleven i selve processen, herunder at dække over eventuelle fejl eller usikkerheder, der måtte opstå for eleven undervejs.

De strategier, musikskolelærere tager i anvendelse, er ikke nødvendigvis udtryk for bevidste valg, og der kan ses eksempler på lærere, der nærmest tager hele undervisningssituationen med ind i koncertrummet, uagtet eleverne virker, som om de sagtens kan klare sig selv. Eksempler på lærere, der sidder blandt publikum med korslagte arme, selvom deres elever ser ud, som om de kunne have glæde af at have deres lærer i nærheden af sig. Eksempler på lærere, der altid spiller unison med deres elever og lærere, der aldrig kunne finde på at spille sammen med eleverne. At det imidlertid er muligt, at se lærernes handlinger ved konkrete musikskolekoncerter som udtryk for undervisningsmæssige strategier er med til at understrege, at musikskolekoncerten ikke kun er en social begivenhed, men også en undervisningsmæssig begivenhed.

Ser man på, hvorledes musikskolens koncertvirksomhed, forstået som del af et undervisningsindhold, kommer til udtryk i læreplaner og lignende dokumenter, viser der sig et markant fravær af beskrivelser. Der kan ganske vist findes eksempler, hvor koncertoptræden nævnes, men kun i sporadiske vendinger som denne:

”Ved slutningen af (niveau) C kan eleven: Deltage i koncerter/ caféer.” (Gentofte Musikskole 2009).

Punktet står nævnt som det sidste af i alt otte punkter under rubrikken ”Andet”, men hvad undervisningsindholdet nærmere består af fremgår ikke. Fraværet af sådanne beskrivelser kan muligvis tilskrives, at musikskolerne først og fremmest er optagede af koncertvirksomheden som del af musikskolens ansigt udadtil og som bærende element i ”præsentationen og markedsføringen af musikskolen i lokalsamfundet”. (Rammeplanen: 9). Dette kommer tydeligst til syne, i måden hvorpå musikskolerne beskriver sig selv for omverdenen. Brochurer og hjemmesider er ofte illustrerede med billeder af elever, der optræder ved koncerter. Kommende og allerede afholdte koncerter ses beskrevet både på hjemmesider og i diverse nyhedsmedier, og der stilles mere eller mindre eksplicite krav og forventninger til elevernes deltagelse i disse arrangementer. Eksempelvis kan man i Rammeplanen (s. 27) læse følgende:

”Det er nødvendigt at orientere (forældre og elever) om, at det at melde sig i en musikskole muligvis kan indebære nogle fravalg af andre fritids-aktiviteter, og at eleverne er forpligtet til øvning, prøver, koncerter m.v.”

Det fremgår imidlertid ikke tydeligt, hvorfor det er vigtigt, at eleverne deltager i koncertvirksomheden.

I relation til udviklingen af musikskolernes didaktiske tænkning vil refleksioner over koncerten som færdighed samt musikskolekoncerten som undervisningsmæssig begivenhed kunne kvalificere denne tænkning på flere niveauer. I det følgende vil jeg pege på nogle af de forhold, den enkelte lærer må forholde sig til.

I relation til den konkrete situation:

- *I undervisningslokalet:* Refleksioner over hvilke færdigheder der er nødvendige for at kunne deltage i en konkret koncert og bestemmelse af, hvad det er vigtigt for eleven at vide/at kunne. Hvordan kan man bedst muligt forberede eleven på situationen?
- *Ved selve musikskolekoncerten:* Hvordan kan man bedst muligt støtte eleven? Hvilken støtte har hun brug for? Jeg har tidligere (kap. 14.5) slået til lyd for, at eleverne med fordel kan inddrages i denne type refleksioner og at man gennem direkte spørgsmål som ”Hvor vil du gerne have, jeg sidder?” eller ”Vil du gerne have, at jeg spiller med?” kan få kvalificerede bud på, hvilken type støtte den enkelte elev har brug for.

I relation til faglige diskussioner og overordnede overvejelser:

- *I forhold til den daglige undervisning:* I hvor høj grad skal koncerten som færdighed prioriteres i den daglige undervisning/i hvor høj grad skal dette undervisningsindhold vægtes?

Det tager tid at lære at spille musikken så godt, at man kan udføre den uden problemer, og det tager tid at iscenesætte situationer, der tydeliggør de krav og forventninger, der stilles til eleverne. At forberede eleverne på at spille til en koncert vil derfor altid ske på bekostning af noget andet. Hvorledes disse prioriteringer skal foretages, hænger sammen med de didaktiske spørgsmål ”Hvad gør vi og hvorfor?”. En diskussion, af hvorledes koncerten som færdighed skal/kan prioriteres i den daglige undervisning, vil derfor kunne kvalificere måden, hvorpå musikskolen og dens lærere opfatter og begrundes undervisningen.

- *I forhold til musikskolekoncerten:* Hvilke forventninger stilles til elevernes færdigheder i de konkrete situationer? Hvilke forventninger har vi som musikskolelærere til hinanden som undervisere, musikere og rollemodeller? Er forventningerne afhængige af typen af koncerter: cafékoncert, klavermatiné, den store sommerkoncert? Hvordan vægter vi elevernes behov i forhold til musikskolens behov? Skal koncerterne udformes med henblik på at skabe gode læringssituationer for eleverne eller skal eleverne tilpasse sig musikskolens behov for at promovere sig selv gennem koncertvirksomheden?

I relation til elevernes mulighed for læring skrives der i Rammeplanen (s.43) således:

”Læreren opøver eleven i at tage beslutninger og træffe sine personlige valg i arbejdet med musik. Dette kan for eksempel ske ved at [...] eleven sammen med andre elever og lærere planlægger og gennemfører koncerter og sammenspilsarrangementer.”

I den sammenhæng ser jeg begrebet *legitim perifer deltagelse* som velegnet til at beskrive koncertsituationen som en arena for læring, hvor eleverne i sidste ende – som fuldgylde medlemmer af musikskolekoncertens praksisfællesskab – overdrages det fulde ansvar for koncertsituationen inkl. planlægning og organisering af koncerten både før, under og efter koncerten.

17. Koncerten set i et perspektiv om praksisfællesskaber

Analysen af koncerten som færdighed viste, at musikskoleundervisningen ikke kun er rettet mod den konkrete undervisningssituation, men også mod de forestillinger den enkelte lærer har om hvilke færdigheder, der er nødvendige i forbindelse med deltagelse i konkrete begivenheder uden for undervisningslokalet. I det følgende vil jeg med udgangspunkt i begrebet *praksisfællesskaber* undersøge, hvilken betydning lærer (og elevs) forestillinger om praksisfællesskaber uden for undervisningslokalet har for måden, hvorpå undervisningen kommer til udtryk.

17.1 Begrebsafklaring

Et af mesterlærers kendetegn er, at den foregår i et praksisfællesskab (*communities of practice*), (Kvale & Nielsen 1999: 13), som af Etienne Wenger (2006) defineres som

“... groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.”

Begrebet sætter fokus på, at læring har en social dimension, hvor den konkrete situation har betydning for den læring, der finder sted (Illeris 2006, kap.7.6).

Praksisfællesskaber er kendetegnede ved

- Mening: at deltagerne søger at skabe mening gennem et gensidigt engagement og forhandling af mening.
- Praksis; at deltagerne tager del i en fælles praksis. “They develop a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems—in short a shared practice.”(Wenger 2006).
- Fællesskab: en social konfiguration, “hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som en kompetence.
- Identitet: en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber” (Wenger 2004: 15).

Praksisfællesskaber kan ikke ses isolerede fra hinanden, og Wenger (2006) pointerer, at (næsten) alle mennesker er involverede i mange forskellige typer former for praksisfællesskaber: ”At home, at work, at school, in our hobbies.”. Ethvert praksisfællesskab indebærer i den forstand et møde med andre praksisfællesskaber i kraft af de erfaringer, det enkelte individ bringer med sig ind i det pågældende praksisfællesskab.

I det følgende ansues undervisningen som et praksisfællesskab bestående af lærer og elev(er), der defineres således:

Undervisningens praksisfællesskab (UP): Betegnelse for måder hvorpå elev(er) og lærer arbejder sammen i bestræbelserne på at give musikskoleundervisningen mening. Dette fællesskab kommer bl.a. til udtryk i rutiner og faste handlingsmønstre, som medfører, at lærer og elev ikke behøver at forklare hinanden alting, men lynhurtigt kan afkode situationen og indpasse deres reaktioner efter hinanden.

17.2 Analyse

Jeg har i en tidligere afhandling undersøgt hvorledes undervisningen kan ses i et perspektiv om praksisfællesskaber (Schade 2008). I det følgende præsenteres et bearbejdet resultat af denne analyse, og herefter sættes resultaterne i relation til denne afhandlings problemfelt. Analysen tager udgangspunkt i de to cases ”Charlotte og Anna” og ”Flemming og Marlene”. I ”Charlotte og Anna” refererer analysen til den sidste gennemspilning af ”*Love Heren*”, hvor Charlotte akkompagnerer Anna på el-klaveret. I casen ”Flemming og Marlene” refereres til den afsluttende gennemspilning af ”*Concerto a tre*”.

| | Den implicite koncert ”Charlotte og Anna” | Den eksplicite koncert ”Flemming og Marlene” |
|--|---|--|
| Koncertens betydning i forhold til UP. | <ul style="list-style-type: none"> • Koncerten som <i>første led</i> i en stilladsbaseret læreproces. Rekruttering til og motivation for kommende arbejdsopgaver. • Koncerten som <i>samværsform</i>. Charlotte og Anna er ligeværdige deltagere. • Koncerten giver mulighed for at Anna (og Charlotte) får <i>musikalske oplevelser</i>. | <ul style="list-style-type: none"> • Koncerten som <i>sidste led</i> i en stilladsbaseret læreproces. Overdragelse af det fulde ansvar til eleven • Koncerten som <i>formidlingsform</i>. Marlene skal formidle musikken til Flemming. Indeholder et element af evaluering. Asymmetrisk forhold mellem lærer og elev. • Koncerten giver mulighed for at Flemming (og Marlene) får <i>musikalske oplevelser</i>. |
| Koncertens betydning i forhold til et forestillet praksisfællesskab. | <ul style="list-style-type: none"> • Koncerten henviser til en <i>imaginær autentisk situation</i>. Som professionel musiker optræder Charlotte ofte i kirkemusikalsk sammenhæng - både som solist og som del af et ensemble. Situationen afspejler den professionelle blokfløjtenists arbejdsområder. • Koncerten benytter sig af de professionelle musikeres måde at <i>kommunikere med hinanden</i>, hvor kropssprog og evne til at overskue musikkens helhed er af afgørende betydning. Fx kan en vejrtrækning både angive, hvornår musikken starter, musikkens tempo og dens karakter. | <ul style="list-style-type: none"> • Koncerten henviser til en <i>konkret autentisk situation</i>. Helt konkret skal Marlene på et senere tidspunkt opføre ”<i>Concerto a tre</i>” ved en musikskolekoncert, men koncerten henviser samtidig til den professionelle musikers arbejdssituation – <i>at spille for andre</i>. • Koncerten henviser til den professionelle musikeres måde at <i>kommunikere med et publikum</i>, hvor fremtoning og attituder er en stor del af fremførelsen. |

Selvom koncerten i de to cases optræder på vidt forskellig vis, kan den på en og samme tid relateres både til UP og til lærerens forestillinger om mulige praksisfællesskaber. Endvidere viser analysen, at lærerens forestillinger om mulige praksisfællesskaber kan være rettet mod imaginære autentiske situationer eller mod konkrete autentiske situationer. Gennem etableringen af autentiske situationer

videregives erfaringer, som eleven kan bruge i andre musikfaglige sammenhænge. Flemming udtrykker det således: "... selve koncerten er en vigtig erfaringsdel for eleven i sit videre virke som musiker." (Mail, 24.10.2007).

Koncerten er således ikke kun en pædagogisk konstruktion, men også en undervisningsmæssig begivenhed, der relaterer til den virkelighed, eleven kan møde udenfor undervisningslokalet. Dette ser jeg som en styrke ved undervisningen, men samtidig indebærer det en svaghed: De praksisfællesskaber, læreren finder værdifulde, er ikke nødvendigvis værdifulde for eleven, og de kompetencer, læreren finder værdifulde, anses ikke nødvendigvis som værdifulde i de praksisfællesskaber, eleven relaterer til.

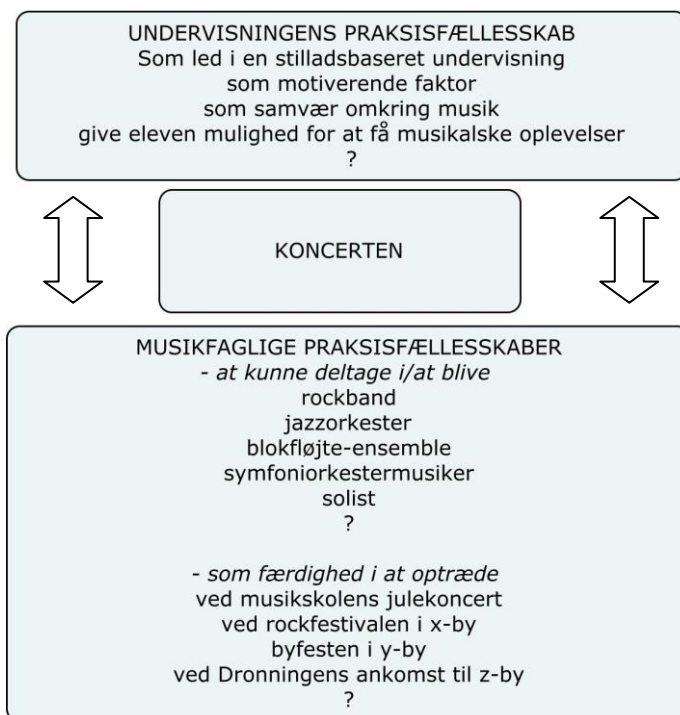
Et konkret eksempel på hvorledes underviserens forestillinger om praksisfællesskaber påvirker hendes opfattelse af hvilke kompetencer, der er værdifulde for eleven, findes i Monika Nerlands afhandling "Instrumentalundervisning som kulturell praksis" (2004). Her beskriver hun blandt andet hvorledes instrumentalundervisere på konservatorieniveau i undervisningen konstruerer forskellige former for musikerkompetencer. Eksempelvis ses musikerkompetence af lærer A som evnen til selvstændigt at fortolke og formidle musik (s.149), hvorimod det hos lærer B ses som evnen til at kunne tilpasse udtrykket den tolkning, der efterspørges (s.179). Når kompetencerne defineres så forskelligt og nærmest modstridende, skyldes det, at lærerne refererer til vidt forskellige sociale sammenhænge og hermed til vidt forskellige opfattelser af, hvad der opfattes som værdifuldt for fællesskabet. Lærer A refererer til musikeren som solist, der egenhændigt har ansvaret for det musikalske produkt. Lærer B refererer til musikeren som orkestermedlem, der skal være i stand til at udføre musikken i overensstemmelse med dirigentens ønsker. Begge kompetencer tager dog udgangspunkt i forestillinger om hvilke *musikfaglige praksisfællesskaber* (MP) de studerende kan/skal kvalificeres til at indgå i, set i forhold til uddannelsens formål.

Ovenstående analyse viser, at koncerten både kan ses som en del af UP og som en afspejling af den professionelle musikers virke. Undervisningen vil derfor i et eller andet omfang være underlagt normer og standarder tilknyttet MP, hvorfor jeg i det følgende vil undersøge hvorledes UP kan ses i relation til MP. MP defineres således:

Musikfaglige praksisfællesskaber (MP): Betegnelse for praksisfællesskaber udenfor undervisningslokalet, der er kendetegnede ved, at musikudøvelsen står i centrum for fællesskabet. Definitionen dækker både fællesskaber bestående af udøvende musikere (f.eks. et rockorkestres medlemmer) og specifikke koncertbegivenheder, hvor der i relationen mellem musikere og publikum opstår et fællesskab, der udmøntes i bestemte ritualer, krav om musikgenrer m.m. Dette valg begrundes med, at begge typer af praksisfællesskaber er betingede af musikken, og at musikudøvelsen udgør forudsætningen for de enkelte praksisfællesskaber.

17.3 Undervisningens praksisfællesskab i relation til musikfaglige praksisfællesskaber

En model over relationen mellem UP og MP



I casen ”Charlotte og Anna” er koncerten først og fremmest rettet mod UP, men samtidig afspejler situationen den professionelle blokfløjtenists arbejdsområder samt musikeres måde at kommunikere med hinanden. Ser man på, hvilke kompetencer Charlotte giver Anna mulighed for at konstruere i denne case, relaterer de først og fremmest til orkestermusiker/ensemlemusiker. Dette indikerer, at Charlotte ikke kun er påvirket af sine forestillinger og sit kendskab til MP, men at undervisningen i sig selv peger mod bestemte MP. Når der øverst i det rum, der omhandler MP, er skrevet ”at kunne deltage i/at blive”, henviser det til de muligheder, den enkelte elev gennem undervisningen får, for at kunne deltage i specifikke musikfaglige sammenhænge – både som professionel og som amatør – samt de muligheder hun får for at erhverve sig en musikfaglig identitet indenfor MP’s rammer.

