

## Samarbejde – musikskole, folkeskole og det tredje felt - fra polarisering og fragmentering til resonans

Arbejdsrapport til Konferencen Musikalsk Læring På Tværs, SDMK.

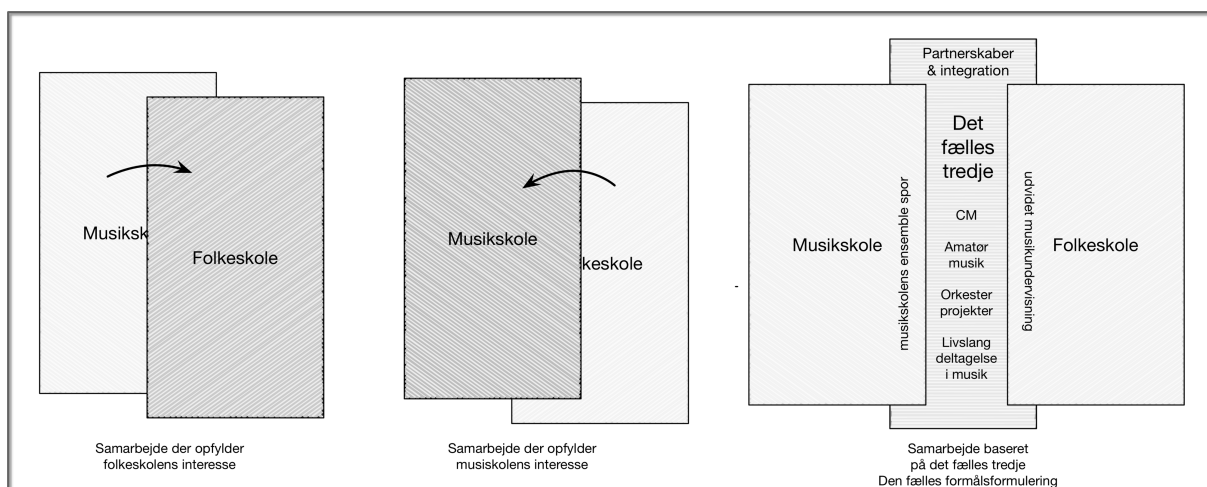
4. januar 2018

Finn Holst

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med hvad vi gør for skabe mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik.

Musik i undervisning og uddannelse har været under pres og fremstår imidlertid både svækket og polariseret. Statusrapporten fra 2010 (Nielsen 2010) dokumenterer massive reduktioner, særligt alarmerende er det på folkeskoleområdet og på pædagog- og læreruddannelsen. Samtidig med, at man kan konstatere at feltet på mange områder siden 2000 har været under stærkt pres gennem reduktioner og nedskæringer, har feltet også været præget af en stærk fragmentering og polarisering (Holst 2013). Musik og andre kunstneriske fag har været presset af at skulle legitimeres i rammen af et effektmålingsparadigme med vægt på kunstens transferværdi (Holst 2017).

Der er aktuelt en række udviklingspotentialer - man kunne i denne forbindelse tale om et Golden Moment - for at bryde den ellers negative spiral. Samarbejdet mellem folkeskole og musik- og kulturskole er mht. musik inde i en stærk udvikling, og viser vejen frem for en udvikling fra polarisering til sammenhæng gennem tværinstitutionelle samarbejder som bygger på partnerskaber og fleksible strukturer.



Figur 1: Det fælles tredje - det tredje rum

I rammen af “det tredje rum” som udviklingsrum, har der allerede vist sig markante potentialer. Særligt interessant er udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i samarbejdsfeltet, der åbner for nytænkning som overskrider såvel folkeskolens- som musikskolens traditionelle undervisningspraksis, og som kan bidrage til didaktisk nytænkning i mødet mellem skole og kunst.

Et godt eksempel herpå er feltet med ensembleundervisning og instrumentklasser i samarbejde mellem grundskole og musikskole med inspiration fra brassbands og harmoniorkestre, som det kendes fx fra amerikanske skolebands og El Sistema-konceptet har også været en betydelig inspirator (Chemi&Holst2016).

Jeg har igennem en række år bl.a. fulgt en række projekter hvor der er udviklet interessante undervisningsformer. Disse undervisningsformer benytter sig typisk af fleksible undervisningsformer og en musicerende tilgang (Holst 2017og 2017a). Med brug af Wagenscheins (1956) didaktiske teori, indkredser og præciserer jeg hvad det er der i didaktisk forstand karakteriserer disse undervisningsformer, og jeg sammenfatter i det følgende dette i en didaktisk model (‘blomsten’).

