

-Bachelorprojekt-

Musikken som Facilitator af Fællesskaber

-Music as the Facilitator of Community-



Vejleder:
Kirsten Maria Skovhøj

04/06/2020

Udarbejdet af:

Mads Hauge Andersen (Studie ID: 3012903) - 17F-SSP

Denis Vodopić (Studie ID: 3012971) - 17F-SFP

Simon Holm Durlev (Studie ID: 3013657) - 17F-SFP

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	2
INDLEDNING	3
ET HISTORISK PERSPEKTIV – GRUNDTVIG OG DEN KULTURRADIKALE BEVÆGELSE	4
PROBLEMFORMULERING	6
VIDENSKABSTEORI	6
METODEAFSNIT	7
EMPIRI	9
TEORIAFSNIT	10
MUSIK – ET BIOLOGISK OG SOCIALT BEHOV	10
ÆSTETIK – FØLELSERNES UDTRYKSFORM	13
FÆLLESSKAB – SKAB SAMMEN	14
KOMPARATIV ANALYSE	16
PERSPEKTIVER FRA FOLKESKOLENS PRAKTIKERE	16
PERSPEKTIVER FRA FRISKOLENS OG PRIVATSKOLENS PRAKTIKERE	19
SAMMENKOBLING MELLEM MUSIKLEKTORER OG PRAKSISPERSPEKTIVER	23
DISKUSSION	25
KONKLUSION	27
PERSPEKTIVERING – MUSIKKENS FREMTIDIGE PLADS I PÆDAGOGIKKEN	28
LITTERATURLISTE	30

Abstract

This bachelor project explores some of the main contemporary issues of music in pedagogy. As an introduction, a section is dedicated to the history of Danish music traditions, imprinted in our music culture and still relevant and well known to this day. However, the main exploration of the thesis is the impact of music on the community, therefore the chosen title: *“Music as the Facilitator of Community”*. The focus is on how music and aesthetics are interconnected, and what that means for the feeling of community humans experience. Looking back on our internships during the study period, it becomes obvious that music is not used enough in Danish schools. Therefore, the mission of this project is to validate music in practice, within the communities of Danish school society. At the same time, we are looking to learn from those who do use music in pedagogy, drawing information from their experiences and perspectives.



Indledning

” *Without music, life would be an error.* ” (Nietzsche, 1889, s. 7)

Uden musik ville livet være en fejl. Det sagde den tyske filosof Friedrich Nietzsche i 1889. Det er noget af en påstand at komme med, men er der alligevel noget om Nietzsches udsagn? Dette bachelorprojekt har vi valgt at kalde for *Musikken som facilitator af fællesskab*. Denne titel har vi valgt fordi vi som pædagogstuderende i denne bachelorgruppe på vores vej igennem de forskellige pædagogiske praksisser vi har arbejdet i, har anvendt musik som et faciliterende element i arbejdet med de forskellige målgrupper. Bachelorgruppen består af medlemmer fra både skole-fritid og -social og special, specialiseringerne fra pædagoguddannelsen på UC Syd i Esbjerg. Vi har dannet denne bachelorgruppe fordi vi alle har den samme interesse for musikkens indvirkning og effekt på den overordnede pædagogiske praksis og målgrupperne. Vi har alle erfaret at musik har haft en udefinerbar positiv effekt på mennesket og derfor er vi interesseret i de fænomener der ligger bag musikkens indflydelse og hvorfor vi på tværs af målgrupper har oplevet den samme positive effekt. I dagens samfund tegner der sig dog et billede af, at æstetisk og musisk udøvelse nedprioriteres i pædagogisk praksis (Austrius, 2017, s. 41). Dette er desuden en erfaring som gruppens medlemmer har oplevet på både pædagoguddannelsen men også gennem de forskellige praktikker vi har været igennem. Tilegnelsen af musiske og æstetiske kompetencer på pædagoguddannelsen er også i høj grad begrænsede og ligeledes er de i dag frivillige. Denne bachelorgruppes medlemmer har desuden alle deltaget i pædagoguddannelsens valgfag *Kreative Udtryksformer* hvis fokus netop var æstetiske læreprocesser og hvor musik var en del af undervisningen. Dette valgfag bidrog med en faglig indsigt i begreber som musik og æstetik og disse begrebers indflydelse på mennesket. I den grundfaglige del af uddannelsen bliver vi undervist i teorier og metoder som understøtter og relaterer sig til det pædagogiske arbejde vi i fremtiden skal ud og udøve. I forhold til pædagogiske aktiviteter derimod, bliver vi ikke decideret undervist i de forskellige aktiviteter selv, men i den bagvedlæggende didaktik. Hvis det skal kobles på musikken, stiller det et spørgsmål om hvorfor vi bliver undervist i didaktikken bag musikaktiviteter, men ikke i at udføre dem bl.a. ved at lære rytmer, og at lære at spille på instrumenter. På den gamle pædagoguddannelse var det derimod et krav at de kommende pædagoger skulle lære at spille på et instrument. I 1986 havde pædagoguddannelsen på landsplan 137 obligatoriske musiklektioner og det er kraftigt dalet siden (Kamp, 2018). I dag på pædagoguddannelsen er det som nævnt et valgfag og ikke et krav for de studerende at have musik som et fag. I dag hvor vi skriver 2020 på kalenderen kan nye pædagoger uddanne sig uden at have haft nogen form for undervisning i musik. Følgende problemstilling opstiller endnu et spørgsmål om hvorfor det ikke er en prioritet længere? En af grundene kan være at når der tales om musik og æstetik udspringer der sig en præstationskultur hvor det kan danne ramme

for en kultur med frygt for legens eksperimenterende facetter. Denne præstationskultur er i høj grad et produkt i kølvandet på PISA-undersøgelserne, som i den grad har været medvirkende til at musikken er under et massivt pres i samfundet (Holst, 2013). Her kan der opstå en forståelse af at musik og æstetik er noget man dyrker hvis man kan håndværket og ikke noget tilgængeligt alle kan anvende. Dette afspejles i den tyske filosof Theodor W. Adornos argument som skriver; *For at bevare sin subjektivitet og frihed, og for ikke at gå under i mødet med samfundets krav om, at alting skal måles og vejes i forhold til en nytteværdi, må autonom kunst forsvare sig gennem en vis kryptering, således at de æstetiske erfaringer optræder i kodet form* (Austring & Sørensen, 2018, s. 27-28). Adornos' argument taler for at æstetik og musik er kommet under et pres i den moderne konkurrencestat fordi det ikke kan måles og vejes på lige fod med videnskabelige tests og undersøgelser. Musikken i skolen har en lang historie bag sig og opgaven vil i det følgende segment undersøge det historiske perspektiv med nedslag i særlige relevante diskurser og paradigmer der har haft indflydelse på den danske musikkultur i dag.

Et historisk perspektiv – Grundtvig og den kulturradikale bevægelse

For at vende blikket tilbage, er det uden tvivl uundgåeligt at nævne den danske teolog, forfatter og digter N.F.S Grundtvig som må betragtes for at være en af fadderne bag det at være fællesskabende gennem musikken. Grundtvig udtrykte det; *"Det er først og fremmest deltagelsen i sig selv og ikke salmeteksten, der rører den syngende menighed"* (Grundtvig, 1828, s. 15-16). Her beskriver Grundtvig noget centralt fordi *deltagelsen* er det fællesskabende element i musikken og ikke *præstationen*. Overordnet har der været to traditioner inden for musikken i det danske samfund op igennem midten af 1800-tallet og frem til i dag. Musik som en autoritær indlæringspædagogik i skolen og musik som fri samværsform i musikpædagogikken. I folkeskolerne har der været en tradition for at musikken var tæt knyttet til dannelsen. Børnene i skolen sang kirkelige salmer akkompagneret af læren og genren var udover kirkelige salmer grundlæggende klassisk musik. I pædagogikken ligger musiktraditionen i høj grad bundet i højskole og -friskolebevægelsen som i den grad har været påvirket af Grundtvigs tanker om skolen da netop mange af de første højskoler og friskoler tilskrev sig et grundtviansk skolesyn (Møller, 2015, s. 112). Højskolebevægelsens ideologi lægger ligeledes stedsfæstet både i nutidens højskoler og ligeledes i mange friskoler som i modsætning til folkeskolen stadigvæk ofte har musikken på dagsordenen. Denne tradition med højskole og -friskolebevægelsen har igennem de sidste 150 år banet vejen for en ny rolle for friskolerne i det danske samfund. Friskolerne er i dag et alternativ til den almene folkeskole og derfor tegner der sig et billede i samfundet af at friskolerne ofte reklamere med et andet attraktiv end folkeskolerne. Aarhus Friskole som har en stærk historisk musiktradition med rødder i den kulturradikale musikbevægelse op igennem 1900-tallet, reklamerer bl.a. med musikken som et centralt fag i deres skole. De skriver som en af deres hovedpunkter på deres hjemmeside: *"en skole, hvor musik og*

bevægelse er i højsædet” (Aarhus Friskole, 2019). Dette er blot et eksempel ud af mange men pointen er alligevel at musikken i dag bliver et specielt attraktivt frem for et overordnet krav og mål på hele skoleområdet. Men det var ikke Grundtvig som satte den pædagogiske musik på dagsordenen i skolerne og friskolerne. Den musikpædagogiske tradition som værende en fri samværsform, stammer tilbage fra slutningen af 1920’erne hvor musikpædagogen Astrid Gøssel gjorde oprør med den ellers traditionelle autoritære indlæringspædagogik i skolen. Musik handlede for Gøssel om at børnene var de centrale skabere af musikken (Lyhne, 2019). Ligeledes var musik ikke kun sang, men også bevægelse, rytmer og dans. Dette var utraditionelt i form af at musikken i skolen jo som nævnt før hang tæt sammen med at synge kirkelige tekster og det var læreren der styrede musikken. For Gøssel handlede det modsat om at børnene var den styrende drivkraft for musikken og hun havde stort fokus på den musik børnene i lege selv skabte (ibid.). Jytte Rahbek Schmidt var elev under Gøssel og har ligeledes haft stor indflydelse på den musikpædagogiske tradition vi i dag stadig ser bl.a. på friskolerne. Op igennem 50’erne var et af hendes mål i hendes arbejde som musiklærer på Social-pædagogisk Børnehaveseminarium i Aarhus at introducere de nye studerende for rytmisk musik og hvordan denne kunne anvendes med børnene i praksis bl.a. ved brugen af håndtrommer som instrument (ibid.). Dette gjorde hun sammen med bl.a. den lige så indflydelsesrige komponist og musikpædagog Bernhard Christensen. Christensen var inspireret af den dengang nymoderne Jazzmusik. Og dette inddragede han bl.a. i hans arbejde som musiklærer på bl.a. Børnehaveseminarieret i Aarhus. Han har siden 30’erne også arbejdet sammen med Gøssel. Han kan tilskrives mange gennembrydende børnesange som brugte netop jazzrytmerne frem for de traditionelle klassiske rytmer. Ligeledes har han skrevet flere sangbøger som i den periode inspirerede mange af den tids studerende og musikpædagoger (ibid.). Gøssel, Rahbek og Christensen må regnes for at være nogle af hovedpersonerne bag den kulturradikale bevægelse musikken tog op igennem 1930’erne og resten af det 20’ende århundrede. Disse historiske personer har i den grad været støbende indenfor den moderne musikundervisning som vi på tværs af skolefeltet ser på de forskellige områder. Dog tegner der sig i dag på trods af en rig musikkultur et billede af at musikken i dag nedprioriteres både i den danske folkeskole, på pædagog og -læreruddannelsen men også i et politisk øjemed. Finn Holst er ph.d. og cand.pæd.mus. på Det Danske Musikkonservatorium og i hans ph.d.-afhandling fra 2013 påviser han at i perioden mellem 1974 og frem til 2011 faldt de vejledende musiktimer i folkeskolen med 25% (Holst, 2013, s. 234). Her pointerer Holst bl.a. også at der er tale om vejledende timer som skolen selv skal varetage at indrette i deres individuelle timeplan. Dette medfører ofte at skoler nedprioriterer bl.a. musikfaget til fordel for de såkaldte centralfag som dansk og matematik (ibid.). Dette henleder os til den følgende problemformulering:

Problemformulering

1. *Hvilken indflydelse kan musikudøvende fællesskaber have på det danske skoleområde og findes der en sammenhæng mellem omfanget af musik i skolen og den generelle fællesskabsfølelse børn og unge oplever?*
2. *Hvilke faglige kompetencer kræves der af pædagogen for at kunne facilitere fællesskab hos børn og unge i skolen med musikken som redskab?*

Videnskabsteori

I pædagogikken er det nødvendigt at tænke på tværs af forskellige fagligheder, og forskellige former for videnskabeligheder, til dels for at fremhæve pædagogikkens genstandsfelt, og for det andet at undersøge de pædagogiske professions relevante problemstillinger, som kan give yderligere information om det interessefelt vi i denne gruppe vil undersøge, nemlig musikken (Dupont , 2012, s. 13). I sammenhæng med det, kan der med fordel præsenteres for fænomenologien, som udspringer sig ud fra en subjektiv og personlig forståelse af egen praksis (Jensen , 2016, s. 120-121). For det er ingen hemmelighed at musikken i sig selv er et fænomen, som har mange forskellige forståelser, samt uttallige måder at bruge musikken på i informanternes praksis, alt afhængig af vedkommendes målgruppe og musikmiljø (Bonde, 2011, s. 273). Derfor er det vores interesse at indsamle relevant viden og danne nye erfaringer gennem fænomenologien. I forlængelse heraf kan man med god grund kategorisere pædagogikken som en del af den human- og- samfundsvidenskabelige forskningstradition, der har sit fokus på at undersøge udsnit af virkeligheden, f.eks. noget der erfares, registreres og opleves (Jensen , 2016, s. 120-121). I takt med at fænomenologien undersøger opgaven, derfor informantens erfaringer og personlige subjektive oplevelse af egen praksis, er det grundlæggende også denne videnskabelige retning som er baggrunden for den indsamlede empiri. Empirien er konstrueret ud fra hvordan respondenten erfarer dennes praksis og observation i arbejdet med musikken og målgruppen. Med tilkobling af pædagogiske relevante teorier, vil fænomenologien omkredse sin tilstedeværelse i forbindelse med faglige belægsargumentationer, som valideres af det udvalgte evidensbaserede teoretiske afsæt, som redegjort i teoriafsnittet. Lige så vel som fænomenologien, udspringer hermeneutikken sig i den human- og samfundsvidenskabelige forskningstradition (ibid.). Derfor vil vi inden vi bevæger os ind i metode og empiriafsnittet begrunde og vurdere vores valg af denne videnskabsteori og dens relevans i forhold til den pædagogisk faglige problemstilling, samt hvilke udsigelsesbegrænsninger henholdsvis fænomenologien og hermeneutikken kan have. Som indledningen gør rede for, udspringer der sig en forudindtagende dialog i denne bachelorgruppe, omhandlende musikken som en mangelvare i den pædagogiske praksis. Alle gruppens

deltagere har erfaret gennem deres praksisser, at musikkens eksistens og anvendelse er minimal eller ikke til stede. Denne erfaring konstrueres ud fra en generaliseret forforståelse som gruppens deltagere har observeret i de praksisser deltagerne har begået sig i. I forlængelse heraf vil det med et hermeuetisk blik betyde, at deltageren har en forforståelse af at musikken næsten ikke er eksisterende i praksisfeltet, derfor giver det anledning til en undren og en nysgerrighed om hvorvidt musikken overhovedet værdi sættes i den danske folkeskole i nutiden og hvilke elementer der kunne ligge til grund for det. Med tilkobling af fænomenologien indsamler gruppens deltagere relevante erkendelser og viden om hvordan informanterne oplever deres egen praksis på og hvilke erfaringer informanten har i forbindelse med sit arbejde med musikken. I takt med det, leder det os frem til den hermeneutiske spiral (Christensen , 2001), som netop henviser til, at gruppens forforståelse konstrueres ud fra nye tolkninger og henholdsvis bekræfter og afkræfter nogle af de mange forforståelser gruppens deltagere har, eller havde en forudindtagende holdning til (Jensen , 2016, s. 120-121). Derfor hænger disse to videnskabsteorier temmelig godt sammen, for uden fænomenologien vil gruppens forforståelse hverken bekræftes eller afkræftes, og uden hermeneutikken vil gruppens interesse for yderligere at undersøge emnefeltet være temmelig anderledes anlagt. Med andre ord er begge videnskabsteorier afhængige af hinandens fokusområder, for nogle af de udsigelsesbegrænsninger fænomenologien kan have er, at den ikke kan valideres uden evidensbaseret teori. Omvendt vil hermeneutikkens udsigelsesbegrænsning bygge på forudindtagende holdninger og citater, altså uden belægsgrundlag, dvs. at der skal erfaringsindsamling til, for at hermeneutikken kan bevæge sig fremad i den såkaldte hermeneutiske spiral, eller cirkel som den også bliver kaldt (Christensen , 2001, s. 202-203). I sammenhæng med det udtrykker den tyske filosof Hans George Gadamer hans forståelse af hermeneutikken: *"al vores viden om os selv og verden hviler på forståelser og tolkninger, som fremkommer på baggrund af de spørgsmål vi møder verden på, disse spørgsmål- og dermed svarene- er i imidlertid begrænsede af vores forståelseshorisont, dvs. vores personlige og kulturelle ståsted"* (Austriug & Sørensen, 2018, s. 30) Forenklet kan man forstå hermeneutikken som en forståelseslære eller en metodik til forståelse af det at være menneske i verden (ibid.). Afslutningsvis kan det, hvis vi tager stilling til Gadamars perspektiv argumentere for at hermeneutikken og fænomenologien er uadskillige i forhold til vores færd på indsamling af relevant empirisk materiale. Tolkningen og forforståelsen dækkes af hermeneutikken og fænomenologien bidrager med erfaringer og erkendelser ud fra deltagernes tolkninger af verden på, herunder i dette tilfælde musikken i pædagogisk praksis.

Metodeafsnit

I sammenhæng med ovenstående afsnit, bevæger vi os nu ind i metodeafsnittet som yderligere belyser og fagligt begrundet hvilke overvejelser der ligger til grund for valget af metodologiske formalia i dette bachelorprojekt, og hvordan hver af disse metoder har deres indflydelse på hinanden. Helt overordnet arbejder

opgaven kvalitativt med indsamlingen af vores empiri. Til dels bestræber gruppens deltagere sig på at tilegne sig viden og erkendelser gennem aktørens egne perspektiver, men samtidig er det også en interesse at tilstræbe os og forstå informantens praksis, som Svend Brinkmann (Professor i almenpsykologi v. Aalborg Universitet) og Lene Tanggaard (Professor i pædagogisk psykologi v. Aalborg Universitet) beskriver det: *"I den forstand tilstræber man typisk at forstå menneskelivet inde fra livet selv i de lokale praksisser hvor livet leves, snare end udefra og på afstand"* (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Helt specifikt bestræber vi vores undersøgelser hen imod en mere almen forståelse af hvilken effekt musikken har og hvordan musikken kan påvirke fællesskabet blandt børn og unge på skoleområdet. Derved giver en kvalitativ metode relevans i forhold til at undersøge hele skoleområdet, herunder privatskoler, friskoler og folkeskoler. I forlængelse heraf giver det relevans at tilkoble en komparativ analysemetode, denne metode giver mening ift. at undersøge forskellige praksisser som nødvendigvis ikke arbejder sammen, eller tilhører samme lovgivning. Måden opgaven anvender den komparative analysemetode på, er ved at gå tematisk til værks, med det mener den skotske professor Nigel Grant at opgaven undersøger et pædagogisk problemfelt, som er musik dette tilfælde (Hemmingsen, 1998). I forlængelse af det, er det vigtigt at slå fast at folkeskolen er opgavens prioritet og den praksis der lænes op ad, til dels fordi vi i gruppen interessere os for at undersøge hvordan musikken kan aktualiseres og værdi sættes i folkeskolen, men også fordi vi som studerende bestræber os på at undersøge vores egen erfaringspraksis. Her er det en interesse at undersøge ligheder og forskelle som de nævnte praksisser har, for vores empiriindsamling giver anledning til mange forskellige perspektiver på hvordan aktøren oplever sin egen praksis på i henhold til musikkens effekt på fællesskabet. Det giver relevans både i forhold til at undersøge hvordan andre særligt udvalgte skoler arbejder med musikken på, og hvordan den almene danske folkeskole arbejder med musikken på (Hansen & Andersen, 2009, s. 256). Den komparative analysemetode har den fordel at den kan give os en yderligere forståelseshorisont og kan begribe nogle af de pædagogiske problemstillinger som vi har valgt at undersøge.

Før vi bevæger os videre til hvilken analytisk metodetilgang vi har valgt at arbejde ud fra, vil vi først gøre rede for hvordan vi har indsamlet opgavens empiri. Som nævnt indledningsvis i afsnittet arbejder vi grundlæggende kvalitativt. Derfor giver interviewformen relevans i forhold til vores færd på at undersøge det pædagogiske praksisfelt. Vi har overvejende anvendt en kombination af det semistrukturerende og det strukturerende interview. I den første nævnte er begrundelsen, at vi i forbindelse med interviewet har beskrevet den i kort form, bedre velkendt som interviewguide (Jensen, 2016, s. 132). Se her Bilag 8. Her er spørgsmålene ikke direkte formuleret, men er konstrueret ud fra et tema som er musik i vores tilfælde, disse spørgsmål er primært formuleret med "hvad" spørgsmål. Dette giver især relevans i forhold til vores færd på en mere general forståelse af informantens praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Omvendt har vi udarbejdet specifikke spørgsmål, som derefter er sendt på forhånd til informanten. Derfor kan der

argumenteres for at vi har kombineret disse to interviewformer. Dog er det hensigtsmæssigt og nævne at ikke alle informanterne som vi har interviewet, har ønsket at få tilsendt spørgsmål inden interviewet. Derfor er disse interviews udelukkende af den semistrukturerende interviewform. For at afrunde afsnittet her, gøres der kort rede for hvilken analytisk tilgang denne bacheloropgave konstrueres omkring. For at forstå hovedessensen af opgavens formalia har vi valgt at bearbejde vores analytiske afsnit med en deduktiv analysemetode, her har vi ladet vores teoretiske begreber være styrende for vores empiriindsamling (Larsen & Tireli, 2015). Med andre ord arbejder vi overvejende deduktivt, dels fordi vi i gruppen har indsamlet teoretisk viden på forhånd. I forbindelse med den ovenstående beskrevet redegørelse af hvilken interviewform vi har valgt at bruge, hænger den indsamlede teoretiske videns indsamling meget godt sammen med, at vi har ladet os inspirere af hvilke tematiseringer inden for musikken vi vil undersøge. Dog har vi også kombineret den deduktive analysemetode med den induktive i løbet af analysen da nogle teoretiske perspektiver er udsprunget parallelt med bearbejdelsen af det empiriske materiale (ibid.).

Empiri

Som de tidligere afsnit kort er repræsenteret for, har vi været ude i forskellige praksisser og undersøge musikkens effekt på fællesskabet i skoleområdet. Vi har valgt at interviewe to musiklæktorer, fra henholdsvis læreruddannelsen i Århus og på pædagoguddannelsen i Esbjerg. Dette giver relevans ift. til at undersøge hvordan disse to fagpersoner oplever musikken på i deres arbejde med de studerende og hvilke faglige musiske kompetencer det kræver af de studerende. Derved er det relevant at problematisere og identificere hvilken udvikling musikken på pædagoguddannelsen bevæger sig i. Derudover har vi interviewet to lærere fra henholdsvis Århus friskole og Rudolf Steinerskolen i Vejle. Her undersøger vi hvordan disse to aktører arbejder med musikken på og hvilken effekt musikken kan have for deres elever. Desuden er fokusområdet her at høre deres subjektive perspektiver på hvordan musikken kan danne ramme for et fællesskabende miljø, samt hvilke musiktraditioner disse to skoler bygger på. Udover interviews med undervisere og lærere fra henholdsvis privat skolen og friskolen, har vi også udarbejdet tre interviews med to pædagoger og en lærer fra folkeskoler i Esbjerg og omegn. Lige såvel som privat skolen og friskolen er det interessen at identificere og undersøge hvilke perspektiver lærerne og pædagogerne har for oplevelsen af musikken og hvilken effekt denne har for det fællesskabende miljø. Afslutningsvis skal det nævnes at samtlige interviews er transskriberet, der vil herom være centrale og relevante citater fra alle interviews, disse citater valideres med relevante og udvalgte teoretiske afsæt, som redegjort i det nedenstående afsnit. Alle interviews vil blive vedlagt som ekstrap materiale til opgaven, så det er muligt at læse konteksten til de udvalgte citater som, som sagt vil præge resten af opgaven.