Pilene mellem UP og MP, viser at undervisningen både retter sig mod bestemte MP, men samtidig er under indflydelse af lærerens forestillinger om disse fællesskaber. I casen ”Charlotte og Anna” peger undervisningen mod den øverste del af MP.

Analysen af de *eksplicitte koncerter* viste, at det at optræde ved en konkret koncertbegivenhed i sig selv kan gøres til genstand for undervisning, og at lærerens opmærksomhed i disse situationer først og fremmest er rettet mod konkrete MP udenfor undervisningslokalet. I disse situationer kan iscenesættelsen af koncertlignende situationer ses som et middel til at gøre eleven i stand til at optræde for andre på en sådan måde, at det er i overensstemmelse med de faglige standarder og normer, der er gældende indenfor det pågældende MP. I casen ”Flemming og Marlene” udmøntes

dette i krav til eleven om formidling af musik, og i casene ”Marias drengebarn” og ”Nu er det jul” i krav til måder at forholde sig til situationen, som bl.a. kommer til udtryk i koncertens koreografi. Når der i midten af det rum, der omhandler MP er skrevet ”*som færdighed i at optræde*” henviser det til de muligheder, den enkelte elev gennem undervisningen får for at erhverve sig nogle af de færdigheder, der er nødvendige for at kunne optræde ved konkrete koncertbegivenheder indenfor MP’s rammer.

Selvom UP og MP i modellen fremstår som skarpt adskilte kategorier, peger Nerlands (2004) forskningsresultater på, at UP kan smelte sammen med MP i en sådan grad, at færdigheden i at optræde ved konkrete koncertbegivenheder bliver styrende for den måde, UP kommer til udtryk. Således beskrives Lærer A’s undervisning som en koncertorienteret undervisning, hvor lærerens valg af strategier og måder at instruere på, udelukkende relateres til opførelsen af en koncert.

”Studenten er soloutøveren på podiet som skal prestere sit beste der og da, mens læreren inntar rollen som ”kritisk publikum”. Måten studenten gjennomfører ”koncerten” på blir det som bestemmer den videre interaksjonen, mer enn for eksempel hva studenten har opplevd som problematisk i øvesituasjonen. Gjennom diskurserne som Lærer A opererer i blir imidlertid dette å forstå som en og samme ting, da han legger vekt på at også øvingen må ha konsertsituasjonen som utgangspunkt.”(s. 147)

Selvom musikskolen forventes at kunne kvalificere eleverne til optagelse på musikkonservatorier og lignende uddannelser, er musikskolens formål ikke af uddannende karakter, men af almindelig karakter, og den enkelte elev kan have mange bevæggrunde for at melde sig til undervisningen. Disse bevæggrunde er ikke nødvendigvis udsprunget af ønsket om at kunne deltage i/udøve musik indenfor musikfaglige praksisfællesskaber, de kan lige såvel være udsprunget af ønsket om at kunne deltage i musikalske sammenhænge, der ligger uden for MP’s rammer. Eksempler herpå kan være ”at spille til juleaften hjemme hos mormor” eller ”at spille til lejrball, når vi er på spejderlejr”. At underviseren ikke altid medtænker denne dimension fremgår af Ole Skous undersøgelse ”Mål og midler i sammenspilsundervisningen” (2002), hvor han blandt andet har spurgt elever og lærer om hvilke ønsker og mål, de har med musikundervisningen. Her fremgår det eksempelvis, at selvom lærer (Helle) og elev (Pernille) på overfladen har samme mål med undervisningen, nemlig at lære at spille guitar og kunne synge til, har de vidt forskellige forestillinger om hvilke praksisfællesskaber, det at kunne spille guitar og synge til skal give adgang til. Læreren ser målet i forhold til det at kunne spille med i skolens band, hvorimod eleven ser målet i forhold til det at kunne spille til lejrball:

”Nu har jeg gået på efterskole, der sad vi nogen gange udenfor om sommeren med ball og sådan noget, sad og spillede og sang, det var jeg helt vild med.”(s.50).

Når der er denne forskel i elev og lærers måde at forstå faget på, kan det hænge sammen med, at der er forskel på lægmands og fagfolks opfattelse af fag og faglighed, og hermed forskel i måden, hvorpå de beskriver og forstår denne faglighed. Fagpersoner foretager først og fremmest deres vurderinger ud fra normer, der er gældende for det pågældende fag, hvorimod lægmand først og fremmest foretager sine vurderinger ud fra om den enkeltes færdigheder er nyttige og relevante for hans oplevelse af situationen (Jensen 2007: 131 -159). I eksemplet med eleven, der ønskede at

kunne spille til lejrball, var hendes mål med guitarspillet rundet af oplevelser, hvor guitarspillet havde bidraget til en følelse af fællesskab og sammenhold, ikke af ønsket om at spille med i en sammenspilsgruppe.

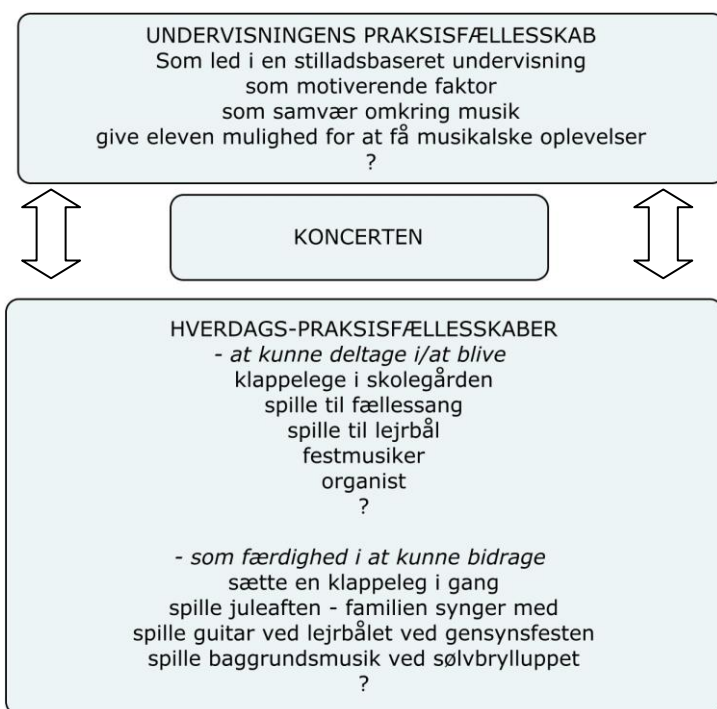
På baggrund af ovenstående inddrages et begreb om *hverdags-praksisfællesskaber*, som defineres således:

Hverdags-praksisfællesskaber (HP): Betegnelse for praksisfællesskaber udenfor musiklokalet, hvor musikudøvelse indgår som del af måden, hvorpå praksisfællesskabet kommer til udtryk, men ikke udgør selve forudsætningen for dette praksisfællesskab: Musikudøvelsen er underlagt det pågældende praksisfællesskabs betingelser.

Et eksempel på, hvorledes musikudøvelse forstås indenfor denne kategori, er ”spille til fællessang omkring et lejrball for mine venner fra X- by efterskole”. Praksisfællesskabet er ikke betinget af, at nogen kan akkompagnere til fællessang, og i de tilfælde, hvor en af deltagerne er i stand til at akkompagnere fællessang omkring bålet, vil hendes spil være underlagt nogle andre betingelser end indenfor MP: Hun vil eksempelvis kunne forventes at være i stand til at spille de sange, de øvrige deltagere ønsker at synge – lige nu og her, og må stoppe sit spil, når deltagerne ikke har lyst til at synge mere eller får lyst til at lave noget andet. Herudover vil hun formodentlig være positioneret anderledes i forhold til de øvrige deltagere end ved koncertbegivenheder indenfor MP. Typisk vil hun i lejrballssituationen sidde som en del af kredsen og ikke som centrum for begivenheden. I andre situationer, såsom ”spille baggrundsmusik ved sølvbryllupsfesten”, vil musikeren typisk sidde diskret i det ene hjørne og heller ikke i denne situation være centrum for begivenhederne.

17.4 Undervisningens praksisfællesskab i relation til hverdags-praksisfællesskaber.

Model over relationen mellem UP og HP



Analysen af casen ”Charlotte og Anna” viste, at koncerten kan ses som en måde at være sammen på, defineret som *samvær* om musik. Koncerten kan i dette perspektiv ses som en afspejling af den måde, hvorpå man indenfor HP bruger musikken til at skabe en følelse af samvær og hygge. I den aktuelle situation er der ingen konflikt mellem de krav, der stilles til koncerten indenfor MP og HP. Anna har ingen problemer med at spille musikken, og Charlotte bliver derfor ikke tvunget til at vælge, om hun vil prioritere samværet, eller om hun vil prioritere nogle musikfaglige normer og standarder. Man kan imidlertid forestille sig situationer, hvor den enkelte lærer vil blive nødt til at vælge, hvilke praksisfællesskaber hun vil relatere undervisningen til og hvordan. (Dette problemfelt uddybes kap. 17.6).

Også casen ”Den fisk” kan i et perspektiv om HP ses som en situation, hvor Bente bruger sanglegen som middel til at skabe et rum, der tilgodeser elevernes trivsel og lyst til musikalsk udfoldelse.

”Et overordnet mål for min undervisning er at skærpe og udvikle børnenes lyst til at udfolde sig i musik. Det er derfor et stort ønske hos mig, at det de lærer i mine timer er noget de bruger mange andre steder. F.eks. klappelege i skolegården, mere sang hjemme og i skolen, synger/nynner for dem selv, og deltager med glæde i fællessang på skolen, spiller og synger det de lærer for forældrene derhjemme.” (Bente, mail 25.1.2010).

Samtidig viser Bentes kommentarer, at hun i denne situation retter sine forestillinger, om hvor eleverne kan bruge det, de lærer i undervisningen, mod HP.

Når der øverst i det rum, der omhandler HP, er skrevet ”at kunne deltage i/at blive”, henviser det til de muligheder, den enkelte elev gennem undervisningen får for at kunne deltage i specifikke musikfaglige sammenhænge - både som professionel og som amatør - samt de muligheder, hun får for at erhverve sig en musikfaglig identitet indenfor HP’s rammer. For at tydeliggøre, at det er muligt at rette musikfaglige uddannelser mod HP, er der under kategorien ”at deltage i/at blive” indføjet ”organist”, da denne uddannelse, ifølge definitionen af HP, kan kategoriseres som værende rettet mod HP. Som organist er man underlagt den pågældende kirkes praksisfællesskab, det er muligt at holde gudstjeneste uden organist og orgelpillet er således ikke en forudsætning for, at gudstjenesten kan finde sted.

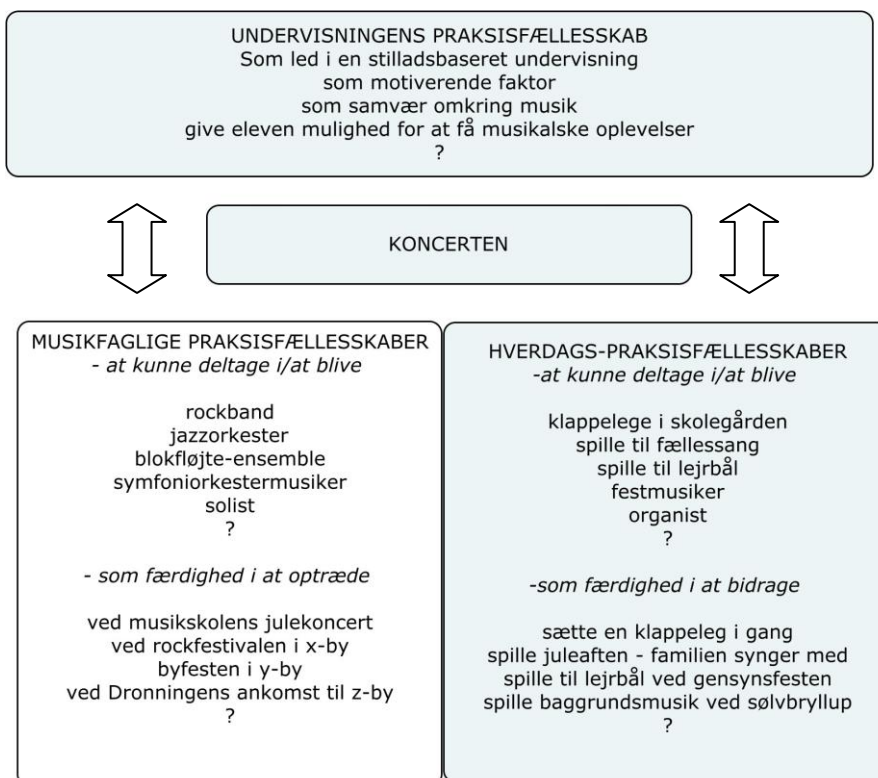
Selvom der i det empiriske materiale ikke er tydelige tegn på iscenesættelse af koncertlignende situationer, der relaterer til specifikke begivenheder indenfor HP, er det ikke ensbetydende med, at dette ikke finder sted i musikskoleundervisningens praksis. I lighed med modellen over relationen mellem UP og MP gives der derfor mulighed for, at den enkelte lærer kan iscenesætte koncertlignende situationer, som synliggør nogle af de standarder og normer for musikudøvelse, der er gældende for konkrete begivenheder indenfor HP’s rammer. Her i en form der, på baggrund af Skou (2002), defineres som *færdigheden i at bidrage*, eksempelvis til en gruppes følelse af fællesskab, samvær og hygge.

17.5 Sammenfatning

Ovenstående analyse og diskussion viser:

1. At koncerten fremtræder på forskellig vis, alt efter hvilke praksisfællesskaber den relateres til:
 - I relation til UP: Eksempelvis koncerten som del af en stilladsbaseret undervisningsform, som samværsform, som mulighed for at give eleven musikalske oplevelser med musik.
 - I relation til MP: Eksempelvis koncerten som formidling af musik, som kommunikation mellem musikere og/eller musiker og publikum, som en social situeret begivenhed, der kræver viden om faglige standarder og normer for koncertoptræden.
 - I relation til HP: Eksempelvis koncerten som måde at bidrage til en gruppes følelse af fællesskab, at skabe samvær og hygge.
2. At lærernes forestillinger om praksisfællesskaber kan udmøntes i konkrete undervisningssituationer, der konstruerer bestemte former for kompetencer.
3. At de forskellige former for praksisfællesskaber ikke er skarpt adskilte, men kan indgå relationer med hinanden. Eksempelvis er det i casen "Charlotte og Anna" på en og samme tid muligt at se *koncerten* som et udtryk for den måde, hvorpå Charlotte (og Anna) konstituerer undervisningen, som udtryk for et musikfagligt fællesskab, hvor Charlotte og Anna indtager rollen som ligeværdige deltagere og som en måde, hvorpå Charlotte søger at skabe samvær og hygge.

En model over relationen mellem UP og MP/HP



Ovenstående model er udarbejdet ud fra et blik på de forskelligheder, der kom til syne i analysen. Distinktionerne mellem de forskellige praksisfællesskaber medfører imidlertid nogle problemer:

1. Kategoriseringerne er ikke entydige. Eksempelvis kan kategorierne ”som færdighed i at optræde” og ”som færdighed i at bidrage” formodentlig ikke adskilles i praksis, men vil snarere optræde side om side med forskellige grader af tydelighed. Således vil musikeren,¹¹ der optræder ved en konkret koncertbegivenhed, i et eller andet omfang kunne siges at bidrage til en følelse af fællesskab, ligesom musikeren, der spiller til lejrball, i et eller andet omfang vil kunne siges at optræde for de øvrige deltagere.
2. Der skelnes ikke i modellen mellem situationer, hvor musikeren er en del af det pågældende praksisfællesskab og situationer, hvor musikeren står udenfor det pågældende praksisfællesskab. Festmusikeren, der spiller til firma B’s julefrokost, står udenfor praksisfællesskabet, hvilket skaber nogle andre betingelser for musikudøvelsen end for musikeren, der spiller til fællessang ved gængs festen for sine gamle skolekammerater fra X-by efterskole.

Selvom der således kan gøres indvendinger mod anvendelsen af kategorierne MP, HP og UP, vil jeg i det følgende opretholde et blik på undervisningen, som tager udgangspunkt i disse kategoriers forskelligartethed. Dette gøres med henblik på at reflektere over og diskutere nogle de didaktiske spørgsmål, der kan stilles i forlængelse af ovenstående analyse.

