Music Mind Games som undervisningsredskab i folkeskolens musikundervisning

Af:

Bjarke Behr & Lise Lindbøg Hansen

Kandidatspeciale i Musikpædagogik

Aalborg Universitet

31/05-2017

Oplysningsside til projekt- og specialerapport

Uddannelsens navn: KA Musikpædagogik

Prøvens navn: Kandidatspeciale

I henhold til studieordningen må rapporten i alt maks. fylde antal tegn: 336.000 (svarende til 140 sider)

Den afleverede rapport fylder : 334.935 (svarende til 139,5 sider)

Projektdeltagere:

Studienr.: 20123188 Navn : Lise Lindbøg Hansen

Studienr.: 20123184 Navn : Bjarke Behr

Vejleders navn : Kristine Ringsager

Afleveringsdato : 31.05.2017

Abstract

Based on a phenomenological and hermeneutical approach, the subject of this master thesis is to explore how a newly emerged educational method in Denmark called Music Mind Games, functions in Music lessons within the Danish elementary school. Music Mind Games is a method for teaching musical theory and is developed by American pianist and music teacher Michiko Yurko, who has expanded the method throughout the world including Denmark.

The motivation behind the thesis is an interest in understanding, how a method like Music Mind Games can contribute to fulfilling the newly introduced changes and requirements in the Music lesson for both teachers and students. Furthermore, there is a general view in the Danish society that students should be educated as creative and innovative citizens through different subjects in school, in order to contribute to society. The question is, whether Music Mind Games can contribute to such demands within the Music lessons?

Drawing on knowledge about Music Mind Games in general, the constitution of the Danish elementary school and how children develop musical abilities, the thesis will examine the subject by using mixed methods such as participant observation in several elementary schools in Denmark, and semi-structured lifeworld interviews with several teachers and pupils in order to find out how they experience and use Music Mind Games in the Music lesson. We have used the Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) as a tool for extracting the essence of the interviews, and combined the results of the IPA and relevant communicative, psychological and general learning theories, in order to analyse the participant observations.

The results of these analyses and the following discussion of these show, that Music Mind Games can be a helpful tool in the Danish elementary school's Music lesson, in order to educate students towards a holistic understanding of music. The Music Mind Games method provides certain creative actions through different qualities such as adaptable structure and appeal to children's different styles of learning. Finally, the method shows a potential for scholarly integrity in the Music lesson, possibility for modifications adjusting it to personal developed didactics and opportunities for creating synergies between different institutions managing musical education.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning **1**
1.1 Afgrænsning *6*
1.2 Problemformulering *6*

2. Specialets opbygning **7**

3. Kontekstualisering **9**
3.1 Music Mind Games *9*
3.2 Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse *12*
3.3 Musikfagets udvikling *14*
3.3.1 Musikfaget set indefra 15
3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget 16
3.3.3 Musikfagets historie 17
3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017 20
3.4 Præsentation af skoler og informanter *25*
3.4.1 Præsentation af informanter 26
3.4.2 Præsentation af skoler 28
3.5 Opsummering *29*

4. Videnskabsteori **31**
4.1 Fænomenologi *31*
4.2 Hermeneutik *33*
4.3 Opsummering *34*

5. Metode **35**
5.1 Deltagerobservation *35*
5.2 Det semistrukturerede interview *38*
5.2.1 Overvejelser i forhold til de syv faser 46
5.2.2 Efterfølgende refleksioner over interviews 47
5.3 Interpretative Phenomenological Analysis *50*
5.3.1 Fænomenologiske retningslinjer 51
5.4 Opsummering *52*

6. Analyse **53**
6.1 IPA Trin 4 *53*
6.1.1 Tema 1: Lærerens forudsætninger 54
6.1.2 Tema 2: Synergi 58
6.1.3 Tema 3: Læreren som mediator 64
6.1.4 Tema 4: Egenskaber i MMG 75
6.1.5 Afrunding af IPA 82
6.2 Deltagerobservationer af Music Mind Games i praksis *83*
6.2.1 Lykke 88
6.2.2 Helle 99
6.2.3 Marianne 108
6.2.4 Carsten 114
6.3.6 Opsummering 121

7. Diskussion **123**
7.1 Music Mind Games i relation til læreren og eleverne (de indre strukturer) *124*
7.2 Music Mind Games i forhold til musikfaget *126*
7.3 Music Mind Games i forhold til folkeskolereformen (de ydre strukturer) *128*

8. Afrunding **132**

9. Verifikation **133**
Litteraturliste **136**
Bilagsoversigt **139**

1. Indledning

> ”Uddannelse og undervisning er nøgler til fremtiden. En nøgle kan drejes i to retninger. Drej den ene vej, og du låser ressourcer inde, drej den anden vej og du frigiver ressourcer – og giver folk muligheder” (Robinson, 2011, p. 291).

Ifølge lærings- og kreativitetsforsker, Ken Robinson (2011), balancerer uddannelse og undervisning mellem to yderpunkter, hvor der på den ene side er mulighed for at gavne samfundets aktuelle udvikling, og på den anden side er risiko for at hæmme denne. Muligheden for at gavne samfundet åbner sig gennem tilegnelsen og udnyttelsen af de ressourcer, menneskelige såvel som teknologiske, som i vores samtid anses som individuelle kvaliteter, der er med til at sikre samfundets overlevelse i en globaliseret verden. Denne verden er i høj grad præget af omskiftelighed, og hver enkel nation må konstant tilpasse sig de øvrige nationer, for at kunne indgå i verdenssamfundet. Dette medfører et generelt samfundssyn der fokuserer på, at fremme blandt andet innovation og kreativitet (Robinson, 2011; Tanggaard 2014). Dette samfundssyn er ligeså med til at udforme Danmark som nation, hvorved tanken om at gøre nationen konkurrencedygtig i forhold til øvrige nationer, trænger ind i blandt andet uddannelsessystemets struktur, eksempelvis formuleret i folkeskoleloven. Et af de seneste store tiltag for at imødekomme en større konkurrencedygtighed, i forhold til omverden, blev gjort i 2013, da regeringen indså, at der var behov for et ”fagligt løft” for at stramme op på danske skoleelevers evner indenfor særligt læsning og regning. Dette skyldtes, at for mange elever ikke opnåede kompetencer svarende til minimumskravet for beståelse i dansk og matematik (Aftale mellem regeringen, 2013, p. 1)[1]. Tiltaget udmundede i en landsdækkende folkeskolereform, hvor der blev lagt fokus på, hvorledes folkeskoler over hele landet skulle varetage at øge elevernes kompetencer og selvvirksomhed, med henblik på at eleverne vil kunne indgå aktivt i det omkringværende samfund:

> Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (Folkeskoleloven § 1 stk. 2, p. 1).

[1] https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx Da det ikke har været muligt at finde en forfatter på denne aftale har vi valgt at indsætte et link der henviser til artiklens placering.

Forpligtelsen til at fremme de ønskede menneskelige ressourcer bliver pålagt folkeskolen, idet den skal sørge for, at opstille rammer der øger disse kvaliteter hos eleverne. En af de metoder der fremstilles i reformen, beskrives som *evaluering* af elevens udvikling. Evalueringen foretages ud fra de enkelte fags faglige mål, og disse skal gøres tydeligere for eleverne undervejs i skoleforløbet:

> Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder af elevens tilegnelse af kundskaber og færdigheder i fag og emner set i forhold til kompetencemål, færdigheds- og vidensmål og opmærksomhedspunkter […] (Folkeskoleloven, § 13 stk. 2, p. 6).

> […] Tydelige mål for elevernes læring skal bidrage til at øge det faglige niveau for både fagligt stærke og svage elever (Aftale mellem regeringen, 2013, afsnit 2.6, p. 9).

Målsætningen fylder tilsyneladende en væsentlig del i forhold til opnåelsen af et nationalt fagligt løft i den nye folkeskole, og bærer præg af at være fikseret på, at elever skal gennemgå en læringsproces, hvor opnåelsen af målet vægter højere end processen frem mod målet, det vil sige hvorledes eleverne griber de stillede arbejdsopgaver an. Ved at udforme folkeskolen på denne måde, er der risiko for at skabe en forståelse hos eleverne, der kan siges at være for snæver. Deres forståelse af de enkelte fag vil være rettet mod tilsyneladende ”endegyldige” svar, hvorved de ikke umiddelbart lærer at tænke ud over den målsætning, de er stillet overfor. Dette kan være med til, at skabe en marginalisering af elevernes individuelle talenter og egenskaber, hvorved deres kreative og innovative tankegange, som ifølge Robinson (2011), er de ressourcer samfundet har brug for, går tabt i denne resultatbaseret effektivisering og produktificering af folkeskolen.
Ved at fokusere det faglige løft på dansk- og matematikfaglige færdigheder, såsom læsning, analyse og regning, kan den nutidige folkeskole kritiseres for at prioritere fagspecifikke arbejdsmetoder frem for andre, da læringen derved hovedsagelig kommer til, at bygge på sproglige og logiske intelligenser. Dette appellerer ikke nødvendigvis til størstedelen af folkeskolens elever, idet deres læringsstile også i høj grad indebærer en sammensmeltning af andre intelligenser, såsom kropslige, musikalske eller interpersonelle intelligenser (Gardner, 1984;1999; Fredens, 2007). Denne opprioritering af dansk- og matematikfaglige færdigheder, kommer ligeledes til syne som en

hierarkisering, hvor nogle fag, eksempelvis de praktiske og musiske fag, er i risiko for at blive instrumentaliseret til gavn for læringen i de opprioriterede fag:

> De praktiske/musiske fag skal bidrage til at understøtte den faglige udvikling og folkeskolens øvrige fag, herunder særligt dansk og matematik. […] Samtidig forhøjes det vejledende timetal for musik i 1. og 5. Klasse […] med én lektion om ugen (Aftale mellem regeringen, 2013, afsnit 2.4, p. 8).

Ifølge citatet fra regeringens aftale om et fagligt løft i folkeskolen, ses der en formodning om at blandt andet de musiske fag, herunder musik, kan hjælpe til at opfylde ønsket om et fagligt løft i blandt andet dansk og matematik.
Denne formodning rejser en interesse hos os som studerende i musikpædagogik, i forbindelse med musikfagets egentlige rolle i folkeskolen, idet vi mener, at faget kan være mere end blot et ”hjælpefag” til andre større fag, på grund af dets iboende egenskaber, der tager højde for forskellige dannelsesaspekter, der har til formål, at opdrage børn til at være gode borgere i samfundet. Vi mener desuden, at musik er et fag, der giver muligheden for at opstille rammer, der tager højde for og dyrker brugen af flere forskellige intelligenser på samme tid, således at den enkelte elev bliver mødt der, hvor den lærer bedst, og får mulighed for at udfolde sig kreativt. Disse egenskaber er dog i fare for at gå tabt, hvis fagets fokus udelukkende flyttes til, at skulle bidrage til udviklingen i andre fag. Faget må så at sige også have sin egen identitet og betydning for den almene dannelse hos eleverne i folkeskolen, ligesom dansk og matematik. Dog står faget over for nogle udfordringer i forhold til dette, efter den omtalte reform, da timetalsfordelingen samt den faglige målsætning sætter en grænse for, hvorledes undervisningen kan varetages. Eksempelvis kan målsætningen ses som både fremmende og hæmmende for elevernes læring, da den er konkret formuleret og samtidig stiller så høje og bredtfavnende krav til elevernes kundskaber og læringsprocesser, at det er utænkeligt at disse kan opnås gennem den afsatte tid til musikundervisningen. Eleverne er derfor i risiko for kun at opnå en bred, men ikke dybdegående indsigt i musikkens verden, hvorved udviklingen af elevernes iboende potentiale ikke dyrkes, og motivationen mindskes. Der kan i denne sammenhæng stilles spørgsmålet, om læreren ved hjælp af den rette didaktik, vil kunne opnå de faglige mål indenfor den givne tidsramme, og samtidig imødekomme og styrke elevernes interesse for faget og deres faglighed?

Der er således behov for nye tiltag i folkeskolen, der skal sikre, at musikfagets egenværdi kommer til udtryk. Det vil sige en fokusering på det, der adskiller musikfaget fra andre fag, således det ikke bliver til et ”hjælpefag”. Gennem tiden har der været forskellige didaktiske greb, der har forsøgt at gøre netop dette. Som eksempler herpå, kan der nævnes den reformpædagogiske strømning i 1930’erne herhjemme i Danmark, som blev ledt af musikpædagogerne, Astrid Gøssel, Bernhardt Christensen og Svend Møller Madsen. Denne strømning var præget af et anerkendende pædagogisk syn med fokus på småbørns adfærd, med den hensigt at styrke dannelsen af ”det hele menneske”, gennem fokus på barnets selvvirksomhed, kropslige udfoldelse og spontane impulser, hvorved metoden kunne ses som en organisk proces (Kirk, 2007, pp. 22-25). Som videreudvikling heraf begyndte musikpædagogerne Jytte Rahbek Schmidt, Grethe Agatz og Lotte Kærså, at fokusere på sanglege struktureret ud fra børns spontansange samt hverdagssange, der relaterede sig til børnenes livsverden. Ligesom Gøssel, Christensen og Madsen, forsøgte de tre pædagoger at fremelske barnets evner på dets eget vilkår. De udviklede metoden til at passe til ældre børn, hvor der blev lagt mere fokus på kinæstetiske udtryksformer gennem slagtøjsinstrumenter. Metoden udviklede sig til det, der i dag kendes som ”stomp” (ibid.).
Sideløbende med udviklingen i Danmark begyndte den tyske musikpædagog og komponist Carl Orff, at udvikle sin pædagogiske metode som også slog rod i Danmark. Metoden negligerede forståelsen af, at der fandtes umusikalske børn, og forsøgte ligesom reformpædagogerne i Danmark, at imødekomme børns selvvirksomhed. Dette gjorde den gennem gruppeimprovisationer spillet på stavinstrumenter (Andreasen, 2005, p. 493). Ud over Carl Orff-metoden, var der også andre samtidige musikpædagogiske metoder, så som den ungarske musikpædagog og -etnolog og komponist Zoltán Kodálys metode, der udsprang af den ungarske folkemusik. Denne metode omhandlede sang, som værende det centrale element for den musikalske udvikling, og søgte at indføre børn i den ungarske musikkultur gennem børnesange og lege. Kodály er blandt andet kendt for solmisationssystemet, som træner hørelære ved at synge intervaller med tilhørende håndtegn (Andreasen & Gravesen, 2005, p. 357). Ligeledes udviklede den japanske musikpædagog og violinist Shinichi Suzuki en metode, med udgangspunkt i psykologisk viden om børns læreprocesser. Han mente, at alle børn er født til at lære, og kan lære at spille musik på samme måde, som de tilegner sig deres modersmål – gennem imitation. Denne læring skulle realiseres i et musikalsk stimulerende læringsmiljø, og søgte først og fremmest, at udvikle børns finmotorik samt gehørmæssige færdigheder forud for nodelære (Ronnefeld, 2005 p. 641). Ligesom Orff-metoden slog rødder i Danmark, er også Kodálys og Suzukis metoder trængt ind i den danske

musikundervisning. Alle metoderne bruges til dels stadig i de forskellige uddannelsesinstitutioner, men de er dog ikke så rendyrkede, da der indenfor den danske undervisningssektor er metodefrihed for den undervisning der foretages:

> Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger (Folkeskoleloven, § 18, p. 9).