### Udvikling af undervisningsformer og tilgange

En omfattende undersøgelse af praksisformer i sammenspilsundervisning i orkesterklasseprojekter i Tyskland (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla 2016) viser at der anvendes to forskellige måder at undervise på, som kan betegnes som henholdsvis en ‘trinvis tilgang’ og en ‘musicerende tilgang’:

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

Figur 2: Trinvis- og musicerende tilgang med oscillation

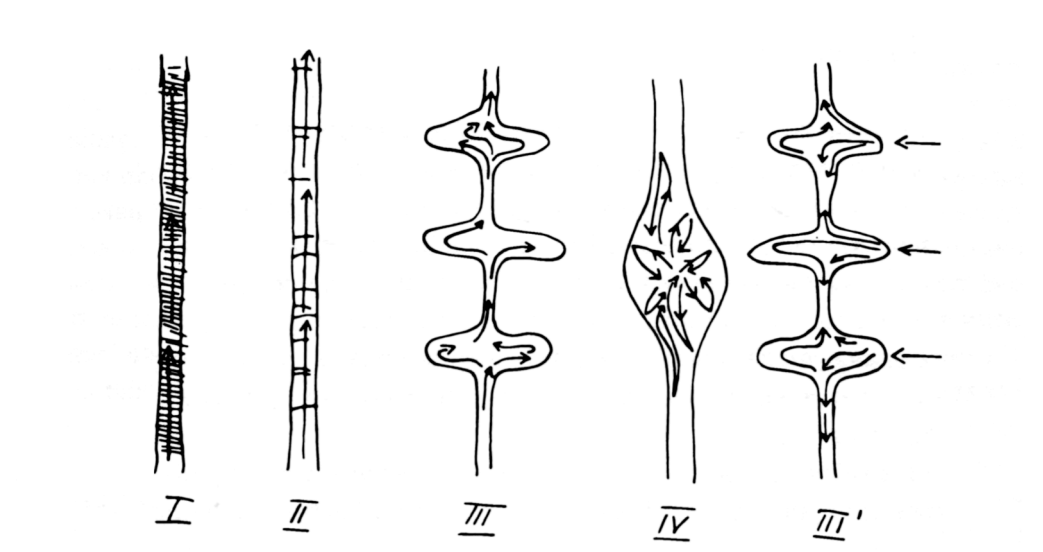
De to tilgange har hver for sig fordele og ulemper, og det er derfor helt oplagt at kombinere de to tilgange. Fx udvikler den musicerende tilgang motivation, mens den trinvis tilgang

forudsætter motivation. Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016) betegner kombinationen som en *oscillation* (kredsbevægelse) mellem de to former. Det interessante er således ikke hvorvidt man anvender eller er fortalere for den ene eller den anden tilgang, men hvorvidt man er i stand til at kombinere flere metodiske tilgange. Det viser sig i deres undersøgelse, at det kun er de færreste musikundervisere der kombinerer de to tilgange, og at mange enten benytter den ene eller den anden tilgang, hvilket man egentlig må undre sig ret meget over.

### Fleksible undervisningsformer og Wagenscheins didaktik

Jeg vil benytte Wagenscheins didaktiske teori (Wagenschein 1956, dansk version 2015) om det eksemplariske og det funktionelle princip til en præcisering af interaktionen mellem de to undervisningsformer som en 'oscillation' (kredsbevægelse).

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



Figur 3: Wagenschein's didaktiske former

I: Illustrationen viser *det systematisk undervisningsforløb*, den lineære trinvis progression som perler på en snor - fra delmål til delmål. Det ene bygger ovenpå det andet, først det simple så det mere komplicerede. Imidlertid er den meningsbærende helhed overladt til forventningens glæde med en begrundelse om at de enkelte færdigheds- og videns-elementer vil blive nødvendige - en gang.

II: *Systematisk reduktion*. For at undgå den pensumoverbelastning (pensumitis) som form "I" uundgåeligt fører til, kan man forsøge at lave en systematisk reduktion eller udrensning, men stoffet bliver derigennem blot tyndbenet i form af et tyndbenet systematisk forløb,

hvor man skal kende til stoffet i "grove træk". Opbygningen i 'I' og 'II' vil jeg karakterisere som 'del til del' (del-del-).