17.6 Diskussion og refleksion

Modellen peger på, at den enkelte lærers mål for undervisningen har sammenhæng med måden, hvorpå undervisningen iscenesættes, samt at den enkelte lærers forestillinger om hvor og i hvilke sammenhænge, den enkelte elev kan anvende sine musikfaglige kvalifikationer, har stor betydning for de kompetencer, eleven reelt får mulighed for at udvikle. Den enkelte underviseres mål for undervisningen er imidlertid ikke nødvendigvis udtryk for bevidste valg, men kan i lige så høj grad være udtryk for det, Wackerhaussen (1999) kalder undervisningens *tavse ideologi*, som kommer til udtryk i et sæt af mere eller mindre hensigtsmæssige rutiner, handlinger og vaner tilknyttet en bestemt fagtradition. Gennem analyse af og refleksion over hvorledes undervisningen forholder sig til MP/HP, vil den enkelte lærer blive i stand til at foretage bevidste valg i forhold til undervisningens mål, og hvorledes disse mål kan indfris. Nogle af de spørgsmål, der i denne forbindelse kan stilles er:

- *Hvilke praksisfællesskaber relaterer undervisningen til, og hvilken betydning har det for de normer og standarder, der lægges til grund for vurderinger af elevens præstation?*

Wenger (2006) pointerer, at (næsten) alle mennesker er involverede i mange forskellige former for praksisfællesskaber, hvilket ifølge Nielsen K. (1999a: 24 -25) kan give anledning til konflikter indenfor de enkelte praksisfællesskaber:

”A community of practice is in other word *embedded* in other communities of practice and is thereby part of a larger social landscape with certain boundaries and certain passages [...] a community of practice is not to be seen as a homogenous entity, on the contrary, as a *heterogeneous* unit with conflicts and powers.”

¹¹ Musikeren kan i denne sammenhæng både være professionel eller amatør

Analysen viser, at undervisningen på en og samme tid kan rette sig mod flere forskellige former for praksisfællesskaber, som hver for sig er underlagt bestemte normer og standarder. Disse normer og standarder kan være modsatrettede, hvorfor den enkelte underviser kan blive tvunget til at foretage valg. Et eksempel herpå tager udgangspunkt i klavereleven, der er i gang med at spille ”Dejlig er den himmel blå.” Hendes fingersætning er frygtelig, hun sidder med benene over kors, mens hun spiller, og hun har ændret på melodien rytme: ”For sådan plejer vi at synge den”. Set fra et perspektiv om HP er det fuldstændig ligegyldigt, om elevens fingersætning og kropsholdning er uhensigtsmæssig. Det, der tæller, er, at hun juleaften kan spille ti vers i træk på en sådan måde, at de, der skal synge til, opfatter hendes spil som berigende for situationen. At eleven har ændret melodien rytme, er helt i overensstemmelse med disse krav. Set fra et musikfagligt synspunkt er hendes spil imidlertid uacceptabelt. Vil man som underviser se bort fra fejlene og koncentrere sig om, at eleven på bedste vis bliver i stand til at bidrage til samværet juleaften? Eller vil man koncentrere sig om musikkens musikfaglige elementer: At eleven kan spille melodien under anvendelse af en hensigtsmæssig teknik og i overensstemmelse med nodebilledet? Vil valget være afhængigt af om eleven, udover at spille sangen derhjemme, også skal spille den ved musikskolens kirkekoncert?

- *Hvilke praksisfællesskaber giver musikskolens undervisningstilbud den enkelte elev adgang til?*

Blandt musikskolens undervisningstilbud kan man eksempelvis finde orkesterkonstruktioner såsom marimba- og olietøndeorkestre. Disse grupper kan udgøre fasttømrede og sociale enheder, som på en og samme tid kan karakteriseres både som undervisningsfællesskaber, musikfaglige fællesskaber og - i kraft af at orkestrene udgør en væsentlig del af elevernes sociale tilhørsforhold - som hverdags-praksisfællesskaber. Umiddelbart tilgodeser disse konstruktioner flere former for fællesskaber, men spørgsmålet, der kan rejses i denne sammenhæng, er: Hvilke fællesskaber har disse elever mulighed for at indgå i, når de stopper i musikskolen/falder for musikskolens aldersgrænse? Har undervisningen udelukkende kvalificeret eleverne til at indgå i musikskolens institutionelle fællesskab og hermed afskåret dem fra siden hen at indgå i musikalske sammenhænge efter eget valg?

- *Hvor kan eleven bruge de færdigheder, hun tilegner sig gennem musikskolens undervisning?*

I Rammeplanen (1995:6) beskrives et af musikskolens formål således:

” [...] gennem udvikling af elevernes kreative evner inden for musikalske udtryk at skabe forudsætninger for livslang, aktiv deltagelse i musiklivet som udøvere og lyttere”

I forhold til musikskolens almindelige forpligtelse peger dette på en af musikskoleundervisningens store udfordringer, nemlig gennem undervisningen at medvirke til, at eleven kvalificeres til at kunne indgå som aktiv udøver i musikalske sammenhænge efter eget valg. Den enkelte musiklehrer må derfor være i stand til at iscenesætte undervisning, der peger mod mange forskellige former for praksisfællesskaber for herigennem at synliggøre et bredt spektrum af de udfordringer og muligheder, der er forbundet med musikudøvelse. Dette stiller store krav til underviserens faglige kunnen og formodentlig også til underviserens evne til at forestille sig hvilke kompetencer, den enkelte elev skal være i besiddelse af for at kunne indgå i musikfaglige sammenhænge, der ligger udenfor underviserens umiddelbare erfaringsverden.

Ovenstående viser, hvorledes normer og standarder tilknyttet forskellige former for praksisfællesskaber påvirker den enkelte lærers (og elevs) mål med undervisningen og hermed indholdsbestemmelsen af musikskolens undervisningsfag. Hvilke hensigter den enkelte lærer har med undervisningen, hvilke valg hun foretager og hvilke begrundelser, hun giver for sine valg, afhænger imidlertid også af de overordnede syn, hun har på undervisningen.

I det følgende vil jeg derfor sætte koncerten i relation til overordnede begrundelser for musikundervisning med henblik på at forstå, hvorledes koncerten kan forstås i forhold til musikskolens almindelige formål. Følgende analyse beror på en bearbejdning og nytolkning af en tidligere undersøgelse (Schade 2008: 23 -25).

18. Koncerten set i et perspektiv om undervisningens formål og begrundelse

Frede V. Nielsen (2005, 2010) har defineret fire overordnede legitimeringsparadigmer for musik som undervisningsfag, som hver især kan sættes i forhold til forestillinger om musikkens betydning for elevens almene dannelsesproces:

- *Et opdragelsesorienteret paradigme*, som er beslægtet med formale dannelses teorier. Musik som middel til udvikling af den enkeltes personlige egenskaber, ”opdragelse gennem musik”. Paradigmet er knyttet til forestillinger om, at musik og musikalsk aktivitet har en afgørende betydning for menneskets intellektuelle, følelsesmæssige, kropslige og sociale udvikling. Dette syn kommer bl.a. til udtryk i reformpædagogikken og den musiske bevægelse, hvor nøgleord er ”eleven i centrum”, ”dannelse af det hele menneske” og ”proces frem for resultat”.
- *Et kulturteoretisk paradigme*, som er beslægtet med materiale dannelses teorier. Musik og musikalsk virksomhed som en vigtig del af vores kultur, ”opdragelse til musik”. Denne position hviler på en demokratisk tankegang, hvor alle mennesker i samfundet bør sikres lige adgang til kulturelle værdier og udfoldelsesmuligheder. Gennem undervisningen bliver eleven ført ind i musikkulturen og opnår hermed mulighed for at ”blive et kulturvæsen på lige fod med andre”. (Nielsen 2005: 1194).
- *Et antropologisk paradigme*. Musikken som grundlæggende del af det at være menneske. Musik som en ikke-sproglig kommunikations- og udtryksform, der ofte er knyttet til eksistentielt vigtige oplevelser, følelser og erfaringer. Denne position kommer bl.a. til udtryk i forestillinger om, at mennesket gennem musik og musikalsk aktivitet kan få forbindelse ”... til noget mere oprindeligt, værdifuldt og ægte i os selv og i det menneskelige samvær”. (s. 1194).
- *Æstetisk orienteret paradigme*. Musik som sansebaseret erkendelse. Er baseret på den enkeltes subjektive oplevelse/optagethed af musikken. Denne position tager udgangspunkt i forestillinger om at mennesket gennem musik kan ”udtrykke og erkende sider af vor ydre og indre virkelighed, som ikke kan udtrykkes og erkendes ad anden vej.” (s. 1195). Musikken er hermed ikke at betragte som et supplement til elevens dannelsesproces, men som en nødvendighed, fordi den rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentialer.

I nedenstående analyse har jeg sat lærernes skriftlige og mundtlige begrundelser for undervisningen i relation til disse paradigmer.

| Opdragsorienteret paradigme | Antropologisk paradigme | Kulturteoretisk paradigme | Æstetisk orienteret paradigme |
|---|---|--|--|
| <p>”... selve evnen til at formidle (musikken) er en så vigtig del af menneskers øvrige virke, og manglen på denne evne er tit en hæmsko for alle de andre evner en person måtte have, at jeg mener det er her musikken har sit egentlige formål i sin medvirken til at udvikle "det hele og velfungerende menneske".” (Flemming, mail 24.10.2007)</p> <p>”Jeg håber også at de socialt lærer noget som de kan bruge i forhold til deres kammerater - såsom at lytte til hinanden, vise respekt for hinanden, acceptere forskelligheder, indgå i fællesskaber hvor de ikke nødvendigvis er i centrum” (Bente, mail 25.1.2010)</p> | <p>Et overordnet mål for min undervisning er at skærpe og udvikle børnenes lyst til at udfolde sig i musik. Det er derfor et stort ønske hos mig at det de lærer i mine timer er noget de bruger mange andre steder. F.eks. klappelege i skolegården, mere sang hjemme og i skolen [...] (Bente, mail 25.1.2010)</p> <p>”Hvis vi trænger til at røre os, får de en xylofonkølle, og så skal de slå tre gange på f.eks. en ting af træ, noget rødt eller hvad jeg nu finder på. Så kommer de rundt på gulvet og får brændt noget krudt af.” (Charlotte, mail 17.2.2010).</p> | <p>”Mit mål er, at når eleven går ud af musikskolen vil eleven have praktisk instrumentale og teoretiske forudsætninger for at kunne fortsætte i hvilken som helst retning eleven skulle have lyst til. Jeg arbejder på at eleven ved hjælp af lyst, viden og kunnen kan blive en fremtidig professionel musiker eller en aktiv amatørmusiker.” (Flemming, mail 24.10.2007)</p> <p>”Derudover er det mit mål at det de lærer hos mig kan bruges i instrumentalundervisningen og i de musikalske sammenhænge de senere måtte komme ind i.” (Bente, mail 25.1.2010)</p> <p>”Jeg er ikke ligeglad (med hvordan det lyder) – jeg vil jo gerne have at det lyder godt.”(Charlotte.”Slutsang” 30.11.2009.)</p> | <p>”Jeg bruger den (”Slutsang”) i starten som det stykke eleverne kan spille, da den i sin enkle form kan spilles på to toner (B og A) – den musikalske oplevelse.” (Charlotte, mail 17.2.2010).</p> <p>”Jeg er ikke ligeglad (med hvordan det lyder) – jeg vil jo gerne have at det lyder godt.” (Charlotte. ”Slutsang” 30.november 2009.)</p> <p>”... selve evnen til at formidle (musikken) er en så vigtig del af menneskers øvrige virke [...]” (Flemming, mail 24.10.2007)</p> |

Som det ses, optræder nogle af udsagnene i flere kategorier. Dette skyldes dels, at det er vanskeligt at foretage en entydig tolkning af lærernes udsagn, dels at de enkelte kategorier ikke udelukker hinanden, men tværtimod kompletterer hinanden:

”Det er vigtigt til slut at betone, at de fire behandlede begrundelsestyper for almen musikundervisning er teoretiske begreber [...]. I praksis griber de ind over hinanden og betinger hhv. forudsætter hinanden på forskellig vis. (Nielsen 2010: 63).

Når de enkelte cases anskues ud fra et perspektiv om musikkens almindelige begrundelser, bliver det tydeligt at de enkelte læreres overordnede begrundelser med undervisningen får konkrete udtryk gennem måden hvorpå koncerten iscenesættes.

Hos Flemming medfører betoningen af evnen til at formidle musik, at eleven i undervisningen sættes i situationer, hvor hun skal formidle et musikalsk indhold. Dette kan relateres til et opdragelsesorienteret paradigme, men kan samtidig ses som udtryk for et æstetisk orienteret paradigme, hvor forudsætningen for, at nogen får en musikalsk oplevelse, er afhængig af at nogen (Marlene) er i stand til at formidle musikken. At ønsket om at hjælpe eleven til at opnå "... evnen til at formidle (musikken)" har stor betydning for måden, hvorpå Flemming strukturerer undervisningen på, fremgår også af de samtaler, jeg har ført med Flemming undervejs i forløbet. Her fortæller han bl.a. at det er vigtigt for ham, at eleven helt fra starten opmuntres til at give musikken et personligt udtryk, som gennem etableringen af koncertlignende situationer formidles videre til ham som publikum. Set i forlængelse heraf bliver det endvidere vigtigt, at eleven gennem undervisningen opnår indsigt i musikkens strukturer og virkemidler samt opnår de tekniske færdigheder, der er nødvendige for at kunne omsætte denne indsigt til formidling af musik. Dette afspejles i følgende udsagn, som kan relateres til et kulturorienteret paradigme:

"Mit mål er, at når eleven går ud af musikskolen vil eleven have praktisk instrumentale og teoretiske forudsætninger for at kunne fortsætte i hvilken som helst retning eleven skulle have lyst til. Jeg arbejder på at eleven ved hjælp af lyst, viden og kunnen kan blive en fremtidig professionel musiker eller en aktiv amatørmusiker." (Flemming, mail 24.10.2007)

Bentes begrundelser for musikundervisningen kan henvises til flere af paradigmerne, men en tolkning af "Den fisk" peger på, at Bente først og fremmest er optaget af "at skærpe og udvikle børnenes lyst til at udfolde sig i musik" hvilket kan henføres til et antropologisk paradigme. Selve situationen kan karakteriseres som et legende samvær om musik, hvor Bente gennem sin måde at iscenesætte undervisningen synliggør, hvorledes musikken kan bruges som måde at være sammen på. Samtidig har hun en forhåbning om, at eleverne vil tage denne viden med sig, og anvende den i samvær med f.eks. forældre eller venner. Da samværet om musik i "Den fisk" imidlertid kun lader sig gøre, såfremt eleverne overholder legens spilleregler, må Bente nødvendigvis forholde sig til musikkens opdragelsesmæssige aspekter i de situationer, hvor en eller flere elever bevidst søger at unddrage sig – eller sabotere - det musikalske samvær. Musikkens opdragende begrundelser kan i denne sammenhæng ses som en konsekvens af det antropologiske paradigme, da forudsætningen, for at eleverne oplever aktiviteten som et positivt musikalsk samvær, er, at den enkelte elev kender og overholder samværets sociale spilleregler. I situationen er Bente endvidere optaget af at give eleverne mulighed for at opnå indsigt i nogle af musikkens strukturer og virkemidler. Elevernes klap til sangen foregår i puls, og efterhånden som eleverne mestrer dette, søger Bente, gennem sin måde at synge på, at give eleverne mulighed for at eksperimentere med sangens musikalske udtryk. Situationen kan således også henvises til æstetiske og kulturteoretiske begrundelser.

I casen "Charlotte og Anna" kan koncerten både ses som en måde at skabe rum for et samvær omkring musik og som en måde at give Anna mulighed for at få en musikalsk oplevelse. Dette peger mod nogle antropologisk og æstetisk orienterede begrundelser for undervisningen. I det

empiriske materiale kommer disse to positioner tydeligt til udtryk gennem måden, hvorpå Charlotte strukturerer sin undervisning. Alle de observerede undervisningsforløb indeholder situationer, hvor Charlotte søger at skabe musikalske forløb, der kan karakteriseres som samvær om musik, og som samtidig søges realiseret på en sådan måde, at eleverne får mulighed for at opleve musikken som æstetisk fænomen. Nedenstående uddrag fra ”Slutsang” eksemplificerer dette. Mens Charlotte og blokfløjteholdet spiller sangen, ser alle ud til at hygge sig og have det rart sammen, men samtidig kan man med udgangspunkt i Fridas udsagn: ” ”Årh, det lyder godt, når det er hurtigt”, se det som en situation, hvor eleverne gennem sammenspillet med Charlotte får mulighed for at opdage og opleve nye meningslag i musikken.

Charlotte: ”Så tager vi den gamle version (af ”Slutsang”), som vi kender: b – a – g.” Charlotte slapper af i kroppen og ser ud til at signalere, at det er slut med det svære. Hun starter forspillet, sætter tempoet op: ”Men vi gør det bare meget hurtigere!” Da de er kommet igennem sangen, griner Frida højt og udbryder med begejstring i stemmen: ”Det var faktisk rigtig sjovt!”