Et nyere skud på stammen af musikpædagogiske metoder, der efterhånden finder sin plads i det danske skolesystem, er den musikpædagogiske metode kaldet Music Mind Games (MMG). Metoden er udviklet af den amerikanske pianist og musikpædagog, Michiko Yurko, siden 1970'erne, og er under stadig udvikling til dags dato. Metoden er en sammensmeltning af de tidligere nævnte metoder, idet den både anvender solmisation, imitation og bygger på reformpædagogikkens anerkendende filosofi. Derudover bygger metoden på den samme grundantagelse som Orff-metoden, idet børn ses som værende i besiddelse af et stort anlæg for læring gennem leg, som kan aktivere forskellige sanseindtryk, hvormed deres egen erfaringsdannelse styrkes. MMG metoden adskiller sig dog fra de øvrige retninger, ved primært at fokusere på, at indføre børn i musikteori og hørelære. Dette gøres gennem specielt udviklede kortspil, lege og en sammensmeltning mellem rytmer og ordlyde, som er med til at træne børnenes taktile, kinæstetiske, visuelle og auditive sanser. MMG metoden er blevet kendt i Danmark via musikunderviserne Gitte Chren, Inge Brink Nielsen og Carsten Viuf, som er iblandt de eneste fire uddannede *Teacher Trainers*[2] af metoden i verden. Indenfor de seneste 5 år har MMG vundet indpas i den danske musikundervisning, som et velfungerende læringskoncept, og der undervises i metoden flere steder i landets folke- og kulturskoler.
Efter indførelsen af den omtalte folkeskolereform, er der opstået samarbejder mellem landets folkeskoler og kulturskoler i form af understøttende undervisning (UU) (jf. folkeskoleloven §16a). Dette skyldes blandt andet de længere skoledage, der kan forhindre børnenes deltagelse i fritidsaktiviteter udenfor skolen, eksempelvis på kulturskoler. UU medfører blandt andet, at musiklærerne fra kulturskoler bliver inddraget i folkeskolens musikundervisning, for at højne den

[2] Teacher Trainers er betegnelsen for uddannede indenfor Music Mind Games metoden, som må afholde kurser for personer med interesse i at lære at anvende metoden i deres undervisning (jf. www.musicmindgames.dk).

fagspecifikke undervisning, samt for at inddrage børnene i musiklivet udenfor skolen. Kulturskolerne tilbyder derfor musikundervisning på skolens arealer efter den almindelige skoletid. Som eksempel på dette, har man i Aalborg kommune indgået et samarbejde mellem kulturskolen og Skipper Clement skolen, hvor eleverne får tildelt strygerundervisning (violin og cello) i og udenfor skoletiden, varetaget af musiklærere fra kulturskolen. Som del af denne undervisning inddrages MMG metoden til indlæring af teori og nodelære (www.aalborgkulturskole.dk). Ligeledes er der på Gedsted skole i Vesthimmerlands kommune oprettet en musikprofil, hvor eleverne også får tildelt instrumentalundervisning som obligatorisk del af musikundervisningen, varetaget af musiklærere fra Kulturskolen Vesthimmerland. Her er formålet, at søge at give eleverne evnerne til at fordybe sig i og opøve en forståelse af, at det at lære at spille musik er en langvarig proces, som led i en kulturel dannelse (www.gedsted-skole.skoleporten.dk). Også her inddrages MMG i undervisningen som et supplement til den øvrige del af musikundervisningen.

1.1 Afgrænsning

På baggrund af det ovenstående, er vi blevet interesserede i at undersøge denne, for Danmark, nye undervisningsmetode, og hvorledes den kan bidrage til at danne eleverne indenfor et musikfagligt, og eventuelt alment dannende perspektiv i musikundervisningen. Dette er med udgangspunkt i en undren over hvorledes musikfaget, hvori MMG indgår, kan tilrettelægges således at det opfylder de, af regeringen, stillede krav til faget samtidigt med, at muligheden for dyrkelsen af menneskelige ressourcer, så som det sociale, kreative, motoriske og sanselige indgår som central del af undervisningen.

Vi er derfor kommet frem til følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvordan optræder Music Mind Games i den reformerede folkeskoles musikundervisning, og hvorledes kan denne metodes teoretiske og praktiske implikationer forbindes til realiseringen af fagets egen eksistens og iboende kvaliteter?

2. Specialets opbygning

Efter det første indledende afsnit, som har haft til formål at tydeliggøre emneafgrænsning, problemfelt og problemformulering, vil der efterfølgende i specialet forelægge et kontekstualiseringsafsnit, som har til formål at tydeliggøre, hvorledes den kontekst vi vil undersøge problemformuleringen indenfor, er konstitueret. Kontekstualiseringen vil bestå af tre hovedafsnit, som tegner et generelt billede af først MMG, dernæst børns musikalske udvikling og erkendelse og slutteligt musikfagets udvikling, og udgør således vores forforståelser af konteksten, som specialet udspringer af. Disse forforståelser kan ses som mulige rammer for konstitueringen af undervisningssituationer, hvori MMG kan indgå, og har derfor til formål, at kunne belyse og forstå specialets empiri. Som del af kontekstualiseringsafsnittet, har vi valgt at præsentere de informanter og skoler, vi har haft kontakt til i forbindelse med indsamlingen af empiri. Vi har valgt at inddrage dette i kontekstualiseringsafsnittet, da informanterne og de pågældende institutioner, kan ses som specifikke udsnit af den mere generelle konteksualisering.

Efter dette afsnit vil vi præsentere den fænomenologisk-hermeneutiske videnskabsteori, som ligger til grund for den overordnede tilgang for dette speciale. Den videnskabsteoretiske redegørelse, vil herefter lede over i vores anvendte metoder til indsamling og bearbejdelse af empiri. Metodeafsnittet er delt op i tre hovedafsnit, hvoraf det første har til formål, at redegøre for den ene del af de valgte metoder kaldet deltagerobservation, som vi har valgt at anvende, for at kunne observere MMG i praksis, og herigennem opnå en forståelse af, hvorledes MMG metoden kan anvendes i musikfaget af forskellige lærere, som er underlagt den nye folkeskolereform. Vi vil herefter redegøre for det semistrukturerede interview, samt analysemetoden kaldet *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA). Vi har valgt disse tilgange, da det semistrukturerede interview giver os mulighed for, at opnå en viden om den enkelte lærers oplevelse af, at anvende MMG i sin undervisning, hvorefter vi gennem IPA-metoden, vil kunne opnå en nuanceret viden om denne oplevelsesmæssige dimension af empirien.

Efterfølgende vil vi gennemgå en analyse af henholdsvis interviewene og deltagerobservationerne, hvorfor analysen opdeles i to afsnit. Den første del vil, af hensyn til opgavens omfang og læsevenlighed, udelukkende præsentere trin 4 af IPA-metoden, hvoraf de tidligere trin vil forelægge i bilagene. Denne del af analysen har til formål at tydeliggøre sammenhænge mellem de enkelte informanters udsagn, således at vi kan udvikle redskaber, som kan hjælpe os med at belyse den efterfølgende analyse, og derigennem opnå en mere nuanceret forståelse af, hvorledes MMG virker i praksis. Den anden del af analysen vil lægge ud med, at beskrive det teoretiske fundament, som vi

har valgt, at inddrage på baggrund af vores deltagerobservationer. Analysen vil veksle mellem beskrivelser af situationer og efterfølgende fortolkninger af disse, gennem kontekstualiseringsafsnittet, IPA-temaerne og det præsenterede teoretiske grundlag.
Efter den todelte analyse vil der forelægge en diskussion af analysernes resultater, der har til formål, at bringe os nærmere et svar på problemformuleringen i den efterfølgende afrunding. For at komme nærmere dette, har vi også i diskussionen valgt at inddrage vores forforståelse formuleret i kontekstualiseringsafsnittet, da dette vil hjælpe os til, at diskutere de observerede læringssituationer i forhold til hvad der er muligt at udføre indenfor musikfagets aktuelle konstitution, og hvorledes det der kommer til udtryk i undervisningssituationerne, kan ses i sammenhæng med dette.
Som afslutning på specialet, vil vi opsummere den viden vi har opnået gennem indsamling af empiri, analysen af dette samt diskussionen af de tilsynekomne resultater, i en afrunding, som besvarer den indledende problemformulering. Herefter vil der blive redegjort for specialets verifikation, ved at gennemgå dets reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, med formålet at tydeliggøre, hvorledes og i hvilken grad vores design og udførelse af specialet, kan bidrage med anvendelig viden til eventuel videre forskning.

3. Kontekstualisering

Som det fremgår af de indledende afsnit, ønsker vi i dette speciale, at undersøge folkeskolens aktuelle forhold og inddragelsen af nyere tiltag indenfor musikundervisning. Det tiltag vi har valgt at fokusere på, er en undervisningspraksis kendt som Music Mind Games (MMG). Metoden er indenfor de seneste år er kommet til Danmark, og bliver i stigende grad anvendt indenfor flere institutioner, eksempelvis folke- og kulturskoler, flere forskellige steder i landet. For at få en større opfattelse og forståelse af den kontekst specialet udfolder sig indenfor, har vi i de følgende afsnit, valgt at redegøre for de forhold, der relaterer sig til emnet, det vil sige, hvad er MMG?, hvordan lærer børn? og hvordan konstitueres musikfaget i den aktuelle folkeskole? Som tillæg hertil introduceres de skoler og lærere, som har indvilliget i at hjælpe os ved at indgå som empiri i specialet, da disse kan ses som aktuelle aktører, som er del af den bredt beskrevne kontekst, i dette afsnit. Afsnittet vil munde ud i en opsummering, som har til formål at tydeliggøre, hvorledes de forskellige aspekter har en indvirkning på hinanden, og hvorledes disse danner et fundament for vores overordnede forforståelse indenfor specialets emne.

3.1 Music Mind Games

For at kunne finde et svar på den ovenstående problemstilling, er vi først nødt til at afklare hvad Music Mind Games (MMG) består af, hvilken oprindelse metoden har, og hvordan denne udføres. Der kan hertil spørges: Hvad er MMG's særlige karaktertræk, som gør det til en anderledes undervisningsform end den traditionelle musikundervisning i folkeskolen? Det følgende afsnit vil således være en redegørelse for metodens opdeling af det musikfaglige felt, pædagogiske filosofi, samt hvorledes denne skal udføres i praksis.

MMG er navnet på den musikpædagogiske undervisningspraksis, der søger at indlære musikteori ved at tage afsæt i børns leg, og forskellige sanser. MMG's overordnede formål, at sørge for at børn opnår musikteoretiske færdigheder, hvorved de får mulighed for at kunne udfolde sig indenfor praktisk musikudøvelse og nodenoteret musik. MMG henvender sig primært til børn i alderen 2-3 år og opefter, men kan også anvendes til unge og voksne, som gerne vil lære musikteori (www.musicmindgames.com og www.musicmindgames.dk). Som det fremgår af *MMG Unit 1A Course Booklet* (Yurko, 2013), er metoden opdelt i 9 musikteoretiske emner som er: *Rytmelæsning*, *Musikalfabet og intervaller*, *Diktat og bladlæsning*, *Nodesystem*, *Rytmematematik*, *Skalaer og tonearter*, *Musiksymboler og udtryk*, *Tempi* samt *Treklange og akkorder*. Disse emner indeholder sammenlagt mere end 300 spil og øvelser, som tager udgangspunkt i kendte kortspil så som *krig*,

fisk og *vendespil,* og skal udføres ved hjælp af materialer bestående af blandt andet kort med musikalfabetet, nodesystemer, klaviaturer, rytmer, musiksymboler, så som node- og pauseværdier, og musikudtryk, så som allegro, forte, crescendo etcetera (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt). Materialerne består også af de såkaldte *Puzzle Notes* lavet af skum, som gør det muligt at opbygge node- og pauseværdier trin for trin, samt *Magic Notes*[3] som kan fungere som noder og markeringer ved eksempelvis tonehøjde i nodesystemet og rytmegenkendelse, men også som udformning af melodier og meget mere.

Puzzle Notes

Magic Notes

MMG-materialerne er farvelagt med alle regnbuens farver, og er udarbejdet således, at børnene kan arbejde med dem på forskellig vis, hvorved det er en metode der kan siges tage højde for forskellige læringsstile, idet den både henvender sig til visuelle, auditive, kinæstetiske og taktile sanser. På baggrund af Yurkos (1992) gennemgang af de mange spils struktur og udførelser, fremgår det, at spillene fungerer således, at de er af kort varighed, og kan varieres. Dette giver en mulighed for, at kunne spille spillene gentagne gange indenfor en given tidsramme, samt tilpasse dem således at spillene stemmer overens med de lærende og møder dem hvor de lærer bedst.
MMG-metoden er udviklet af den amerikanske musikpædagog og pianist, Michiko Yurko, som har udviklet metoden siden 1973 og frem til i dag, hvor der fortsat foretages nye tilføjelser og udviklinger indenfor metoden. Yurko udviklede metoden ud fra sine erfaringer med musikundervisning, hendes kendskab til Suzuki-metoden (jf. afsnit 1. Indledning), samt hendes store interesse for kortspil og lege. Hun udgav sin første bog om MMG-metoden i 1979 med titlen *No H in Snake: Music Theory for Children*. Yurko mener, at børn lærer bedst gennem leg, hvor de får aktiveret deres sanser. Hun har derfor udviklet MMG-metoden ud fra et synspunkt, der bygger på en anerkendende pædagogik, der søger at skabe mulighed for at favne alle børn således, at de

[3] *Magic Notes* er små runde og magnetiske plasticbrikker, som har forskellige farver, således at de kan arrangeres i et farvespektrum: Rød, Orange, Gul, Grøn, Blå, Violet og lyserød. Brikkerne symboliserer noder, således at der kan nedskrives melodier med dem i MMG-Nodesystem. I denne sammenhæng kan brikkerne også anvendes sammen med de såkaldte Do-Re-Mi-kort som også er farvelagte efter dette spektrum: Do = rød, Re = orange og så videre.

opfattes som ligeværdige indenfor spillets rammer, samt at de opnår succes i deres læring. Hertil har hun udviklet 16 lærersætninger, kendt som de *16 Corner Stones* (jf. bilag 1.4 MMG 16 Corner Stones) indenfor metoden. Disse omhandler didaktiske overvejelser, som blandt andet drejer sig om, at alle børn skal forstås som unikke og enestående med et naturligt forhold til det at lære, og at de lærer bedst på baggrund af egne erfaringer. For at læreren kan følge de 16 lærersætninger, argumenterer Yurko for, at det er vigtigt, at læreren i sin undervisningen bevarer sit indre legebarn, og at undervisningen foregår i en rundkreds på gulvet, da dette er med til at skabe et horisontalt forhold mellem lærer og elever (Yurko, 1992).

MMG-metoden er i dag blevet kendt verden over. Yurko introducerede metoden første gang på en musiklejr, hvor de medvirkende børn udviste stor interesse for spillene. Metoden er sidenhen blevet kendt i flere lande, idet Yurko har rejst rundt og undervist i den i både England, Japan, Australien, New Zealand, Norge, Sverige, New Foundland, Canada, Puerto Rico, Island, Skotland, Hawaii og Alaska. Ligeledes har Yurko sendt de såkaldte *Puppy Packets* (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt), som indeholder de basale materialer til at komme i gang med at undervise i metoden, til Kina, Malaysia, Ungarn, Færøerne, Sydafrika, Sydamerika og Buthan (jf. www.musicmindgames.com). I Danmark er metoden ligeledes blevet et kendt fænomen gennem Yurkos undervisning, og det er blevet udbredt via musikunderviserne Inge Brink Nielsen, Gitte Chren og Carsten Viuf, som støtte på metoden første gang i Sverige, og er senere blevet uddannet i Teacher Trainers i MMG-metoden i Amerika ved Michiko Yurko. De tre Teacher Trainers udgør i dag 3 af de 4 højst uddannede MMG Teacher Trainers i verden. Inge, Gitte og Carsten har i samarbejde oprettet og udviklet hjemmesiden *Music Mind Games Danmark*, til formidling af aktuelle tiltag i formidlingen af MMG i Danmark. De har nu gennem de seneste 10 år, afholdt kurser i metoden både hjemme i Danmark og i Norge, Finland og Afghanistan. Grundet en stor efterspørgsel på sang- og bevægelseslege på de afholdte kurser, har Gitte, Inge og Carsten, indenfor det sidste år, udviklet et koncept kaldet for *legende musikteori,* som tager udgangspunkt i MMG. Desuden har Gitte Chren (2013) udviklet sangbogen *MMbyG*, der indeholder sange om musikteori, som kan kobles op på MMG-metodens aktiviteter. De tre danske MMG Teacher Trainers har forsøgt at anvende MMG-metoden på en måde, der søger, at den kan bruges i klasseundervisning i musik i folkeskoleregi, ved individuel undervisning, gruppeundervisning, workshops, i klaverundervisning, kor, børnehaver, violin, på videregående uddannelser og hyggelig samvær i hjemmet. På deres hjemmeside beskriver de deres vision med disse ord:

> Vi ønsker at alle børn i Danmark i løbet af deres skolegang og musikundervisning stifter bekendtskab med legende musikteori. Dette vil således medvirke til, at højne det musikfaglige niveau i Danmark. (jf. www.musicmindgames.dk).