III: *Etablering af platforme*. I stedet for det jævne overfladiske gennemløb gribes forpligtelsen til at gribe fat her og der og grave sig ned, slå rod, bygge rede. Man skal danne ø'er men medtænke den forbindende undersøiske bjergkæde, som skaber kontinuitet i fortætninger indenfor et kontinuum. Mellem de grundfæstede piller eller platforme leder broer videre, og jo mere dybtgående fortætningen har været, desto mere glidende bliver forbindelsen mellem dem. Opbygningen vil jeg karakterisere som 'del til hel' (del-hel).

IV: *Den eksemplariske fremgangsmåde* er rettet mod en repræsentativ helhed, som har samme karakter som fortætningen i platformen. I musik vil denne helhed være en helhed som er 'musik som fænomen' som netop et komplekst meningsunivers, som indeholder mange dimensioner. Der er tale om et "ægte møde", og mulighed for fordybelse og fundamentale oplevelser. Opbygningen vil jeg karakterisere som helhedsorienteret.

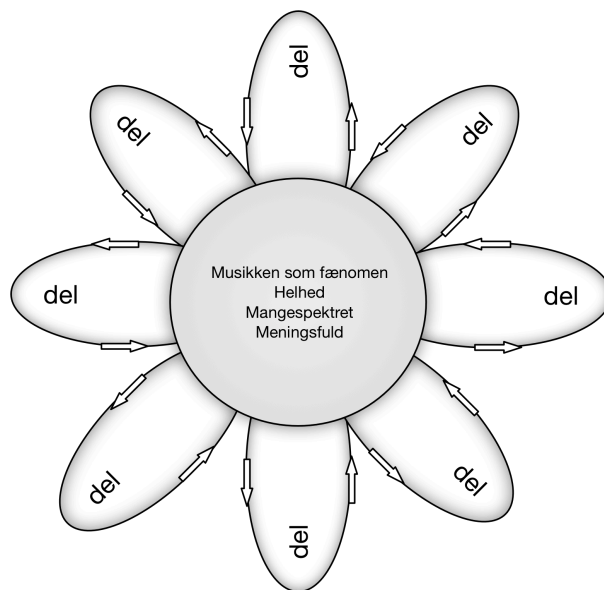
Herfra går Wagenschein videre til en kombination af III og IV, der betegnes III':

III': *Det funktionelle princip*. Afsættet for og indgangen til stoffet sker her fra en platform (figur 3 - III') og ikke fra den trinvis opbygning til en platform som i III. Man retter sig først *funktionelt* mod fænomenet som en kompleks helhed. Formen III' viser at indgangen sker "udefra" til en platform og trænger nedad til elementerne (det elementare) og søger det, der er brug for, og samtidig leder den opad mod næste platform. Opbygningen her vil jeg karakterisere som hel-del-hel.

Forskellen mellem formen III (del-hel) og III' (hel-del-hel) er en vigtig og central pointe i forhold til den omtalte oscillation som en positiv proces hvor de to former støtter og fremmer hinanden.

### **Teaching music musically**

For at tydeliggøre *hel-del-hel processen* har jeg opstillet en didaktisk model (Holst 2017a). I midten placerer jeg helhedsaspektet i form af *musik som fænomen som indhold*, og rundt om dette forskellige del-elementer (bladene), som kunne handle om melodisk udtryk, rytmik, harmonik, dynamik, et musikhistorisk perspektiv, et performativt perspektiv osv., elementer der beskrives i læreplanens delmål. Delmål kan ikke stables op og gøre det ud for 'musik som fænomen', men de kan bidrage hertil. Men det er under forudsætning af, at *en musikalsk meningsfuld helhed* (modellens centrum) etableres først som grundlag for fordybelse og som afsæt for arbejdet med delaspekter, som så igen bidrager til helheden.



Figur 4: Hel-del-hel model (blomsten)

Processen går altså fra centrum som fælles musiceren, ud til delaspekter som processuelt differentierede, og tilbage til den musikalske helhed, som en hermeneutisk hel - del - hel proces.

Det er iøjefaldende, at de to former supplerer hinanden idet den helhedsmæssige, musicerende undervisningsform er motivationsskabende, og den trinvis, elementmæssige undervisningsform netop forudsætter motivation (se også figur 2).