De spiller nu melodien to gange til. Hurtigere og hurtigere. Til sidst signalerer Charlotte med en god, kraftig slutakkord kombineret med et højt løft med armene, at de er færdige. Alle smiler og Frida udbryder: ”Årh det lyder godt, når det er hurtigt.” Charlotte ser ud til, at hun har haft det sjovt og siger med et stort smil: ”Ja!”. (”Slutsang” 30.11.2009).

Forudsætningen for at musikken kommer til udfoldelse er imidlertid, at eleverne er i stand til at beherske det musikalske materiale, hvorfor man hos Charlotte også ser, at hun er meget bevidst om, at de krav, hun stiller til eleverne i forbindelse etableringen af ovenstående type af undervisningssituationer, ligger indenfor deres aktuelle formåen.

”Jeg bruger den (”Slutsang”) i starten som det stykke eleverne kan spille, da den i sin enkle form kan spilles på to toner (B og A) – den musikalske oplevelse.” (Charlotte, mail 17.2.2010).

Musik som æstetisk fænomen kan ses som et produkt af menneskets musikalske aktivitet, hvorfor det indenfor denne position også bliver vigtigt at arbejde med selve det musikalske håndværk. I lighed med Flemming træder dette forhold også tydeligt frem i Charlottes undervisning, hvor hun hele tiden søger at bibringe eleverne de færdigheder, der er nødvendige for at kunne give musikken udtryk. Dette fremgår af nedenstående beskrivelse:

Charlotte har i denne time haft fokus på teknik, ansatser og læbernes placering i forhold til fløjten. Især Frida må ofte mindes om, at hun ikke skal blæse for kraftigt eller putte fløjten for langt ind i munden. Da de er ved at være færdige med ”Oppe i gardinerne”, som er dagens sidste opgave inden ”Slutsang”, siger Charlotte forklarende til Frida: ”Grunden til at jeg er lidt efter dig lige nu – når du ikke gør det (bruger rigtig blæseteknik) – så lykkes tonerne ikke, og når du gør det rigtigt, så lykkes det så fint. Et eller andet sted kan jeg selvfølgelig være ligeglad, men det er jeg jo ikke. Jeg er ikke ligeglad – jeg vil jo gerne have, at det lyder godt.” Charlotte slår energisk armene ud til siden under den sidste sætning og ser meget engageret ud. Frida kigger på hende og smiler lidt. (”Slutsang” 30.11.2009).

18.1 Sammenfatning

Analysen viser, at lærernes overordnede begrundelser for undervisningen, får konkret betydning for måden, hvorpå undervisningen iscenesættes. Analysen af Charlottes undervisning, som både indbefatter instrumental solo- og holdundervisning, peger endvidere på, at måden hvorpå undervisningen organiseres ikke har afgørende betydning for de muligheder, læreren har for at bidrage til elevens almindelse. Hvad der først og fremmest har betydning, er hvorledes den enkelte lærer omsætter sine overordnede hensigter i en konkret praksis. I den forbindelse er det interessant, at Rammeplanen, som har haft stor indflydelse på den musikskolepædagogiske tænkning, udelukkende sætter almindelsen i relation til fællesaktiviteterne, hvilket indirekte sender et signal om soloundervisningens manglende alment dannende potentiale. (Schade 2008: 25). Denne afhandlings analyse viser imidlertid, at musikskoleundervisningen potentielt kan bidrage til elevens almindelse, uanset om undervisningen foregår på hold eller som solo.

Forudsætningen for ovenstående er imidlertid, at koncerten er til stede som et særligt træk ved undervisningen - ikke kun i forbindelse med egentlige koncertoptrædener, men også som del af den daglige undervisning. Gennem koncerten kommer musikken til syne som klingende fænomen, og gennem den klingende musik realiseres undervisningens potentiale for dannelse. Set i dette lys bliver det væsentligt for musikskolerne at forholde sig til og diskutere, hvordan man sikrer at undervisningen ikke kun handler om at spille, men at den også handler om at spille musik.

19. Konklusion

Denne afhandling har først og fremmest været rettet mod at beskrive og begrebssette musikskolelæreres handlinger og hensigter med undervisningen. Udgangspunktet for arbejdet var en tese om, at det måtte være muligt at finde frem til en forståelse af musikskolens undervisningsmæssige praksis, som kunne overskride de grænser, der er mellem måder hvorpå undervisningen organiseres, mellem de forskellige fag der undervises i, elevernes alder, lærernes baggrund m.m.

Afhandlingen viser, at en sådan forståelse er mulig. Den indledende analyse pegede på mesterlæreren som karakteristisk af undervisningen og etableringen af koncertlignede situationer som særligt kendetegn ved undervisningen. Gennem beskrivelser og analyser af musikskoleundervisningen fremkom herefter yderligere træk af generel karakter. Disse træk kom til syne i måder, hvorpå undervisningen struktureres og udføres, gennem lærernes valg af undervisningsstrategier, måder, hvorpå den enkelte lærer søger at medvirke til udvikling af elevens musikfaglige kompetencer og måder, hvorpå musikkens dannelsesmæssige potentiale søges realiseret i undervisningen.

Undervisningen kan imidlertid ikke uden videre sammenlignes med mesterlærebaserede uddannelser, som f.eks. musikkonservatoriernes undervisning. Selvom om der er lighedspunkter mellem måder, hvorpå konservatorielærere og musikskolelærere strukturerer og udfører undervisning, viser analyserne, at musikskolens lærere først og fremmest søger at realisere undervisningens almindende potentiale. Dette stiller store faglige og pædagogiske krav til den enkelte lærer, og den undervisning, der kommer til syne i denne afhandlings beskrivelser, er formodentlig kun mulig i kraft af, at de enkelte musikskolelærere har så højt et fagligt niveau, at de kan karakteriseres som mestre.

Undervejs i forskningsprocessen viste koncerten sig at være særdeles velegnet som analytisk redskab, og begrebet åbnede op for en lang række forståelsesmuligheder, hvoraf flere kun er berørt perifert i denne afhandling; eksempelvis koncertens dramaturgi, koncerten som evaluering og koncerten som ritual. Dette kan formodentlig tilskrives, at koncerten som begreb indeholder både:

- a) En fortid. De forudgående arbejdsprocesser, aktørernes erfaringer og viden, traditioner m.m.
- b) En nutid. Den aktuelle situation.
- c) En fremtid. Forestillinger om kommende begivenheder.

Selve grundlaget for denne afhandlings analyser og diskussioner skal imidlertid findes i de beskrivelser, der er udarbejdede på baggrund af videooptagelser af lærernes undervisning. I den forstand er disse beskrivelser afhandlingens væsentligste bidrag til en udvikling af musikskolens didaktiske grundlag, da det har vist sig, at beskrivelserne ikke kun er befordrende for en didaktisk refleksion, men at de også kan medvirke til en højnelse af den enkelte lærers faglige selvbevidsthed:

”Det har været lærerigt og også sjovt at læse Birgittes analyser og beskrivelser af min undervisning. At se sig selv med andre øjne, samtidig med at man udmærket kan huske situationerne, giver anledning til en undren, som er meget befordrende for refleksion og måske ligefrem overvejelser om måden at håndtere bestemte situationer på.” (Charlotte, mail 3.11.2010).

”Det har været en givende og lærerig proces at invitere Birgitte indenfor i undervisningslokalet med videokamera, og efterfølgende få beskrevet, dokumenteret og tolket min undervisning. Jeg er blevet mere bevidst om min måde at undervise på, og det har skærpet min opmærksomhed omkring de mange detaljer som undervisningen består af, så selvom supervision og vejledning ikke var hensigten, har det alligevel haft en betydning i den retning. Jeg bliver faktisk glad, når jeg læser beskrivelserne og synes det styrker min faglige stolthed, samtidig med at det giver gode ideer til videreudvikling af mine undervisningsmetoder.” (Bente, mail 31.10.2010)

Jeg vil afslutte denne afhandling med en beskrivelse af ”Anders og sammenspilsholdet”, og kan læseren i beskrivelsen genfinde nogle af de perspektiver og kategoriseringer, der er blevet behandlet undervejs, er dette med til at godtgøre, at disse har generel karakter. Hvis læseren samtidig ser disse indblik i musikskolens undervisningsmæssige praksis med andre (didaktiske) øjne end tidligere, er denne afhandlings sigte opfyldt: At medvirke til en øget forståelse af musikskolens didaktiske grundlag.

20. ”Anders og sammenspilsholdet”

Klokken er tyve minutter i syv om aftenen, og jeg er lige blevet færdig med min undervisning. Mens jeg går og pakker sammen, hører jeg musik fra rummet ved siden af. Anders og hans sammenspilsgruppe er i gang med at spille. Det lyder godt, og jeg kigger lige ind i lokalet for at lytte med. Sammenspilsgruppen, som består af 5 børn og unge i alderen 12 -15 år, sidder i en

halvkreds i rummet: Lars på el-bas, Jonas på guitar, Johannes på trommer, Line på keyboard og Anna på sang. I centrum af halvkredsen står Anders og markerer melodiens puls med hånden. Stemningen i rummet virker hyggelig, og de ser ud til at have det sjovt sammen.

Lige da jeg træder ind i rummet, afbryder Anders nummeret "Smooth Operator". Der var et break, der ikke lykkedes, som det skulle. Anders imiterer trommen og klaverets lyd og demonstrerer, hvordan de skal spille i forhold til hinanden. Imitationen understreges af håndbevægelser: "Først kommer trommen: "gadagudak dam dau", og så skal du Line spille lige der, hvor trommen siger "dau". Men du kom til at spille lige der, hvor der skulle være helt stille ... Men Line... Man kan godt komme til at føle sig helt nøgen, når man spiller det forkerte sted. Jeg har lige læst en rigtig dygtig trommeslagers erindringer om de mest pinlige episoder, han har oplevet i sin karriere som musiker, og her fortæller han om en gang, hvor han sammen med sit band skulle optræde på et kæmpestort stadion fyldt til randen med mennesker. De går så i gang med at spille deres første nummer, som starter med en rigtig fed trommesolo... tror han. For han har fået en forkert sætplan med, og mens han spiller den flotteste solo på trommesættet, er resten af bandet gået i gang med en stille ballade. UF! Det er ikke nogen rar fornemmelse. Han fortæller, hvordan lyden fra trommen stod og blafrede i hele rummet, og hvordan man næsten kunne se, hvordan folk tænkte "sikken en idiot". Så føler man sig klædt af. Men det kan ske for os alle sammen."

Gruppen spiller breaket igen og går videre med nummeret. Efter B-stykket skal der være soloer. Lars har aldrig spillet solo før, men Anders spørger om han kan spille "Jeg har fanget mig en myg". Det kan han. "Jamen så spiller du den. Den passer rigtig godt til akkorderne i det her nummer. Det bliver en fed bassolo." Anders går over til Lars, og mens orkesteret spiller, synger Anders med på "Jeg har fanget mig en myg", så Lars kan høre, hvordan den skal spilles i forhold til de andre. Samtidig med at han synger, spiller Anders med på en imaginær bas. Lars' solo lykkes og Anders udbryder: "Sådan! Nu har du spillet din første solo. Super!" Bagefter er det Lines tur til at spille. Hun ser lidt beklemmt ud, men forsøger alligevel. Da hendes solo er slut, siger Anders: "Og der sidder pigen, der siger hun ikke kan spille solo. Første forsøg – og den sidder lige i skabet. Kom ikke og sig, du ikke kan spille en solo. Det var fremragende!" Gruppen går i gang med at spille solostedet en gang til, men Anders afbryder ret hurtigt: "Johannes – husk at bassen spiller dybe toner. Når bassen har solo, skal du passe på, du ikke bruger de trommer, der har dybe overtoner – så kommer du til at overdøve bassen. Brug i stedet bækken og high-hat."

Anders repeterer kort nummerets form efter soloen: "Først solo, så kommer A stykket, B stykket og der sluttes af med en outro ad libitum ... Hvad betyder for øvrigt ad libitum?". Efter lidt tid giver Jonas svaret: "Så meget vi har lyst til". Anders: "Fint. Vi kører".

Gruppen spiller fra solostedet og videre til slutningen. Undervejs synger Anders overstemme til melodien, giver indsatser til trommer, understreger bassens rytme, markerer skift i akkorder. Hele tiden er han opmærksom på hvilke problemer, de enkelte elever har, og undervejs støtter han dem med kropslige tegn og sang. Da nummeret er slut, er Anders tilfreds: "Det gik godt. Nu tager vi den en gang til, men denne gang spiller jeg en saxofonstemme på keyboardet." Anders fjerner sig fra sin plads i centrum af kredsen og sætter sig hen ved et keyboard bagerst i kredsen. Anders tæller for, og sammen giver gruppen sig til at spille "Smooth Operator". Samtidig med at Anders spiller saxofonstemmen, lægger han en 2.stemme på omkvædet, giver lyd, når de nærmer sig overgangen

til en ny del af stykket ved kort at råbe: A-stykke – solo – B-stykke osv. Da bassen på et tidspunkt falder ud, giver han sig til at spille bassens stemme på keyboardet, lige som han dækker over Line, da hun på et tidspunkt ikke får spillet de rigtige akkorder. Anders er under hele nummeret opmærksom på, om den enkelte elev har problemer og forsøger hele tiden at støtte gennem sit spil, gennem sang, gennem øjenkontakt og et mimende 1-2-3-4. I de perioder, hvor musikken kører som den skal, lægge han derimod til og tilføjer musikken nogle ekstra melodiske og rytmiske lag, den ikke havde før. Det ser ud, som om han nyder at spille sammen med gruppen.

Da nummeret er slut, ser Anders tilfreds ud og siger: ”Sådan skal det bare være! Men... hvordan var det egentlig I så ud, mens I spillede?” Anders læner sig tilbage i stolen og stirrer ned på keyboardet med en indadvendt mine. ”Hvis I var til koncert, hvad ville I så synes om at se på en flok musikere, der så sådan her ud?” Line svarer: ”Vi ville nok synes, de så lidt kedelige ud.” Anders: ”Netop. I skal spille ud mod publikum og ikke bare sidde og glo ned i instrumentet. Okay?” Holdet nikker og smiler lidt.

Til sidst siger jeg tak, fordi jeg måtte lytte med og et ”det var rigtig godt”. Anders når lige at råbe til mig, mens jeg går ud af døren: ”Men det er jo også det, vi er her for. .. at få dem (eleverne) til at kunne klare sig selv”.

Summary

The concert as an expression of educational practice in the music school

- Analyses of narratives of an apprentice orientated education pointing towards Didaktik reflection within the music school

This thesis aims to describe and conceptualize music school teachers' educational practice, as well as their intentions with this practice, in terms that can apply to the field of the music school educational practice in general. Hereby I want to contribute to an understanding of practice that goes beyond ways the lessons are organized, different musical traditions, teachers' educational backgrounds, the age of the students etc. Additionally I wish to contribute to a qualification of Didaktik reflection and discussion within the music school.

The empirical study is mainly based on video-recorded observations of music school teachers, and the material consist of observations of a) lessons in general music education for children from 0.–2. grade (forskoleundervisning), b) lessons in playing an instrument (instrumentalundervisning), consists of "one-to-one" (solo) and group lessons, and c) lessons in playing in a band.

The research takes its departure in a phenomenological approach to the field of investigation, and the main questions for the inquiry are:

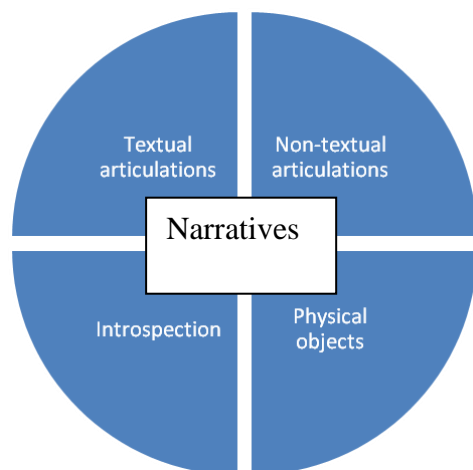
- 1) *How are music-school teachers educational intentions expressed through the way the teaching is structured and executed? Which traits become visible and can any of these traits be understood as a phenomenon of general character?*

On basis of the result from this inquiry I hereafter seek to understand:

- a) *How can music-school teachers' educational intentions, as they appear in practice, be seen in relation to professional reasons and arguments?*
- b) *How can music-school teachers' educational intentions be seen in relation to reasons and arguments connected to theories of Bildung?*

An analysis of the structure of the lessons pointed at a) apprenticeship as a way to understand the nature of music-school educational practice and b) the establishment of *concerts*, as part of this practice, as a phenomenon of general character.