Teoriafsnit

Inden vi bevæger os ind i de følgende teorier opgaven baserer sit teoretiske afsæt på, er det vigtigt at redegøre for følgende begreb, nemlig: Musik.

Ift. begrebet musik er opgavens forståelse af musik at det ikke kun er sang og instrumentale toner, men også den kropslige bevægelse, med dans og rytme der knytter sig hertil. Ud fra den danske hjerneforsker og musiker Peter Vuust forklarer han forskellen på lyd og musik og beskriver følgende: *"Musikkens struktur, der gør, at vi opbygger forventninger, er det som adskiller musik fra tilfældig lyd"* (Vuust, 2017, s. 43). Musik må altså herfor ifølge Vuusts perspektiv være strukturerede toner som gør noget ved menneskets hjerne fordi det er forventningsopbyggende. Opgavens forståelse af musik som fænomen knytter sig hertil og tillægger samtidig musikken en æstetisk funktion som vi senere i afsnittet vil redegøre for. I dette teoretiske afsnit er der overordnet tre teoretiske begreber vi vil definere ift. at besvarer opgavens problemformulering:

- 1. Musik:** Det første begreb er musik som er et aldeles bredt fænomen og ikke kun indenfor pædagogikken men indenfor hele den brede musikforskning. Derfor udspringer den definition vi tager udgangspunkt i flere perspektiver som vi følgende vil skitsere.
- 2. Æstetik:** Det andet begreb er æstetik og æstetikbegrebet er især essentielt fordi mange af musikkens positive elementer kan tilkobles til netop æstetikken.
- 3. Fællesskab:** Det sidste begreb er fællesskab som ligeledes rummer en bred forståelse indenfor pædagogikken og som kan ansøres for at være et diffust begreb at definere.

Opgaven vil derfor give et forsøg på at kæde musik, æstetik og -fællesskabsbegreberne sammen for at validerer musikken som en samværsform i pædagogisk praksis og skitsere hvor centralt dette er for mennesket. Man kan opstille det som en overfladisk tragt hvorpå musikken bliver et æstetisk udtryk og derved påvirker det emotionelle først hos individet og derefter i fællesskabet.

Musik – Et biologisk og socialt behov

Det første teoretiske afsæt ift. musik tages ud fra Peter Vuust, omhandlende hjernens konstante forventningsudregninger, der ud fra et biologisk synsfælt ruster mennesket til dets overlevelse (Vuust, 2017). Vuust tillægger forventningsudregningerne et eksempel som er at mennesket er i stand til at forudsige fremtiden i trafikken i de ellers komplicerede bevægelsesmønstre. Jo bedre vi gør det, jo større er sandsynligheden for at vi ikke bliver kørt ned af noget tungt (ibid.). I den forbindelse skriver Vuust at mennesket netop igennem musikken stimulerer hjernens forventningsmekanismer. Når man hører et stykke musik, forudsætter det at hjernen forsøger at beregne, hvor det komponerede stykke musik vil hen. Her

igennem musikkens komponerede mønstre af *Harmonik*, *Melodik* og *Rytmik* (ibid.). Vuust skriver at musikken kan være afspændende eller spændingsopbyggende til det næste hjernen bliver budt at opleve, altså forberedelsen. Set i et biologiske perspektiv er hjernens stimulering af lyd når den hører musik, et element der ligger sig op af hjernens centrale fundamentale opgave, nemlig at sikre sin overlevelse. Her beskriver Vuust, at forventningsmekanismerne der stimuleres i hjernen igennem musikken, netop frigøre plads i hjernen, til at registrere de ”nye” uforventede toner i musikken (ibid.). F.eks. hvis der bliver spillet en anden akkord end den hjernen havde forventet, eller hvis musikken pludseligt går fra en Dur til en Mol tone (Vuust, 2017). Parallelt med Vuusts perspektiv, kunne man drage perspektivet mod den schweiziske udviklingspsykolog Jean Piagets kognitive strukturelle tæknings mønstre, der uddyber hvordan vi i forbindelse med tidligere tækning af oplevelseserfaringen, videreføre tækning til ny forståelse, i ny sammenhæng. Dermed tilegnelsen af tækning, igennem kognitive strukturelle ruter og sammenhænge (Piaget, 1969). Det som sådan set smart nok, at hjernen er udstyret til ikke at skulle genopdage betydningen af diverse indtryk. Det er et stort arbejde den sparer i hverdagens store oplevelsesverden. Med disse kognitive tækningsammenhænge, kunne man forbinde dem med Vuusts perspektiv omhandlende musikkens forventningsstimulerende effekt med at de formende strukturerede kognitive tæknings tilrettelægger stimuleringen af hjernens forventnings orientering. Det betyder at mennesket kobler lyde og toner til tidligere erfaringer. Det er derfor vi flytter os når bilen dytter. Piaget bevæger sig dog i sprogform, og beskriver tækningstilegnelsen igennem symbolfunktion¹, og dertil tilegnelsen af sprog, her hvordan barnet forvandles til handlings-intelligent med sproget, til at blive et tænkende væsen, med evnen til at kunne genfremkalde situationer (ibid.). Hermed bevæger vi os over i sprogets teorier og der har været en længere tradition i at sammenligne, og differentiere begreberne sprog og musik. Den tyske musikolog Helga de la Motte-Haber bygger videre fra Piagets *kognitive strukturelle tæknings sammenhænge*, og forklare det kort med begrebet: *forståelsesprocesser*. Dette beskriver hun med begrebsparret assimilation og akkommodation. Assimilation betydende, det indfølede og oplevende igennem musikken, også beskrevet som *Grebethed*. Akkommodation betydende som omstillingen af det kategoristrukturelle, med henblik på at kunne indoptage musikalsk materiale, også beskrevet som *symbolforståelse*. Motte-Haber beskriver ikke de to begreber som modsætninger, men som komplimenterende begreber og fænomener, der opstiller en fælleskarakter. Videregående deler Motte-Haber musik op i to store dele.

¹ ”*Symbolfunktion er evnen til at opfatte ord, tegninger el. billedskrift som symbol for de ting som de repræsenterende; sproget er afhængigt af symbolfunktionen*” (Andersen, Hanesn, & Varming, 2012).

1. Den musikalske grammatisk, logiske

2. Den musikalsk udtrykkende del.

Den grammatisk, logiske del er beskrevet som den formmæssige og harmoniske sammenhængsskabende form i musikken. Her kan der defineres i matematiske mønstre, og nedskrives i noder, hvor musikteoretiske betydninger kommer i spil for tonernes virkning. F.eks. anvendt i ordsproget; ”*Kan vi få kammertonen?*”, som typisk kan afspejles i den symbolske form med en ren A tone i 440 Hz. Men når vi er udover den symbolfunktionelle del i musikken, må vi ikke glemme den anden del som Motte-Haber beskriver som den *Musikalsk udtrykkende del* (Bonde, 2011).

Den musikalsk udtrykkende del er det derimod de emotionelle og æstetiske udtryk som tillader at musikken kan føles og opleves og udtrykkes med (ibid.) F.eks. kan de fleste mennesker selvom de ikke kan spille noder eller har forståelse for musikteori godt blive emotionelt påvirket af musikken og udtrykke sig æstetisk med musikken. Ligesom det også omvendt gør at mennesker som kan spille på et instrument, ikke nødvendigvis bliver påvirket emotionelt af at gøre det (ibid.). I forlængelse af det skriver Vuust: ”*at musikkens evne til harmonisering af grupper er at det der driver værket, er musikkens følelsesmæssige påvirkning af mennesket.*” (Vuust, 2017). Her beskriver Vuust hvordan kunstneren kan formidle en følelse fra en scene, eller vække fælles følelse når man står og synger med på den samme sang. Vuust fortsætter med hvordan musikken kan forbindes i vores hukommelse til en tidligere erfaring eller minde, og hvordan mennesket igennem det samme stykke musik kan opleve de samme følelser selvom der går år imellem. Vuust siger i forlængelse af det: ”*at musikken er følelsernes sprog*” (Vuust, 2017). Igen er vi tilbage i traditionen om at sammenkæde musik og sprog, og dertil skriver Vuust, i en tidligere artikel fra 2007 hvordan det er muligt at musikken og sprogets kognitive bearbejdelsessprocesser overlapper, F.eks. mellem musikkens *funktionsharmonik*² og sprogets *syntaks*³. Dertil skriver Vuust også at man skal være forsigtig med at konkludere ud fra disse hjernestudier, da musikken netop også er rodfastet i psykoakustiske egenskaber og Vuust forklare det med den franske musikforsker Emmanuel Bigands argument: ”*musiks vedkommende er svært at adskille neuronale effekter af akustiske afvigelser fra syntaktisk processering*” (Vuust, 2007). Dette citat kunne forstås med sammenhængene mellem musikken og sprogets traditionelle sammenligning. I forbindelse med musikken, forekommer en kognitiv akustisk afvigelse fra sprogets syntaktiske processer. Vuust beskriver videre, at det godt kan være at musikken kan dele aktivitet i de samme hjerneområder som sproget, men at det nødvendigvis ikke betyder, at hjernen beregner sprogagtige processer i musikkens strukturelle form. Musikken har altså

² **Funktionsharmonik** = En af flere forskellige typer af harmonik der giver udtryk for sammenhængen mellem et musikstykkets akkorder og melodi på tværs af nodebilledet (Grubbe, 2020).

³ **Syntakst** = måde hvorpå ord sættes sammen til helheder, fx sætninger (Den Danske Ordbog, 2020)

mere og byde på, som artiklen dertil belyser det, med underoverskriften: ”er musik et sprog for hjernen”. Den åbner ideen om, at musikken kan være en afspejling af hjernes processer ud over det funktionssymbolske (ibid.). Sammenhængene forklarer Vuust, signalstoffet dopamin, der udløses i hjernen igennem musikken. Dopamin har indflydelse på hjernen, lige fra oplevelse af nydelse, og til den måde vi bevæger os på og aktivere bl.a. de neurale belønningssystemer i menneskets hjerne. Dopaminen bevæger sig med et andet signalstof der også bevæger sig i samme hjerneområde kaldet serotonin. Serotonin er et stof i hjernen der har indflydelse på humør og hukommelse. Når Vuust i samme bog beskriver musikken som følelsernes sprog, er det måske netop disse processer, der udgør følelseskommunikation. Disse processer der kan læres i menneskets hukommelse, og danne ramme for hvad Vuust beskriver som forventningsglæde. Så banalt at vi husker og forbinder nydelse med hvor vi kan finde den. Vuust beskriver fra biologisk funktionelt perspektiv, at nydelse er grundlæggende for mennesket overlevelse. ”Vi spiser fordi vi nyder det, men samtidigt er det nødvendigt for at vi overlever. Vi har sex fordi vi nyder det, men samtidig er det nødvendigt for artens overlevelse” (Vuust, 2017). Parallelt kan der tages fat i Ellen Dissanayake, den Amerikanske forfatter der beskæftiger sig med antropologisk udforskning af kunst og kultur. Den danske musikforsker, musikpædagog og komponist Jesper Sveidahl værdi sætter parallelt med Peter Vuust, musikkens indflydelse som følelses kommunikation, og viderebygger det som livsafgørende for at kunne afstemme menneskelig følelses adfærd (Sveidahl, 2018). Her oversætter han Ellen Dissanayakes citat:

”Musikalitet er således et psyko-biologisk system vi er født med og som udspringer af den helt livsafgørende kommunikation imellem (præhistoriske) nyfødte spædbørn og deres forældre og disses evne til igennem vokal, visuelt og kinetisk udtryk at formidle, justere og afstemme følelser og adfærd for derigennem at styrke samhørighedsfølelsen dem imellem og dermed bl.a. styrke den altafgørende omsorgsfølelse som en måde at øge menneskets overlevelsesmuligheder” (Dissanayake, 2010).