Det er en helt afgørende pointe, at indre motivation - ifølge Ryan & Deci (2017) - er den væsentligste drivkraft, man kan tænke sig for læring!

Den motivation, der skabes i forhold til den trinvis undervisning, tager afsæt i den musicerende undervisningsform. Processen er drevet af selvaktivitet og aktiv læring, og dermed noget, der bygger på og udvikler værdi og betydning for eleverne.

### Drivkraften i aktiv deltagelse i musik

Det er interessant, at de særlige undervisningsformer der er udviklet i 'det tredje rum' (som musikalske rum) udmærker sig ved et højt niveau af engagement og motivation hos eleverne. Hvad er det der gør musik meningsfuldt og værdifuldt, hvordan kan det gå til at musikken åbner sig som meningsfuld og betydningsfuld for personen. Dette er beskrevet som et forhold mellem personen som subjekt og musik som objekt som et *korrespondensforhold* mellem meningslag i musikken (Nielsen 1998), hvor noget i den ene svarer til og svarer på noget i den anden. Der er her fokus på et *subjekt-objekt forhold* mellem lytteren og musik som værk. Ser vi derimod på musik som noget man gør og deltager i, bevæger vi os fra en værksorientering mod en handlingsforståelse af musik, som

noget man gør som "musicing" (Eliott 1995) eller "musicking" (Small 1998). Hermed aktualiseres det musikalske *subjekt-subjekt forhold*, som er som kan indfanges med Sterns begreb *atunement* eller stemthed (Stern 1985), som handler om hvordan man i en intersubjektiv relation stemmer sig ind på hinanden - kommer på 'bølgelængde' i det musikalske forhold. *Korrespondens* indfanger således et *subjekt-objekt forhold* i musik, mens *stemthed* indfanger et *subjekt-subjekt* forhold på et musikalsk grundlag.

Socialforskeren Hartmut Rosa har introduceret begrebet *resonans* (Rosa 2016), som udtryk for et *subjekt-verdens forhold*, som omfatter begge perspektiver som et forhold mellem selv og verden (både andre og andet). Resonansbegrebet indfanger dermed begge ovenstående aspekter.

Hartmut Rosa's resonansteori fremstår som et egnet teorigrundlag for at forstå hvordan det at tage udgangspunkt i musik som fænomen som indhold skaber meningsfuldhed, værdi og betydning som drivkraft til indre motivation i aktiv deltagelse i musik - og som inddrager begge ovenstående perspektiver. Med teorien om resonans introduceres også begrebet resonansrum, som den nødvendige rammesætning for etablering af et resonansforhold. De centrale forhold som er beskrevet som udviklingspotentialer i 'det tredje rum' som 'musikalsk rum' kan hermed uddybes med de teoretiske forståelser af resonans og resonansrum.

Med resonansteorien kan vi altså udtrykke det som følger:

Gennem at tage udgangspunkt i musik som fænomen som indhold i en hel-del-hel tilgang etableres et musikalsk resonansrum, som skaber mulighed for etablering af resonans.

### **Resonans og det tredje rum som resonansrum**

Ifølge Rosa (2016) er *resonans* en form for verdensforhold, hvor subjektet og verden gensidigt berører og transformerer hinanden.

Resonansteorien benytter sig af *det musikalske resonansbegreb som metafor* for menneskets generelle subjekt-verdens-forhold. Rosa (2016) peger da også på at det vel stærkeste og mest umiddelbare spejl for det moderne menneskes selv er musikken. Det musikalske resonansbegreb, der anvendes som metafor, handler om en speciel form for relation. To klanglegemer indtræder i en gensidig resonansrelation. Hvert instrument forbliver 'sig selv' men når de bringes i resonans lyder de anderledes. Klanglegemerne (instrumenterne) må være tilstrækkelig lukkede, for at deres legemer kan klinge. Et porøst legeme, der er for åbent, klinger ikke. De må dog heller ikke være for lukkede. Et fuldstændig lukket legeme klinger heller ikke. Resonans kommer altså an på evnen til at være *tilstrækkelig åben og tilstrækkelig lukket* og forudsætter et imødekomende *resonansrum*.

*Resonans* er ikke et ekko, men derimod et svar-forhold, som forudsætter at begge sider taler med egen stemme. *Resonans* er en relations-form, som ikke kan være ensidig - det handler om at bevæge og blive bevæget.