The concert was hereafter defined as: *A metaphor for teaching events within the classroom that leads to the performance of a concert.*



In the following process the concept of the concert was used as criteria for selecting episodes from the empirical material, which led to the construction of six cases that were formed into narratives.

In the process of transcribing the data this model (based on Nielsen, F.V. 1999) was used.



An analysis of the selected cases showed that they could be divided in two groups:

- a) *Implicit concerts* in which the teachers had their main focus on the relation between student and teacher. A further investigation, taking its departure in the teacher as *scaffolding master* (Nielsen, K. 1999b), made it possible to capture, describe and conceptualize strategies used by the teacher in order to support their students in a musical learning process.
- b) *Explicit concerts* in which the teachers had their main focus on the relations between the student and a potential audience. A further investigation, taking its departure in an understanding of the concert as *the ability to make a performance*, made it possible to describe some of the skills that are required in order to perform music. Furthermore this approach led to an understanding of the music-school concert as a learning scene, in which the teacher exercises teaching in a form, which resembles the strategies of the scaffolding master.

The concept of *communities of practice*, CoP (Wenger 2004, 2006), was used in order to investigate how music-school teachers' educational intentions can be seen in relation to professional reasons and arguments. The analysis showed that the teachers in their practice were acting in consideration of the actual CoP - consisting of the teacher and the student(s) - but the way the teachers set up the concert scenario could be seen as a result of their knowledge and/or imaginations of how music is used in different kinds of CoP outside the classroom. The concert thus reflects the musical skills and knowledge that is necessary to possess in order to participate in specific CoP. In this perspective the teachers' knowledge of/or ability to imagine, which kinds of CoP the student possibly can gain access to, is of great importance to the students possibilities to construct musical competences.

Finally the concert is seen in a perspective of overall reasons and purposes for teaching music, as identified by Nielsen F.V. (2005, 2010). The analysis showed that the teachers transformed their theories of Bildung into concrete actions in the classroom in a way that reflected these theories. Group lessons are often regarded as having a greater impact on the students' possibilities to gain musical Bildung than "one-to-one" lessons (Schade, 2008). The analysis, however, indicates that the teachers' way of transforming their overall purposes into concrete action is of greater significance, than the way the lessons are organized.

During the work with this thesis the concept of *the concert* proved to be very suitable as analytical tool, presumable due to the fact that the concept includes a) a past - the processes that leads to the performance of a concert, b) a present - the actual performance of a concert and c) a future – imaginations of and preparations for future concerts.

Something that proved to be an especially valuable result of the thesis were the narratives that constitutes the foundation of it. The teachers, who were observed, states that reading these narratives on one hand has increased their professional pride as music-school teacher, and on the other hand has led to Didaktik reflection on ways they execute their teaching. In this view the intention of making a contribution to a qualification of Didaktik reflection within the music school has proved successful.

Litteraturliste

- Askew, Mike & Bliss, Joan (1996). Effective teaching and learning: Scaffolding revisited. I: *Oxford Review of Education*; 22 (1), 37 - 65
- Broström, Stig (2002). *Børns lærerige leg*. I: Psyke & Logos. Tema: Legen og det legende. Nr. 2, 2002, årgang 23, s. 451-469.
- Bundsgaard, Jeppe (2007). *Bidrag til danskfagets it-didaktik*. Lokaliseret 30. april 2010 på <http://www.did2.bundsgaard.net>
- Dale, Lars Erling (1998). *Pædagogik og professionalitet*, Forlaget Klim
- Elliott, David J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York; Oxford: Oxford University Press, Inc.
- Fink-Jensen, Kirsten (2007). *Forbløffende praksisser som undervisningsstrategi*. I: Hemming-Georgii, Eva (red.), *Kunskapens konst, Vänbok til Börje Stålhammar*. Skriftserie forskning, 2007:1, Musikvetenskap, Musikhögskolan, Örebro universitet
- Gentofte musikskole (2009). *Læreplan*. Lokaliseret 2. juni 2010 på <http://www.kulturskolerne.dk/files/LreplanforGentofteMusikskole.pdf>
- Glise, Anthony (1997). *Classical Guitar Pedagogy*. Mel Bay Publications, Inc.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, Jan Tønnes & Nielsen, Klaus (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Forlaget Klim.
- Hansen, Mogens Thomsen, Poul & Varming, Ole (1999). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A.S., Copenhagen.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal/Intro.
- Illeris, Knud (2006). *Læring*. (2.reviderede udgave, 2007). Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn (2005). *Lærerens verden*. Indføring i almen didaktik. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.
- Imsen, (2006). *Elevens verden*. Indføring i pædagogisk psykologi. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2006): *Didaktiske modeller*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S, København.
- Jensen, Bernard E.(2007). *Fag og faglighed – et didaktisk morads*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København NV.

Jurström, Ragnhild Sandberg (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. ArtMonitor avhandling nr 14, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet. Lokaliseret 23. marts 2010 på http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/20893/1/gupea_2077_20893_1.pdf

Jørgensen, Per Schultz (1999): *Hvad er kompetence?* Uddannelse nr.9, årgang 1999. Undervisningsministeriet. Lokaliseret 3. november 2007 på <http://udd.uvm.dk?menuid=4515>

Koudal, Jens Henrik (2000) *For borgere og bønder – Stadsmusikantvæsenet i Danmark ca. 1660 – 1800*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet

Kunststyrelsen (2006). *Rapport om musikskolevirksomheden 2006*. Lokaliseret 1. oktober 2010 på http://www.kunststyrelsen.dk/db/files/musikskolerapport_2006.pdf

Kvale, Steinar & Nielsen, Klaus (red.). (1999). *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag A/S

Launsøe, Laila & Rieper, Olaf (2000). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S

Laursen, Per Fibæk (1993). *En ny ydmyghed over for praksis? I: Dansk pædagogisk tidsskrift, 1993 Årg.41, nr.1*

Laursen, Per Fibæk (1999). *Didaktik og Kognition*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København

Lindqvist, Camilla (2006). *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Forlaget Klim

Mejlbjerg, Charlotte & Schade, Birgitte (2001). *Musikskolen – værdiforestillinger og konventioner*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Ikke publiceret opgave i studieenheden ”Musik-didaktik”.

Mejlbjerg, Charlotte & Schade, Birgitte (2002). *Det troede jeg man gjorde. Faktisk...* Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Ikke publiceret opgave i studieenheden ”Faglig pædagogisk forskning og udviklingsarbejde”.

Mejlbjerg, Charlotte (2004). *Musikskolevirksomhed – præmisser & pædagogik*. Speciale, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Mortensen, Tore (2005) *Gads Musikleksikon*, s.1073. Gads Forlag.

Moser, Wolfgang (2007). *Die lange Reise der Wörter* (s. 43). Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Österreichisches Sprachen-Kompetenz Zentrum. Lokaliseret 21. marts 2008 på http://www.oesz.at/download/publikationen/3.4_die_lange_reise_der_woerter_17_12_2007.pdf

Nerland, Monika (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis*. NMH-publikasjoner, 2004:1, Norges musikkhøgskola

Nielsen, Frede V. (1995). Fænomenologi i relation til musikpædagogisk forskning. I: H. Jørgensen & I.M. Hanken (red.), *Nordisk musikkpædagogisk forskning* (s.68 -97). NHMs skriftserie, 1995:2, Norges musikkhøgskole

Nielsen, Frede V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag.

- Nielsen, Frede V. (1999). *Arbejdsrapporter 14. Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Nielsen, Frede V. (2005). Musikpædagogik. I: *Gads musikleksikon* (s.1193 -1198). Gads Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2010) Hvorfor musik? *Dansk Sang*. Årgang 62 nr. 1, s. 54 -65.
- Nielsen, Klaus (1999a). *Musical apprenticeship* Psykologisk skriftserie. Vol.24, No.2. Aarhus Universitet.
- Nielsen, Klaus (1999b). Stilladsbaseret læring i en professionsmæssig sammenhæng. I: Hansen, Jan Tønnes & Nielsen, Klaus (red.), *Stilladsring – en pædagogisk metafor*. Forlaget Klim.
- Oberborbeck, Ingrid & Ørum, Bodil (2007): *Det legende musikalske samvær med små børn*. Det Fynske Musikkonservatorium
- Provost, Richard (1994). *The Art Technique of Performance*. Guitar Solo Publications, San Francisco, USA
- Rammeplan for musikskolevirksomhed*, Statens Musikråd (1995). Lokaliseret 12. januar 2010 på <http://www.kunst.dk/musik/musikskole/publikationer/>
- Rønholt, H., Holgersen S.-E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. Forlaget Hovedland.
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärende*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, Göteborg, Sweden.
- Schade, Birgitte (2008). *Koncerten – et udtryk for musikskolernes instrumentalpædagogiske praksis*. Institut for Kunst- og Kulturvidenskab, Musikvidenskab. Opgave i studieenheden ”Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis” Opgaven er tilgængelig for brugere tilknyttet DPU på <http://www1.elearning.dpu.dk/>
- Sigurjonsson, Gudmundur (1999). *Mesterlærers reaktivering i dansk erhvervsuddannelse*. I: Askerøi, Else & Eikeland, Olav (red). *Som gjort, så sagt? Høgskolen i Akershus*, Forskningsserie
- Skou, Ole (2002). *Mål og midler i sammenspilsundervisningen. ”En, der er noget ved...”*. Nordjysk Musikkonservatorium. Lokaliseret 8. september 2010 på http://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Om_konservatoriet/Udgivelser/B%C3%B8ger/Oleskou.pdf
- Smith, Cindy Lee (2010) *Top 5 Etiquette Rules For Recital Performers*. Lokaliseret 29. maj 2010 på <http://www.articleonlinedirectory.com/Art/350132/10/top-5-etiquette-rules-for-recital-performers.html>
- Thisted musikskole (2007). *Musikskolen sæson 2007/2008*. Lokaliseret 22. juni 2010 på http://www.thisted.dk/upload/kommunaldirektorensstabe/pdf/thistedmus_stor.pdf
- Wackerhausen, Birgitte & Steen (1999). Tavs viden, pædagogik og praksis. I: *På sporet af praksis*, Undervisningsministeriet. Lokaliseret 22. september 2010 på <http://www.uvm.dk/pub/1999/prakspor>
- Wenger, Etienne (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag, København

Wenger, Etienne (2006). *What are communities of practice?* Lokaliseret 18. januar 2010 på <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Wikipedia, the free encyclopedia (2010, 2. maj). *Choreography: Techniques*. Lokaliseret 2. maj 2010 på <http://en.wikipedia.org/wiki/Choreography>

Wood, D. Bruner, J. & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problemsolvings*. I: *Journal of Child Psykology*, no17.

Zahavi, Dan (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag

Noder

Andresen, Jørgen & Jensen, Ib Thorben (red.), (1999). *Se og Syng 2*. Forlaget Dansk Sang, Folkeskolens Musiklærerforening

Flach, S., Høybye, J., Sommer, E. & Søndergaard, K. (red), (1998). *Dansk sang 1*. Forlaget Dansk Sang, Folkeskolens Musiklærerforening

Fredborg, Klari & Asmussen, Hanna (1982). *Kom og leg II. Sanglege fra Skandinavien*. Edition Egtved, Danmark

Bilagliste

Bilag 1: Anmodning om forældretilladelse

Bilag 2: Bente og forskoleholdet, ”Den fisk”

Bilag 3: Charlotte og blokfløjteholdet, ”Slutsang”

Bilag 4: Charlotte og blokfløjteholdet, uddrag af undervisningen

Bilag 5: Mailkorrespondance fra perioden 19.10.2010 – 3.11.2010

Bilag 1: Anmodning om forældretilladelse

Til _____ forældre

I dag, _____ (ugedag og dato), har jeg efter samtale med dit barn, fået tilladelse til at jeg må videofilme X lektion(er) i musikskolen, hvor _____ (lærers navn) underviser dit barn i _____ (fag). Videoen skal bruges i forbindelse med mit studie på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU).

Hensigten er ikke at se på om dit barn er dygtigt eller ej eller på anden måde at vurdere dit barn. Jeg ønsker først og fremmest at undersøge, hvordan forskellige musikskoleundervisere tilrettelægger og udfører undervisningen. Det kan f. eks handle om spørgsmål som:

Hvilket indhold har musikundervisningen?

Hvordan præsenteres nye opgaver – nye stykker musik?

Hvordan hjælper læreren eleven med at mestre de forskellige musikalske udfordringer hun/ han møder i forbindelse med at spille et stykke musik?

Videoen vil i første omgang kun blive brugt af mig, men det er muligt, at enkelte klip fra undervisningen vil blive vist for min specialevejleder.

Jeg håber, du vil give din tilladelse til, at jeg må foretage videooptagelser af dit barn, men hvis du ikke ønsker dit barn skal medvirke, har jeg fuld forståelse herfor. Tilladelse til optagelse og brug af videoen/ ønsket om at jeg ikke optager og bruger videoen, kan enten gives på nedenstående skema, eller gives til mig telefonisk eller på mail.

Hvis I har spørgsmål er I meget velkomne til at kontakte mig.

Med venlig hilsen Birgitte Schade. (Lærer i Assens Musikskole)

Tlf: _____

Mail: _____

Bilag 2: Bente og forskoleholdet

”Den fisk” 1.12.2009

Varighed: ca.3 min. (Se nodeeksempel og legebeskrivelse i kap. 13.3)

Alle sidder i rundkreds på gulvet. Bente har lige delt sedler ud om musikskolens kommende julekoncert. Stemningen virker hyggelig, og der er en livlig småsnakken på kryds og tværs mellem eleverne om koncerten: Om hvem der skal medvirke og om hvilke instrumenter, der bliver spillet på. Bente smiler til eleverne og lægger inviterende en hånd ud til hver side med håndfladerne vendt opad. Snakken forstummer, og eleverne begynder med det samme at gøre lige som Bente. Magnus sidder og gemmer sig bagved Bentes ryg. Han har rød trøje og nissehue på. Bente siger: ”Jeg skal lige have nissen med.” Hun vender sig mod Magnus: ”Er du ikke med på den?” Magnus kigger op på hende og ryster benægtende på hovedet. Herefter kigger han ned i gulvet med en lidt indelukket mine. Bente: ”Nej?”. Hun kigger en ekstra gang på ham og signalerer med krop og stemmeføring, at det er i orden, at han bliver siddende. Imens har Karl forladt kredsen og fundet sig en god hule under marimbaen. Bente kigger på ham og siger med lavmælt og venlig stemme: ”Karl – kom ud og sæt dig her... der er vist rigtig meget krudt i dig i dag.” Karl kommer hen og sætter sig kredsen, og nu har alle eleverne rakt håndfladerne ud til siden. Bente hjælper dem med at få lagt hænderne rigtigt ovenpå hinanden: ”Sådan – jeg lægger min hånd til Pernille, Pernille lægger sin til Andrea, Andrea lægger sin op til Eva...”.

Bente har endnu ikke fortalt, hvilken sang de skal synge, men nu har Julie regnet det ud og afbryder Bente med et: ”Er det den fisk, den fisk, den fisk?” Bente svarer ”Ja” og fortsætter med at hjælpe eleverne med at lægge hænderne rigtigt: ”Andreas hånd skal være øverst og Eva – så skal du ha’ din hånd op til Julie. Sådan!” Bente ser tilfreds ud. ”Julie du skal lægge din hånd op til Johan, så du har den ene hånd øverst og den anden nederst. ”De sidste elever i rundkredsen har allerede lagt deres hænder rigtigt. Bente nikker til dem, kigger rundt i hele kredsen og siger: ”OK – så tror jeg det passer. Så jeg klapper til Benjamin, og du klapper til Karl ... og så Johan.” Samtidig med at Bente taler, sender eleverne klappene videre, men da Johan skal sende sit klap videre, får han fat i den forkerte hånd og sender klappet tilbage til Karl. Bente stopper hurtigt Johan, som kigger lidt forvirret på sine hænder: ”Nej – lad hænderne ligge.” Johan: ”Nåh – ja.” Bente fortsætter: ”... Og så klapper dén, der lige har fået et klap.” Johan ser ud til at ærgre sig og udbryder et ”Årh!”. Bente smiler til ham, ser ud som om hun godt kan forstå hans ærgrelse, og udbryder derefter et begejstret ”Sådan!”, da det endelig lykkes for ham. Julie har imidlertid fjernet sin hånd, inden Johan skulle ramme den, og han får lov at prøve en gang til. Bente: ”Julie – du skal vente med at flytte hånden, til du har fået et klap.” Nu lykkes klappet helt perfekt, og Bente udbryder et stort ”JA!” og fortsætter: ”... og så går klappet videre til Andrea, til Pernille og til mig... Så de (klappene) går ligesom en sekundviser på et ur... og så går den nøjagtig samme tempo hele vejen rundt.” Bente næsten synger den sidste sætning med præcis angivelse af rytmen, mens hun flytter blikket rundt i kredsen, som om hun fulgte klappenes gang: ”Så man må lige være klar over, hvornår det er, man selv er sekundviseren”.