Da MMG som undervisningsmetode relaterer sig til børn, er det nødvendigt for os, i forbindelse med at kunne besvare specialets problemformulering, at tilegne os en viden om børn og deres naturlige tilgang til læring. I det følgende afsnit behandles spørgsmålet om, hvordan børn interagerer med deres omverden, hvilke medfødte egenskaber de er i besiddelse af, og hvordan de på baggrund af dette, erfarer og udvikler deres musikalitet. Ved at opnå en sådan forståelse, giver dette os en forforståelse til at kunne behandle den indsamlede empiri senere i specialet med henblik på, at finde ud af hvorledes MMG fungerer i folkeskolens musikundervisning.

3.2 Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse

Alle mennesker bliver født med et potentiale for musikalsk udfoldelse. Dette potentiale kan dog varieres både kvantitativt og kvalitativt hos det enkelte menneske, alt efter hvorvidt dette kommer i kontakt med musik og formår at udvikle sit potentiale, og dermed sin musikalske udvikling. Eksempelvis kan det at danse, bevæge sig til musik, spille på instrumenter, synge, improvisere og lege med rytmer og noder bidrage til den musikalske udvikling. Ifølge forsker i musikpædagogik Sven-Erik Holgersen (2007) udtrykker mennesker sig først og fremmest musikalsk grundet en lyst eller et behov for det, og ikke for at imødekomme et æstetisk ideal. Dette behov viser sig allerede hos spædbørn, idet de gennem deres allerførste livserfaring lærer at kommunikere gennem lyde med stemmen og kropslige bevægelser. Børnene efterligner lyde som de hører, eksperimenterer med stemmens omfang og udtryksmuligheder, og reagerer på deres oplevelse af disse. Denne måde at eksperimentere på kalder Holgersen for *funktionsleg*, og beskriver det som en form for musikalsk leg, hvor barnet kan få indsigt i forskellige kommunikationsmuligheder, både til sig selv og til sin omverden. Spædbørn har således et behov for at udtrykke sig med stemmen, og det udvikler sig hurtigt til egentlig leg. Gennem den musikalske leg med stemmen, opstår der desuden også motoriske udfoldelser, som er med til at give børnene en voksende kropsbevidsthed, hvilket Holgersen betegner som *bevægelsesleg*. Dette ses både hos små og større børn, når de løber rundt og leger, hopper og springer, idet de ofte laver spontane lyde til deres bevægelser, så som råb, skrig, sang og så videre. Småbørn bliver således opmærksomme på og optaget af deres krop og stemme i en tidlig alder, og udvikler med tiden en nysgerrighed over for det som Holgersen kalder for

genstandsleg. Denne leg er en form for *mesterleg,* hvor børnenes formål er at mestre redskaber, eksempelvis legetøj eller musikinstrumenter, og som udfolder sig så snart børnene får redskaberne i hænderne. Der kan forekomme mange variationer af, hvorledes det enkelte barn lærer at mestre tingene alt efter om barnet selv eksperimenterer med det, eller om det lærer at anvende tingene på en bestemt måde ved hjælp af en voksen, hvilket ofte sker gennem imitation. Børnene lærer således, gennem de forskellige lege, at udtrykke og udvikle forskellige musikalske egenskaber, som alle er med til at skabe selvindsigt, og som med tiden kan føre til æstetiske erfaringer, som kan bidrage til denne selvindsigt og børnenes identitetsdannelse (Holgersen, 2007, pp. 85-91).
Ligesom Holgersen, mener den norske professor i musikvidenskab, Jon-Roar Bjørkvold (1992), at børn lærer gennem leg:

> […] legen er en nøgle til menneskets grundlæggende livserfaring. Legen er en smeltedigel, hvori menneskets personlighed dannes og udvikles. Gennem en legende livsholdning afprøves sprogets grænser og kroppens muligheder, i en førstehånds kontakt med hverdagens virvar af indtryk og udfordringer. Her lægges grundlaget for social forståelse og vækst, for holdninger, evner og livsduelighed. (Bjørkvold, 1992, p. 58)

Bjørkvold mener, at legen er menneskets erkendelsesmæssige grundlag, og ligeledes det sanseapparat som børn tager i brug og videreudvikler. På grund af dette, er det væsentligt at legen indeholder elementer af bevægelse og lyd som et hele, for at børnene kan udfolde sig fuldt ud og indgå i et skabende og berigende sammenspil mellem fantasi og virkelighed. Bjørkvold taler om, at legen således bliver læringens eksperimentelle laboratorium, hvor der foregår *analoge korrespondancer*. Disse korrespondancer skal forstås som tanker, ord, sange, følelser, og kropsbevægelser, der indgår i barnets total- eller helhedssansning. Barnet kan eksempelvis ikke frembringe en følelse i sin autentiske form, uden også at frembringe de tanker, lydudtryk og kropsbevægelser, som lå til grund for følelsen. Barnets sansning kan derfor siges at være økologisk, idet dets erkendelse af sig selv og dets omverden spiller sammen og forudsætter hinanden i mange forskellige variationer, som alle har en integrerende virkning på barnets personlighed. Helhedssansningen er derfor det centrale udgangspunkt, hvor hele barnets begrebsdannelse foregår i synkrone og analoge musiske totaliteter, dog med vekslende fokus, som en koordinerende meningsreference til at skabe struktur og form (Bjørkvold, 1992, pp. 41-64).

Det er på baggrund af det ovenstående klart, at potentialet for udviklingen af børns musikalitet allerede eksisterer fra fødslen, og at legen er en væsentlig faktor for denne. Det er således afgørende at dette potentiale stimuleres, således at børnene gradvist formår at udvikle egentlige kompetencer indenfor musik. Børnene vil i så fald, ifølge professor i musikpædagogik Inge Marstal (2008), formentlig blive i besiddelse af større og mere nuancerede udtryksregistre, bedre socialitet samt en større kontakt både med egne og andre menneskers følelser. For at kunne udtrykke sig musikalsk, kræver det dog, at barnet har modtaget indtryk (Marstal, 2008, pp. 18-19). I sammenhæng med dette, mener Bjørkvold (1992), at det er vigtigt for børn, at de modtager indtryk af "krævende kvalitetsstof" allerede i førskolealderen, da det er i denne fase af livet, at læringskapaciteten er størst. Der sker dog ofte et læringsbrud når børnene institutionaliseres, da de som *musiske mennesker* gradvist bliver løsrevet fra førskolealderens helhedsbetonede og spontane læringsproces gennem leg. Dette skyldes at børnenes økologiske sanselighed opsplittes, spontaniteten hæmmes og leg og mundtlighed forvises til korte frikvarterer. Som konsekvens af dette, vil den ovenstående omtalte smeltedigel, hvor barnet lærer med mening i dannelsen af sig selv og sine musikalske kompetencer, bliver negligeret. Læring i institutionerne har derfor brug for leg, nysgerrighed og undren, og må finde vej til børnenes fantasiprocesser på en sådan måde, at de opfylder meningsfyldte behov. Eksempelvis når børnene skal lære noderne at kende i musikundervisningen, skal dette ske med en *organisk begrundelse* og ikke fremstilles som noget de skal, fordi det hører med til undervisningen. Børnene skal selv føle behovet for at forstå og lære noderne at kende. Det er derfor en vigtig pointe, at eksempelvis musikundervisning, for enhver pris, ikke nødvendigvis vil give sig almene og positive udtryk i børnenes læring, men at denne bliver nødt til at integrere det musiske indhold, på en måde hvorved børnenes kropslige, tankemæssige, verbale, legende og sanglige egenskaber eller analoge korrespondancer vedligeholdes og udvikles. Undervisningen vil således være med til at styrke børnenes musikalske kundskaber på en måde hvor de kan fæstne sig som dyb læring, og ligeledes være med til at styrke børnenes kreative skaberevner (Bjørkvold, 1992, pp. 142-239).

3.3 Musikfagets udvikling

Siden musikfagets introduktion i den danske folkeskole ved folkeskoleloven i 1814, har fagets dannelsesteoretiske udgangspunkt og dermed dets målsætning, rammer, metode og indhold ændret sig markant. Ændringerne har været under vedvarende påvirkning af udefrakommende forhold og ideer i forhold til hvilken retning faget skulle tage i forbindelse med (ud)dannelsen af folkeskolens elever. Disse ændringer har ydet en indflydelse på, hvorledes faget anerkendes, og kan delvist også

ses som forsøg på at aktualisere fagets eksistens i folkeskolens kontekst. På trods af dette, mener dr. pæd. Frede V. Nielsen (2010), at musikfaget har noget i sig selv, der gør det til noget særligt set i forhold til andre fag. Denne form for selvstændighed har dog været mere eller mindre fremtrædende alt afhængigt af de forskellige dannelsesteoretiske overbevisninger, der har præget musikfaget gennem tiden (Nielsen, 2010). I dette afsnit ønsker vi at tegne et nuanceret billede af musikfagets natur, eller som Nielsen kalder det "musikfaget set indefra", og dets implicerede aktivitetsformer. Efterfølgende vil afsnittet omhandle, hvorledes faget har set ud tidligere i historien, med det formål at kunne præsentere vores forståelse af faget, som det ser ud i Danmark i vor samtid anno 2017. Da vi i dette speciale er interesserede i at undersøge, hvorledes MMG kan indgå i folkeskolens musikundervisning, finder vi det relevant at inddrage en sådan beskrivelse, da vi derigennem opnår en forståelse af fagets egenart, samt hvilke muligheder eller konsekvenser det vil have for faget at inddrage MMG i musikundervisningen. Samtidig vil afsnittet også være relevant i forhold til at udgøre et forståelsesfundament for fortolkningen af det indsamlede empiri.

3.3.1 Musikfaget set indefra

Ifølge Nielsen (2010) kan musikfaget ses som et kunstnerisk fag, der i sit udgangspunkt har oplevelsen som sin kerne. Faget kan således kaldes et "sansefag". Dette sagsforhold forbinder faget til en bestemt form for praksis, nemlig den skabende og kreative aktivitet, i og med at det sansede først må eksistere, førend det kan sanses. På grund af denne praksisorienterede dimension har musikfaget, i modsætning til andre fag som eksempelvis fysikfaget, hvis udgangspunkt kan siges at være fysikvidenskab, ikke et lignende *basisfag*, hvor den forskningsmæssige praksis kan overføres direkte til en bred musikalsk dannelse, i og med at viden om musik ikke er det samme som udøvelse af musik (Nielsen, 2010, pp. 104-110). Musikfaget har trods dette, som del af sin base, en mere teoretisk dimension, som har en funktion i forhold til musikfagets eksistens. Denne dimension ser Nielsen som den sekundære i forhold til den praktiske, i og med at den teoretiske dimension udelukkende tjener til formål, at beskrive den primære dimension. Det kan sågar hævdes, at der uden den primære oplevelsesmæssige dimension, ikke ville være noget at beskrive. Denne distinktion mellem det praktiske og det teoretiske kalder Nielsen for henholdsvis *ars*- og *scientia-dimensionerne*. Hver af disse er karakteriseret ved hver deres erkendelsesform, hvor den førstnævnte er en mere umiddelbar og sanselig – en såkaldt non-verbal – erkendelse, er den anden præget af orden og struktur, en modsvarende verbalbegrebslig erkendelsesform. De to erkendelsesformer indgår i et samspil, hvor den verbalbegrebslige erkendelsesform hjælper til at forklare og udvikle det non-verbale udtryk. I praksis kan dette sammenspil komme til syne ved

gennemgangen af akkordstrukturer; akkorder kan ses som oplevelsen af samtidigt klingende toner, men for at der eksempelvis kan skabes et sammenhængende klingende udtryk i en folkeskoleklasse kræves det, at eleven forstår hvilke akkorder, der passer i den pågældende sammenhæng. Ved at tilegne sig en verbalbegrebslig erkendelse om akkordernes strukturer og sammenkæde denne med lyden af akkorden, vil eleven kunne erkende klange indenfor både ars- og scientia dimensionerne og dermed være i stand til at udtrykke og videreformidle det musikalske udtryk. Grænserne mellem de to erkendelsesformer er flydende, og har ganske sikkert ændret sig over tid. Som eksempel kan gamle myter og historier ses som forklaringer og erkendelser af eksempelvis naturfænomener af pragmatisk værdi set med forhistoriens øjne. I vor samtid har vi imidlertid, i den vestlige verden, udviklet den scientia-orienterede viden som den primære erkendelse af verdens naturfænomener. Dette har medført at den ars-orienterede erkendelse af verden, den der er karakteristisk for æstetiske fag såsom musik, billedkunst og drama, er blevet negligeret. Nielsen fremhæver en risiko ved denne tendens. Han mener, at der ved denne udvikling er fare for at negligere de egenskaber, som er iboende ved alle mennesker, hvilket vil føre til en dannelse af "afstumpede individer", som er ude af stand til at komme i kontakt med deres følelser (Nielsen, 2010, pp. 111-115).
Således mener Nielsen, at musikfaget taler til det menneskelige i alle mennesker, og at det kan hjælpe til at styrke den non-verbale erkendelse. Dette kan række langt videre end blot musikfaget, i og med at det at spille sammen kan anses for at være en social aktivitet, som kan have en indflydelse på hver enkelt elevs sindsmæssige tilstand. Oplevelsen af fællesskabet kan muligvis omsættes til ord, men dette er ikke nødvendigt for at eleven kan forstå, at han eller hun oplever samvær, og at han eller hun får et alment dannende udbytte af dette.

3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget

Som det fremgik af forrige afsnit, er musikfaget i sin natur primært et praksisorienteret fag, hvilket åbner muligheden for forskellige aktiviteter til at lære det musikfaglige område. I denne sammenhæg opstiller Nielsen (2010) fem forskellige aktivitetsformer: *Reproduktion, Produktion, Perception, Interpretation* og *Refleksion*. Ved *reproduktionen* forstås den praksis at genskabe noget musik, eksempelvis en popsang, som eleverne kender. *Produktion* omhandler en skabende praksis, hvor noget skabes mere eller mindre fra bunden. Produktionen kunne eksempelvis være at komponere en melodi ud fra tillærte færdigheder på et instrument. Den *perceptuelle* aktivitet omhandler lytteaktiviteter, og tjener som udgangspunkt til formål, at få eleverne til at opfatte musikken som en meningsfuld sammenhæng. *Interpretation* drejer sig om analyse og fortolkning af den musik, der inddrages i undervisningen, hvad enten denne er reproduceret, produceret eller

perciperet. Den søger således at forstå musikken gennem et ikke-musikalsk medium, og relaterer sig dermed i større grad til scientia-dimensionen i musikfaget. Slutteligt beskriver Nielsen *refleksion* som en aktivitet, hvori musikken perspektiveres i forhold til en større kontekst, eksempelvis ved at eleverne opnår en forståelse af musikkens oprindelige historiske kontekst eller dens sammenhæng med nutidige sociale folkeslag. Med distinktionen mellem ars- og scientia in mente, bliver det tydeligt, at bevidstheden i de første tre kategorier rettes mod det musikalske objekt og oplevelsen af dette, således at eleverne er i direkte aktivitetsmæssig kontakt med musikken. I de to sidstnævnte aktivitetsformer er fokus derimod på det udenom og udenfor musikken. Refleksion rækker desuden ind i alle de andre aktivitetsformer, idet der også her kan reflekteres over aktiviteten i sig selv.
De fem aktivitetsformer kan ses som adskilte kategorier, men kan også lappe over hinanden, i og med at eksempelvis reproduktionen kun kan lade sig gøre på baggrund af en perceptuel aktivitetsform. På samme tid kan den også danne ophav til en skabende proces, da en reproducerende aktivitet skaber en erfaring hos eleven om, hvorledes sange er konstruerede. Perception og interpretation er også forbundet, idet det som perciperes ofte italesættes således, at eleven forstår, hvad der opfattes. Interpretation forstås som en hermeneutisk forståelse, der bygger ovenpå den perceptuelle aktivitetsform. Aktivitetsformerne vælges i forhold til lærerens ønske om, hvilket udbytte eleverne skal have gennem undervisningen, og de forskellige aktiviteter kan således anvendes i en vekselvirkning mellem hinanden og over længere tid, eksempelvis i flere uger (Nielsen, 2010, pp. 291-296). De to sidstnævnte aktiviteter kan således ikke anses for at være udelukkende scientia-orienterede, da de er betingede af at relatere sig til et musikalsk objekt i samme grad, som de er betinget af at relatere sig til det, der ligger udenfor objektet.