*Resonans* er forskellig fra former for kausal eller instrumentel vekselvirkning (fx som en mekanisk kobling). *Resonans* er forskellig fra en "stum" eller "tavs" relation.

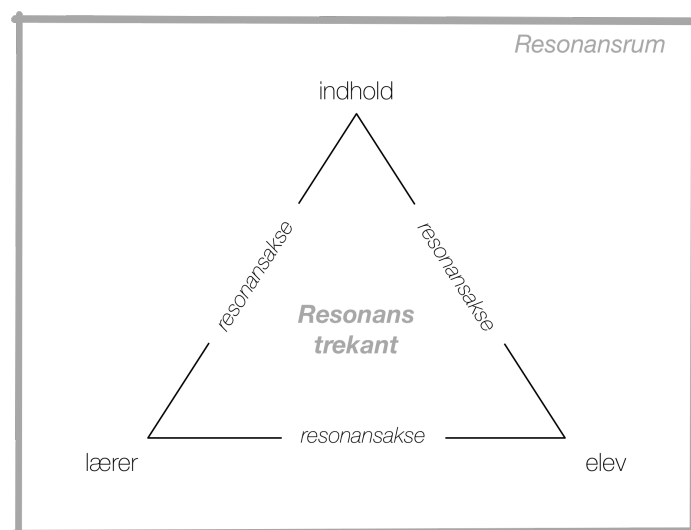
*Resonans* indeholder et moment af åbenhed og utilgængelighed, der adskiller det fra kundskaber, som noget man besidder og har bemægtiget sig og er således ikke et 'instrumentelt' forhold.

*Resonans* henviser til at man indlader sig på verden: Der sker noget, når jeg støder sammen med digtet, med historien, med musikken, med udsnittet af en teori, men jeg ved endnu ikke præcist, hvad det ender med. Det handler om at bevæge og blive bevæget - svarforhold er kernen i resonansrelationer.

Der er ikke blot tale om en (dobbelt) åbning, men også et (dobbelt) svarforhold.

*Resonansbegrebets kritiske potentiale* retter sig mod hvorvidt og hvordan sociale og institutionelle formationer muliggør, fremmer, hæmmer eller forhindrer resonansforhold. Det moderne samfund er præget af acceleration og en effektivisering af enhver proces både på mikro- og makroplan (Rosa 2016). Mennesker oplever i stigende grad mangel på tid i deres hverdag - at tiden i sig selv begynder at accelerere - som kan lede til stress og depression. Det er Rosa's tese at *resonans* er et modbegreb til *fremmedgørelse*. Fremmedgørelsen, som accelerationsprocesser afstedkommer, må mødes med modbegrebet resonans.

*Resonanspædagogik* (Rosa og Endres, 2017) vil etablere resonansevnen og resonansfølsomheden. Levende læring udspiller sig i et klima, der inspirerer til at træde i forhold til verden (andet og andre) på en bestemt måde - jeg erfarer en verdensrelation ved at indlade mig på verden. Indladelse (det at indlade sig på noget) vil sige at gøre en sag til sin egen på en måde, så den ikke bare tilhører mig, men også eksistentielt berører mig eller kan forandre mig. Gennem handling i fællesskab udformer jeg verden - og den udformede verden virker igen tilbage på mig.



Figur 5: Resonanstrekanter

Resonanstrekanter (Rosa og Endres, 2017) beskriver den didaktiske situation med resonans, med hjørnerne lærer, elev(er) og indhold. Læreren når ud til eleverne, formidler begejstring, lader sig også 'bevæge'. Eleverne fanges af emnet, føler sig accepteret/i gode hænder, er samtidig åbne. Indholdet viser sig for læreren såvel som for elever som et felt af betydningsfulde momenter og udfordringer. Der er en vigtig forskel på tilegnelse og indladdelse - det at man indlader sig på noget. Ved *tilegnelse* forstås en form for berigelse i betydningen en ressourceudvidelse (ibid). Man råder over en ressource, som i instrumentel forstand kan sættes i spil. Når man derimod indlader sig på noget i en resonansrelation er man åben for at møde noget nyt eller anderledes, som kan berøre, gribe eller bevæge en. Resonans handler om en processuel træden-i-forbindelse med en sag.