Bente begynder nu at synge sangen samtidig med, at hun klapper Benjamin i hånden. Klappet bevæger sig rundt i kredsen, og Bente holder godt øje med den enkelte elev. Hun afpasser sangens tempo i forhold til den enkelte elev og trækker af og til tempoet ned, så alle elevers klap bliver afleveret på det helt rigtige sted i forhold til tekst og melodi. Efterhånden kan de fleste elever holde pulsslagene indenfor det samme tempo, men Eva har svært ved at reagere hurtigt nok, så Bente trækker tempoet hver gang, det bliver hendes tur til at klappe.

I begyndelsen synger Bente næsten helt alene, men efterhånden synger alle med. Da sangen slutter, er klappet stoppet ved Benjamin, og Bente skynder sig at holde hans hånd fast, så han ikke kommer til at sende klappet videre. Bente siger med venlig stemme: ”Så er det din tur til at starte den Benjamin¹², og du skal huske at flytte hånden, så snart du har klappet Karl, så han kan nå at klappe videre.” Benjamin nikker, og så starter sangen igen. Hele Benjamins krop er koncentreret om at flytte hånden tilbage igen. Man kan se, at han gør sig umage. Nu går det rigtig godt med klappene. Undervejs flytter Bente hele tiden sit blik hen til den næste elev, der skal klappe, og da det bliver Evas tur, understøtter hun klappet ved at synge ekstra kraftigt på den stavelse, der skal klappes på.

Da sangen slutter, glemmer Johan at stoppe, og klappene fortsætter i puls fra den ene til den anden. Bente stopper ikke klappene, men begynder i stedet at synge sangen en gang til. Igen går klappene fint, og Bente trækker sin opmærksomhed en smule væk fra den enkelte elev, kigger ud på hele flokken og begynder at markere pulsslagene ved at bevæge sin overkrop rytmisk fra side til side. Hver gang klappet når til Julie og Eva, flytter hun dog sin opmærksomhed specielt hen mod dem og understøtter deres klap med et blik og et nik med hovedet. Da sangen slutter, er klappet endt ved Bente, som afslutter med et: ”Og så endte sangen omme ved mig.” Hun smiler til eleverne, og ser ud som om hun synes, de har gjort det godt.

”Den fisk” 8.12.2009

Varighed: ca. 9 min.

Forhistorie:

Da Bente starter undervisningen, er kun Magnus, Benjamin, Pernille, Andrea og Eva dukket op. Mens de venter på de sidste, sidder de i rundkreds og småsnakker lidt. Efter nogle minutter rejser Bente sig op, mens hun siger: ”Lad os gå i gang med goddagsangen. Vi rejser os op, og så ser vi, om ikke de andre kommer lige om lidt.” Bente rækker diskret armene ud til siden og signalerer ”hold hinanden i hænderne”. De går nu i gang med at synge ”Vi si’r goddag – ta’ hatten af”. Undervejs kommer Karl og Johan. De hopper ind i kredsen og giver sig til at synge og danse sammen med de andre. Kort tid efter stopper Bente sangen, sætter sig ned og begynder at synge ”Dav siger far – og dav siger mor” som er en ”fagte-sang”. Eleverne har sat sig sammen med Bente. De begynder at synge med og lave de rigtige fagter. Karl, som ser ud til at kunne sangen rigtig godt, begynder undervejs at gøre grin med sangen: Han overdriber både tekst og bevægelser, hopper ind og ud af kredsen og laver ”fuck-fingre” til de andre, da de når til et sted i sangen, hvor man skal række fingrene i vejret, en ad gangen. Bente lader som ingenting, men sætter fokus på

¹² Denne dag går eleverne ikke ud af legen, hvis de får det sidste klap.

fingerbevægelserne og spørger, om alle kan finde ud af at række de rigtige fingre i vejret. Eleverne prøver – mange synes, det er svært, men Karl kan godt klare det og fortsætter sin ”fuck-finger-attitude”. Igen ignorerer Bente det, selv om hun tydeligvis har bemærket det og forsøgt at dæmpe Karl ved hjælp af øjenkontakt og hævede øjenbryn – dog uden resultat. I stedet siger hun: ”Vi ta’r lige den fisk.”

”Den fisk”

Alle sidder i rundkreds på gulvet. Bente rækker hænderne ud til siden, og eleverne begynder at gøre hænderne klar til den fisk. Karl hvisler: ”Igen en lorte ...” Bente afbryder ham lynhurtigt med et højt og tydeligt: ”Men...” og fortsætter derefter hviskende: ”Vi skal lige lægge hænderne rigtigt. Jeg skal lægge min hånd op til Magnus, og Magnus til Johan. Johan til Karl, Karl op til Eva. Eva op til Andrea, Andrea til Pernille, og så lægger Pernille sin op til Benjamin, og Benjamin op til mig.” Undervejs er alle elever helt stille. De holder koncentreret øje med hinanden. Karl signalerer i starten ”dumme sang” med hele kroppen, og da det bliver hans tur til at lægge hånden på plads, gør han det med en nonchalant bevægelse. Han opdager dog hurtigt, at han har gjort det forkert, og retter lynhurtigt sig selv. Han begynder at følge koncentreret med.

Alle hænder er nu på plads, og Bente siger: ”Sådan! Nu prøver jeg at klappe dér.” Hun klapper i Magnus’ hånd, og nu begynder klappet at vandre fra den ene til den anden. Bente kommer undervejs med små udbrud som ”sådan!” og ”fint!”, og sørger for at have øjenkontakt med den elev, der skal klappe. Da klappet kommer over til Karl, sender han et helt lydløst klap af sted i slowmotion. Johan og Magnus overtager ideen, og så er klappet tilbage ved Bente. Bente lader som ingenting, og nu er der helt stille i lokalet. Bente kigger rundt på eleverne, og så hvisker hun: ”De første gange ser vi, hvilket mønster den laver – så ikke noget med, at man går ud. Jeg starter.”

Bente begynder at synge og sender klappet af sted. Da klappet når hen til Eva, er hun ikke helt klar til at klappe, og Bente trækker sangen ned i tempo således, at Eva alligevel får klappet det rigtige sted. Da det bliver Karls tur, får han i farten brugt den forkerte hånd. Bente stopper sangen og siger venligt, med et smil: ”Hov Karl, det var den anden hånd.” Karl griner lidt og ser ud til at ærgre sig. Bente siger derefter henvendt til hele gruppen: ”Vi bliver nødt til at gøre det én gang til, så vi får rytmen rigtigt med derovre”. Hun kigger på Karl, der klapper fire gange i Johans hånd, som om han lige øver sig lidt, hvorefter han mumler (måske til sig selv): ”Jamen, det var sådan, jeg lavede den”.

Bente starter nu sangen igen. Hun afpasser undervejs tempoet, så alle får klappet på det rigtige sted i forhold til tekst og melodi, og understreger undervejs klappene med et lille smil og et nik med hovedet. Denne gang går det fint. De kommer igennem sangen uden afbrydelse, og undervejs kan man se, at eleverne holder godt øje med hinanden. De følger klappets vej rundt i kredsen med øjne og krop. Klappet lander hos Karl. Bente: ”Så landede det hos dig, Karl, og så er det, vi skal gætte, hvor det lander næste gang.” Magnus tror, det lander hos Pernille, hvorimod Pernille tror, det havner hos Magnus. Bente smiler og siger: ”Vi får se. Karl du starter.” Denne gang synger Bente sangen i det samme tempo hele vejen, og selv om enkelte af eleverne kommer for sent med deres klap, lykkes det de næste i kredsen at finde ind i pulsen igen. Bente synger med, samtidig med hun smiler til eleverne, efterhånden som de klapper. Kun når klappet når om til Eva, som stadig har svært ved det, markerer hun klappet med et lille nik.

Denne gang havner klappet hos Pernille. Magnus havde ret. Det næste stykke tid snakker Bente med eleverne om, hvor de mon tror, klappet havner næste gang, og så starter Bente sangen igen. Undervejs kommer Andrea til at springe Eva over. Bente forsøger først at rette sangen til, så den stadig passer til mønsteret, men eleverne synger nu så godt med, at det ikke lykkes. I stedet stopper hun sangen og siger forklarende: ”Vi bliver nødt til at følges ad, ellers passer det ikke, og så kan vi ikke regne ud, hvor sangen stopper. Pernille - prøv at starte igen.” Bente begynder at synge med energi i stemmen. Ligesom tidligere forsøger hun at holde et fast tempo, mens hun understreger sangens puls med små nik med hovedet og et smilende blik til den elev, der skal klappe. Klappet stopper hos Magnus, og nu har Pernille fanget mønstret og siger højt sammen med Bente, hvor sangen stopper de næste gange. Alle peger på den elev, der bliver nævnt i rækkefølgen, og Bente slutter af med at sige ”Kan I se... den springer hele tiden over to.”

Pludselig synes Magnus, han kan høre nogen ved døren, og han spørger, om han må løbe ud og se, om det skulle være Julie, som stadig ikke er kommet. Det får han lov til - men det var ikke hende. De giver sig nu til at tale om, hvor Julie mon er blevet af. Pernille tilbyder at løbe op i SFO'en og hente hende. Bente takker ja, og Pernille går af sted. Imens sidder eleverne og taler med Bente om, at det nok skyldes, at pædagogerne i SFO'en har glemt at sende hende af sted. Alle taler stille og lavmælt sammen uden at afbryde hinanden. Efter et stykke tid siger Bente: ”Ved I hvad? Vi tager den lige en gang til, hvor den, den lander hos, rykker ud (af kredsen).” Alle er stille og opmærksomme. Bente: ”Benjamin – du starter.” Bente begynder straks at synge, og Benjamin sender klappet af sted. Sidste klap havner hos Andrea, som rykker ud af kredsen og sætter sig lige bag ved Eva. Undervejs var det kun Bente, der sang med, og da de igen går i gang, siger hun: ”Og nu skal I alle sammen synge med.” Men da de starter, er det igen kun Bente, der synger, og efter to takter giver hun sig til at synge hviskende og helt uden lyd. Der høres kun de rytmiske klap, men man kan se, at musikken alligevel er til stede i elevernes krop.

Nu er det Bentes tur til at forlade kredsen, og eleverne skal klare sig selv. Man får fornemmelsen af, at de nu påtager sig et større ansvar for legen. De synger pludselig kraftigt med, og de er dybt koncentrerede om at klappe. Pulsslagene kommer meget præcist. Efterhånden som der bliver færre og færre elever tilbage stiger spændingen, og man begynder at høre små udbrud og begejstringshvin. Da der kun er to elever tilbage, siger Pernille, som i mellemtiden er kommet tilbage sammen med Julie: ”Det er sjovt, når man kun er to.” Alle følger opmærksomt med i sidste runde, og da det sidste klap er givet, siger Bente: ”OK – lad os rejse os op.”

”Den fisk” 15.12.2009

Varighed: ca. 5 min.

Holdet sidder i rundkreds på gulvet. De er i gang med ”På loftet sidder nissen, og spiser risengrød... En, to, tre, fire, fem, seks, syv, otte, ni og ti, og det kan nisser li’.” På ”en, to, tre, fire ... ti” har de sendt klap rundt i kredsen på samme måde som i ”Den fisk”. Da Bente signalerer, at de er færdige med sangen, lægger Benjamin sin hånd på Bentes arm og spørger: ”Hvornår er det egentlig, at der er én, der skal ud?” Bente kigger på ham og svarer forklarende: ”Jamen det er ikke i denne her sang – hun kigger rundt i kredsen - men skal vi prøve at lave den med fisken?” Bente lægger inviterende

hænderne ud til siden og fortsætter: ”Den, hvor vi går ud på fisken, når den skal DØ.” Det sidste ord understreges med et klap, og Bente lægger igen hænderne ud til siden: ”Johan vil du starte?”

Eleverne giver sig med det sammen til at lægge hænderne klar til ”Den fisk”. Der er helt stille i lokalet. Bente sender et blik rundt i kredsen og kontrollerer, at alle har fundet ud af at lægge hænderne rigtigt. Bente kigger nu på eleverne og spørger opfordrende: ”Er vi klar?” Så kigger hun på Johan, som skal klappe det første klap, synger en lang optakt på ordet ”Den” og nikker inviterende til ham. Johan får startet sit klap, og Bente smiler til ham. Legen er i gang, men er lige ved at gå i stå, da det bliver Karls tur. Han trækker tempoet ned og klapper med sin håndryg i stedet for håndfladen. Bente reagerer lynhurtigt. Hun indretter sangens tempo efter Karls bevægelser, men lader ellers som ingenting, og sætter hurtigt tempoet op igen. Klappet vandrer atter af sted i stabilt tempo.

Nu kommer klappet igen til Karl. Alle kan se, at han igen er på vej til at lave sit klap i slowmotion, og alle forsøger med det samme at indrette sangens tempo til Karls bevægelser. Bente kigger på Karl med en bestemt mine og signalerer med en rysten på hovedet, at nu **skal** han stoppe sit drilleri. Hun holder øjenkontakt med ham under de næste tre klap, og vender så igen sin opmærksomhed ud mod kredsen. Sangen har atter fundet et stabilt tempo, og da klappet tredje gang når til Karl, tøver Bente lidt, men Karl klapper lige der, hvor han skal. Det blev Julie, der fik det sidste klap. Hun trækker sig ud af kredsen, og de øvrige elever rykker sammen. Nu er det Karls tur til at begynde. Bente starter sangen i et hurtigt tempo og synger med energi i ordene. Eleverne synger godt med, og Pernille bevæger rytmisk overkroppen i forhold til sangens puls. Bente sørger for hele tiden at synge med, men undlader - i modsætning til tidligere - at understøtte hver enkelt elev med et blik og et nik.

Nu røg Andrea ud. Der opstår lidt uro, da hun rykker ud af kredsen, men Bente holder koncentrationen fanget ved hurtigt at sige: ”Så er det Rasmus, der starter”, hvorefter hun straks går i gang med at synge. Legen kører igen, og så bliver det Evas tur til at forlade kredsen. Rasmus udbryder glad: ”Nu begynder jeg igen”. Bente siger imens lavmælt til Karl, som nu er begyndt at sende klappet alt for hurtigt videre: ”Husk at det er sekundviseren der går”. Så sender hun et smil til Rasmus, som straks går i gang med legen. Klappene går uden problemer, og Bente begynder ligesom Pernille – og nu også Karl – at bevæge overkroppen rytmisk fra side til side. Samtidig begynder hun at synge sangen med et mere dramatisk udtryk og leger med ordenes betoning.

Pernille ryger ud, og Benjamin kommer med et lille udbrud - ”Uuuh”, og ser ud som om han er rigtig spændt på, hvem der mon ryger ud næste gang. Bente kigger med et ”mon vi kan klare det”-udtryk i ansigtet på de fire drenge, der er tilbage i kredsen og spørger med lidt hemmelighedsfuld stemme: ”Er I med på at gøre det lidt hurtigere. Vi skal se, om vi stadig kan holde rytmen, så det passer til tempoet... Benjamin starter”. Bente kigger undervejs på drengene, som nikker tilbage - og nu går det over stok og sten. Bente smiler og ser ud til at more sig, og da klappet til sidst lander hos hende, udbryder Karl begejstret: ” Yes! Nu er det kun drengene”. Benjamin må igen komme med sit lille begejstringshvin, mens Bente hurtigt rykker ud af kredsen. Hun siger hurtigt og næsten stakåndet: ”Ja – nu er der kun drengene tilbage, og vi sidder og kigger... (hun kigger ud på pigerne) og det er Karl, der starter.” Karl starter selv sangen, og for første gang synger alle rigtig godt med.

Eleverne synger energisk og hurtigt, men ikke grimt, og Bentes stemme forsvinder ind i et miks af alles stemmer.

Benjamin ryger ud. Han griner, og ser ud som om det stadig er rigtig spændende. Bente siger hurtigt: ”Og så synger vi med igen - og Karl, du starter”. Igen går sangen rask af sted, og alle er dybt optagede af legen. Benjamin er så spændt, at han sidder på gulvet og hopper. Bente lægger en arm om hans skulder, og han falder til ro. Det bliver Johans tur til at gå ud, og Rasmus udbryder: ”Øiii. Nu er det kun os to!”. Rasmus skal starte klappet, men får startet på optakten¹³. Bente skynder sig at sige: ”Den skal starte på fisk – ikk’ os’?” De begynder igen, men nu kommer Karl til at starte i stedet for Rasmus. Alle smile-griner. Karl og Rasmus prøver igen, og endnu en gang er Karl for hurtig. Han griner: ”Neej”, og alle griner med. Det virker, som om de griner i sympati med ham. Bente: ”Du skal lige vente, til Rasmus har klappet i din (hånd).” Hun starter sangen, men i et langsommere tempo end før, og nu lykkes det.

Rasmus vinder. Han strækker armene højt op over hovedet og udbryder: ”Wu-wu-wuuu.” Imens rejser Bente sig op, samtidig med hun siger: ”Så skal I op at stå.” De er på vej til en ny aktivitet.