3.3.3 Musikfagets historie

På baggrund af den viden vi nu har præsenteret om musikfagets iboende kvaliteter, kan vi nu gå videre til at beskrive, hvordan faget har været formet i praksis, og hvorledes dette har haft en indvirkning på faget, som det ser ud i dag. I sin oprindelige form fra 1814 var musikfaget udelukkende et *sangfag*, med fokus på at introducere eleverne for den folkelige sangtradition indenfor Danmarks grænser. Sangen blev både undervisningens indhold og mål i sig selv, men også middel til at lære andet end blot at synge og kende den danske sangtradition. Eksempelvis blev der gennem sangene introduceret en terminologi, der havde til formål at beskrive de forskellige dele af sangen, eksempelvis tema, reprise, kontrast med videre. Ligeledes blev sange også anvendt til at skabe en historisk og sociokulturel forståelse hos eleverne (Nielsen, 2010, pp. 165-171). Indenfor denne tradition blev der således lagt særligt vægt på reproducerende, interpretative og reflekterende

aktiviteter, hvorved traditionen sideløbende beskæftigede sig med henholdsvis ars- og scientia-dimensionerne.

Musikfaget som sangfag kan siges at have varet fra dets tilblivelse og indtil den reformpædagogiske strømning ramte den vestlige kultur i 1920'erne. Herefter, som effekt af dette, udviklede musikfaget sig til det *musiske*-fag, som i sin didaktiske tilgang forsøgte at integrere den reformpædagogiske filosofi i undervisningen. Dette indebar et øget fokus på elevernes selvvirksomhed og ambitionen om at opfostre eleverne til såkaldte "helhedsbetonede mennesker", det vil sige en fremelskelse af generelle menneskelige egenskaber såsom det sociale, det følelsesmæssige, det kropslige og det intellektuelle (Kirk, 2007, pp. 22-23). Dette medførte en anden tilgang til undervisningens aktivitetsformer. For at fastholde essensen af barnets medfødte nysgerrighed og kreativitet, og dermed fremme det helhedsbetonede menneske, skulle undervisningen tage udgangspunkt i en legende tilgang som gjorde, at barnet fik mulighed for at gøre sine egne erfaringer i forbindelse med undervisningen. Aktivitetsformer såsom produktion og perception, begyndte at vægte højere end interpretationen og refleksionen i deres perspektiverende forstand, hvorved musikfaget begyndte at trække mere i retning af den ars-orienterede dimension end scientia-dimensionen. Som konsekvens af denne udvikling, samt det øgede fokus på hvert enkelt barns individuelle potentiale, blev det svært at opnå de generelle læringsmål, da den foretrukne udvikling ikke som sådan kunne styres af en læseplan, men blot blev dannet på baggrund af barnets impulser. Den reformpædagogiske strømning var karakteriseret ved, at det vigtige i undervisningen ikke var, hvad der blev indlært, men snarer hvordan dette blev indlært, hvorved en fastlagt læseplan ville blive uhensigtsmæssig (Nielsen, 2010, pp. 180-187).

Nærmest som et modsvar til musik som *musisk*-fag voksede musik som *sag*-fag frem, idet den musiske tankegang blev anset for at være for useriøs. En begyndende efterspørgsel på en ny saglighed i faget voksede frem, således at fagets aktualitet kunne blive styrket. Denne tradition har sin historiske placering omkring 1950'erne, og kan tydeligst beskrives ud fra nedenstående citat af filosoffen Adorno:

> Det er musikundervisningens formål at udvikle elevernes færdigheder så vidt, at de lærer at forstå musikkens sprog og betydelige musikværker, at de kan gengive sådanne værker på et niveau, som er nødvendigt for forståelsen af dem, at bringe dem så vidt at de kan skelne kvaliteter og niveauer og, i

> kraft af detailgraden i det sanseligt konkrete, kan forstå det åndelige, som udgør indholdet i ethvert kunstværk. (Adorno i Nielsen, 2010, p. 193).

Indenfor denne retning var forståelse og fortolkning af musik i centrum, hvorved den intellektuelle forståelse (interpretationen og refleksionen) af musikkens form blev den dominerende. Den "diffuse aktivitets- og oplevelsesorienterede pædagogik", som Adorno kaldte den reformpædagogiske strømning, blev således undermineret i denne periode til fordel for mere scientia-orienterede aktivitetsformer og erkendelsesmuligheder. Citatet afspejler dog også en praktisk dimension af musik som sag-fag, om end den som Nielsen skriver, kan anses for tilnærmelsesvis at være forbeholdt eksperter indenfor musik (Nielsen, 2010, pp. 192-195).
Forsøget på at aktualisere musikfaget fortsatte i 60'erne, hvor faget skiftede fra at være sagligt til at være mere samfundsorienteret. Faget blev passende kaldt for musik som *samfundsfag*. Indenfor denne retning blev der lagt fokus på, at tydeliggøre forskellige sammenhænge i "musik-samfund" relationen. Dette var med det ene formål, at danne eleverne til at kunne foretage kritiske og emancipatoriske valg. Gennem denne målsætning viste det sig at være besværligt at afbalancere forholdet mellem ars- og scientia-dimensionerne, i og med at fagets primære aktivitetsformer omfattede refleksion over det musikæstetiske objekts forhold til den omkringliggende kultur – et forhold der ikke så tydeligt lader sig kanalisere ind i en musikalsk og praktiskorienteret læringspraksis (Nielsen, 2010, pp. 214-220).
Umiddelbart efter den samfundsorienterede retning optrådte en mere blød retning, som Nielsen kalder *musik som led i en polyæstetisk* opdragelse. Denne retning har aldrig slået igennem i Danmark i sin fulde udstrækning, men har dog vist sig i forbindelse med lokale tværfaglige skoleprojekter. Musik som led i en polyæstetisk opdragelse udspringer af en didaktisk position, der har oplevelse som fokusområde. Det er dog ikke kun den umiddelbare oplevelse, der blev søgt fremelsket indenfor denne retning, men også evnen til at kunne reflektere over den sanselige erkendelse. På den måde var det intentionen, at lære eleverne at foretage reflekterede og frigørende valg i forhold til den musik de lyttede til. Retningen realiseredes gennem kunstnerisk virksomhed, som var karakteriseret ved at være multimedial, interdiciplinær, traditionsintegrativ og social kommunikativ. Den idealiserede tanke indenfor denne retning var at opdrage eleverne indenfor en forståelse, der søgte at nedbryde klasseskel på tværs af kulturer, hvorfor det var ønskværdigt at vække interessen for disse kulturer gennem mødet med anderledes musik, fjernt fra den musik der optrådte i elevernes nærmeste omverden. Ligeledes kom de multimediale og interdicipilinære

aspekter til syne gennem samarbejder mellem de kunstneriske fag, billedkunst, drama og musik, og gennem uddannelsen af lærere med en bred faglighed, frem for en udelukkende musikalsk pædagogisk retning. Der er således, indenfor denne retning, lagt stort fokus på den ars-orienterede dimension på flere niveauer end der nogensinde er blevet gjort før (Nielsen, 2010, pp. 232-236). Som den sidste retning indenfor musikfagets udvikling, som vi har valgt at inddrage i denne redegørelse for musikfagets historie, skal nævnes musik som *lyd*-fag. Denne retning har sin historiske placering i slutningen af 60'erne og kan ses i sammenhæng med den teknologiske udvikling, der satte selve forståelsen af musik i et nyt lys, idet synthesizeren og sequenceren blev opfundet. Med denne nye teknologi blev det musikfaglige område udvidet til også at omfatte lyde i sig selv, hvorunder musik kunne ses som en særlig form for lydkategori. Dette medførte en distinktion mellem musik og ikke-musik, hvoraf begge sider kunne ses som ligestillede og dermed begge anvendelige som indholdsmateriale i musikundervisningens praksis. Ved at integrere lyd som indehold, ændredes den primære praksis for undervisningen. I og med at lyd var det centrale, krævedes det, at der blev lagt særligt fokus på erkendelses- og oplevelsesdimensionen, hvorved den perceptuelle handling dyrkedes i højere grad end eksempelvis den reproduktive handling. Denne form for perceptuel handling kunne insinuere en mere interpreterende og reflekterende praksis, med fokus på kvaliteten af den frembragte lyd. Nielsen fremhæver i denne sammenhæng, at aktivitetsformen produktion, også kunne forekomme, og at den i denne sammenhæng, bar tydeligt præg af at forholde sig mere til en avantgarde tilgang til musik - muligvis grundet de nye teknologiske muligheder - frem for at forholde sig til en reproduktiv og traditionsbundet tilgang (Nielsen, 2010, pp. 250-252).

3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017

På baggrund af de traditioner der går forud for vores nutid, kan det siges, at musikfaget i dag kan ses som et holistisk musikfag, med fokus på dannelsen af *hele mennesker*, som det beskrives af musikpædagogen Elsebeth Kirk (2007). Det helhedsbetonede dannelsesideal skinner igennem, da at faget anses for at være et middel til at "fremme elevernes alsidige udvikling både følelsesmæssigt, intellektuelt og socialt" (http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-musik# pkt. 1). Ligeledes lægges der også fokus på at skabe enhed mellem disse menneskelige egenskaber og elevernes fysiske og bevægelsesmæssige erkendelse i undervisningen, idet bevægelse i sig selv er blevet et integreret læringsmål i undervisningen (http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-musik# pkt. 3.3). Tanken om dannelsen af det hele menneske er ikke ny for musikfaget, i og med at den indenfor landets grænser blev introduceret af musikpædagogen Astrid Gøssel i sammenhæng med

den reformpædagogiske strømning i begyndelsen af 1900-tallet (Kirk, 2007, pp. 22-23). Dog kan det siges, at opfattelsen af hvad det vil sige at danne et helt menneske, har ændret sig i løbet af den seneste tid som effekt af den omtalte folkeskolereform (jf. afsnit 1. Indledning). Dette har vist sig ved, at musikfagets formål i sig selv er blevet markant ekspanderet indenfor den sidste årrække. Denne ekspansion har medført nye tanker om, hvorledes det holistiske dannelsesideal i det hele taget kan opnås. Et af de mest centrale tiltag som søger at bringe faget nærmere dette, er det øgede fokus på *målstyret undervisning,* som stiller krav til hvad eleverne, indenfor det enkelte fag, bør opnå at lære i løbet af deres skolegang. Denne form for målstyring sker gennem formulerede *kompetencegivende læringsmål*, som kan beskrives som en langstrakt målsætning for hele folkeskoleforløbet indenfor det pågældende fag, i denne sammenhæng musikfaget. Således er der forfattet en målsætning for musikfaget, som er intenderet til at varetage elevernes udvikling fra 0. klasses niveauet op til 6. klasses niveauet, det vil sige indenfor musikfagets obligatoriske undervisning[4]. For at opnå de stillede kompetencegivende læringsmål for musikundervisningen, beskrives det på undervisningsministeriets hjemmeside, at læreren må anvende en didaktisk model, det vil sige analyse af og refleksion over egen undervisning, som tager højde for fire aspekter: *Læringsmål*, *Undervisningsaktiviteter*, *Tegn på læring* og *Evaluering*. Ved at gøre dette bliver læreren i stand til at reflektere over, hvorledes undervisningen skal bibringe eleverne de kundskaber der påkræves for at de kompetencegivende mål opfyldes. For at kunne gøre dette, er det nødvendigt at skabe en opdeling af de kompetencegivende mål i form af mellemlange og kortsigtede læringsmål, som det beskrives i nedenstående figur:

Figur 1: opdeling af kompetencegivende mål (http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-musik# pkt. 2.1)

[4] Vi vælger at fokusere på målsætningen i denne obligatoriske del af musikundervisningen, da målsætningen er en anden indenfor valgfagets rammer.

Modellen illustrerer, hvorledes den målstyrede undervisning anvendes til at opnå de overordnede kompetencegivende mål for faget gennem delmål, i form af etårige *færdigheds- og vidensmål* som formuleres i årsplaner. Tanken bag den målstyrede undervisning er tilsyneladende, at det gennem en forfinet og stringent didaktisk tænkning af hele elevens skoleforløb, vil være muligt at danne de enkelte elever til hele mennesker. Der kan i denne sammenhæng rejses spørgsmål om, hvorvidt dette lader sig realisere. Med andre ord: hvorledes stilles den faglige målsætning for den enkelte undervisning, med henblik på at opnå de kompetencegivende læringsmål? Svaret på dette spørgsmål findes i de for musikfaget specifikke *kompetenceområder*, kaldet *Musikudøvelse, Musikalsk skaben* og *Musikforståelse* (http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-musik# pkt. 4). Hver af disse områder kan udfoldes gennem forskellige aktivitetsformer, idet de alle beskæftiger sig med forskelligt læringsindhold. Eksempelvis dækker musikudøvelse over instrumentale færdigheder, såsom at kunne synge, spille sammen, spille på diverse instrumenter såsom trommer, blokfløjte, guitar, bas og klaver. Ligeledes skal eleverne også kunne indgå i bevægelses- og sanglege, som på udpræget vis relaterer sig til en produktiv eller reproduktiv aktivitetsform, som det blev beskrevet af Nielsen (2010). Kompetenceområdet musikalsk skaben dækker over aktiviteterne improvisation, komposition og arrangement, som ligeledes relaterer sig til den produktive aktivitetsform. I forbindelse hermed anvendes computerteknologi til eksempelvis indspilning af rytmiske arragementer. Slutteligt dækker kompetencemålet musikforståelse over fire områder: musikoplevelse, instrumentkendskab, musikanalyse og musikhistorie, som delvist kan ses som perceptuelle, interpretative og refleksive aktivitetsformer, i og med at de ikke umiddelbart afspejler en praksisdimension, da alle aktiviteterne handler om forhold, der ligger udenfor det musikæstetiske objekt. Således er fagets målsætning, hvor omfattende den end måtte være, beskrevet udførligt på en måde, hvorpå den figurerer indenfor henholdsvis ars- og sciantia-dimensionerne, ved at inddrage de fem tidligere beskrevne aktivitetsformer i forskellig grad (jf. afsnit 3.3.1 Musikfaget set indefra samt 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget).

Denne velbeskrevne mangesidighed indenfor fagets målsætning er ikke nødvendigvis en fordel for fagets vedvarende tilblivelse i folkeskolen, i og med at faget er bundet til at opnå de stillede kompetencegivende mål indenfor en fastlagt og snæver tidsbegrænsning. I den nutidige folkeskole modtager eleverne undervisning i musik i op til 60 klokketimer per skoleår, hvilket svarer til godt og vel en til halvanden times undervisning om ugen (http://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal). Der kan således diskuteres, hvorvidt fagets målsætning er realistisk i forhold til opnåelsen af de faglige mål, indenfor den givne tidsramme, men også i hvilken grad den

er relevant. Er det for eksempel nødvendigt at elever i 6. klasse kan improvisere eller betjene et lydstudie, hvis formålet med faget er at opnå en almen indføring i musikfagets karakteristiske færdigheder? De mange fagmål kan, indenfor den omtalte skolereform, medvirke til at faget bliver diffust, idet de er så omfattende, at der dårligt er tid, for henholdsvis elever og lærere, til at sætte sig ind i undervisningens indhold, mål og udførelse. På trods af fagets tydelige formulering og konstitution af fagmål og aktiviteter, er der således risiko for at faget mister sig selv i en for fasttømret og ambitiøs målsætning.

Det er imidlertid ikke kun fagets målsætning, der yder modstand mod fagets konstruktion, men også den måde, hvorpå der tænkes om fagets muligheder og virkninger. Som det blev nævnt i de indledende afsnit, indgår musikfaget i en større sammenhæng i folkeskolen, og har til funktion at virke understøttende for de øvrige fag, såsom matematik og dansk (jf. afsnit 1 Indledningen). Der kan være tale om, at der ved denne formulering, fratages noget af musikfagets egen eksistens, da dens primære funktionsområde ændres, grundet intentionen om at lade faget hjælpe andre fag, i stedet for at lade det være et fag med effekt på eget fagområde. Musikfagets aktualitet bygger således, i vor samtid, på troen om at musik kan gavne elevernes læring indenfor andre fagområder end det musikfaglige. Dette kendes som *transfereffekten,* hvor det antages, at fordi en elev indgår i musikalske aktiviteter, hvad enten dette er af perceptuel, reproducerende eller producerende karakter, tilegner eleven sig bedre læse- og regnefærdigheder. Det er muligt, at musik besidder disse egenskaber, men det er også muligt, at det ikke gør, da der, som professor i musikterapi Lars Ole Bonde (2011) har argumenteret, ikke indtil videre er foretaget et studie, der forklarer et sådant kausalforhold mellem kognitive evner på tværs af fagområder (Bonde, 2011, p. 225).