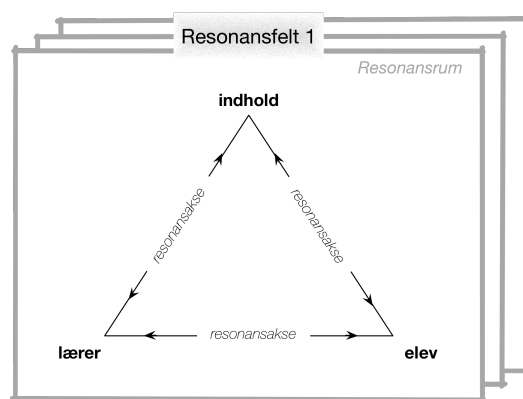
*Resonans betegner og beskriver således netop hvordan det at tage udgangspunkt i 'musik som fænomen som indhold' i rammen af et musikalsk rum, kan skabe meningsfuldhed, værdi og betydning gennem etablering af livsbetydning (verdensforhold), som noget man vil, og dermed en drivkraft til selvaktivitet og indre motiavtion.*

### Tre resonansfelter

Resonansbegrebet er her for det første specifikt anvendt på det musikpædagogiske undervisningsfelt, og kan for det andet ligeledes anvendes som en grundforståelse på det institutionelle samarbejds- og partnerskabsfelt (musikskole - folkeskole - dagsinstitution) som resonante partnerskaber. For det tredje kan det ligeledes anvendes i på det felt som udgøres af funktionssystemerne undervisning, forskning og uddannelse, hvor der kan skabes en økologisk sammenhæng, som netop også bygger på resonante relationer, som gensidigt berører og transformerer hinanden, og hvor hver taler og svarer med sin egen stemme.

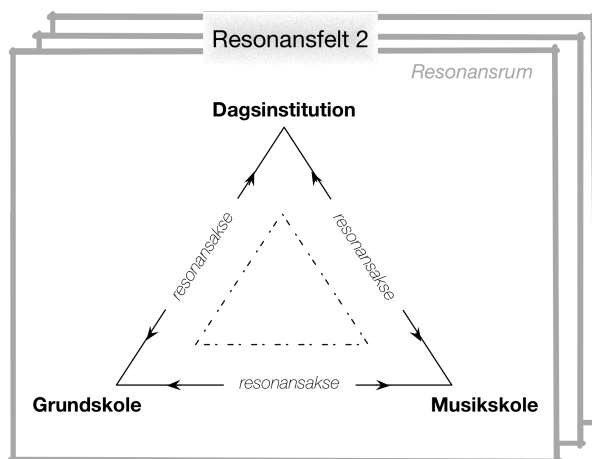


1. Resonant undervisning - resonanstrekanten:



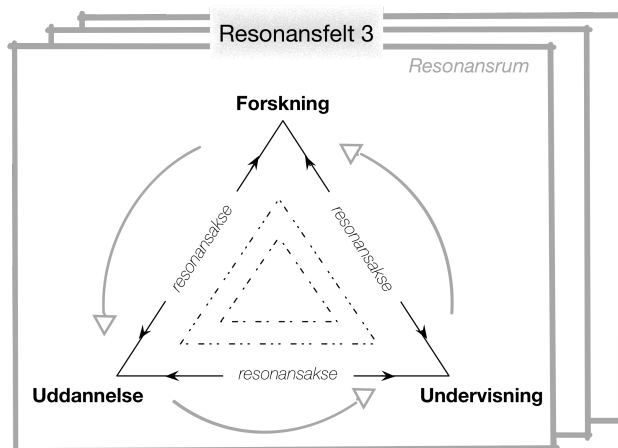
Figur 6: Resonansfelt 1

2. Samarbejde - som resonante partnerskaber:



Figur 7: Resonansfelt 2

3. Undervisning, forskning og uddannelse som et resonant og dynamisk samspil:



Figur 8: Resonansfelt 3

## **Fra fragmentering og polarisering til resonante relationer**

Mulighederne for at opretholde og skabe en fremtidig musikkultur hænger i høj grad sammen med hvad vi gør for skabe mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik.

Musik i undervisning og uddannelse har været under pres og fremstår imidlertid både svækket og polariseret.

Der er aktuelt en række udviklingspotentialer - man kunne i denne forbindelse tale om et Golden Moment - for at bryde den ellers negative spiral.

I rammen af "det tredje rum" som udviklingsrum i samarbejde mellem musikskole og folkeskole, udvikles læringsarenaer og undervisningsformer, der åbner for nytænkning som overskrider såvel folkeskolens- som musikskolens traditionelle undervisningspraksis, og som kan bidrage til didaktisk nytænkning i mødet mellem skole og kunst.