¹³ Klappet skal først komme på 1-slaget.

Bilag 3: Charlotte og blokfløjteholdet

"Slutsang" 23.11.2009

Varighed: ca. 2 ½ min.

Musik & tekst: Tine Dahl ¹⁴

KA' DU HØRE...?

(♩ = 1/3)

KA' DU HØRE AT VI SYNGER (KLAPPER FLØJTER ETC.) JA JA JA (KLAPPE FLØJTES) KA' DU HØRE AT VI SYNGER

JA JA JA KA' DU HØRE AT VI SYNGER JA JA JA DET LYDER

GODT DET LYDER GODT DET LYDER GODT, GODT, GODT.

TINE

Charlotte har foretaget enkelte ændringer i melodien: 1) I takt 2 spilles "b-b-b". 2) I takt 8 spilles "b-a-g".

Forhistorie

Tre piger, Marie, Sofie og Frida, sidder på hver sin stol i en lille halvkreds. Der står et nodestativ foran hver af dem, og i hænderne har de en blokfløjte. De er til musikskoleundervisning hos Charlotte, som sidder på en stol med front mod pigerne. Lige nu er de alle i gang med at spille "Oppe i gardinerne". Lokalet, som de sidder i, er ikke særlig stort, og det er proppet til randen med udstoppede dyr, borde der står oven på hinanden, stole, papkasser og diverse rekvisitter fra skolefesten, som blev afholdt et par uger før. Til hverdag bruges lokalet mest som opbevaringsrum. Kun el-klaveret, som står i det ene hjørne, antyder, at det denne dag bliver brugt til musikskoleundervisning.

Charlotte, Marie, Sofie og Frida har i et stykke tid været i gang med at øve "Oppe i gardinerne", som er ny for eleverne. De har lært sangen uden noder og skal nu prøve at spille sangen, mens de kigger i nodebogen. Charlotte skynder lidt på eleverne med et: "Kom! Vi kører... Vi har nemlig ikke så meget tid tilbage." Hun sætter fløjten op til munden og ser ud til at være klar til at spille, da Sofie spørger: "Skal vi ikke også lave den der med de lange toner?" Frida tilføjer: "Jaah – den er så sjov!" Charlotte tager fløjten væk fra munden og svarer: "Nåh jo – men det kan vi ikke nå i dag. Det

¹⁴ Ikke publiceret komposition. Blokfløjteholdet kalder sangen "Slutsang".

skal I lige minde mig om næste gang. Så starter vi med den.” Frida: ”Men vi skal huske vores slutsang.” Charlotte kigger på Frida: ”Ja, og derfor skal vi spille den her – ”Oppe i gardinerne” – nu.” Imens Charlotte taler, sætter hun fløjten op til munden og lægger fingrene klar til at spille tonen g, som er melodien første tone. Eleverne reagerer med det samme på hendes bevægelser: Gør det samme som hende, og sekundet efter Charlotte har afsluttet sin sætning, går alle i gang med at spille sangen. Charlotte holder øje med hver enkelt elev og viser tydeligt med fingrene, hvilke greb, der skal bruges. Marie kommer undervejs til at spille forkert. Hun tager fløjten væk fra munden, siger ”Arh” og ser ud til at ærgre sig, men et øjeblik efter spiller hun med på sangen igen. Alle slutter den sidste tone på samme tid, og Charlotte siger: ”I har det ikke for. Vi har arbejdet med det, og nu skal vi spille slutsang.”

Slutsang

Mens Charlotte taler, rejser hun sig fra stolen og går hen til klaveret. Også eleverne har rejst sig, og da Charlotte sidder bag klaveret, står Frida, Marie og Sofie parate foran klaveret stående med front mod Charlotte. Ingen af dem har noder med. Charlotte giver sig til at spille en cowboy-bas på el-klaveret, og Frida udbryder med det samme: ”Nej – skal vi ikke have en anden lyd?” Charlotte lader som ingenting og går i gang med at spille melodien. Eleverne falder med det samme ind det rigtige sted i sangen. Det er tydeligt, at de har spillet den mange gange før. Charlotte holder hele tiden øje med eleverne og akkompagnerer på klaveret uden at kigge på sine hænder.

Frida holder sluttonen i meget lang tid, men Charlotte lader som ingenting. Da melodien er slut, efterkommer hun Fridas ønske: ”Jeg finder lige en anden lyd.” Charlotte forsøger at finde en ny lyd på klaveret og spiller cowboy-bas med venstre hånd, imens hun med højre trykker på knapperne, der forandrer klaverets lyd. Efter et par forsøg rammer hun en lys, lidt skinger lyd, som med det samme får Frida til at grine. Charlotte vælger at bruge lyden til næste gennemspilning og går straks i gang med at spille melodien igen. Undervejs rokker Sofie lidt med overkroppen i takt til musikken. Igen laver Frida en meget lang sluttone, men Charlotte lader som ingenting og slår hurtigt over på en ny lyd. Alle kigger på hinanden og griner, og så går de i gang igen. Lige som de forudgående gange holder Frida den sidste tone meget længere end de andre. Da de er færdige, siger Charlotte: ”Det lød ligesom en and, der rappede.” Alle griner, og det ser ud, som om de har haft det sjovt.

Charlotte: ”Så må I gerne pakke sammen”. Eleverne giver sig til at pakke fløjterne sammen, slå nodestativer sammen, sætte dem på plads og flytte stolene over ved siden af klaveret. Inden Frida går i gang med at rydde op, må hun lige prøve at trykke på klaveret tangenter. Hun er vist ret fascineret af alle de lyde, et el-klaver kan lave. Charlotte afbryder hurtigt strømmen til klaveret, og Frida udbryder: ”Øv!” Charlotte kigger på hende – ”Mmm” – og ser ud som om hun siger: ”Ikke mere af det! Nu skal du pakke sammen”.

"Slutsang" 30.11.2009

Varighed ca. 5 min.

Forhistorie

Charlotte har i denne time haft fokus på teknik, ansatser og læbernes placering i forhold til fløjten. Især Frida må ofte mindes om, at hun ikke skal blæse for kraftigt eller putte fløjten for langt ind i munden. Da de er ved at være færdige med "Oppe i gardinerne", som er dagens sidste opgave inden "Slutsang", siger Charlotte forklarende til Frida: "Grunden til at jeg er lidt efter dig lige nu – når du ikke gør det (bruger rigtig blæseteknik) – så lykkes tonerne ikke, og når du gør det rigtigt, så lykkes det så fint. Et eller andet sted kan jeg selvfølgelig være ligeglad, men det er jeg jo ikke. Jeg er ikke ligeglad – jeg vil jo gerne have, at det lyder godt." Charlotte slår energisk armene ud til siden under den sidste sætning, og ser meget engageret ud. Frida kigger på hende og smiler lidt.

Slutsang

Charlotte kigger på sit ur og siger: "Sådan! Ikke mere med den sang ("Oppe i gardinerne"). Nu skal I bare stille jer, så I kan se over til klaveret". Inden hun er færdig med sætningen, står Frida, Sofie og Marie klar på deres faste pladser foran klaveret.

Mens Charlotte sætter sig ved klaveret, siger hun: "Og så er I klar med et ... (hun tænker lidt) .. dybt d, ikk' os'?" Charlotte holder en lille pause, mens eleverne lægger fingrene klar til at spille det dybe d på fløjten, og fortsætter så: "Og når I har haft det dybe d, så skal I bagefter ha' ... (hun tænker lidt og kigger ned på klaveret) ... et a ... og så skal I ha' g." Mens Charlotte siger tonerne, flytter eleverne fingrene hen til det greb på fløjten, der passer til de toner, der bliver nævnt. Charlotte ser ud, som om hun holder øje med deres fingre for herigennem at aflæse, om de har forstået opgaven. Charlotte starter nu forspillet – to takter cowboy-bas – og siger: "Er I med? Dybt d!" Hun går i gang med at spille melodien, og lige inden eleverne skal spille deres første tone, tale-råber hun: "Dybt d!" samtidig med at hun tøver et mikrosekund med klaverakkompagnementet.

Eleverne spiller den rigtige tone på det rigtige tidspunkt, men Charlotte stopper musikken: "Det er altså en om'er!" Hun trutter læberne lidt og fører hånden op til munden: "Man skal holde ordentligt med læberne. Det gælder alle – ikke kun Frida, og det skal sige dyd hver gang. Ellers lyder det bare som et pift." Imens hun taler, øver Frida sig på at spille sine tre d'er. Det gør hun flere gange i træk. Charlotte starter igen melodien, og Sofie gynger med kroppen i takt til musikken. Denne gang går d'et bedre, og under næste frase tale-råber Charlotte: "Så er det a", og lige efter a'et er spillet, kigger hun på eleverne og siger "g". Da de når til den sidste og sværeste del af melodien, hvor eleverne skal spille tonerne d-a-g lige efter hinanden, sætter Charlotte tempoet ned. Lige inden eleverne spiller den sidste tone, kan hun se, at Fridas fingre er på vej til at spille en forkert tone, og hun skynder sig at sige "g", mens hun kigger på Frida. Da sangen er slut, rejser Charlotte sig lidt fra stolen, smiler over hele ansigtet og udbryder begejstret: "Ja!" Hun fortsætter med klaverspillet, og siger så energisk: "Samme tur!" Mens de spiller, gynger både Marie og Sofie i takt til musikken. Da de nærmer sig slutningen, minder Charlotte eleverne om, at de skal spille: "g som Georg" og derefter: "Og så rund mund" (de sidste tre toner). Igen sætter hun tempoet lidt ned på de sidste tre

toner. Undervejs i sangen holder Charlotte øjnene på eleverne, som ser ud til at være dybt koncentrerede om opgaven.

Det ser ud, som om Charlotte nu har fået en ide. Hun siger, lidt fraværende: ”Godt”, og fortsætter med det samme: ”Marie ... Nu bliver det din tur – den du skal spille – det bliver nu ... (Charlotte tænker lidt) ... b, a og dybt d.” Sofie, Frida og Marie kigger alle tre på Charlotte, imens hun taler, og Sofie forsøger straks at spille de tre toner. Charlotte kigger på Marie, som står helt stille med fløjten i den ene hånd. Charlotte drejer hovedet spørgende på skrå: ”Er du med?” Marie nikker og tager nu fløjten op til munden. Charlotte synger hendes toner, samtidig med hun spiller dem på klaveret: ”b, b, b – a, a, a – d, d, d. Okay?” Marie svarer ”Ja”, og mens Charlotte taler videre med Sofie og Frida, står Marie og øver sig i at flytte fingrene fra b til a og til d. Hun laver en lille rytmisk figur: ”kort, kort, lang”, som hun gentager mange gange, hurtigere og hurtigere, samtidig med hun gynger rytmisk med kroppen. Det ser ud, som om hun hører sin lille melodi, selv om der ikke er lyd på.

Charlotte instruerer imens de to andre: ”Sofie – din tur bliver g, ... et dybt d ... og et g.” Charlotte holder små tænkepauser undervejs, og mens hun siger de enkelte toner, spiller hun dem samtidig på klaveret. Efterhånden som tonerne bliver nævnte, finder Sofie grebene på fløjten, og hun nikker bagefter til Charlotte. Hun har forstået opgaven og giver sig til at øve fingrene i at flytte frem og tilbage. Charlotte fortsætter til Frida: ”Du spiller det samme, som vi lige har spillet. Det holder du fast i. Du skal spille d – a – g. Okay?” Charlotte kigger rundt på flokken: ”Er i med?”, og går med det sammen i gang med at spille forspillet. Frida er vist ikke helt med, for nu spørger hun forundret: ”Hvad med mig?” Uden at afbryde sit spil svarer Charlotte venligt, forklarende: ”Du skal spille det samme, som du lige har gjort.” Hun går i gang med at spille melodien og giver kort efter signal til eleverne: ”Første tone”. Charlotte holder en lille pause i akkompagnementet, lige inden eleverne skal i gang, og sætter tempoet ned, mens fløjterne spiller med. Samtidig kigger hun opmærksomt rundt på eleverne, som er dybt koncentrerede.

Lige inden fløjterne igen skal spille, markerer Charlotte med et lille ophold i musikken, at det er NU, men afbryder efter de har spillet: ”Der er noget galt. Der var én, der skulle spille dybt d. Hvem var nu det?” Frida siger lidt spørgende: ”Det var Marie?” Charlotte: ”Marie – var det dig? Marie – du skal først spille b og så dybt d.” Marie siger lige så stille: ”Jamen var det ikke ...?” Charlotte gentager, mens hun synger og spiller tonerne: ”b - d - g”. Charlotte har glemt, hvilke toner hun i starten gav Marie, men Marie protesterer ikke over rettelsen og begynder at øve fingrene i at få fat i den nye rækkefølge. Charlotte er nok i mellemtiden kommet i tanke om, at hun har sagt noget forkert, og mens hun spiller forspillet, siger hun henvendt til Marie: ”Så du skulle være startet på b ... (hun ryster lidt på hovedet) ... tror jeg nok.” Hun fortsætter undskyldende: ”Sådan blev det i hvert fald.”

De går i gang med at spille, men Charlotte afbryder med det samme: ”Sofie – du skulle være startet på g, og så skal du spille d. Du siger g - d - g.” Charlotte viser med hånden, at tonerne flytter sig. Det ligner solmisationstegn. De starter igen, men Charlotte kommer til at ramme en forkert tone og udbryder ”Arh” med et ansigtsudtryk, der signalerer ”sikken en frygtelig tone” og starter igen melodien. Blokfløjtespillet lyder ikke særlig godt. Marie forsøger at spille den nye tonerækkefølge, men efter et par gange vender hun tilbage til den oprindelige tonerække. Da de har spillet den sidste tone, siger Charlotte, mens hun smiler: ”Uuuuh – den er svær!”. Hun kigger derefter på Sofie:

”Sofie – du skal passe på din g-finger ikke rammer ved siden af hullet.” Sofie nikker. De spiller sangen en gang til. Charlotte kommer undervejs med små hjælpende bemærkninger som: ”Byt til næste tone” og ”én af hver.” Alle er næsten stivnede af bar koncentration.

Da de er færdige med gennemspilningen, siger Charlotte: ”Så tager vi den gamle version, som vi kender: b – a – g.” Charlotte slapper af i kroppen og ser ud til at signalere, at det er slut med det svære. Nu kan vi slappe af. Hun starter forspillet, sætter tempoet op: ”Men vi gør det bare meget hurtigere!” Marie, Frida og Sofie kan sagtens huske den gamle version, og da de er kommet igennem sangen, griner Frida højt og udbryder med begejstring i stemmen: ”Det var faktisk rigtig sjovt!”

Charlotte griber nu fat i et tema, de har arbejdet med tidligere i timen, nemlig hurtig artikulation: ”Nu er vi oppe i fart, så ... (hun demonstrerer dyd-dyd-dyd-dyd-dyd i hurtigt tempo) ... så tungen skal arbejde.” De spiller melodien to gange til. Hurtigere og hurtigere. Til sidst signalerer Charlotte med en god, kraftig slutakkord kombineret med et højt løft med armene, at de er færdige. Alle smiler, og Frida udbryder: ”Årh det lyder godt, når det er hurtigt.” Charlotte ser ud til at have haft det sjovt og siger med et stort smil: ”Ja!”

Alle går nu i gang med at pakke sammen. Timen er slut.

”Slutsang” 7.12.2009

Varighed ca. 3 min.

I dag er der rigtig koldt i musiklokalet. Radiatorerne virker ikke. Der er også ekstra rodet. Stolene er gemt væk i et hjørne og klaveret er skubbet om i den bagerste del af lokalet. Det er blevet brugt som afsætningsplads for fire store papkasser. Et nodestativ står for sig selv - midt på gulvet. En eller anden har moret sig med at hænge en rulle klisterpapir fast som pynt.

Lige inden slutsangen går i gang, kommer Peter Pedel ind i lokalet og giver sig til at ordne radiatorerne. Han arbejder diskret, og det lader ikke til, at han forstyrrer undervisningen.

Charlotte, Frida, Sofie og Marie, som lige nu står i en rundkreds, har i dag arbejdet en del med blæseteknik. De har øvet sig i at blæse meget lange toner og i at spille ”Nu er det jul” med kun en vejtrækning undervejs. Charlotte runder forløbet af med en opfordring: ”Prøv engang - når I spiller derhjemme – hvor lang tid kan man egentlig komme med én vejtrækning? For der er jo ingen grund til at trække vejre hele tiden. Så bliver musikken for det første hele tiden hakket i stykker, og for det andet så stopper man jo selv op og trækker luft hele tiden, og det er der jo ingen grund til.” Mens Charlotte taler, bliver eleverne mere og mere ukoncentrerede:

1. Marie ser pludselig fjern ud i blikket og begynder at slå sin fløjte mod låret i små rytmiske bevægelser. Det ser ud, som om der er kommet en sang eller rytme til hende. Hun nynner lidt og begynder at gå med små skridt på stedet. Hurtigere og hurtigere. Fløjten trommer rytmisk på hendes ene lår.
2. Sofie øver sig lydløst på en tonerække på fløjten. Så sætter hun sig ned på stolen og giver sig til at køre den op og ned. (Stolen kan ligesom kontorstole justeres i højden ved hjælp af et tryk på et håndtag.)