Musik som fag har dog på trods af dette kritikpunkt andre implikationer, som kan være med til at styrke fagets aktualitet i folkeskolen. Disse implikationer kan beskrives som langtidsvirkningerne af beskæftigelsen med musik. Som eksempler på studier der har antydet, at musik har en indflydelse på andre evner end elevernes musikalske færdigheder, kan nævnes en længerevarende undersøgelse kendt som *Berlin-undersøgelsen* fra 1992-1998, foretaget af musikpædagog og -forsker Hans Günther Bastian (Bonde, 2011, p. 225) samt en nyere dansk undersøgelse kaldet *masse-eksperimentet* foretaget i 2016, af blandt andet hjerne- og musikforsker og leder for Center for Music in the Brain, Peter Vuust (Vuust, P., Petersen, B., Sørensen, S. D. Og Ross, S, 2016). Disse studier havde og har til formål, at undersøge virkningerne af musikundervisningen i og delvist udenfor folkeskolen (jf. Vuust, 2016).

I det førstnævnte studie af Bastian (i Bonde 2011), blev der i en årrække af 6 år indført en times ekstra musikundervisning, det vil sige i alt to timers musik om ugen i fem tyske skoleklasser. Der blev ligeledes inddraget to klasser, som udgjorde en kontrolgruppe for eksperimentet. Undersøgelsen blev foretaget i naturalistiske rammer, forstået på den måde, at elevernes omgivelser svarede til hvordan deres normale skoledag så ud. Undersøgelsen endte med at påvise, at elevernes adfærd blev ændret markant i de klasser, som modtog mere musikundervisning set i forhold til kontrolgruppen. De adfærdsmæssige ændringer viste sig gennem mindre forekomster af en såkaldt "afvisende adfærd", bedre evne til at reflektere over sociale forhold, samt at de dårligt stillede elever fik et større udbytte af undervisningen. Som sidste konklusion på undersøgelsen viste det sig, at præstationsniveauet i de såkaldte hovedfag (dansk og matematik), hverken blev forbedret eller forringet gennem denne proces (Bonde, 2011, pp. 224-227).
Den anden undersøgelse af blandt andre Vuust (2016), blev foretaget i ugerne 38-40 i 2016 i en landsdækkende undersøgelse i Danmark. I undersøgelsen medvirkede i alt 20.083 elever på alle klassetrin fra 0. klasse til tredje niveau på ungdomsuddannelserne. Formålet med undersøgelsen var at undersøge tre aspekter, som relaterer sig til musikfaglige færdigheder på forskellige måder. Det første var at undersøge, hvor gode eleverne var til at høre forskel på små variationer af henholdsvis melodier og rytmer. Det andet var at undersøge, hvorvidt der var en sammenhæng mellem musikalske hørefærdigheder og elevernes geografiske ophav. Det tredje undersøgelsesområde drejede sig om, hvorvidt træningen af "specifikke musikalske elementer" kunne have en effekt på andre færdigheder, såsom arbejdshukommelse (Vuust, 2016, pp. 1-2). Gennem indførelse af mere musikundervisning i testperioden, samt to testredskaber udviklet til undersøgelsen kaldet for "musikquizzen" og "huskespillet", blev de tre aspekter testet. Formålet med musikquizzen var, at undersøge elevernes evne til at høre små variationer i melodier og rytmer. Quizzen bestod af 26 lyd-par, hvor eleverne ved hvert lyd-par skulle afgøre, om de hørte en forskel på hver af lydeksemplerne. Ved huskespillet fik eleverne til opgave at huske en talrække, som i begyndelsen af spillet kun bestod af 3 tal. Efterhånden som eleverne nåede længere i spillet, blev de udsat for at skulle huske en gradvist længere talrække. Eleverne var blevet testet i disse færdigheder forinden igangsættelsen af undersøgelsen således, at der forelå et sammenligningsgrundlag. Som resultat af disse tests konkluderede forskningsgruppen bag undersøgelsen, at der viste sig en sammenhæng mellem trænede musikalske færdigheder og arbejdshukommelsen. Det blev dog fremhævet, at det ikke var entydigt at denne sammenhæng skyldtes den øgede eksponering for musik eller omvendt (Vuust, 2016, pp. 10-20). På baggrund af dette, kan det siges at være for tidligt at hævde, at musik

per definition har en positiv indflydelse på andre fagområder, hvorved konstruktionen af musikfaget som et hjælpefag, kan anses for at være en usikker formulering, som muligvis slet ikke har den intenderede virkning i praksis[5].

På baggrund af den ovenstående redegørelse for musikfaget i nutidens Danmark ses det, at musikfaget er konstitueret på baggrund af et grundsyn, der er præget af at læring i musikfaget på den ene side kan kontrolleres gennem en konkretstillet målsætning, og på den anden side kan hjælpe og bidrage til læring udenfor sit eget fagområde. Musikfaget befinder sig således i en position, hvor det søges aktualiseret i lyset af en forståelse af fagets muligheder, som muligvis slet ikke er realiserbar i forhold til den praktiske udførelse af faget, det vil sige elevers egentlige læringsprocesser og muligheder for at få indblik i det faglige indhold. Faget er på baggrund af dette syn i fare for at miste sin egen identitet, ved både at favne bredt og ligeledes opgive sit centrale fokusområde til fordel for at kunne understøtte anden undervisning.

På baggrund af denne problematiske konstituering af musikfaget, er det derfor nødvendigt at undersøge nye tiltag, såsom MMG, i folkeskolen, for at gøre det muligt at overkomme denne problematik på bedst mulig vis.

3.4 Præsentation af skoler og informanter

Som del af kontekstualiseringen, vil vi nu fokusere nærmere på en mere snæver kontekst, bestående af de skoler og informanter, der udgør specialets empiri. Disse skoler og personer kan ses som konkrete aspekter af den mere generaliserende kontekstualisering, som er blevet præsenteret i det ovenstående. De personer og skoler som indgår i empirien, kan ses som selektioner af nogle lærere fra et bredere udvalg af lærere indenfor landets grænser. Til dette hører naturligvis en frasortering af andre lærere, som kunne have bidraget med anden relevant viden i forhold til henholdsvis MMG og folkeskolen. Vi har dog udvalgt disse skoler og lærere på grund af deres relevans for specialets fokus, samt af rent praktiske årsager i forhold til, hvad der kunne lade sig gøre for os i forhold til at indsamle empirien indenfor specialets tidslige rammer. Afsnittet er skrevet for at klargøre for læseren, hvilke profiler de medvirkende skoler har, hvem de enkelte informanter er, og hvilken

[5] Der er også andre forskningsprojekter, der er med til at skabe den formodede transfereffekt. Vi har dog valgt at inddrage disse to forskningstiltag, da disse er relevante i forhold til forståelsen af den strømning der tegner sig i Danmarks skolesystem i denne tid. Ligeledes er disse to projekter karakteriseret ved at være mere gennemgribende end de øvrige tilsvarende projekter. Fælles for alle eksperimenter er, at de udspringer af den samme opfattelse af at musik kan gøre børn klogere. Denne opfattelse kan spores tilbage til hvad der oprindeligt kendtes som "Mozart-effekten" fra 1993, som var et forskningsprojekt, ledt af den amerikanske musikpsykolog Frances Rauscher. Dette projekt er efter dets gennemførsel blevet kritiseret for ikke at være udført metodisk korrekt og desuden også udlede konklusioner på for vagt et grundlag (Bonde, 2011, pp. 218-219). På grund af dette anser vi ikke Mozart-eksperimentet som en særlig stærk indflydelse på musikfagets aktuelle konstitution, men snarer som historien bag nyere forskning.

relevans de har haft, for at kunne hjælpe os med at belyse specialets fokus om, hvorledes MMG opleves, inddrages og udføres i folkeskolens musikundervisning.

3.4.1 Præsentation af informanter

Lykke Søndergaard Kristensen

Lykke er uddannet almen musikpædagog fra musikkonservatoriet i Odense. Hendes hovedinstrument er violin, og hun spiller også cello. Hun interesserer sig meget for folkemusik og for at indgå i udviklingen af strygermiljøer. Profilmæssigt arbejder hun som kulturskolelærer, hvilket hun har gjort i 7 år, og er ansat på Kulturskolen Vesthimmerland, hvor hun underviser i violin, cello, klaver og strygersammenspil. Grundet samarbejdet mellem kulturskolen og folkeskolen, arbejder Lykke også som musiklærer på Gedsted skole to gange om ugen, hvor hun underviser eleverne i violin, cello og musikalske lege. Ligeledes underviser hun også i børnehaver og legestuer og kulturskolens understøttende undervisning på Gedsted skole.
Vi har valgt Lykke som informant til vores speciale, da hun anvender MMG i sin undervisning, hvorved vi har kunnet få en forståelse af hendes brug af metoden i musikundervisning, samt hvorledes denne fungerer både i folkeskolens og kulturskolens musikundervisning til at opøve kundskaber indenfor diverse instrumenter samt teorilære.

Helle Elias Svit Jacobsen

Helle er uddannet dramapædagog fra Københavns Universitet. Hun arbejder på Sortebakkeskolen i Nørager som børnehaveklasseleder, og underviser i matematik og musik. Hun har arbejdet med musik siden hun var helt lille, spiller blokfløjte, og har deltaget i MMG-kurserne Unit 1 og 2 som del af et større Mærsk-finansieret projekt i Rebild kommune. Helle medvirkede som informant til dette speciale, da hun anvender MMG-metoden i sin undervisning i børnehaveklassen, hvorfor hun, ligesom Lykke, kunne give os et indblik i, hvorledes hun underviser eleverne i musik ved hjælp af metoden, hvad hendes forståelse af metoden består af, og hvorledes hun mener, at den fungerer i indskolingen i folkeskolens musikundervisning.

Marianne Bitsch Poulsen

Marianne arbejder ligesom Helle på Sortebakkeskolen i Nørager, hvilket hun har gjort de sidste 4 år, og underviser i matematik og musik på mellemtrinnet. Hun har været lærer i 12 år, og har arbejdet på mange forskellige folkeskoler og efterskoler. Marianne har, ligesom Helle, både været på et Unit 1 og 2 MMG-kursus for 2 år siden, og har efterfølgende anvendt MMG i sin

undervisning. Hertil har Marianne tilføjet egne ideer til metoden, så som bevægelseslege, for at aktualisere metoden for eleverne på bedst mulig vis, og ligeledes for at inddrage mere bevægelse i undervisningen. Vi har, grundet Mariannes interesse og kundskaber indenfor MMG, valgt at inddrage hende som informant til specialet, da hun giver en anderledes vinkel på, hvorledes MMG-metoden kan anvendes i folkeskolens musikundervisning. Ydermere gav Marianne os mulighed for at tale med sine 6. klasses-elever, således at vi kunne få et indblik i, hvorledes MMG opleves af eleverne i folkeskolens undervisningspraksis.

Carsten Viuf

Carsten er uddannet violinist fra det Jyske Musikkonservatorium i Aarhus og fra Statskonservatoriet i Skt. Petersborg i Rusland. Derudover er han uddannet Suzuki-lærer og MMG Teacher Trainer, og har en orkesterdiplomuddannelse. Han har spillet i Odense Symfoniorkester samt undervist på Kolding Musikskole, og er i dag ansat på Aalborg Kulturskole, som MMG-konsulent, og underviser i Suzuki-violin og MMG. Ved siden af sit arbejde som kulturskolelærer, arbejder han sammen med sine to MMG-kolleger Inge Brink Nielsen og Gitte Chren, hvor de afholder kurser i MMG, og udarbejder nye tiltag indenfor metoden. Carsten var oplagt at tage med i vores valg af informanter, grundet hans status indenfor MMG og hans erfaring som kulturskolelærer, idet han kunne give os et grunddigt indblik i fordele og ulemper ved metoden, samt hvordan den fungerer i forskellige sammenhænge indenfor musikundervisning.

Gitte Chren

Gitte er uddannet almen musikpædagog fra det Nordjyske Musikkonservatorium med hovedfag i korledelse, elementær musikopdragelse og sammenspilsledelse, og har rytmisk klaver som hovedinstrument. Efter endt uddannelse fik hun arbejde på Aalborg Kulturskole, og har de to seneste år arbejdet på Rebild Kulturskole. Her underviser hun i klaver fra 1. klasse, i solosang og MMG. Ligeledes underviser hun i musikalsk forskole i 0-1. klasse, som har til formål at støtte børnenes musikalske udvikling i skolen senere hen, i musikklub, talentklasse og i folkeskolen. Ligesom Carsten, er Gitte uddannet MMG Teacher Trainer, og anvender derfor også i MMG i sin undervisning, både i børnehave, førskolehold, til klaverelever, talentklasser, på MGK og i den obligatoriske musikundervisning i folkeskolen. Gitte har derfor været et naturligt valg at have med som informant til vores speciale, da hun har meget erfaring med, hvorledes MMG fungerer i forskellige undervisningssammenhænge og institutioner.

3.4.2 Præsentation af skoler

Gedsted skole:

I vores søgen efter folkeskoler, der anvender MMG-metoden som del af deres musikundervisning, kom vi i kontakt med Gedsted skole, som hører til Vesthimmerlands kommune. På denne skole opdagede vi, at der for knap tre år siden var blevet indført en såkaldt *musikprofil* på skolen (http://gedsted-skole.skoleporten.dk/sp). Denne musikprofil kan ses som en konsekvens af den føromtalte folkeskolereform, og drejer sig primært om, at fokusere musikundervisningen på at lære skolens elever værdierne i at kunne spille på et instrument. Ligeledes søger skolen, at give eleverne viden om, hvor meget arbejde det kræver, at lære at spille musik og på den måde integrere et musikalsk dannelsesideal i højere grad. Som del af denne musikprofil nævnes det på skolens hjemmeside, at eleverne i 0.-2. klasse skal undervises i musikteori gennem MMG. Endvidere er det obligatorisk for eleverne at spille og modtage undervisning på et instrument på klassetrinnene 0.-6.. Denne instrumentalundervisning varetages af musikskolelærere ved Vesthimmerlands musikskole. Med denne profil var det således oplagt, at undersøge deres brug af MMG-metoden, for at få et indblik i, hvordan metoden virker i praksis i en folkeskole med fokus på musikundervisning.

Sortebakkeskolen:

Sideløbende med vores etablerede kontakt til Gedsted skole, fik vi også kontakt til Sortebakkeskolen i Nørager, hvor de også indvilligede i at lade os overvære undervisningen. På skolen lægges der stor vægt på et moralsk læringsideal, der er beskrevet som fem dogmer, *læring, mening, helhed, motivation* og *selvledelse,* som har til formål, at styrke læringsprocessen hos eleverne. Musikundervisningen på skolen varetages af skolens egne lærere, som alle har været på kursus i MMG, hvorved de søger at skabe en uniform undervisning op gennem klassetrinnene (http://www.sortebakkeskolen.dk/Forside/Dogmer.aspx).

Aalborg kulturskole:

Aalborg kulturskole er en kulturinstitution, som tilbyder undervisning i musik, billedkunst, drama og ballet, og som primært er bosat i Norkraft, centralt i Aalborg. Undervisningen finder både sted i Norkraft samt forskellige skoler i Aalborg kommune (www.nordkraft.dk ; www.Aalborgkulturskole.dk). Gennem vores kontakt med Carsten Viuf og hans virke som lærer på Aalborg kulturskole, har Lise fulgt hans undervisning som del af et praktikforløb, gennem Aalborg universitets musikpædagogikuddannelse, i efteråret 2016. Gennem denne praktik har vi fået et

indblik i kulturskolens partnerskab med skoler såsom Skipper Clement skolen og Klostermark skolen, hvor Carsten også underviser. Vi har valgt at tage denne praktik med, fordi den var centreret om brugen af MMG i instrumentalundervisningen, og har dermed kunnet bidrage med vigtige observationer i forhold til, hvordan metoden virker i praksis efter den omtalte folkeskolereform. Vi skal i denne sammenhæng understrege, at nogle af observationerne er blevet anvendt som del af praktikkens efterfølgende stillede eksamensopgave skrevet af Lise Lindbøg Hansen (Hansen, 2016). Vi vil dog tilstræbe at behandle observationerne med nye øjne således, at de bliver behandlet på lige fod med den øvrige empiri i specialet.