Man kan anse det før stående citat fra Dissanayake som et bindeled mellem Vuust, Motte-Haber og Sveidahls argument for hvor centralt musikken egentligt er for menneskets måde at kommunikere følelser på. Det skitserer netop hvor grundlæggende og centralt musikken er for den almindelige menneskelige udvikling, både socialt men også på individplan. Lige såvel som Vuust og Dissanayake argumenterer for, appellerer musikken til menneskets følelsesmæssige og kognitive tilstand.

Æstetik – Følelsernes udtryksform

Her er det fordelagtigt at inddrage æstetikken, for æstetikken har en del elementer tilfælles med de forstående præsenterede teorier. Derfor er det vores interesse at definere hvordan et nutidigt æstetiskbegreb kan begribes.

De danske teoretikere Benny D. Austring (Cand. mag.) og Merete Sørensen (Ph.d. i Leg, Drama og Æstetiske læreprocesser) forstår æstetikken som *"værende en sanselig symbolsk form, som rummer en fortolkning af individet selv og dens verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser"* (Austring & Sørensen, 2018, s. 68-69). Parallelt med denne definition kan denne forståelse af æstetikken tillægges det som også kaldes for en æstetisk oplevelse, som på mange måder har relevans ift. at undersøge hvordan musikken kan påvirke det enkelte individ. En æstetisk oplevelse kan først og fremmest forstås som et sanseligt indtryk, af æstetisk udtryk. Dette indtryk appellerer til modtagerens følelser, og herigennem igangsættes en følelsesmæssig reaktion. F.eks. kan musikken vække en analog følelsesmæssig klangbund og dette kan påvirke modtagerens bagvedliggende følelser, som musikken kommunikere til (ibid.). For at bringe et fællesskabsbegrebs perspektiv ind ift. at undersøge den pædagogiske problemstilling i henhold til musikken som en samværsform, vil det i nedestående afsnit blive præsenteret og skitseret kort for.

Fællesskab – Skab sammen

Her er det relevant at inddrage Jean Lave og Etienne Wengers teoretiske afsæt, både ift. at belyse hvorfor musikken kan påvirke samværet og deltagelsen, men også hvordan musikken kan anskues som en læringsform for det enkelte barn. Denne teori, oprindeligt kaldet *"Legitimate peripheral participation"* blev udviklet i slutningen af det 20 århundrede (Lave & Wenger , 2012, s. 127). På dansk er denne teori bedre kendt som *legitim perifer deltagelse*, for tager vi fat på ordet legitim betyder det at lovliggøre noget, perifer betyder at være i udkanten af noget, deltagelse er en selvfølge, altså at være en del af noget. De to sidst nævnte kan skabe en del forundring, for er udkant og deltagelse ikke modsætninger? Her vil Lave og Wenger argumentere for, at hvert af disse elementer er uundværlige for den samlede definition, derfor må begreberne ikke selvisoleres, for isoleres de, mister helhedsbegrebet sin kontekst. For med Lave og Wengers perspektiv omhandler denne teori; at individet der lærer, er uundgåeligt deltager i fællesskaber af praktikere, og at tilegnelsen af viden og kompetencer, kræver at nytilkomne bevæger sig mod fuld deltagelse i et fællesskabs sociokulturelle praksis (Lave & Wenger , 2012, s. 132). For idéen med Legitim perifer deltagelse tillægger, at menneskelig læring forløber sig gennem en integreret del af sociale praksisser og som den lærende er en deltager af (ibid.). I forbindelse med Legitim perifer deltagelse vil vi herom definere begrebet fællesskab. Som opgaven hidtil har lagt op til, er fællesskabsbegrebet blevet nævnt relativt hyppigt. Derfor er det relevant at inddrage begrebet og begrunde hvordan vi i gruppen forstår fællesskab i vores færd på at besvare problemformuleringen. Lena Dich (Pædagog med en efteruddannelse i drama, musik og rytmik på Gedved Seminarium) definerer *"fællesskabet"* i forbindelse med musik som samværsform. Her forstås ansvar og fællesskab som noget der går hånd i hånd, og med Dichs perspektiv blomstrer fællesskabet når man spiller sammen med andre. Her argumentere hun for at når musikken udtrykkes i samspil, får børnene den mulighed for at mærke på egen krop, hvad det vil sige

at tage ansvar for hinanden og det fælles produkt de skaber sammen. Her menes det både at være lydhør overfor andre, men samtidig også mærke sejren personligt og i fællesskab, når det lykkes (Dich, 2006, s. 216). Men hvad betyder fællesskab egentligt inden for pædagogikken? Det er interessant at når man undersøger begrebet fællesskab i den pædagogiske kontekst at det mest centrale begreb kan findes i den danske ordbog og ikke i en teoretisk beskrivelse. I ordbogen er beskrivelsen: ”*Det at en gruppe mennesker er sammen om noget og derved føler en vis samhørighed*” (Den Danske Ordbog, 2018). Det kan lyde banalt at et fællesskab er at føle samhørighed med de andre mennesker man er sammen med, men måske bliver fællesskabet derved endnu mere vigtigt at have øje på i pædagogisk praksis. Ifølge de danske psykologer Anne Linder og Jørgen Lyhne er der flere former for fællesskaber som skolens fagprofessioner skal være opmærksomme på når de tilrettelægger undervisning eller musikaktiviteter. Ifølge Linder og Lyhne (2018) hænger det fællesskab som den fagprofessionelle vil facilitere i høj grad sammen med de aktiviteter eller den undervisning som gør sig gældende i enhver praksissituation hvor målgruppen har socialt samvær med hinanden. De opstiller således fire former for fællesskab og de har hver deres individuelle fokusområder.

1. *Det sansende fællesskab.*
2. *Det nære fællesskab.*
3. *Det legende fællesskab.*
4. *Det skabende fællesskab.*

Det sansende fællesskab handler om atmosfæren omkring målgruppen. Her er det for pædagogen centralt at sikre at børnene oplever en positiv atmosfære i det læringsmiljø de begår sig i (Linder & Lyhne, 2018).

Det nære fællesskab handler om mentalisering og empati. Et fællesskab hvor børnene mentaliserer og har empati for sine klassekammerater (ibid.). Individet bliver accepteret på trods af forskellige forudsætninger.

Det legende fællesskab handler om et fællesskab hvor legen eller den legende tilgang er i centrum. Dette opfordrer pædagogen til at være aktiv medspiller i børnenes leg og ligeledes har en legende tilgang (ibid.).

Det skabende fællesskab handler om at der i læringsfællesskabet på trods af de målrettede læreprocesser også skal være plads til at børnene kan ”*skabe sammen*” (ibid.). Her opfordres til oplevelse, sanselighed og æstetisk produktion. Dette kan tilkoble musikkens rolle i pædagogisk praksis. Ved at tilkoble Austrings og Sørensenes æstetikbegreb med Dichs beskrivelser af musikkens betydning for fællesskabet, kan man sætte dem sammen for at beskrive hvor vigtigt og centralt musikkens rolle er i at faciliterer menneskers fællesskabsfølelse. Hvis vi synger, spiller eller danser sammen, skaber vi en æstetisk proces der kommunikerer de følelser vi i sammenspillet oplever mellem hinanden og derved styrker vi fællesskabsfølelsen (Dichs 2006 & Austring & Sørensen 2018). Ift. vores teoretiske afsæt jf. fællesskabsbegrebet er opgavens afsæt et sammenspil mellem

ordbogens banale beskrivelse og Linder og Lyhnes teoretiske former for fællesskab. Man kan bruge disse fællesskabsformer til at undersøge hvilke værdier de forskellige skolepraksisser har i spil ift. tilrettelæggelsen af undervisning eller didaktikken bag aktiviteter.

Komparativ Analyse

Men findes der er en sammenhæng i det empiriske materiale hvor der kan tegnes et mønstre som påviser musikkens effekt på fællesskabet i skolen? Spørger du de musiske aktører i folkeskolen som vi har interviewet, er vi overvejende blevet præsenteret for de musiske ildsjæle, der finder musikkens plads ud fra deres egen forventningsglæde eller interesse for musik. Derfor bliver musikkens tiltag motiveret ud fra ildsjælens interesse, eller fra forekommende musiktraditioner. Derfor bliver spørgsmålet omkring hvilken effekt musikken har, her omdannet til ildsjælens praktiserende æstetiske processer og hvordan de ser glæden omkring musikken i praksis og hvordan de ser *denne* glæde smitte.

Perspektiver fra Folkeskolens Praktikere

Et godt eksempel ser vi i Interview 1 fra Lærer 1. Her beskriver Lærer 1 fra en folkeskole i Varde Kommune effekten af musikken ift. det emotionelle i mennesket:

Lærer 1: *"Nu vi sidder, det er tit sådan noget som blokfløjte der, det er der ikke nogen der rigtig vil og nogen bliver meget grebet af det. Det er meget skægt nu vi sidder med de fire små fjerdeklassehold: "EJ SKAL VI SPILLE BLOKFLØJTE?" Ikke også? Jeg synger jo altid meget med dem, altså jeg synes det der med de kan; For det første så skal de synge ordentligt, og det kan vores mellemtrin, de synger virkelig godt. At de kan synge ordentligt og også at de kan nogen af de gamle sange. Og så synger vi selvfølgelig også nye sange. Og så bliver jeg altid så glad, hvis det smitter af at der er nogen der bliver grebet af det, og så spiller noget i musikskolen og sådan noget. Det gør jeg egentlig meget for at prøve at lokke dem til, og jeg kan også finde på og, altså tage trompet eller kornet med her, og lade dem prøve, og spille for dem og sådan nogen ting"* (Interview 1 – d. 13-05-20 – Se Bilag 1 s. 2-3).

I eksemplet fortæller folkeskolelæreren passioneret om hvordan hun insisterer på musikken i hendes undervisning, og går foran i skabelsen af æstetiske processer med sang og instrument. Her hvordan musikken er til stede ud fra hendes glæde omkring musikken, og effekten af hvordan hun bliver glad når, hun ser den smitter. Musikken påvirker til den her *grebethe*d som Motte-Haber omkredser i hendes teori om musik. Elevernes assimilation, det at de har mulighed for at indføle og opleve. Dette ligger jo lige op og ned ad den her afstemmende sociale emotionelle fælleskabelse, at læreren oplever glæden der hvor musikken har kunne

kommunikere, og afstemme følelserne i fællesskabet. Det hun står tilbage med, er denne glæde og positive erfaring der var praktiseret gennem musikken. I forbindelse med dette perspektiv bevæger vi os videre, denne gang med en tilkobling af en skolepædagog fra Esbjerg kommune. Lige så vel som det første citat, introducere Pædagog 2 i citatet her denne her glæde som musikken kan give uanset målgruppe. Her perspektiverer Pædagog 2 netop til denne her afstemte glæde, dog ikke blandt skolebørnene men blandt personalet på lærerværelset.

Pædagog 2: *Han blev så glad, han blev simpelthen så glad, og alle sad der med deres stykke papir og sang og så siger de? Hvorfor starter vi ikke alle møder med en sang, det gjorde vi i gamle dage? Det var tankevækkende ikke? Men der er ingen der vil synge for. Det er også ligegyldigt, for det kan jeg godt. Men sangen er jo med til at binde os sammen. Hvorfor fanden er Phillip Faber så pissepopulær nu? Og morgensang, og fællessang? Hvorfor er det så populært? Det er da fordi det gør noget ved os?"* (Interview 5 – d. 04-05-20 – Se Bilag 5 s. 6).