På et undervisnings-plan kan det beskrives som resonant musikundervisning, hvor det at tage udgangspunkt i 'musik som fænomen som indhold' i rammen af et musikalsk rum, kan skabe meningsfuldhed, værdi og betydning gennem etablering af livsbetydning (verdensforhold), som noget man vil, og dermed en drivkraft til selvaktivitet og indre motivation.

På institutionelt plan med afsæt i samarbejde mellem musikskole og folkeskole, hvilket i en ret beset også kan (og bør) inddrage dagsinstitutionsområdet (børnehave og fritidshjem) er der rammesat et udviklingsfelt gennem en tilgang der bygger på partnerskaber og et ligeværdigt samarbejde, hvor det har vist sig at relationerne og relationsbygning mellem de fagprofessionelle har en helt afgørende betydning. Her er der netop tale om at etablere resonante relationer, som kan afmontere den institutionelle fragmentering og polarisering (fremmedgørelse).

På det tredje plan, der består af sektorerne undervisning, uddannelse og forskning, som lukkede 'funktionssystemer' hver med deres egen 'egenlogik'. Her kan der skabes en økologisk sammenhæng, som netop også bygger på resonante relationer, som gensidigt berører og transformerer hinanden, og hvor hver taler og svarer med sin egen stemme.

Mulighederne i 'det tredje rum' (i de institutionelle samarbejder og partnerskaber) er afgørende for at udvikle selve musikundervisningen, som jo er afgørende for at skabe mulighed for alle børn og unge for livslang deltagelse i musik.

Udviklingen af undervisningsformer virker tilbage på institutionerne (folkeskole, musikskole) med en nytænkning, som kan være vanskelig at etablere i de institutionelle rammer (fx i rammen af en målstyret-undervisnings-bølge).

Et samspil mellem praksisbaseret og praksisrettet forskning og udvikling af uddannelserne er afgørende for udvikling af de fagprofessionelles kompetencer, som uden en dynamisk forankring.

Skal mulighederne for at bryde den ellers negative spiral udnyttes kræver det at de tre niveauer udvikles - som resonante forhold.

### Referencer:

Aigner-Monarth, E & Ardila-Mantilla, N (2016) Muszierräume - Lernräume - Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln in instrumentalen Gruppenunterricht. In: Ardila-Mantilla, Stöger & Wüstehube (red): *Herzstück Musizieren*. Schott Verlag.

Chemi, T. og Holst, F. (2016) *El Sistema inspirerede projekter*. DMKL

Elliott, D.J. (1995) *Music Matters, a new philosophy of music education*. Oxford University Press

Holst, F. (2013) Professionel Musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil. Ph.D. Afhandling. DPU, Aarhus Universitet

Holst, F. (2015) So ein Ding... Om samarbejde musikskole-grundskole i 'Jedem Kind ein Instrument' (JeKi). *Dansk Sang* nr.1. 2015

Holst, F. (2016) Det tredje rum – om samarbejde i åben-skoleprojekter. *Temahæfte Åben Skole*. UP 3/2016. Unge Pædagoger

Holst, F. (2017) Udvikling af læringsarenaer og undervisningsformer i det tredje felt. UP 4/2017. Unge Pædagoger

Holst, F. (2017a) *Mere Musik til Byens Børn, Midtvejsrapport*. BUF Københavns Kommune

Nielsen, F. V. (1998) *Almen Musikdidaktik*. Akademisk Forlag

Nielsen, F. V. [Ed.] (2010) *Musikfaget i undervisning og uddannelse, Status og perspektiv 2010*. Musikpædagogiske Studier 2. DPU.

Rosa, H. & Endres, W. (2017) *Resonanspædagogik*. Hans Reitzels Forlag

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017) *Self-determination Theory*. Guilford Press

Small, C. (1998) *Musicking, the meaning of performance and listening*. Wesleyan University Press.

Stern, D. (1985) *The inter personal world of the infant*. Basic Books

Wagenschein, M. (1956) Om begrebet eksemplarisk undervisning. I: (Red) Graf, S.T. og Christiansen P. (2015) *Dannende Faglighed. Tekster om det eksemplariske, genetiske og sokratiske undervisningsprincip af Martin Wagenschein*. Forlaget Unge Pædagoger.