3.5 Opsummering

I de forgående afsnit har vi refereret teorier indenfor forskellige discipliner i det musikpædagogiske område. Dette er gjort med formålet om, at tegne et skarpt billede af, hvorledes vi ser musikfaget i nutidens folkeskole. I afsnittet *Musikfagets udvikling* blev der præsenteret musikfagets implikationer for undervisningsaktiviteter, samt dets udvikling gennem historien. Vi ser denne udvikling som kontinuerlig, hvor hver enkelt tradition bygger ovenpå virkningerne af den forrige tradition. Som et nyt skud på stammen indenfor dansk musikpædagogik, ser vi MMG som en tilbagevenden til nogle tidligere traditioner, særligt musik som *musisk*-fag. På baggrund af vores viden om *børns musikalske udvikling*, deres evner og tilgange til læring, ser vi desuden stort potentiale i metoden set i forhold til det danske skolesystem i kraft af metodens fokus på praktisk erfaringsdannelse. Som musikfagets forfatning ser ud i øjeblikket, ser vi desuden en uoverensstemmelse mellem, på den ene side de naturlige praksisser, der ligger implicit i musikfaget og børns naturlige tilgang til læring, og på den anden side tendensen til at se musikfaget som et transferfag, der udelukkende skal hjælpe andre fag. En sådan tendens tager ikke højde for dannelsen af det helhedsbetonede menneske, i og med at fagets praktiske struktur bringes i fare for at overgå til mere scientia-baserede aktiviteter, der relaterer sig til udviklingen af læse- og regnefærdigheder. Herved er der risiko for, at udviklingen af børns selvvirksomhed, kreativitet, legende tilgang med videre, vil blive nedprioriteret i en grad, som der på sigt ikke er råd til, set i forhold til de menneskelige kvaliteter nævnt i de indledende afsnit (jf. 1 Indledning), som samfundet i fremtiden skal opretholdes af. I denne sammenhæng rejser spørgsmålet sig om, hvorvidt det er muligt at integrere MMG som naturlig del af musikfagets struktur, og hvorvidt dette kan bidrage positivt til realiseringen af musikfagets målsætning.

Det foregående afsnit kan anses for vores samlede forforståelser af henholdsvis folkeskolen, musikundervisning samt børns lærings- og erkendelsesprocesser, og er dermed det, der udgør

grundlaget for specialets videre undersøgelse. Årsagen til at vi har formuleret disse, er både for at tydeliggøre over for læseren og os selv, hvilket standpunkt vi har i forhold til de aspekter, vi har valgt at undersøge. Vi kan desuden gennem denne proces teste vores forståelse i forhold til henholdsvis folkeskolen og MMG, og på sigt opnå en bredere og mere nuanceret forståelse, med udgangspunkt i den indsamlede empiris iboende pragmatiske værdi. At formulere vores forforståelser hjælper os desuden til at distancere os fra dem, og dermed indgå i et åbent forhold til den empiri, vi har indsamlet som del af specialeforløbet (jf. afsnit 4.2 Hermeneutik).

4. Videnskabsteori

For at kunne indsamle og analysere relevant empiri, omhandlende læreres og elevers opfattelse og oplevelse af at bruge MMG i musikundervisningen i folkeskolen, har vi til dette speciale valgt at anvende to forskellige videnskabsteoretiske positioner. Disse er henholdsvis den fænomenologiske og hermeneutiske videnskabsteoretiske retning. Vi har valgt at udfolde specialet inden for disse rammer, da vi mener, at de to videnskabsteoretiske retninger kan bruges i en vekselvirkning i samspil med den anvendte metode (jf. afsnit 5 Metode). Ligeledes muliggør de to retninger, at vi kan forholde os til, hvad der sker i de pågældende interview- og undervisningssituationer, således empirien bliver styrende for de indledende beskrivelser og efterfølgende fortolkninger, ved hjælp af forskellige teoretiske vinkler. For at give et større indblik i vores forståelse af de to retninger, vil der i det følgende først blive redegjort for fænomenologi og dernæst hermeneutik. Til slut vil der i opsummeringsafsnittet forklares i store træk, hvordan de to videnskabsteorier spiller sammen og danner begrebet fænomenologisk-hermeneutik.

4.1 Fænomenologi

Ifølge Ph.d. og dr. phil. Dan Zahavi (2003), er fænomenologi en erfaringsfilosofisk retning, som søger, at undersøge måden hvorpå et fænomen fremtræder, inden det bliver kategoriseret i et begrebsligt system. Fænomenologi er derfor "læren om fremtrædelserne", og blev grundlagt af filosoffen Edmund Husserl omkring år 1900. Som videnskabsteori kan fænomenologi anvendes til, at analysere begreber som sandhed, evidens, begrundelse, fundering, fortolkning, intuition og forforståelse, og kan være en fordel at anvende til at undersøge, hvorledes mennesker, både socialt og individuelt, perciperer, forstår, oplever, responderer og interagerer med bestemte fænomener, på baggrund af den måde, hvorpå disse optræder i deres bevidsthed. Fænomenologien kan hjælpe med, at give en forståelse af subjekter som værende kropsligt, socialt og kulturelt indlejret i verden, idet man i forståelsen af et fænomen, ikke udelukkende kan tale om dette i sig selv. Man bliver derimod nødt til at forstå og forklare fænomenet, eksempelvis gennem sproget, i forhold til alle dets relationer. Der er herved tale om en refleksiv undersøgelse af de forforståelsesstrukturer, som gør det muligt for fænomenet, at vise sig som det er, idet subjektet kun kan tænkes som verdensrelateret og vice versa. Dette medfører, at vi kun kan give mening til verden, for så vidt den fremtræder og forstås af os som subjekter. En fænomenologisk undersøgelse skal således tolkes ud fra vores erfaringer eller *livsverden*, hvilket er den verden vi lever i, og ligeledes vores kilde til mening og erkendelse, da det er disse/denne som vores forforståelse skal støtte sig til, hvis de skal være

velfunderede. Det er dog væsentligt, at vi bibeholder vores forforståelse for at kunne udforske et fænomen, men at vi sætter parentes om dens gyldighed, således at vi ikke lader vores forforståelse ”farve” undersøgelsen af et fænomen, men i stedet udforsker det med en åben tilgang. Denne manøvre er det, som betegnes indenfor fænomenologien som *epoché* og *reduktion*, hvor vi neutraliserer vores forforståelse i forhold til et bestemt fænomen, for at kunne fokusere direkte på fænomenet som det fremtræder, og efterfølgende tematisere eller kategorisere sammenhængen mellem subjekt og verden. Både *epoché* og *reduktion* kan ses som en slags transcendental refleksion, der gør os bevidste om vores egne kognitive og meningsgivende bidrag til et fænomen, idet de muliggør en ændring af vores forforståelse. Dette medfører en udvidelse af vores livsverden, således vi bedre kan afdække virkelighedens egentlige værensmening, eller sagt med andre ord, vores ”væren i verden” (Zahavi, 2003, pp. 13-33). Det er dog ikke fænomenologiens opgave at erhverve ny viden om verden, men derimod at forstå de allerede eksisterende forhold, som ligger til grund for den empiriske udforskning. Den fænomenologiske videnskab har således rod i livsverdenen, idet den trækker på de førvidenskabelige erfaringsdannelser, der sker hos subjekter. Fænomenologien forsøger dog ikke, at beskrive subjektet via videnskaben, men derimod at beskrive den videnskabelige proces, rationalitet og praksis, og forståeliggøre denne gennem en detaljeret og ofte deskriptiv analyse af det erkendende subjekts *intentionalitet*, det vil sige dets rettethed eller fokus af bevidstheden. Denne rettethed af bevidstheden kan, ifølge dr. pæd. og musikforsker Frede V. Nielsen (2007), ses som både genstands- og aktkarakteristisk, da den omfatter det objektaspekt, som bevidstheden er rettet mod (eksempelvis MMG-materialer), og med fænomenologisk term kaldes *noëma intentum*. Ligeledes omfatter rettetheden også bevidsthedens rettethed (eksempelvis det at lære musikteori gennem leg). Denne dækker over subjektaspektet, og kaldes med fænomenologisk term for *noëma intentio* (Nielsen, 2007, p.71).

Ulla Thøgersen (2004) som er cand.mag. i kommunikation og filosofi beskriver, at filosoffen Merleau-Ponty mener, at intentionalitetsbegrebet kan beskrives som en kropslig rettethed mod de fænomener, som subjektet perciperer. Han mener ligeledes, at mennesker er *kropslige eksistenser*, da vi erfarer fænomener gennem vores sanser, så som vores syn, berøring og hørelse, som alle er en del af vores levende kroppe. Disse erfaringer bliver således en integreret del af vores bevidsthed, som er med til at karakterisere vores væren, og er derfor også en del af vores kropslighed. Merleau-Ponty ser således ikke refleksionen, ligesom Husserl, som værende en forståelse, der udspringer af vores fornuft, men at denne dog stadig gør det muligt, at opnå en forståelse, idet subjekter kan reflektere over fænomenernes fremtræden, deres erfaring af verden eller deres oplevelser. Han

mener, at vi ikke behøver refleksionen for at skabe vores livsverden, da den er noget afledt i forhold til vores umiddelbare kropslige erfaringer. Refleksionen kan derimod anvendes som en filosofisk erkendelse til, at skærpe vores blik for den allerede eksisterende verden, således vi kan vende tilbage *til sagen selv*. Vi knytter derved refleksionens tilbagevenden til den kropslige formidlede verden, hvorved det virkelige bliver oplevet og beskrevet, og ikke konstrueret. Kroppen bliver således den væsentligste formidler til at opnå en forståelse af verden. Den bliver intentionel, da det er kroppen, der giver os en verden at udforske, som indeholder forskellige fænomener, og hjælper os til at forstå disse gennem vores sanser (Thøgersen, 2004, pp. 22-29):

> Alt hvad jeg ved om verden, også min videnskabelige viden, ved jeg i kraft af et syn, som er mit, en erfaring om verden, uden hvilken videnskabens symboler intet ville sige mig (Merleau-Ponty i Thøgersen, 2004, p. 22).

4.2 Hermeneutik

Som tilføjelse til den fænomenologiske filosofi, har vi også valgt, at inddrage en mere fortolkende tilgang, kaldet hermeneutik, da vi finder det relevant, at kunne fortolke de fænomener, der udgør empirien til dette speciale.

Den engelske professor i psykologi Darren Landridge (2007) beskriver, at hermeneutikken er udviklet af Hans George Gadamer i 1900-tallet, og er en forståelseslære, idet den i udgangspunktet søger, at opnå en større forståelse af fænomener, såsom tekster, samtaler, begivenheder og musik. Et af de mest centrale begreber indenfor teorien er den *hermeneutiske cirkel,* som beskriver den tilgang, der udgør metoden. Ved at bevæge sig cirkulært mellem en forståelse af fænomenets delelementer og dets samlede helhed, vil selve forståelsen af fænomenets hele blive gradvist større. Gadamer taler om en *forståelseshorisont*, som kan beskrives som den forudindtagede viden, baseret på erfaring, som hvert enkelt menneske er i besiddelse af. Forståelseshorisonten er således konstrueret ud fra såkaldte forforståelser, som gør os i stand til, at genkende tegn i verden og reagere på disse på baggrund af tidligere erfaringer (Landridge, 2007, pp. 165-169). Som eksempel på dette, kan der nævnes en folkeskolelæres omgang med sine elever. På baggrund af lærerens erfaring med de pågældende elever, vil han eller hun kunne foregribe konflikter, hvis eksempelvis to elever har en tendens til, at skabe noget sådant. Læreren vil kunne opfange tegnene for, at de to elever er på vej til at indgå i en konflikt, og vil dermed kunne gribe aktivt ind for at afværge konflikten. Jo mere læreren erfarer, og jo flere elever læreren har undervist, jo flere og mere

nuancerede forforståelser vil læreren få, overfor det at undervise børn, hvorved lærerens forståelseshorisont udvides.
Ligesom en lærer i folkeskolen har en forståelseshorisont, har vi som musikpædagogstuderende og forskere i MMG, det også. Vores forståelseshorisont kan siges at have været grundlaget for påbegyndelsen af dette speciale, da vi begge har beskæftiget os med MMG tidligere i løbet af vores uddannelse. Vi har dog ikke selv undervist i folkeskoleklasser, og finder det derfor nødvendigt, at få en større indsigt i andres forståelseshorisonter, således at vores egen forståelse af MMG i en folkeskolekontekst, kan udvides og anvendes i forbindelse med specialet. En sådan indsigt i andre menneskers forståelseshorisont, kalder Gadamer for en *horisontsammensmeltning*, som beskriver, hvorledes to forståelseshorisonter smelter sammen, og hvorledes forforståelser kan udveksles mellem mennesker. Vi har eksempelvis kunnet give udtryk for vores forforståeser gennem samtalen, hvorefter det er blevet pålagt informanterne, at acceptere eller forkaste disse. Horisontsammensmeltningen bliver, ifølge Gadamer, dog kun mulig, hvis vi som interviewere søger, at forholde os åbent til hvad informanterne siger, således at vi ikke gennemtvinger vores egne forforståelser, men i stedet søger, at acceptere informanternes (Landridge, 2007, pp. 169-170). Vi giver dog ikke afkald på vores egne forforståelser, da vi for det første ikke mener, at dette er muligt, og dernæst fordi dette ikke vil være hensigtsmæssigt i forhold til en senere analyse af den indsamlede empiri.

4.3 Opsummering

De to præsenterede videnskabsteoretiske retninger, fænomenologi og hermeneutik, er i dette speciale anvendt som en vekselvirkning, hvor vi først har søgt at udforme beskrivelser gennem den fænomenologiske praksis, og dernæst forsøgt at forstå disse gennem den hermeneutiske fortolkning. Vores overordnede videnskabsteoretiske retning kan således beskrives som fænomenologisk-hermeneutik, som den er formuleret af den tyske filosof Martin Heidegger, idet den trækker på begge retninger (Landridge, 2007, p. 27). Det er således vores forståelse, at det er muligt først at opnå en umiddelbar forståelse af det observerede og indsamlede empiri, og dernæst opnå en dybere forståelse af dette gennem fortolkning af denne.

5. Metode

Det følgende afsnit er en gennemgang af dette speciales anvendte metoder, og har til formål, at beskrive hvordan vores tilgang har været til at indsamle og efterfølgende bearbejde vores empiri. De valgte metoder har medført, at det har været muligt at undersøge og åbne op for en forståelse af, hvorledes MMG fungerer i folkeskolens musikundervisning, således vi har kunnet stille relevante spørgsmål i vores interviewguide (jf. afsnit 5.2.1 Overvejelser i forhold til de syv faser). Derudover vil afsnittet redegøre for, hvorledes det har været muligt for os, at få en intuitiv forståelse af vores empiriske materiale, det vil sige deltagerobservationer og kvalitative livsverdensinterviews, gennem den fænomenologiske og hermeneutiske praksis, således at vi senere i specialet kan beskrive og fortolke empirien på dens egne præmisser, og ikke gennemtvinger vores egne forforståelser.

5.1 Deltagerobservation

Dette afsnit er en redegørelse for observationsmetoden *deltagerobservation,* der har til formål, at give et indblik i hvorledes denne kan udføres, og hvilken betydning det har haft at anvende denne i forbindelse med indsamlingen af vores empiri. Afsnittet vil derfor også omhandle fordele og ulemper ved metoden, samt hvilke forudsætninger vi har haft, for at kunne anvende denne på bedst mulig vis.

Ifølge cand. psych. og Ph.d. Thomas Szulevicz (2005), er observationsmetoden en essentiel kvalitativ forskningsmetode indenfor antropologisk feltarbejde. Der findes forskellige måder at observere på, eksempelvis ved hjælp af notetagning eller videokamera. Observationerne kan foretages i forskellige kontekster og fora, såsom institutioner, laboratorier, i hjemmet og i forskellige kulturelle miljøer. Observationerne kan strække sig over længerevarende perioder såsom måneder eller år, men kan også foretages over en kortere periode, såsom en uge eller et par dage. Metoden giver mulighed for både, at kunne have et bredt fokus, som kan være åbent og eksplorativt, og ligeledes kunne have et bestemt afgrænset fokus, alt efter hvad der ønskes observeret. Ved at anvende observationsmetoden åbnes der op for, at der kan opstå nye perspektiver og forståelser af det observerede fænomen. Observationsmetoden kan således opstille mange forskellige muligheder, samt have mange forskellige formål til undersøgelsen af det ønskede fænomen, som i dette tilfælde er udførelsen af MMG i folkeskolens musikundervisning. Observationsmetoden kan anvendes som den primære metode i et forskningsprojekt, men også som supplement til andre forskningsmetoder, såsom det kvalitative forskningsinterview.