3. Frida står roligt lyttende til Charlotte og kommer med et par små lavmælte udbrud: ”Det tror jeg, godt jeg kan... det gør vi da også”, og giver sig så til at vikle sin fløjte ind og ud af den nøglerem, hun har hængende rundt om halsen.

Charlotte har sikkert lagt mærke til, at eleverne er begyndt at miste koncentrationen, for mens hun siger den sidste sætning, begynder hun at dreje kroppen over mod klaveret og fortsætter: ”Og nu skal vi så have vores slutsang.” Frida spørger: ”Og så har vi fri?” Charlotte svarer bekræftende, samtidig med hun går hen for at sætte sig ved klaveret. Inden hun når at sætte sig, står Frida, Sofie og Marie klar på deres sædvanlige pladser foran klaveret.

Charlotte starter med det samme med forspillet til ”Slutsang” og spørger: ”Er I klar: b – a – g!” Eleverne svarer ikke, og de ser overhovedet ikke ud til at være klar. Frida kigger på Peter Pedel, som er ved at reparere radiatoren. Sofie ordner sit hår, og Marie ser ud til at være væk i sine egne tanker. Charlotte fortsætter ufortøvet med at spille. Da musikken når til det sted, hvor fløjterne skal starte med at spille, er de tre elever som ved et trylleslag vågnet op, og de spiller de rigtige toner på det rigtige sted. Charlotte ser afslappet ud. Hun kigger rundt i kredsen, smiler til eleverne og kommer undervejs med små bemærkninger: ”Og pust blødt ... JA! ... Bliv ved med det!” Da melodien slutter, går Charlotte direkte i gang med at spille forspillet igen. Hun kigger opmuntrende rundt på eleverne og siger – næsten hviskende: ”Superblødt.”

Under denne gennemspilning kommer Charlotte ikke med bemærkninger undervejs. Hun kigger stadig rundt på eleverne og spiller uden at se ned på klaveret. Imens rokker hun lidt med hovedet fra side til side, i takt med musikken. Da fløjterne spiller de sidste tre toner ”b – a – g”, lyder det pludseligt lidt skingert. Charlotte stopper sit spil og siger forklarende til Frida: ”Din pegefinger hoppede af. Det var derfor, det sagde dy, dy, dy.” Charlotte synger de tre toner med knæk i stemmen. Nu hæver hun stemmen lidt. Kigger rundt på eleverne og fortsætter: ”Selv om man puster blødt, skal fingrene altid være stramme. Ikk’ os’?” Hun understreger sætningen ved at klappe energisk på sin venstre hånds fingre. Mens Charlotte taler, tager Marie fløjten op til munden og prøver – uden lyd – at flytte fingrene fra b til a til g. (Måske for lige at øve sig i at spille med stramme fingre?) Frida øver sig også. Hun blæser et højlydt g, som først er noget diffust i klangen, men hurtigt ændres til en køn tone med god klang.

Charlotte starter forspillet igen, mens hun siger: ”Sidste gang! Blødt, men med stramme fingre.” Frida afbryder: ”Skal vi ikke ha’ en anden lyd?” Charlotte afbryder lynhurtigt sit spil: ”Jo! Det skal vi da!” Hun begynder at lede efter lyde på el-klaveret: ”Hmm... hvad skal vi ha’?” En tyk, mørk og syntetisk strygerlyd toner nu ud i rummet. Charlotte: ”Nej – den er for dum.” Frida protesterer med et lidt plagende ”Neeeej!”. Hun synes vist godt om lyden. Charlotte forklarer, mens hun lynhurtigt afprøver nye lyde: ”Jo – for den kommer så upræcist.” Under ordvekslingen holder alle eleverne fløjten klar ved munden og fingrene i position til at spille b. De er klar til en lynhurtig start.

Charlotte har nu fundet en ny lyd - el-klaver a la Wurlitzer - og hun går straks i gang med at spille forspillet. Imens kigger hun rundt på eleverne, som om hun tjekker, at alle er klar. Under fløjternes første tre toner kommer Marie til at spille forkert. Charlotte fortsætter spillet, men kigger over på hende, smiler og trækker på skuldrene som om hun signalerer: ”Pyt med det. Det er, hvad der kan ske.” Marie kommer med et skævt smil og trækker så også lidt på skulderen – som et ”Nå – ja. Pyt.” Da de når til slutningen, genoptager Frida sin musikalske ide fra sidste gang og holder sluttonen i

ekstra lang tid. Charlotte lader som ingenting og går med det samme i gang med at finde en ny lyd. Denne gang bliver det vibrafon. Charlotte: ”Det lyder som klokker.” Lyden har måske inspireret Charlotte, for efter fløjterne har spillet første gang, afbryder hun: ”Prøv engang – når vi laver den med klokker – at sige dyd, dyd, dyd.” Hun synger ”dyd” med helt lys stemme og staccato. ”Sådan nogle super de lux korte” Frida spiller med det samme tre korte b’er med meget kraftig ansats. Charlotte kigger på hende: ”Ja – rigtigt! Men aldrig hårde.” Mens Charlotte spiller forspillet, prøver både Marie og Frida lige at lave tre korte, bløde b’er. Melodien går i gang igen, og eleverne spiller fine, korte toner. Charlotte ser tilfreds ud og trækker sin opmærksomhed tilbage. Hun ligner nu mere en tilskuer. Lige inden eleverne skal spille de sidste tre toner, giver hun – ligesom de tidligere gange – et lille, næsten usynligt nik med hovedet. Nu er Fridas sidste tone lige så kort som de andres.

Charlotte: ”Så skal vi ha’ en rigtig fjollet en til sidst.” Charlotte afprøver forskellige lyde, mens eleverne holder godt øje og øre på, hvad hun laver. Charlotte finder en mørk, vibrerende el-orgellyd. Under forspillet rokker hun frem og tilbage på stolen, skubber hagen frem og laver nogle nedadhængende mundvige. Hun ligner Fuzzy Bear fra Muppet Show. Eleverne griner højt. Charlotte kommer med et stort smil, fortsætter med at rokke til musikken og siger så grinende: ”Den er i hvert fald mærkelig.” Da de er færdige med at spille, siger hun med et bredt grin: ”Det var ligesom at være til Onkel Børges 90-års fødselsdag.” Hun laver igen sit ”Fuzzy Bear ansigt” og spiller en typisk dansktop afslutningsfrase på klaveret. Eleverne smiler (måske lidt overbærende) og ser ud, som om de tænker: ”Hun er altså lidt skør engang imellem”.

Alle giver sig til at pakke sammen, og Charlotte minder Sofie om, at hun meget gerne må øve sig på at spille et overblæst g.

Bilag 4: Charlotte og blokfløjteholdet

Uddrag af undervisningen

23.11.2009

Charlotte og blokfløjteholdet er i gang med at øve ”Et barn er født i Bethlehem”. Charlotte forklarer, at de skal spille nummeret sammen med Helene og Ida, som kan spille hele melodien. Marie, Sofie og Frida skal spille en blanding af melodi og 2. stemme, men kun i de passager de mener, de kan klare. Charlotte forklarer: ”Det duer jo ikke, at man til julekoncerten står sådan her.” Charlotte giver sig til at spille ”Et barn er født”. Hun synker sammen i kroppen, spiller fejl, stopper spillet, udbryder ”øøh”, klør sig i nakken og spiller så lidt videre. ”Det duer ikke, for så er de andre simpelthen færdige med at spille og har nået at pakke julegaver ud”.

30.11.2009

Charlotte: ”Ved I hvad ... prøv lige at rejs jer op, for ved koncerten står vi nemlig op og spiller”. Elevernes rejser sig op, mens Charlotte går i gang med at hjælpe dem med at sætte nodestativerne højere op. Imidlertid bliver Charlotte opmærksom på, at Fridas nodestativ er kommet så højt op, at man ikke kan se hendes ansigt, og siger: ”Ved du hvad, Frida. Når vi kommer op i kirken Hvis du så har nodestativet sådan her, ved du så, hvem der ikke kan se dig? Det kan dine forældre ikke. De kan kun se, at det er et nodestativ, der spiller.” Charlotte kigger ud på eleverne og siger så: ”Når man skal spille for nogen, så er det ikke nogen god ide at have nodestativet helt deroppe, for så kan folk kun se noget hår.”

7.12.2009

Holdet er lige blevet færdige med at øve ”Et barn er født i Bethlehem”, da Frida spørger: ”Skal vi have generalprøve oppe i kirken?” Charlotte svarer: ”Nej”, og Frida fortsætter: ”Får vi så noder oppe i kirken?” Charlotte: ”Nej, du skal have dine egne noder med – sådan er det. Der (ved en koncert) har man sine egne noder med.” Frida spørger videre: ”Hvad så med nodestativer?”. Charlotte: ”Jeg skal nok sørge for, at der er nodestativer.”

Charlotte kigger rundt på eleverne: ”Og I har alle sammen været oppe i kirken? (Eleverne nikker). Så I ved godt, hvordan der ser ud?” Eleverne svarer ”Ja”, og Charlotte fortsætter: ”Der sker sandsynligvis det, at de der bænke der er oppe foran ... de bliver taget væk, lige som når I har kor deroppe. Så der er rigtig god plads. Og så står der et klaver - sådan lidt skråt.” Charlotte rejser sig fra sin stol og demonstrerer med kroppen hvordan. ”Og så står I sådan her ... lidt foran klaveret ... og så står I og kigger lige ned på alle menneskene ... og så står jeg her - lidt med siden til jer. For det er jo jer, jeres far og mor vil se - og ikke mig.”

Sofie: ”Hvornår skal vi egentlig komme?” Charlotte: ”Koncerten starter kl. 19.00, så det er en god ide at komme et kvarter før, for så er man sikker på at få en plads.”

Frida: ”Er det kun os, der skal spille de her to sange?” Charlotte svarer ”Ja”. Frida smiler stort og udbryder: ”Øj, hvor fedt. Jeg troede, der var en hel masse fra de andre skoler også... men ... alle dem der vil, kommer de? Altså hvis man ikke er i familie, men bare har lyst?”. Charlotte: ”Ja, hvis man

gerne vil op og høre det, kan man bare komme". Frida bliver igen begejstret: "Årh hvor fedt! Så skal jeg bare invitere alle mine venner!"

14.12.2009

Blokfløjteholdet samt Helene og Ida er lige blevet færdige med generalprøven til aftenens julekoncert i X-by kirke.

Charlotte: "Ved I hvad ... i aften da skal I pakke jeres fløjter ud, når I kommer, sådan at I ikke skal til at pakke den ud, når vi skal spille. For så tager det alt for lang tid at gøre klar ... og jer der spiller på sopranfløjter ... I skal lige sørge for, at de er trukket en millimeter fra hinanden ... og Ida – du skal sørge for, at din (tenor)fløjte ikke er iskold, når du skal til at spille, så du sidder lige så stille og holder hånden om den, så den er varm. For så stemmer det bedre." (Denne del henviser til et tidspunkt tidligere af timen, hvor Charlotte arbejdede med at få fløjterne til at stemme rigtigt. tenorfløjten er for lav i forhold til sopranfløjterne, hvilket kan afhjælpes dels ved at sørge for, at tenorfløjten er varm, dels ved at sopranfløjterne trækker lidt ud i fløjten) "Husk jeres noder. Jeg skal nok have nodestativer med til jer ... og det er en rigtig god ide at have jeres (blokfløjte)bog med til at stille bag noderne (kopiark) ... så blæser de nemlig ikke så let ned.

Bilag 5: Mailkorrespondance fra perioden 19.10.2010 – 3.11.2010

19.10.2010

Fra: Birgitte Schade

Sendt: 19. oktober 2010 16:00

Til: Charlotte Mejlbjerg; Flemming Salvig; Anders Senderovitz; Bente Callesen

Emne: Mit speciale er klar til godkendelse af jer

Kære Charlotte, Flemming, Anders og Bente

Så er specialet ved at være færdigt. Jeg vil bede jer om at kigge det igennem, for at se om I synes den måde, I er blevet beskrevet på, citeret på, tolkede m.m. er OK. I behøver ikke at læse det hele igennem. Tryk Ctrl b (hvis I bruger Microsoft word), så dukker der en søgefunktion op, hvor I kan søge på jeres eget navn. Så kan I hurtigt se alle de steder I er blevet omtalt/ beskrevet/ citeret.

Hvis I har indvendinger, skal I endelig sige til, så ændrer jeg det, jeg har skrevet.

Og så har jeg en stor bøn til jer: Jeg har brug for en tilkendegivelse fra jer - som gerne må sættes ind i specialet - hvor I skriver at I kan stå inde for den måde jeg har brugt citaterne fra de forskellige mails I undervejs har sendt til mig.

Det skyldes at jeg har valgt IKKE at (bede om tilladelse til at) vedlægge den samlede mailkorrespondance i specialet, og derfor har jeg brug for at kunne dokumentere, at I kan stå inde for måden jeg bruger citaterne på. (Et spørgsmål om videnskabelig redelighed osv.).

Hvis I orker, ville jeg også blive meget glad, hvis I ville sende to linjer om, hvordan I synes, det har været at få jeres undervisning beskrevet og tolket på den måde, som jeg har gjort det.

Jeg håber I kan finde tid til at melde tilbage indenfor de næste 14 dage, da jeg trænger til at få specialet gjort helt færdigt til afsendelse - og så holde fri fra al det skriveri i rigtig lang tid.

Rigtig god efterårsferie til jer alle

Birgitte

29.10.2010

Anders havde, som svar på ovenstående mail, enkelte indvendinger mod beskrivelsen ”Anders og sammenspilsholdet”. Disse indvendinger gjorde han mundtligt gjorde rede for, hvorefter jeg korrigerede beskrivelsen og sendte den til ham.

----- Original Message -----

From: [Anders Senderovitz](#)

To: [Birgitte Schade](#)

Sent: Friday, October 29, 2010 12:30 PM

Subject: Re: Ander - ny beskrivelse

Fino!

God weekend,

Anders

Den 29/10/2010 kl. 11.13 skrev Birgitte Schade:

Hej Anders

Nu har jeg ændret stedet om trommeslageren. Hva' siger du til det?

God fredag

Birgitte

31.10.2010

----- Original Message -----

From: [Callesen](#)

To: '[Birgitte Schade](#)'

Sent: Sunday, October 31, 2010 3:06 PM

Subject: SV: Mit speciale er klar til godkendelse af jer

Kære Birgitte

[...] (*Korrespondance af privat karakter*)

Jeg tilkendegiver hermed, at jeg kan stå inde for den måde, hvorpå du har brugt citaterne fra de forskellige mails, jeg har sendt til dig undervejs.

Det har været en givende og lærerig proces at invitere Birgitte indenfor i undervisningslokalet med videokamera, og efterfølgende få beskrevet, dokumenteret og tolket min undervisning. Jeg er blevet mere bevidst om min måde at undervise på, og det har skærpet min opmærksomhed omkring de mange detaljer som undervisningen består af, så selvom supervision og vejledning ikke var hensigten, har det alligevel haft en betydning i den retning. Jeg bliver faktisk glad, når jeg læser beskrivelserne og synes det styrker min faglige stolthed, samtidig med at det giver gode ideer til videreudvikling af mine undervisningsmetoder. Samtidig har du været fantastisk god til at varetage den relation, som også let kan blive sårbar, når jeg blotlægger min undervisning til detalje analyse. Jeg har hele tiden følt mig i gode hænder. Tak for det.

[...] (*Korrespondance af privat karakter*)

Mange hilsner fra Bente

3.11.2010

----- Original Message -----

From: [Charlotte Mejlbjerg](#)

To: [Birgitte Schade](#)

Sent: Wednesday, November 03, 2010 8:22 AM

Subject: Jeg bekræfter hermed.doc

Kære Birgitte

Så er der et dokument fra mig.

[...] (*Korrespondance af privat karakter*)

Kh Charlotte

Vedhæftet dokument:

”Jeg bekræfter hermed, at jeg er indforstået med Birgitte Schades anvendelse af materiale omhandlende min undervisning, samt brug af citater fra vores korrespondance.

Kivsmose den 3/11 2010

Charlotte Mejlbjerg

Det har været lærerigt og også sjovt at læse Birgittes analyser og beskrivelser af min undervisning. At se sig selv med andre øjne, samtidig med at man udmærket kan huske situationerne, giver anledning til en undren, som er meget befordrende for refleksion og måske ligefrem overvejelser om måden at håndtere bestemte situationer på.

Kivsmose den 3/11 2010

Charlotte Mejlbjerg”