Der tegner sig her et billede af at Pædagog 2 bestræber sig på at dyrke folkeskolens gamle musiktraditioner og dette lægger sig op imod Vuust Perspektiv om forventningsglæden, der er de følelsesoplevelser der indordnes i hukommelsen, og kan blive genoptaget igennem i et stykke musik. Som kollegaen her oplever da de synger en sang for ham som han har et nært forhold til. Når Lærer 1 og Pædagog 2 bestræber sig efter at vedligeholde disse traditioner, er det måske drevet af deres forventningsglæde der er bundet op på disse traditioner. Lærer 1 binder hendes musikundervisning og tilgange op på disse traditioner. Det samme ses ved Pædagog 2 herunder ved hendes glæde til fællessangen som metode. Her drager hun paralleller til Philip Fabers initiativ og argumenterer for at det gør noget ved mennesket, for hvad kan fællessangen bidrage til? Her kan det med Dissanaykes perspektiv betegnes som den samhørighed, der opstår når vi afstemmer de fælles følelser der samler mennesker og øger dets overlevelsesmulighed (Dissanayake, 2010). Det som man kan argumentere for at Faber går ind og gør ved mennesket, er den fælles følelsesafstemning der forsøger at inddrage den større menighed i Danmark. En fælles følelse der kan få os til at stå stærkere ”*sammen hver for sig*” som jo er udsendelsens motto, og som jo er skabt i denne problematiske tid hvor landet er stærkt påvirket af det omfattende Covid-19 udbrud. Her vil Elsebeth Kirk argumentere for, at fællessangen har dette kampmiddel, for tager vi udgangspunkt i fællessangen, har denne en særlig tradition i landet. Dette ses bl.a. ved at danskerne sang sammen under krigstiden (Kirk, 2009, s. 186). Her har fællessangen haft en væsentlig betydning og her kan der igen drages paralleller til Dissanayakes perspektiv på menneskets ”*overlevelsesmulighed*”. Her kan man tale om at fællessangen igen har fået en central rolle, men så er

spørgsmålet så om denne musiktradition fortsætter når hverdagen vender tilbage? For her argumenteres der hvert fald for at fællessangen har en helt særlig betydning, til dels fordi den giver glæde og samhørighed i den brede befolkning, men lige såvel fordi den har en effekt i menneskets behov for at være i socialt samvær nemlig fordi musikken kan samle menigheden. Her kan man påpege at Lærer 1 og Pædagog 2 er drevet af denne forventningsglæde, hvor de hver især på deres egen måde har praktiseret musik og derved har oplevet den positive samhørighedsfølelse der medbringer sig gennem musikundervisning. Her fordi de har oplevet den fællesskabsfølelse musikken har skabt sammen med eleverne. I følgende citat er det derimod hos Pædagog 1 forklaret ud fra et teoretisk anerkendt grundlag, som bliver brugt til at begrunde musikkens effekt. Anderledes ved siden af Lærer 1 og Pædagog 2, er musikken forklaret ud fra et teoretisk perspektiv frem for praksiserfaringer. Pædagog 1 anerkender musikken igennem teoretiske begreber som de emotionelle følelser, inklusions middel, og musikkens effekt på hukommelse. Dette beskriver Pædagog 1 som er skolepædagog fra Vejen Kommune følgende:

Pædagog 1: *Jeg synes musik har mange effekter. Jeg synes det har stor effekt på hvad kan man sige altså barnet sådan, den måde de emotionelle følelser der kommer i, eller man kommer i når man hører musik, eller oplever, eller røre sig til musik, men så ved jeg også at man, at det har stor effekt på hukommelsen, og har stor effekt på det sociale. Og vi oplever det nede på "Toppen" som inklusionsmiddel, så jeg synes jo musik kan alt, og kan bruges i alle sammenhænge (Interview 4 – d. 14-05-20 – Se Bilag 4 s. 5).*

Her ligger Pædagog 1 vægt på den effekt musikken har hos barnet først og fremmest. Lærer 1 og Pædagog 2 lægger derimod vægt på deres interesse og glæde i musikken først for dernæst at opleve dens effekt i stedet for at teoretisere den. Pædagog 1 praktiserer musikken som en metode og beskriver den store indflydelse musik har på barnets indlæring, og tillægger det dertil at musikken kan "alt". Her tolker opgaven ud fra næste citat, at musikken kan tilføjes som støtte for al læring. Dette bliver praktiseret på "Toppen", som er et tiltag til børn, der har særlige indlæringsvanskeligheder og i følgende citat beskriver Pædagog 1 yderligere hvordan hun f.eks. arbejder med rytmer, for at styrke barnets evne til at samle en sætning. I den forbindelse kan der drages en parallel til Vuust begreb; følelseskommunikation. Argumentet er her at barnet ikke kan afstemme følelser hvis det har problemer med at kommunikere det ud. Pædagog 1's hovedmål er måske ikke følelssproget, men er måske at børnene kan kommunikere disse symbolskfunktionelle udtryk ud, og kan lægge trykket de steder, så der er større sandsynlighed for at det forstås af andre. Derved sammenlagt med rytme så det samlede udtryk giver mere følelsesmæssig kommunikativ mening. Her i det forløbende citat beskriver Pædagog 1

hvordan hun arbejder med dette, og tager først fat i begreber som motorik og sanse integration, og kommer omkring musikken som kropslig og bevægelig, og til slut hvordan det kan kædes til hukommelsen.

Pædagog 1: ”Altså når jeg bruger musik så er det forhold til motorik og sanse integration. Så det lige som det jeg tager, som er udgangspunktet, og så bliver der plottet musik på, alt efter hvad der skal laves. F.eks. så køre vi mindfulness eller sådan noget, stille og roligt musik, og skal vi lave noget helt andet så hvor man skal op i gear, så er det jo høj, en anden slags musik, altså så køre vi også i rytmer, altså rim og remser hvor man lære sådan grundrytmerene og sådan noget ikke?” ...

... ”når vi skal sidde og træne hukommelsen så går vi helt tilbage till det helt basic. Det der med rytmer hvordan lyder ting, når man taler, eller hvordan lyder det når man ska, når man taler, så taler man som regel i en rytme og hvis man ikke har den der grund rytme så kan det være svært og føre en samtale eller fylde flere begreber på end hvad kan man sige hukommelse og hvordan man sådan taler” (Interview 4 – d. 14-05-20 s. 3 og 6).

Pædagog 1 bevæger sig imellem musikkens to dele. Den musikalsk grammatisk logisk del og den musikalske udtrykkende del, som Motte-Haber opdeler det. Her er det omhandlende at lære i barnets hukommelse, hvordan et stykke stille musik kan præge en stemning, altså en følelse i et rum, (det udtrykkende), og hvordan rytmen placeres grammatisk i den danske tale for at gøre den forståelig (musikalsk grammatisk logisk). Dette fremviser hvordan disse to faktorer skaber en fælleskarakter, og hvordan ud fra hvad Pædagog 1 siger ”*helt tilbage til det helt basic*”. At dette er centralt for hvordan menneskers forståelseshorisonter mødes. De to pædagoger og læreren fra folkeskolen har det til fælles at de alle kæmper for at musikken er gældende. Det vidner om at musikkens plads bliver mere og mere trængt i lærer og -pædagogpraksissen i folkeskolen.

Perspektiver fra Friskolens og Privatskolens Praktikere

For at kæde nogle af de sammenligninger og forskelle der opstår mellem de forskellige praksissers empiri, er det interessant at undersøge hvorvidt denne glæde, fællesskabsfølelse og positive effekt på børns læring lærerne og pædagogerne oplever i folkeskolen også gør sig gældende på hhv. friskolen og på steinerskolen. I Interview 2, fortæller Lærer 2 fra Aarhus Friskole omkring hans oplevelser af børnene når de har musikundervisning.

Lærer 2: *Jamen altså primært oplever jeg at musikken er en social lim, som hvis nu man skulle være høj i hatten, er meget svær og finde i nogen andre fag. Øh, fordi det er sådan en fornemmelse af at man skaber noget sammen og man er en enhed. Hvad skal man sige? De fleste der har prøvet at spille i band eller orkester, de kender den der fornemmelse af at man har et eller andet unikt sammen. Jeg har nogle gange hørt nogen mennesker der har været i hæren beskrive det med nogle lignende ord. Der opstår sådan en eller anden form for bånd med dem man udøver, eller laver, eller skaber musik sammen med” (Interview 2 – d. 23-04-20 – Se Bilag 2 s. 3).*

Lærer 2's oplevelse af musikken som værende et faciliterende element ift. at eleverne opnår et bånd mellem hinanden taler meget ind i Linder og Lyhnes (2019) former for fællesskab ift. begrebet, det *Skabende Fællesskab*. Her kan det bånd Lærer 2 beskriver tilsidesættes med begrebet samhørighed indenfor teorierne om fællesskab. På friskolen oplever læreren det samme sociale resultat som læreren og pædagogen gør fra den almene folkeskole og her kan der argumenteres for at musikken har haft positiv effekt på tværs af metoder, tilgange og på tværs af forskellige skoleformer. Eleverne styrker deres fællesskabsfølelse når de gennem æstetisk produktion kommunikerer følelser imellem hinanden. I de praksisser hvor opgaven har indhentet dets empiriske materiale ses der et mønstre af hvor det *skabende fællesskab* har en gennemgående positiv effekt på eleverne. Dette kan ligeledes påvises i følgende citat fra en lærer fra en Steinerskole i Vejle Kommune. Med Lærer 3's citat, kan man her påpege at lige så vel som på Århus Friskole tilbyder Steinerskolen musik som en kerneværdi for deres elever.

Lærer 3: *”Når ja... den er faktisk meget god. Når vi har fødselsdag, det er sådan noget meget specielt noget, så sidder vi selvfølgelig også i en kreds og så står der nogle forskellige instrumenter inde i midten af kredsen, og så der den der har fødselsdag vælger så to af sine kammerater der får lov til at spille på et instrument og det foregår bare ved at så det så (anonymt navn) der har fået denne her metallofon stillet hen foran sig og så skal hun improvisere en lille melodi ja og så er der fuldstændig stille og sidder (anonymt navn) og spiller og ligeså længe hun vil, altså: ”pling pling pling”, og det er faktisk meget smukt og meget meget, ja meget fint intensiv oplevelse for alle, og der er helt stille. Så de får, de lærer også og lytte til hinanden og give hinanden plads, det er jo også noget musikken kan faktisk” (Interview 3 – d. 29-04-20 – Se Bilag 3 s. 7-8).*

Musikken på Steinerskolen er udelukkende akustisk, derfor tilbydes der ikke elektroniske elementer i musikken i deres praksis. I interviewet påpeges det at:

Lærer 3: ” Altså vi har jo ikke sådan elektronisk musik, det bruger vi ikke” (Interview 3 – d. 29-04-20 – Se Bilag 3 s. 7).