Der findes to overordnede typer af observationsmetoder: *den eksperimentelle observation* og

deltagerobservation. Vi har, som nævnt tidligere i dette speciale, valgt at anvende deltagerobservationsmetoden, da denne er med til at belyse menneskelige oplevelser og erfaringsprocesser. I deltagerobservation foretages observationerne oftest i en social sammenhæng, hvor der kan opstilles en mulighed for, at interagere med det undersøgte miljø, det vil sige, at forskeren under sine observationer, kan deltage eller indgå i de forskellige praksisser som observeres. Det er desuden også muligt for forskeren, at agere "fluen på væggen", altså udelukkende indtage funktionen som observatør. Ved denne observationsmetode er det også muligt, at indgå i en såkaldt *naturalistisk observation,* hvor der foretages observationer af menneskers hverdagsliv i deres egne omgivelser, hvorved der kan være tale om, at den observerede situation eller kontekst allerede eksisterede før observationerne fandt sted (Szulevicz, 2005, pp. 81-84). Det er den naturalistiske observation, der ligger til grund for vores observationer, da vi fik lov til at overvære allerede planlagt musikundervisning, hvori der indgik MMG som del af undervisningen. På den måde kunne vi finde ud af, hvordan MMG fungerede i undervisningen på naturlig vis, uden at det blev en opstillet situation.

Professor i antropologi Kirsten Hastrup (2003) redegør for, at det undersøgte fænomen eller *empiriske objekt* indeholder mange elementer, der skal tages højde for i observationerne. Disse elementer er for eksempel de mennesker, der indgår i den observerede situation og deres relationer til hinanden, da de er med til at påvirke hinandens handlinger i fællesskabet. Ligeledes har de fysiske rum, hvori situationerne udspiller sig, også en rolle i forhold til hvordan fællesskabet udspiller sig. Dette skyldes, at rummene ikke kun skaber de fysiske rammer for det sociale liv, men er desuden en aktiv del af det, således at den konkrete materialitet befordrer eller begrænser visse handlinger. Forskeren bliver derfor nødt til at sætte et skel, som skal markere valget af det empiriske objekt, således det bliver overskueligt, hvad der falder indenfor og udenfor observationen af dette, samt hvordan forskeren skal forholde sig i deltagerobservationen. Det væsentlige i deltagerobservation er også, at det gælder om at være en integreret del af det observerede, samtidig med at forskeren skal formå at forholde sig refleksivt til situationen som en udefrakommende. Det er en form for vekselvirkning, som er med til at åbne op for grundige og levende beskrivelser af den observerede situation, samtidig med at det er muligt for forskeren, at forholde sig videnskabeligt til den indsamlede empiri (Hastrup, 2003, pp.15-17). Cand. pæd. Sven-Erik Holgersen (2002) mener ligesom Hastrup, at forskeren ved sin blotte tilstedeværelse er med til, at skabe det rum man befinder sig i, og bliver dermed en del af det fællesskab, der er i rummet, på trods af at man så vidt

muligt forsøger at være anonym. Han mener, at det at være observatør, derfor ikke er helt uden problemer, hvortil han citerer Hastrup, da dette i yderste konsekvens kan medføre at:

> Vi kan påvirke verden ved at ændre på vores forestillinger, fordi mennesker ikke blot er defineret af det sociale rum, de befolker, men også udgør dette rums bevidsthed (Hastrup i Holgersen, 2002, p.60).

De personer der indgår i det observerede rum, som i dette speciales tilfælde er lærer, elever og os selv, har forskellige grunde for at deltage i situationen, og alle har en forventning til hvordan situationen skal udspille sig.
Med det ovenstående in mente, har vi i vores deltagerobservationer bevidst valgt, at placere os i baggrunden for undervisningen, for at kunne observere interaktionen mellem lærer og elever, eleverne imellem samt undervisningens generelle forløb. Der kan dog stadig være tale om, hvorvidt det var muligt for os kun at agere ”fluen på væggen” i vores observationer, da vi ved vores blotte tilstedeværelse i undervisningen, fungerede som et slags ”fremmedlegeme” i den ellers naturalistiske observation, hvorved læreren og eleverne der indgik i situationen, højst sandsynligt blev påvirket i forskellig grad af vores tilstedeværelse. Vi skal således ikke underkende, at vi ved vores tilstedeværelse i rummet ikke har haft indflydelse på, hvordan de har ageret i undervisningen. Det kan eksempelvis nævnes, at nogle af eleverne, forsøgte at komme i kontakt med os, hvorved vores rolle som ”fluen på væggen” blev brudt.
Deltagerobservationsmetoden har på trods af dette, været nyttig i forhold til at kunne opleve, beskrive og forstå det lokale, særlige, situerede og sociale i musikundervisningens praksis, imens den udfoldede sig, og vi har løbende taget registrerende og deskriptive noter af denne. Det har dog været en udfordring ikke at komme til at ”stirre os blinde” på de handlinger og udtryk, der udfoldede sig i de givne situationer, idet risikoen for at tolke dem på baggrund af vores forforståelse, har forelagt. Dette ville i så fald have medført, at vi eventuelt havde tolket situationerne i en bestemt retning, også selvom baggrunden for handlingen eller udtrykkene kunne være noget helt andet end antaget. Det har desuden været vigtigt for os at være opmærksomme på ikke at overidentificere os med det undersøgte miljø, på grund af den oplevede situations påvirkning, og de sociale interaktioner mellem os som forskere, og de mennesker der indgik i konteksten. Dette kunne i så fald have konsekvensen af, at de teoretiske og mere generelle tolkninger der fremkom af de observerede situationer, ville være vanskelige at validere (Holgersen,

2002, pp.59-65; Szulevicz, 2015, pp. 85-91). Vi har i forhold til vores tilgang til den observerede empiri, haft visse forudsætninger for at beskrive og tolke de observerede situationer. Vi har blandt andet selv taget del i den *førrefleksive livsverden,* som de observerede elever var en del af, ved selv at have været børn og modtaget musikundervisning i folkeskolen. Ligeledes har vi været klar over, hvad vores forforståelser bestod af, inden vi indgik i de observerede situationer. Dette har medført, at vi i vores deltagerobservationer, har været opmærksomme på ikke at komme til at tilskrive de observerede situationer vores egne kundskaber og forforståelser (Holgersen, 2002, p. 62).

5.2 Det semistrukturerede interview

Som del af dette speciales metode, har vi valgt at inddrage det semistrukturerede livsverdensinterview, da vi har beskæftiget os med denne metode i tidligere projekter, og fundet den anvendelig til at indsamle værdifuld empiri i forhold til personlige oplevelser. Ligeledes kan interviewet også ses, som en form for deltagerpraksis, der har kunnet hjælpe os med, at få en forståelse af at benytte MMG i folkeskolen, som vi ikke har haft mulighed for selv at opleve grundet specialets tidslige omfang. Det semistrukturerede interview er således inddraget som metode, da det har kunnet give os mulighed for, at undersøge konkrete og personlige oplevelser forbundet med brugen af MMG. Vi vil derfor i det følgende afsnit redegøre for syv hovedtræk ved viden, skabt ved hjælp af interviews, og dernæst redegøre for og løbende gennemgå, vores egne refleksioner i forhold til de syv faser, der indgår i forskningsinterviewet.

Hovedtræk ved interviewviden

Professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale og professor i almen psykologi og kvalitative metoder Svend Brinkmann (2015), definerer i alt syv hovedtræk ved interviewviden. Disse er, at interviewviden kan ses som *produceret, relationel, samtalebaseret, kontekstuel, sproglig, narrativ* og *pragmatisk*. At forstå interviewviden som *produceret* vil sige, at viden ikke blot er noget, der trækkes ud af personen gennem interviewet. Viden kommer derimod til syne gennem de efterfølgende faser, der behandler informanternes udsagn såsom *transskriptionen*, *analysen* og *formidlingen* (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 154-155). Hertil mener antropolog Cecilie Rubow (2003), at interviewviden bygger på mere end den enkelte persons individuelle forståelse af et emne eller en erfaring, idet den kommer til syne mellem *interviewer-informant*, hvorved den opnåede viden bliver *relationel* eller interpersonel. Ved denne relation, bliver både vi som interviewere og vores informanter ligestillede, således at vi kan dele vores egne erfaringer og oplevelser med informanterne, samtidig med at informanterne kan komme til udtryk med deres egne synspunkter i

forhold til brugen af MMG i undervisningen. Gennem denne relation skabes muligheden således for gensidig identifikation samt forståelse, i og med at vi som interviewere, løbende opnår en større forståelse af informanternes livsverden gennem interviewet (Rubow, 2003, pp. 239-240; jf. afsnit 4.1 Fænomenologi). Det kan dog siges, set ud fra et fænomenologisk synspunkt, at være besværligt at opnå fuld indsigt i eksempelvis pædagogiske erfaringer, da vi søger at opnå denne gennem *sproglig* formidling af disse. Ved en omsætning fra oplevelse til sprog, kan der forekomme et meningstab, idet oplevelsen er så kompleks, at den ikke kan videreformidles fyldestgørende. Dette medfører, at det er nødvendigt for informanterne at formulere sig *narrativt*, for at vi som interviewere, kan få en tilnærmelsesvis ensartet opfattelse af informanternes oplevede virkelighed. For at informanterne skal kunne formulere sig mere flydende, er det derfor nødvendigt, at der på forhånd er noget fælles mellem os og informanterne, som binder vores forståelser sammen – en såkaldt fælles baggrundsforståelse, som det betegnes af antropolog Kirsten Hastrup (2015) (Hastrup, 2015, p. 73), eller *horisontsammensmeltning* som det betegnes i hermeneutisk forstand (jf. afsnit 4.2 Hermeneutik). I denne sammenhæng kan den fælles baggrundsforståelse der danner bro, og dermed grobund for samtalen, mellem os som interviewere og informanterne, siges at være anvendelsen af MMG. Denne baggrundsforståelse kan, i visse tilfælde, siges at have været større end i andre tilfælde, i og med vi tidligere har stiftet bekendtskab med informanterne Gitte Chrens og Carsten Viufs tilgange til MMG.

Sammenspillet mellem interviewer og informant, kan også være medvirkende til at etablere konteksten for interviewet, da informantens udsagn kan ses, som et udtryk for den sociokulturelle opvækst og de erfaringer informanten har haft. Hvad der går forud for interviewet har så at sige en indflydelse på, hvordan informanten formidler sine oplevelser (jf. afsnit 4.1 Fænomenologi). Ligeledes er vi også selv som interviewere med til at opstille en ramme i forhold til interviewet, idet vi har indbudt informanterne til at medvirke i et interview, og da vi på forhånd har formuleret spørgsmål, som skulle være retningsgivende for interviewet. Herved er nogle muligheder for informanternes udfoldelse og sproglige handlinger blevet selekteret fra, idet de er faldet udenfor specialets egentlige fokus. Vi har således, gennem forskellige sproglige handlinger, forsøgt at styre interviewet i den retning vi ønskede, men i og med at vi ikke har haft direkte adgang til informanternes indre univers, har vi aldrig fuldstændig kunnet opstille rammer, der imødekommer informanternes livsverden. Som naturlig konsekvens af dette, opstod der nogle gange uklare passager, hvor informanterne af den ene eller anden grund ikke kunne besvare spørgsmålet. Dette kunne enten skyldes, at informanten misforstod spørgsmålet på grund af dennes egen forforståelse,

som afveg fra vores intenderede mening (Hastrup, 2015, pp. 66-67), eller fordi vi som interviewere ikke altid kunne opfange muligheden for at stille et åbent og opfølgende spørgsmål, hvorved samtalen enten gik ned i tempo eller skiftede markant retning. Herved kan det siges, at noget viden muligvis ikke blev etableret i situationen på grund af kontekstafhængige faktorer, der relaterede sig til henholdsvis os eller informanterne. Vi har dog i stedet opnået en anden viden, der udsprang af den pågældende kontekst for interviewet.

Imidlertid har det ikke udelukkende været os som interviewere og informanterne, der har afgjort *konteksten* for interviewene. Konteksten kan nemlig, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), beskrives som grænseløs, da hele interviewsituationens omverden er med til at opstille rammerne for interviewet, og har dermed en indflydelse på både informanternes og interviewernes (sproglige) handlinger undervejs i situationen (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 128-129). De pågældende kontekster for de gennemførte interviews, har i denne forbindelse været forskellige for hvert enkelt interview, og vi har derfor valgt at reflektere over disse i et særskilt afsnit (jf. afsnit 5.2.2 Efterfølgende refleksioner over interviews). Afsnittet vil også indeholde en refleksion over, hvorledes relationen *interviewer-informant* udformede sig, og var med til at etablere konteksten for interviewet.

Som det sidste karaktertræk for interviewviden, nævner Kvale og Brinkmann (2015), at den opnåede viden er *pragmatisk*, idet den udspringer af den enkelte informants livsverden, det vil sige hans eller hendes daglige praksis som lærer, omgang med elever, forberedelse, samtaler med kollegaer og oplevelser i hjemmet. Den er således pragmatisk, fordi den har vist sig at være nyttig for informantens daglige praksis i forbindelse med eksempelvis undervisning i musik (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 83-86). Det er denne form for producerede, relationelle, samtalebaserede, narrative, sproglige, kontekstbaserede og pragmatiske viden, som musikundervisere benytter - mere eller mindre bevidst - i deres lærerpraksis, som vi har været interesserede i at indhente i vores interviews med dem.

De syv faser i interviewundersøgelsen

Inden vi igangsatte vores interviews med de udvalgte informanter, har vi gennemgået de syv faser, *tematisering, design, udførelse af interview, transskription, analyse, verifikation* og *rapportering,* som de er beskrevet af Kvale og Brinkmann (2015). Dette er blevet gjort med henblik på at tydeliggøre over for os selv, hvilken funktion interviewene kunne udfylde i forbindelse med besvarelse af problemformuleringen, således at interviewene fokuseres i forhold til vores interesse i

dette speciale. Dette har medført, at de syv faser ikke er blevet fulgt i en lineær forstand, men snarer vævet ind i hinanden, da det var nødvendigt at foregribe nogle af de senere faser tidligere i processen. For forståelsens skyld beskrives de syv faser dog adskilt i det følgende afsnit.

Tematisering

Den første fase, *tematisering,* omhandler selve definitionen af det interviewprojekt, der skal gennemføres (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 157-158), det vil sige, hvad specialet skal undersøge, og hvorfor dette er vigtigt at undersøge. Som det er blevet beskrevet i de indledende afsnit, omhandler dette speciale en undersøgelse af en specifik pædagogisk praksis kaldet MMG, som i løbet af de sidste 10 år, har vundet større indpas i den danske kultur (jf. afsnit 1 Indledning). Grundet dette fokus, har de etablerede interviews søgt at konstruere viden om oplevelsen af at anvende denne praksis, og MMG er således blevet den tematiske ramme for specialet.

Design

Den anden fase omhandler selve *designet* af undersøgelsen, det vil sige, hvordan specialet skal gennemføres. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), kan en interviewundersøgelse ændre sig undervejs i forløbet, da uforudsete hændelser og perspektiver kan optræde (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 164-167). Vi har i denne fase taget højde for valg af metode, teori og analyseredskaber, samt valg af empiri. Designet af dette speciales metode kan siges at være en blanding af metoder, da den både omhandler deltagerobservation, semistrukturerede livsverdensinterview samt et fokusgruppeinterview med en folkeskoleklasse. Det sidstnævnte var en mulighed, der viste sig, efter vi var begyndt at indsamle empirien, og er derfor et eksempel på, hvordan metoden har ændret sig i løbet af specialeforløbet. Vi mener, at denne sammenstilling af metoder er værdifuld, da vi har kunnet belyse MMG ud fra flere perspektiver, end det vi selv har været i besiddelse af. Eleverne viste sig eksempelvis at have en anden oplevelse af udførelsen af spillene end læreren, og vores opfattelse af elevernes handlinger var heller ikke den samme som elevernes egen oplevelse af disse. I forbindelse med valg af analysemetode til at analysere interviewene, har vi redegjort for denne i et særskilt afsnit (jf. afsnit 5.3 Interpretative Phenomenological Analysis), mens vi løbende har præsenteret og inddraget relevant teori i analysen af de beskrevne deltagerobservationer (jf. afsnit 6.2 Deltagerobservationer af MMG i praksis). Dette valg er blevet foretaget på baggrund af, at det stemte overens med den fænomenologisk-hermeneutiske videnskabsteori, som specialet udfoldes indenfor.