Her kan man tale om en af forskellene mellem Århus Friskole og Steinerskolens musikværdier og normer. Tager vi stilling til hvordan de oplever effekten og oplevelsen af musikken, fortæller Lærer 2's citat om hvordan musikken kan antages som en enhed, og her tillægges eksemplet med hæren, hvorfor musikken kan skabes som ren dyrket, altså noget unikt hvor aktørerne for alvor kan fornemme at det at være en del af et ligeværdigt fællesskab. Desuden tillægger Lærer 2 eksemplet hvor de musikudøvede aktører oplever en form for et bånd med hinanden, dette lægger meget godt op ad Dichs fællesskabsperspektiv hvor Dich her ville argumentere for at aktørerne der indgår i band samspillet, vil kunne mærke hvordan det er at tage ansvar for hinanden. Her opstår der noget særligt, et fælles produkt som alle er meddeltager af, og har et fælles ansvar for. Vender vi blikket tilbage til Lærer 3's citat, konstrueres den ud fra noget traditionelt bundet, og her tillægger Lærer 3 hvordan hun praktiserer elevernes fødselsdage hvor der her lægges mere vægt på en bestemt praksis situation. Sammenkobles disse to citeringer er der en række forskelle. Lærer 2 oplever musikken som en samskabelses styret dynamik hvor Lærer 3 vægter æstetikken og den fælles oplevelsesmulighed musikken kan have i den pågældende situation den udøves i. Lærer 3's perspektiv begriber her hvordan musikken kan udtrykkes gennem en fælles erfaring og en fælles oplevelse i et homogent samvær. For lige såvel som fællessangen som tidligere er nævnt i analysen, konstrueres der en anden tradition i denne sammenhæng, nemlig fødselsdagen. Tages der udgangspunkt i Linder og Lyhnes perspektiv her, kan man tale om hhv. det *nære fællesskab* og det *sansende fællesskab*. Den første nævnte udtrykkes her ved at klassekammeraterne giver plads til hinanden hvor empati og det mentaliserende element omkredser denne respekt overfor hovedaktøren som har fødselsdag. Desuden vil der her være belæg for at hovedpersonen får en accept af at være en del af et fællesskab, samtidig med det, er det noget som alle klassens elever er aktive deltagere af, altså en fælles oplevelse. Tages der stilling til empati og metallisering, begribes det i sammenhæng med at de øvrige klassekammerater som giver plads til hovedaktøren og lytter til hinanden. Med tilkobling af perspektivet det sansende fællesskab fremhæves der i citatet at deltagerne i rundkredsen lige såvel som hovedaktøren, kan opleve en intensiv oplevelse og dette afspejler meget godt det sansende fællesskab. Til dels kan det give deltagerne en god oplevelse i form af det visuelle og auditive ved at se og lytte til hvad hovedaktøren spiller, synger og udøver. Her kan det give deltagerne inspiration og selvindsigt i hvordan et stykke musik kan opleves og dyrkes, men også en æstetisk oplevelse som med Astring og Sørensen's perspektiv kan forstås i denne sammenhæng ved at deltageren i rundkredsen oplever et sanseligt indtryk og

æstetisk udtryk. Det sanselige kan her forstås som den følelse musikken vækker i individet, hvorimod det æstetiske udtryk er deltagerens visuelle oplevelse i situationen. Det æstetiske udtryk kan her kommunikere og påvirke deltagerne i rundkredsen, på mange måder kan deltageren fremkalde en bagvedliggende følelse og denne følelse kan smitte af på fællesskabet og genskabe et homogent helhedsbillede i situationen. På mange måder tegner der sig her et billede af hvordan musikken som samværsform kan give en effekt gennem en fælles oplevelse og en fælles erfaring. Dorte Jørgensen som er professor, teolog, skribent og filosof, fremhæver den væsentlighed at fortolkning forudsætter at vi er opmærksomt til stede i det vi som individer erfarer, for den fortolkende tænkning kræver at individet sensitivt erfarer det, som tildrager vores tilstedeværelse i momentet (Jørgensen , 2018). Her hænger det meget godt sammen med hvad æstetikken kan fremkalde i mennesket, og tages der udgangspunkt i citatet, fremhæver læreren her at hovedaktøren der spiller, *"improvisere en lille melodi"*. Med Jørgensens perspektiv her, vil aktøren være fuldt ud til stede i musikudøvelsen, og sammenkobler man den æstetiske oplevelse her, vil deltagerne både blive påvirket følelsesmæssigt i den aktuelle situation, men ligeledes også have muligheden for subjektivt at tolke det der bliver udøvet. Ifølge Jørgensen mener hun at æstetisk læring kan fremme børn og unges evne til at tænke kalkulerende og reflekterende og det bygger på fornemmende erfaring og sensitiv tænkning (ibid.). Argumentet her belyser hvordan musik og æstetik har en stærk forbindelse med hinanden og på mange måder er der en del fællestræk. Først og fremmest kan musikken opleves igennem et æstetisk billede, og på den anden side kan musikken fremkalde en følelse hos deltageren og denne følelse kan berige deltagerens refleksionsevner og sensitiv tænkning. Her kan man tale om hvordan musikken og æstetikken kan valideres, for det er tydeligt at ovenstående giver belæg for at det både kan give en oplevelse at være sammen om at dyrke musikken, men ligeledes også hvilke følelser musikken kan fremhæves i fællesskabet. Det handler om at *"være"* og ikke om at *"blive"* for musikken er et øjebliks moment i situationen når den udøves. Lærer 3 vægter det meget højt i interviewet, hvor hun belyser det med:

Lærer 3: *"Musik det jo nu, det er ikke noget som skete for fem minutter siden eller noget der sker om to minutter, det er i "nuet" at det opstår og det er kun i det øjeblik du udfører musikken eller laver dansen sammen at du mærker effekten, og det er så det kroppen erindrer ting med og tager noget med videre, og det er det der er det magiske ved musik. Det er nu."* (Interview 3 – d. 29-04-20 – Se Bilag 3 s.12-13).

Her kan der også argumenteres for at det er det som musikken kan frem for de andre æstetiske fag som f.eks. billedkunst. Musikkens produkt er flygtigt og lige så snart tonerne er forbi er produktet det samme. Processen er her en sanselig og emotionel erfaring blandt deltagerne og ikke et fysisk produkt som betegner processen som et malet billede ville det. Dog kan musik selvfølgelig indspilles og lyttes til igen og derved opnå

produktform men der hvor musikken skiller sig ud er at det æstetiske udtryk aldrig vil kunne opnå en symbolsk form ligesom ved et billede.

Sammenkobling mellem Musiklektorer og Praksisperspektiver

I det nedenstående afsnit tages der nu fat i hvordan en musik lektor fra henholdsvis læreruddannelsen i Århus, og lektor fra pædagoguddannelsen i Esbjerg oplever musikkens effekt og hvad deres erfaringer med musikken er i en praksis som er med til at uddanne nye aktører i det pædagogiske felt. Før vi bevæger os videre til den første nævnte lektor, skal det tillægges at han arbejder med forskellige målgrupper. Først og fremmest er han lektor for de lærerstuderende og derudover er han medstifter af en privatejet musikskole i Århus Kommune. Lektor 1 siger følgende:

Lektor 1: *"Men så er der så nogen andre der siger, jamen når børn selv er med til at bestemme og går forrest, så lærer de meget mere ikke også? Så hvordan lærer vi og hvornår lærer vi og min filosofi det er faktisk at børn de lærer på alle tidspunkter, uanset hvad man gør. Børn lærer selvom de er periferien i legen, det som med et fint ord kaldes legitim perifer deltagelse. Eller om de er i midten af legen, derfor er jeg pisseliglad om mine børn er med i midten af musikken eller om de er ovre at lege ved puderne. Musikken er i rummet, så de høre det. Bare de voksne synger og spiller og har det godt, og der når jeg spiller for at vende tilbage til dit spørgsmål ikke også"* (Interview 6 – d. 23-04-20 – Se Bilag 6 s. 6).

Tages der udgangspunkt i citatet her, begriber Lektor 1 en overvejende kombination af hvordan han erfarer sin egen praksisoplevelse, men lige såvel argumenter han for, hvordan musikken kan tilkobles med læring. For det er ingen hemmelighed at musikken og især legen som citatet også begriber, ofte forbindes med læringsbegrebet. Vendes blikket tilbage til de forstående citater adskiller dette citat sig, til dels konstrueres de ovenstående citater ud fra hvilken effekt musikken kan have for fællesskabet. Tages der fat i Lærer 1 og Pædagog 2, tilhænger disse en emotionel tilgang til musikken, for på mange måder er deres praksisser drevet af hvordan de pålægger og inspirer deres elever. Deres perspektiv bygger på hvordan de kan vække en interesse og præsentere yderligere for, hvordan musikkens indvirkning kan påvirke menigheden. Pædagog 1's perspektiv tager udgangspunkt i hvad musikken kan, her tillægges et teoretisk fundament for hvordan musikken kan påvirke det sociale fællesskab og hvordan musikken lige så vel som Lærer 1 og Pædagog 2 er et emotionelt redskab. Her påviser Pædagog 1, en nærmere teoretisk viden, fremfor musikkens levende form og på mange måder har hver af de forstående citater en række ligheder og forskelle. Det er der betydeligt også hvis vi tager stilling til Lærer 2. Her begribes musikkens dynamik når man spiller sammen med andre. Med

andre ord tager Lærer 2 stilling til musikkens levende form, hvor Pædagog 1 derimod bygger hendes erfaringer ud fra et teoretisk grundlag. Lærer 2's perspektiv tager udgangspunkt i det "unikke" når musikkens samspil er drivkraften i samværet. Lærer 3's perspektiv konstrueres ud fra hvordan æstetikken kan pålægges til den musikalske oplevelse, her smitter musikkens udtryk, og kan påvirke deltagernes bagvedliggende følelser. Tillægger man Lektor 1's perspektiv berører det individets legedrift. Her er det relevant at inddrage Lave og Wengers teori omhandlende legitim perifer deltagelse, for her er pointen at deltageren der leger i puderummet, eller er i periferien tilegner sig og er medskabere af det læringsfællesskab der i rummet, for musikken kan tilegnes uanset hvor i rummet individet befinder sig. Lektor 1 beskriver hans filosofi, at læring forekommer hos børn på alle tidspunkter, og derefter knytter han læring til legen som del i musikaktiviteter. Skal legen defineres er det meningsfuldt at tage fat i den danske adjunkt på Aalborg universitet Helle Karoffs som har skrevet en ph.d.-afhandling om leg. Ligesom musikken er legen skabende for meningsstrukturer. I opgaven her har vi beskrevet musikken med Vuust perspektiv omkring forventningsglæde og afstemning af den emotionelle sociale følelseskommunikation, også hvordan det er medvirkende til at skabe en stemningspraksis i rummet og derved er fælleskabende (Karoff, 2013). I analysens sidste del tager vi fat i Lektor 2, som her beskriver hans oplevelse af de studerende i musikundervisningen:

Lektor 2: *"Men når jeg så alligevel augmentere for musik ikke, eller tænker på hvad det gør godt for i forhold til mine studerende, så mener jeg jo specielt det, det sociale, altså at, at vi kan få musikken, til og hæve loftet i musiklokalet, når vi synger ikke, så er der et eller andet der jo. Og som ikke kan, gøres via andre fag- områder, at altså det der med, at vi i fællesskab, karterer det, det her dyr i det her musikalske, den drage, den musik dragende der er i rummet, således at alle har en betydning for at det bliver en fed oplevelse ikke også, og så kan man tale for alt det kedelige kemiske der sker i kroppen. Med endorfiner og jeg skal komme efter dig, men specielt på det sociale"* (Interview 7 – d. 28-04-20 - Se Bilag 7 s. 6).

Lektor 2's perspektiv tager udgangspunkt i hvordan musikken kan "hæve loftet" når mennesker synger sammen, og her er det med perspektivet de studerende, men lige så vel som studerende, kan dette have samme effekt for alle de forstående målgrupper. Drages der yderligere paralleller til de forstående citater har Lektor 2's citering en del fællestræk med Lærer 2's argumentation for hvordan musikken kan opleves, for på mange måder argumenteres der her for at musikken har denne enheds evne at den kan samle samhørigheden i rummet. Men på den anden side validerer Lektor 2 også musikkens effekt, men med det perspektiv om hvordan musikken kan forsvares, for der tegner sig her et mønster, hvorfor det kommer til udtryk at musikken kan noget andet, som ikke andre fagområder kan. Her vil det med Vuusts perspektiv henvise til musikkens evne til at påvirke menneskers følelsesmæssige tilstand, for her vil Vuust argumentere for at når vi i grupper synger

sammen, drives det af menneskets følelsesmæssige påvirkning i situationen. Dette kan lige så vel identificeres i Lærer 2's perspektiv hvor han udtrykker det med at musikken er en social lim og noget helt unikt mennesker kan sammen. For at vende blikket tilbage til hvordan Lektor 2 forsøger at forsvare musikken, vælger han at prioritere det der sker når mennesker praktisere musikken, for på mange måder hænger det meget sammen med Lærer 3's argument om at musikken er noget der opstår i momentet, og det er her musikken berører effekten, nemlig igennem en fælles oplevelse og en fælles erfaring. Den tyske filosof Hans George Gadamer, vil her tale for at det der opstår i situationen, er kernen i legens kontekst, for lige så snart musikken i dette sammenhæng, får en nytteværdi eller skal vægtes som et formål, mister det dens følelsesmæssige og fornemmende tilgang, det som han kalder for legefordærv (Øksnes & Sundsdal, 2017). Afslutningsvis kan det som Lektor 2 kalder for det *"kedelige kemiske der sker kroppen"*, henvise til Vuusts argument, hvor han påpeger at når vi som mennesker synger og spiller, registreres det i hjernens stof dopamin. Aktørerne vil her opleve nydelse og velvære, dette kan tilkobles og valideres, at når vi synger sammen beriger det kognitionen i mennesket. Dette kan hvis vi tager fat i fællesskabsbegrebet lede til Linder og Lyhnes perspektiv *det skabende fællesskab*. I det følgende afsnit begynder opgaven at diskutere nogle af de forhold som kan lægge til grund for de samfundsmæssige problemstillinger musikken i dag møder.

Diskussion

I diskussionen vil opgaven nu stille spørgsmålstejn ved nogle af de problemstillinger musikken møder i samfundet og særligt i pædagogisk praksis. I et land som Danmark, hvor især reformpædagogikken (visioner for en ny skole og ny opdragelse) har været dominerende og har præget det pædagogiske arbejde i over hundrede år, kan man i dag som indledningsvist beskrevet gennemføre en uddannelse til pædagog og blive ansat på en skole, et bosted eller i en børnehave, uden at have faglige kompetencer indenfor musik eller andre æstetiske håndværksudtryk. Ikke fordi den studerende eller pædagogen nødvendigvis ikke har musiske eller æstetiske kompetencer, men fordi uddannelsen ikke prioriterer at give faglige værktøjer og metoder inden for temaerne æstetik og musik. Bl.a. ved f.eks. at give instrumentel og rytmisk undervisning til alle studerende i grundfagligheden. Men hvad kan lægge til grund for at musikken er ved at uddø på pædagoguddannelsen i dagens Danmark? Som hhv. Austring og Sørensen (2017) og Holst (2013) argumentere, kan en af grundende være den moderne konkurrencestat og PISA-undersøgelsernes effekt på samfundet. For her udspringer problemstillingen sig af hvorfor musikkens rolle i den danske folkeskole er blevet nedprioriteret siden 70'erne (Holst, 2013). Konkurrencestat er et begreb fremført af Ove K. Pedersen, der argumenterer mod disse tendenser der globalt har oprustet sig siden start 90'erne. Ove beskriver det så banalt som *"en stat, der aktivt søger at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den globale konkurrence"* (Pedersen, 2011), her snakker vi primært økonomisk, men lige så meget om at mobilisere befolkning til at kunne stå

stærkt individuelt. Ove beskriver ”en stat, som søger at gøre den enkelte ansvarlig for sit eget liv, ser fællesskabet som knyttet til arbejdet og frihed som identisk med friheden til at realisere egne behov – i stedet for (som velfærdsstaten) at lægge vægt på moralsk dannelse, på demokrati som fællesskab og på frihed som muligheden for at deltage i de politiske processer”. Dette beskriver han at det bliver udført, i disse uendelige reforms pædagogiske tiltag der øger statens konkurrence muligheder (*ibid.*).

Dette videreføres tydeligt i den nye skolereform fra 2014, at æstetiske fag nedprioriteres, for udviklingen er påvirket af en uddannelsestænkning som primært går igennem New public Management perspektivet (Austrius, 2017). Helt overordnet er det oplagt at inddrage folkeskolens formålsparagraf Stk. 3, først og fremmest for at belyse hvad den almene folkeskole skal forberede eleverne til. Folkeskolelovens formålsparagraf Stk. 3 skriver følgende: ”folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati” (Retsinformation, 2019). Her er det vigtigt at tage stilling til begreberne *deltagelse, medansvar og lighed*. For vender vi blikket tilbage i tiden, har det siden 1800-tallet i forbindelse med nationalstatens opståen, været en tradition at synge fællessang og fællessangen har i sig selv en særlig værdi i Danmark, til dels fordi den er stærkt tilknyttet til vores demokratiske ideologiske tankegang, men også fordi fællessangen har den musikalske udtryksform ved at synge i sociale sammenhæng. Fællessangen opstod i det folkelige miljø, og her blev sangen et redskab til at få budskaber ud til folket, men ligeledes også er et middel til at opbygge et fællesskab mellem mennesker, der kom fra meget forskellige sociale og kulturelle lag (Kirk, 2009, s. 186).

Her tegner der sig et tydeligt billede af at musikken har haft en stor indflydelse for folkeskolens eksistens. Tager man det historiske perspektiv med, er det tankevækkende at musikken ikke er et overvejende redskab i den nuværende pædagogiske praksis. Dette kommer også til udtryk i en af de interviewede informanter fra folkeskolen og her påpeges det: ”Danmark er det eneste land hvor man stopper med og have musik i de år hvor man, ja fra sjette klasse og så til gymnasie og i de år hvor man faktisk udvikler sig ret meget” (Interview 1 – d. 13-05-20, Se Bilag 1 s. 13). Her er det på mange måder belyst, at musikkens plads i folkeskolen er relativt begrænset, for at inddrage et politisk perspektiv ind i henhold til citatet vendes blikket tilbage til 2012. Her lancerede den daværende undervisningsminister Antorini ”Ny nordisk skole” her var det med formålet om at alle børn og unge i folkeskolen skulle udfordres og dygtiggøres i så høj grad så muligt, her dukkede et begreb som livsduelighed op, hvor det på ingen måder blev defineret, på daværende tidspunkt blev begrebet anvendt i forbindelse med at gøre eleverne i folkeskolen til fagligt dygtige, men med henblik på at styrke de kommende generationers arbejdsparathed. Her kan man stille spørgsmålstejn om hvorvidt begrebet livsduelighed kan forbindes til denne kontekst, for i vores analyse fremgår begreber som fællesskab, æstetik og musik som facilitator, for disse aktører vi har talt med, kan forbinde musikken som en social lim, noget der

beriger fællesskabets tilstedeværelse, for er det ikke tankevækkende at tale om et begreb som livsduelighed ind i børn og unges faglighed og arbejdsparathed (Böwadt , 2019, s. 110). Her vil den danske teolog og filosof K.E Løgstrup argumentere imod denne påstand, for med hans perspektiv kan det individuelle menneske ikke antages som værende i en livsduelig udvikling, her vil han argumentere for at livsduelighed er noget man udvikler i samspil med andre børn (ibid. s. 164). Tages der her fat i et andet perspektiv vil Grundtvig fremhæve begrebet livsduelighed som noget der optræder som en dannelse hos folket, dette henleder han til noget der sker igennem en livsoplysning (ibid., s. 17). Uanset hvordan vi vender og drejer det, har musikkens rolle i folkeskolen mistet dens værdi, men er det nu også kun samfundets og den politiske involvering som har været alene skyld i denne udvikling? For omvendt må der også stilles spørgsmålstejn til hvordan en almen pædagog anvender musikken i praksis, for hvad kræves det at praktisere musikken? Her vil Kirsten Fredens som er cand.mag. i musik og voksenpædagogik, argumentere for, at pædagogen der udøver musikken og praktisere musikken med børnene, ikke har behov for at have en bred og rig musisk kompetence (Fredens , 2006). Med Fredens perspektiv handler det om at tilegne sig mod, lyst og selvtillid til at træde frem og udøve musikken (ibid.). Tages der her stilling til Fredens perspektiv kunne der her tegne sig et billede af at nutidens pæagoger har vanskeligheder med at tage ejerskab i musikkens mange potentialer. Her kunne det hænge sammen med denne præstationskultur, som påvirker menneskets mod på at anvende musikken. Hvis pædagogen måske har svært ved at synge, spille og generelt anvende musikken, kan det her stille spørgsmålstejn til fremtidens pædagogers arbejde med musikken. Dette vil uddybes yderligere i vores perspektivering.

Konklusion

Men hvad kan musik og æstetik gøre ved fællesskabet på skoleområdet? Det er igennem vores analyse blevet belyst at musikken på tværs af skoleformer har en overvejende positiv effekt på de praksisser hvori opgaven har indhentet sit empiriske materiale. Det er tale om fem forskellige praksisser hvori tre lærere og to pæagoger ud fra deres subjektive erfaringer har beskrevet musikkens effekt på deres forskellige målgrupper i pædagogisk praksis. I analysen påviser det empiriske materiale at der netop i de skoleformer opgaven har undersøgt, er en sammenhæng mellem fællesskabsfølelsen målgruppen oplever i musiske sammenhæng som musikundervisning og musikaktiviteter. Ligeledes påvises der et mønster af at de praktikere der anvender musikken i folkeskolen overvejende, oplever at musikken er under et pres i deres praksis og overvejende ser musik som en mangelvare i folkeskolen. Dette er til gengæld ikke tilfældet i de praksisser hvor musikken er anerkendt som en overordnet tilgang som det ses på friskolen og på steinerskolen. Her påvises det i empirien at æstetik og musik er på dagsordenen og at lærerne fra disse praksisser oplever en overvejende positiv effekt musikken har på fællesskabet og det sociale hos børn og unge. Det er interessant at der på tværs af skoleformer og tilgange opleves den samme positive effekt musikken har på fællesskabet, selvom der er tale om store

differentieringer i de traditioner skolerne bygger på og omfanget af musikundervisning. Men hvorfor kan musikken finde større tilstedeværelse på friskolen og på steinerskolen? En af de identificerede problemstillinger at friskolen og steinerskolen ikke er underlagt de samme lovmæssige krav som folkeskolen og det er måske også kernen til hvorfor musik og æstetisk har sværere og sværere ved at finde plads i folkeskolen. Som Holst (2013) belyste det er musikundervisningen faldet markant i folkeskolen siden 70'erne og det kan nu observeres i de praksisser opgaven har undersøgt. Med perspektivet fra lektorerne fra hhv. læreruddannelsen og pædagoguddannelsen belyser deres perspektiver bl.a. at musiske faglige kompetencer kræver undervisning og ikke er noget den studerende uden musiske forudsætninger kan anvende i pædagogisk praksis. Men hvilke faglige kompetencer kræves der af egentligt at pædagogen for at kunne facilitere fællesskab hos børn og unge i skolen med musikken som redskab? Opgaven har haft et primært fokus på at undersøge de sociale potentialer i æstetikken og musikken og har derfor ikke haft fokus på den bagvedlæggende didaktik. Det er uomtvisteligt en markant del af pædagogprofessionen at have stort fokus på didaktikken ift. undervisning og aktiviteter og generelt hele tilgangen pædagogen har til læring. Derfor vil opgaven også give et nys med i den retning. Didaktikkens rolle er markant ift. tilrettelæggelsen af pædagogiske aktiviteter. Skal musik kobles til dette kræver det selvsagt at pædagogen er opmærksom på sine didaktiske overvejelser ift. musiske aktiviteter og tilgange. Men det kræver som nævnt også kompetencer inden for musik og æstetik at facilitere denne form for aktivitet eller undervisning. I følgende perspektivering har opgaven fokus på musikkens plads på den fremtidige pædagoguddannelse, for at give et bud på hvordan musikken igen kan finde plads på pædagoguddannelsen og hos de fremtidige pædagoger.

Perspektivering – Musikkens Fremtidige Plads I Pædagogikken

Det er ikke en hemmelighed at dette bachelorprojekts grundlæggende fokus har været på at validere musikken i den pædagogiske praksis på skoleområdet og har i løbet af opgaven flere steder stillet sig undrende og kritisk af den nedprioritering musikken har mødt, også på pædagoguddannelsen. Derfor handler opgavens perspektivering netop om at vende kritikken og forsøge at give idéer til hvordan den fremtidige pædagoguddannelse kunne anvende eller indtænke musikken som et grundlæggende fag eller tilgang på uddannelsen. Aktuelt er pædagoguddannelsens struktur ved at blive omtænkt og derfor vil opgaven give et bud på hvorledes musikken kan medtænkes i denne proces. På den aktuelle pædagoguddannelse har været en del af, har der grundlæggende været i seks hovedområder den studerende skulle igennem (UC Syd, 2020).

1. Grundfagligheden
2. Specialiseringsområdet
3. Praktik i uddannelsen
4. Valgfrit område

5. Tværprofessionelt element

6. Bachelorprojekt

Når nu denne overstående strukturering af pædagoguddannelsen er i en proces hvor den bliver omtænkt, også rent strukturelt og ikke kun indholdsmæssigt er det væsentligt at komme med idéer til hvorledes nogle af disse moduler og kompetenceområder kan blive præget af andre tematikker end dem som er aktuelt gældende. Her ville opgavens idé være om der ikke kunne være et kompetenceområde på grundfagligheden udelukkende til at uddanne de kommende pædagoger i musik. F.eks. kunne der på grundfagligheden være et kompetenceområde omkring musisk og æstetisk udøvelse. Det kræver at pædagogen har nogle faglige kompetencer for at kunne anvende musikken i praksis. Det er bl.a. rytmer, instrumentelle færdigheder men vigtigst af alt skal pædagogen have en musisk tankegang og en lystbetonet drivkraft til at praktisere musik. Og for at anskaffe sig de faglige kompetencer kræver det undervisning af en faglig kompetent underviser som er udannet til netop det fagområde. Når vi har gennemgået det empiriske materiale, er der overvejende gået et slagord igen hos flere af de udøvende praktikere. *"Man skal være det!"*. Lektor 1 beskriver det bl.a. som: *"så der bliver du nødt til at være på, fordi børn de gør ikke det du siger, men det du selv gør"* (Interview 6 – d. 23-04-20 – Se Bilag 6 s. 3) Lektor 2 siger på en anden måde: *"Man skulle kunne synge man skal kunne spille ikke også? Og man skal selvfølgelig også kunne sætte musikalske aktiviteter i gang, man skal have en del færdigheder, det kan man altså ikke snakke sig fra"* (Interview 7 – d. 28-04-20 – Se Bilag s.5). Her påviser lektorerne hvilke kompetencer det i deres perspektiv kræver for at kunne udøve musik i pædagogisk praksis. Det er her tanken at uddanne de fremtidige pædagoger til at kunne anvende musiske aktiviteter fordi det er en central udviklingsforudsætning for mennesket at have musiske kompetencer, som det er påvist i teori afsnittet. Men når et nyt kompetenceområde er opgavens idé, skal de timer jo findes fra de andre områder et andet sted i uddannelsen. I grundfagligheden er der allerede tre kompetenceområder. *Pædagogiske miljøer og aktiviteter, pædagogens praksis* (Praktik 1) og *profession og samfund*. Her kan man diskutere hvorvidt disse tematikker ikke er lige så vigtige som musisk udøvelse i praksis. Det er jo centralt at nye studerende bliver undervist i de før stående tematikker men her vil opgaven argumentere for at musisk og æstetisk udøvelse bør vægtes lige så højt. I efteråret i 2019 fik pædagoguddannelsen et økonomisk tilskud på omkring 130 millioner kroner som løber sig over perioden 2019-2022 (Danske Professioneshøjskoler, 2019). Nu hvor en omstrukturering af pædagoguddannelsen er på dagsordenen kommer der afslutningsvist herfra en bøn til den fremtidige pædagoguddannelse og at tillægge nogle af de økonomiske midler til musikfaget. Musikken er central for menneskets udvikling og derfor er det lige så centralt at pædagogfaget som netop arbejder med det fagområde, tilegner sig kompetencer herunder for at kunne støtte mennesket ikke kun i en positiv udvikling men lige såvel i en positiv musisk udvikling. Det betaler sig tilbage.

Litteraturliste

- Aarhus Friskole. (2019). *Aarhus Friskole*. Hentet fra <https://www.aarhusfriskole.dk/>
- Andersen, P. Ø., Hanesn, M., & Varming, O. (2012). *Psykologisk-pædagogisk ordbog* (17. udgave, 1. oplag udg.). (H. Thiesen, & T. Christiansen, Red.) København: © forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2018). Moderniteten i det 20. århundrede. I *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udgave, 8 oplag udg., s. 30). Bosnia & Herzegovina : forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2006.
- Austring, B. D. (2017). Kapitel 3. Æstetik og pædagogik i et samfundsperspektiv. I N. F. Hansen, & N. F. Hansen (Red.), *Æstikken tilbage i pædagogikken - På opdagelsesrejse mod ukendte mål* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 41). Frederikshavn: Dafolo A/S og forfatteren.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2018). *Æstetik og Læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udgave, 8 oplag udg.). (R. Posborg, E. Jerlang, & A. Holtoug, Red.) Bosnia & Herzegovina: forfatterne og Hans Reitzels Forlag, 2006.
- Bonde, L. O. (2011). 13. Musik og det som er helt anderledes. I *Musik og menneske - Introduktion til musikpsykologi* (s. 273). Samfundslitteratur.
- Bonde, L. O. (2011). 5. Forholdet mellem musikken og sproget - en indledning. I L. Bonde, *Musik og mennesker - Introduktion til musikpsykologi* (2. udgave, 3. oplag udg., s. 101-126). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Böwadt, P. R. (2019). Livsduelighed mellem socialanalytik og konkurrencestat. I *Livsduelighed - Fra Grundtvig til konkurrencestat* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 110). København, Printed in Denmark: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (1. udgave, 2. oplag udg., s. 17-18). Printed in Denmark : forfatterne og Hans Reitzels.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Det semistrukturerende interview. I *Kvalitative Metoder - En grundbog* (1. udgave, 2. oplag udg., s. 37). København, Printed In Denmark : forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, E. M. (2001). Hermeneutiske elementer. I *Zurückbleiben* (Berliner Beiträge zur Skandinavistik, Bd. 6 udg., s. 202-203). Berlin: Copyright : Nordeuropa-Institut Berlin und Autoren.
- Den Danske Ordbog*. (2018). Hentet fra Ordnet.dk: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=f%C3%A6llesskab>
- Den Danske Ordbog. (21. 5 2020). *Ordbogen.dk*. Hentet fra Den danske Ordbog: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=syntaks>

- Dich, L. (2006). Kaptiel 14 - Musik som samværsform. I E. Kirk (Red.), *Musik & Pædagogik* (2. udgave, 1. oplag udg., s. 216). Forlaget Modtryk og forfatterne.
- Dissanayake, E. (2010). Bodies swayed to music: The temporal arts as integral to ceremonial ritual. I S. Malloch, & C. Trevarthen, *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 533-544).
- Dupont, S. (2012). Indledning Pædagogik. I *Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse* (1. udgave 2012 udg., s. 13). Roskilde Universitetsforlag Forlaget samfundslitteratur .
- Fredens, K. (2006). kapitel 8 - Hvor meget skal pædagogen kunne synge og spille. I E. Kirk (Red.), *Musik og pædagogik* (2. udgave, 1. oplag udg., s. 130). Forlaget Modtryk og forfatterne.
- Gravesen, D. T. (2017). 15. Om Social mobilitet og pædagogisk fantasi. I D. T. Gravesen (Red.), *Pædagogik i skole og fritid* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 246). Printed in Bosnia & Herzegovina: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Grubbe, L. (Red.). (21. 5 2020). *Fagordbog*. Hentet fra Musikipedia: <https://www.musikipedia.dk/fagordbog>
- Grundtvig, N. S. (24. Februar 1828). Psalmer og aandelige Sange af Thomas Kingo. (XIII), s. 15-16.
- Hansen, E. J., & Andersen, B. H. (2009). Kapitel 10 - Den komparative metode. I *Et sociologisk værktøj - Introduktion til den kvantitative metode* (2. udgave, 1. oplag udg., s. 256). Viborg: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Hemmingsen, L. (1998). Hvad er det, vi sammenligner? . I *Om undervisning i komparativ pædagogik* (s. 91). Samfundslitteratur .
- Holst, F. (2013). *Professional musiklærerpraksis - Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Aarhus Universitet. København: Institut for uddannelse og pædagogik (DPU).
- Holst, F. (2018). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer - Samarbejde og partnerskab i det tredje rum. *Gode musikalske læringsmiljøer*, s. 11-29.
- Jensen, N. E. (2016). I *Metodebogen - Pædagoguddannelsen mellem profession og akademisering* (2. udgave, 2. oplag udg., s. 132). Printed In Latvia : forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, N. E. (2016). Kapitel 8 - Metoder - interviews og observationer. I *Metodebogen - Pædagogstuderende mellem profession og akademisering* (2. udgave, 2. oplag udg., s. 120-121). Latvia : ©forfatteren og Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, D. (2018). Hvad er æstetik - æstetisk læring. I M. B. Johansen (Red.), *Æstetik og pædagogik* (s. 35). Kbh : Akademisk.

- Kamp, M. (24. februar 2018). *Skru helt ned: Bliv pædagog uden en eneste musiktime*. (Buble) Hentet 13. april 2020 fra Buble.dk: <https://bupl.dk/artikel/skru-helt-ned-bliv-paedagog-uden-en-eneste-musiktime/>
- Karoff, H. S. (2013). *Om leg - Legens medier, pratikker og stemninger*. København: ©Akademisk Forlag.
- Kirk, E. (2009). Et historisk rids over nyere store musikpædagoger. I *Musik som udtryksform* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 25-26). København, Danmark : Forfatteren og Hans Reitzels Forlag.
- Kirk, E. (2009). Stemmen og sangen - Kapitel. 9. I E. Kirk, *Musik som udtryksform* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 186). Gylling, Printed in Denmark : Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Kulturministeret. (august 2017). indledning. *Musikskolerne i Danmark*, s. 1. Hentet fra krum.dk: https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_musikskole_web.pdf
- Larsen , V., & Tireli , Ü. (2015). Kapitel 9. Fra empiri til analyse . I *Bacheloropgaven* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 112). København: Akademisk Forlag - et forlag under Lindhardt og Ringhorf Forlag A/S et selskab i Egmont.
- Lave , J., & Wenger , E. (2012). Situeret læring : Legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-132). Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Linder, A., & Lyhne, J. (2018). *Pædagogisk Engagement og relationel musikalitet - Kunsten til at skabe trivsel og vitale læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: A/S Dafolo, 1. udgave 1. opslag.
- Lyhne, E. (2019). *Musik med mening - Et livslangt arbejde med børn og musik - Berhard Christensen, Astrid Gøssel og Jytte Rahbek Schmidt, 2. udgave* . Risskov: ©2019: Erik Lyhne og Forlaget Lyren.
- Møller, J. F. (25. Maj 2015). Grundtvigs betydning for samfundet. *Grundtvig-Studier*, s. 103-130.
- Nietzsche, F. (1889). *Twilight of the idols*. Samfundslitteratur.
- Øksnes , M., & Sundsdal, E. (2017). 11. leg er ikke en forberedelse til livet - om leg i SFO og skole. I D. T. Gravesen (Red.), *Pædagogik i skole og fritid* (B. W. Jensen , Ovs., 1. udgave, 1. oplag udg., s. 190). Printed in Bosnia & Herzegovina: forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1969). *Barnets psykiske udvikling*. (M. Uhrskov, & J. P. Jensen, Ovs.) København, Danmark: Hans Reitzels Forlag.
- Retsinformation. (15 . august 2019). *Børne- og undervisningsministeriet* . Hentet 21. Maj 2020 fra Benkendtgørelse af lov om folkeskolen kapitel 1. : <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/823>
- Social- og Indenrigsministeriet. (13. 08 2019). *Retsinformation.dk*, nr. 2018-3828. Hentet 22. 4 2020 fra Bekendtgørelse af lov om social service: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/798>
- Sviedahl, J. (2018). "Skab nu" - om musik som et fundamentalt kommunikativt behov. *Gode musikalsk læringsmiljøer*, s. 53-65.

- Systeme. (2020). *Systeme MetodeNU - introduktion til samfundsfaglige metoder*. (Copyright forfatterne og systeme A/S) Hentet 12. Maj 2020 fra 2.4 Komparativ metode: metodenu.systeme.dk/?id=133
- Tireli, Ü., & Larsen, V. (2015). Kapitel 8 - Fra undersøgelsesdesign til empiriindsamling. I Ü. Tireli, & V. Larsen (Red.), *Bacheloropgaven* (s. 85-94). København: Akademisk Forlag.
- Vuust, P. (2007). Musikkens sprog. *Psyke & Logos*, (28), s. 186-209.
- Vuust, P. (2017). *Musik på hjernen - Hvad sker der i hjernen, når vi lytter til og spiller musik?* (1. udgave, 2. oplag udg.). København, Danmark: People's Press.

A low-angle photograph of a tree trunk and a gravel path. The tree trunk is in the background, showing a rough, textured bark. The path is made of dark gravel and is covered with fallen brown leaves and twigs. The text "Musikken Finder Plads" is overlaid on the image in a white, serif font.

*Musikken
Finder Plads*