Udførelse af interviews

Som det blev nævnt i det tidligere afsnit, er den viden der opnås gennem et interview interpersonel. Dette har været med i de overvejelser, vi har gjort os i løbet af den tredje fase, kaldet *udførelse af interviewet* (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 177-178). I og med at interviewet kunne ses som en social praksis, har det været vigtigt, at vi som interviewere har forsøgt at imødekomme den spontanitet, der ligger i den almindelige samtale, da dette har været med til at skabe den mest, for informanten, naturlige genfortælling af egen oplevelse. På baggrund af de informanter det har været muligt at komme i kontakt med, har vi anvendt to forskellige interviewformer: *det semistrukturerede livsverdensinterview* og *det semistrukturerede fokusgruppeinterview*.

Forskellige interviewformer

I dette speciale består empirien af interviews med informanter i forskellige aldersgrupper, som kan inddeles i henholdsvis voksne (undervisere) og børn (elever) (jf. afsnit 3.4.1 Præsentation af informanter). På grund af denne distinktion har vi valgt, at tilrettelægge interviewene forskelligt, da en undervisers livsverden dårligt kan sammenlignes med en elevs.

Vi har valgt at foretage en række en-til-en semistrukturerede livsverdensinterview med de informanter, der faldt indenfor kategorien ”undervisere”, da vi ser disse som eksperter på et område, hvor vores egne kvalifikationer ikke selv har været tilstrækkelige. Forinden interviewets igangsættelse, formodede vi at informanterne, i kraft af deres faglige profil, kunne reflektere over deres egne valg og oplevelser på et niveau, der kunne bidrage positivt til vores forståelse af MMG-metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 201-202). Den anden kategori vi har beskæftiget os med, er ”elever”, hvortil vi har valgt, at gennemføre et fokusgruppeinterview. Dette er blevet gjort af flere årsager. Først og fremmest har det været af den praktiske årsag, at vi derved ikke skulle foretage og transskribere enkelte interviews med alle klassens elever, og dernæst fordi eleverne kunne komme til at føle en tryghed i hinandens selskab, som vi formodede var velfunderet, i og med at eleverne gik i 6. klasse. Der er forskellige fordele og risici forbundet med et fokusgruppeinterview af denne art, da sammenholdet i klassen kunne være medvirkende til, at sætte gang i samtalen gennem præsentationen af forskellige opfattelser af brugen af MMG i undervisningen. Herved fik eleverne muligheden for at reflektere over hinandens og egne oplevelser. Til dette skal det siges, at meningen ikke har været, at eleverne skulle komme til enighed i forhold til hvordan metoden virkede på dem og deres fælles motivation, men blot at

afdække hvordan elevernes egen oplevelse af metoden kom til udtryk med deres egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 205-206).
Imidlertid kan sådanne, allerede etablerede gruppedynamikker, også have været hæmmende for nogle elevers ønske om at udtrykke sig selvstændigt i den etablerede kontekst, hvorved nogle elevers oplevelser ikke er blevet indhentet. Dette perspektiv vil blive udfoldet i større grad i afsnittet "Efterfølgende refleksioner over interviews" (jf. afsnit 5.2.2), da dette hører under refleksionen over *interviewer-informant* relationen, gennemgået tidligere.

Interviewguide

For at interviewene ikke skulle blive for ufokuserede, har de alle taget udgangspunkt i en *interviewguide* (jf. bilag 2). Formålet med disse interviewguides har været, at fastholde en rød tråd gennem interviewene på en måde der gjorde, at informanterne oplevede en fleksibilitet i samtalen på samme tid med, at den viden der blev konstrueret, relaterede sig til specialets tematik. For at imødekomme dette krav, er hver enkelt interviewguide blevet udarbejdet i to dimensioner, henholdsvis en *tematisk* og *dynamisk* dimension. Den førstnævnte har vist sig ved formuleringen af *forskningsspørgsmål*, der i samarbejde med temaet præsenteret i første fase af interviewundersøgelsen, har søgt at undersøge emnet og dermed udgøre et grundlag for de reelle *interviewspørgsmål*. Den dynamiske dimension har vist sig i en omformulering af forskningsspørgsmålene til interviewspørgsmål. Interviewspørgsmålene er blevet formuleret som åbne spørgsmål, således at informanterne ikke har følt sig bundet til at svare på en bestemt måde (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 185-186). I den nærværende kontekst har vi formuleret en række forskningsspørgsmål ud fra tematikken beskrevet i indledningen. Disse spørgsmål har vi efterfølgende omformuleret til et eller flere interviewspørgsmål samt relaterede underspørgsmål. Spørgsmålene skal ses som bud på formuleringer til at åbne samtalen med informanterne, jævnfør nedenstående udsnit af en af de udarbejdede interviewguides (jf. bilag 2 Interviewguides):

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål	Relaterede spørgsmål
Hvordan virker MMG-metoden, set fra lærerens synsvinkel?	Hvad er din oplevelse af at bruge Music Mind Games som del af undervisningen? Hvordan oplever du børnenes reaktioner på materialet/hvordan arbejder de med det?	Hvordan virker det? Hvad lægger du særligt vægt på? Hvad er fordele/ulemper ved metoden?

Vi har i denne fase fokuseret på, at appellere til at informanterne skulle besvare spørgsmålene på en beskrivende måde, således at det har været deres egne oplevelser, der blev italesat. Da vi skulle gennemføre forskellige former for interviews, har vi udarbejdet forskellige interviewguides således, at hvert interview har søgt, at dække den samme tematik, men har været formuleret på en måde, så den passede til informanterne. Eksempelvis er det ovenforstående spørgsmål om lærerens oplevelse af elevernes reaktioner blevet omformuleret til "Hvad er jeres oplevelse af at bruge MMG i undervisningen?" i den interviewguide, som interviewet med eleverne har taget afsæt i (jf. bilag 2 Interviewguides).
Til udførelsen af interviewene har vi stillet os selv over for en opgave, hvis udførelse har været begrænset af vores egne evner til at holde fokus på samtalen og dens indhold, således at vi har kunnet stille relevante og opfølgende spørgsmål undervejs i interviewene. Vi ser det som en fordel at have været to interviewere, fordi vi har kunnet supplere hinanden undervejs, og har ligeledes kunnet skabe en mere samtalelignende situation, os selv imellem og mellem os og informanterne (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 189). Forinden samtalen har vi spurgt informanterne om, hvorvidt de ønskede anonymitet samt om lov til at optage samtalen, da dette ville give os frihed til ikke at skulle tage noter undervejs, og dermed mulighed for at rette fuldt fokus på samtalen. Ligeledes har optagelserne muliggjort den næste fase, *transskriptionen*.

Transskription

Transskriptionen af interviewene er blevet foretaget med henblik på, at kunne analysere interviewene senere i specialeforløbet (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 155). I forbindelse med transskriptionen har der været nogle overvejelser, der skulle foretages forud for dette, da transskriptionsfasen kan siges at have en bærende indflydelse på produktionen af den viden, der er kommet til syne gennem de efterfølgende faser i specialeforløbet. Det første og mest fremtrædende har været overgangen fra et medie, det verbale, til et andet, det skriftlige, hvor indtil flere kommunikative aspekter er blevet fjernet i processen, såsom kropssprog, mimik og tempo. Dette vil sige, at den indsamlede empiri, i denne sammenhæng optagelser af interviews, er blevet reduceret til datamateriale, det vil sige transskriptioner, idet interviewets verbale og kontekstuelle kompleksitet er blevet fjernet i denne proces (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 235-236; Hastrup, 2015, p. 75). Da vores analyse af empirien har haft fokus på betydningen af, hvad informanterne har sagt, frem for hvordan de har sagt det, har vi ikke set dette som en hæmning, da tekstbidderne udelukkende skulle indgå i et samspil med hinanden, for at tydeliggøre tematiske

(u)overensstemmelser mellem informanterne. Dette vil ikke sige, at vi i denne proces, har forholdt os ukritiske til informanternes måde at udtrykke sig på, hvorfor vi i vores analyseproces, har fastholdt vores minde om samtalens rent klingende form. I den forbindelse har vi i formidlingen af informanternes udsagn søgt, at beskrive og fastholde essensen af udsagnet og den kontekst udsagnet blev til i (Hastrup, 2015, p. 75).
For at sikre en ensartet transskription af interviewene, har vi valgt at bruge ganske få tegn ud over den almindelige gramattiske tegnsætning. I utydelige passager, der af en eller anden grund ikke kunne aflyttes, har vi markeret teksten med: […]. Ligeledes har vi markeret et skift i informantens talestrøm med en bindestreg (-) eller komma (,) for at indikere, at informanten stoppede sig selv og begyndte på en ny måde. De enkelte transskriptioner findes i bilag 3, hvortil optagelserne af interviewene er lagt ind under deres respektive transskription (jf. bilag 3 Interviewtransskriptioner).

Analyse

Efter transskriptionsfasen har vi foretaget den femte fase kaldet *analyse*, som har haft til formål at analysere de transskriberede interviews. Den valgte analysemetode til dette speciale kendes som *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), og vil blive gennemgået senere.

Verifikation

Den andensidste fase der hører med i et interviewprojekt, betegner Kvale og Brinkmann (2015) som *verifikation*. Om denne fase kan det siges, at den har gennemsyret de øvrige faser, da der her er blevet taget højde for, hvorvidt specialet er udført efter den egentlige intention (*validitet*), hvorvidt specialets resultater kan genskabes (*reliabilitet*), og hvorvidt disse er *generaliserbare* (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 313-337). Dette er noget vi har taget højde for løbende eksempelvis ved at reflektere over, hvorvidt de gennemførte interviews undersøgte det vi ønskede (jf. afsnit 5.2.2 Efterfølgende refleksion over interviews). Desuden har vi i alle specialets afsnit givet udtryk for eksempelvis validiteten, ved tydeligt at formidle de valg vi har foretaget os i løbet af specialet. Disse valg er blevet holdt op imod, hvorvidt disse bidrog til at finde svar på problemformuleringen, således at vi sikrede os, at vi reelt set undersøgte det, vi ønskede. Ved specialets afrunding tager vi højde for disse tre faktorer, da vi på dette tidspunkt bedre kan se om kravene til specialet er blevet opfyldt (jf. afsnit 9 Verifikation).

Rapportering

I den sidste fase, som også kan ses som en gennemgående fase, har vi haft fokus på selve *rapporteringen* af den viden og de resultater, der er kommet til syne i løbet af specialeforløbet. Herunder har vi fokuseret på, at bruge et klart og videnskabeligt sprog således, at rapportens overordnede stil er gennemgående (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 155). Da vi har valgt at inddrage interviews, med musiklærere og folkeskoleelever som del af specialets empiri, har vi forsøgt at bevare de enkelte informanters personlige holdninger, interesser og formuleringer, ved at formulere os deskriptivt med udgangspunkt i disse udtalelser. Således har vi tilstræbt, at holde os tæt til hvad der optrådte - og ikke hvad vi ønskede eller troede optrådte - (jf. afsnit 4.1 Fænomenologi og 5.1 Deltagerobservation), nemlig den socialt konstruerede viden skabt i den konstituerede interviewsituation.

5.2.1 Overvejelser i forhold til de syv faser

Etiske aspekter

I forbindelse med vores bearbejdelse af den indsamlede empiri, har vi valgt at anonymisere eleverne i det transskriberede interview, da de ikke er myndige. Lærerne står som repræsentanter for deres respektive skoler/institutioner, og er derfor ikke anonyme, hvilket de er fuldt indforståede med. Derudover har vi sikret os, gennem informeret samtykke, at alle informanter er indforståede med, at interviewene er blevet optaget og transskriberet, og at de udelukkende har tjent til formål, at udgøre dette speciales empiri og data, og vil dermed ikke optræde i et offentligt forum. Gennem de forskellige faser, der er blevet beskrevet ovenfor, har den indsamlede empiri undergået forskellige processer, som har været med til at forme og ændre de oprindelige udsagn. Eksempelvis blev der i transskriptionsfasen foretaget en organisering og omfortolkning af det talte sprog til et mere håndgribeligt skriftsprog (Hastrup, 2015, p. 75). Ved denne proces optrådte der også en selektion af den information, der er blevet overført – blandt andet er alt det kropslige blevet sorteret fra, da vi ikke har haft mulighed for at gengive dette i en tekstlig udgave, uden at transskriptionen blev for usammenhængende. For at kunne bevare den oprindelige mening, som informanten har givet i interviewet, har vi derfor, i de efterfølgende faser af specialet, behandlet transskriptionerne af interviewene som repræsentationer for informanternes meninger og holdninger, ved at indgå i dialog med teksten. En sådan dialog kan kun indgås, ifølge filosoffen Paul Riceour (i Landridge, 2007), hvis vi, i vores arbejde med det transskriberede materiale, har haft vores forståelse og opfattelse af de pågældende informanters personlighed med i vores refleksioner over udsagnene (Landridge, 2007, pp. 45-46). Således er informanterne ikke blevet glemt, men forsøgt rekonstrueret

på bedst mulig vis i de forskellige faser af specialet. Et andet tiltag vi har gjort for at bevare informanternes personlighed og meningen i de inddragede citater i IPA-analysen (jf. afsnit 6.1 IPA Trin 4), har været at tilpasse citaterne tekstligt, således at de er blevet læsevenlige. Dette er blevet gjort ved at fjerne overflødige gentagelser af ord, samt de steder informanterne har tøvet eller udtrykt sig nonverbalt i form af eksempelvis "øhh" og "hmm". Ligeledes har vi også tilføjet enkelte ord undervejs i kantet parentes [ord] for at tydeliggøre, at dette er et indgreb vi har foretaget, med henblik på at bevare den iboende mening i citaterne, hvorved det er vores opfattelse at meningen i sig selv er blevet styrket. I nogle tilfælde har dette vist sig at være besværligt, grundet informantens formuleringer, hvorfor vi har valgt at parafrasere nogle af udtalelserne, hvortil der henvises til bilag 5 IPA trin 3.

5.2.2 Efterfølgende refleksioner over interviews

Lykke d. 14.03.2017: Interviewet med Lykke fandt sted i Gedsted skoles aula i en lille sofagruppe sidst på eftermiddagen. Skolen var på dette tidspunkt affolket, i og med at det var efter endt undervisning. Det var afslappende at foretage interviewet i sofagruppen i rolige omstændigheder, efter en dag med mange elever og et højt lydniveau. Det eneste forstyrrende element undervejs i interviewet, var en forbipasserende pedel, der skubbede et rullebord med service som larmede. Dette forstyrrede midlertidigt således, at Lykke kortvarigt glemte hvad hun var i gang med at sige, men hun faldt hurtigt tilbage i sin talestrøm.

Da vi kun havde mulighed for at følge Lykke denne ene dag, havde vi derfor observeret hendes undervisning i seks timer forud for interviewet. Dette medførte, at vi var udmattede og fyldt med information, og var derfor ikke fuldstændig oplagte til at foretage et interview. Lykke virkede også udmattet efter den lange skoledag, hvor hun havde undervist fem hold elever og derefter et mindre skoleorkester. Vores aktuelle tilstande havde dog ikke nogen negativ effekt på interviewet, i og med at vi kunne holde os til interviewguiden og også afvige fra denne, samtidig med at Lykke kunne besvare spørgsmålene udtømmende. Efter interviewet havde vi begge en fornemmelse af, at interviewet var vellykket i den henseende, at vi havde fået et indblik i Lykkes undervisningspraksis og hendes holdninger til både MMG-metoden og musikfagets aktuelle udformning. Vores overvejelser i forhold til interviewguiden viste sig at være mere målrettede mod en almindelig folkeskolelærer, da vi eksempelvis stillede spørgsmål til, hvordan metoden virkede sammen med den almindelige musikundervisning på folkeskolen. Lykke havde svært ved at svare på dette, da hun ikke som kulturskolelærer, er underlagt de samme regler som skolens øvrige musiklærere.

Helle d. 17.03.2017: Interviewet med Helle foregik på Sortebakkeskolens lærerværelse inde i et aflukket mødelokale. Der var spisepause på det tidspunkt, hvor vi kunne foretage interviewet, så samtalen fra rummet ved siden af kunne høres tydeligt, men var dog ikke forstyrrende for interviewet. Vi sad rundt om et bord, med hver vores kop kaffe, hvor vi var placeret over for Helle i en slags halvcirkel, således at vi alle kunne have øjenkontakt med hinanden. Interviewet med Helle var kort og effektivt, da spisepausen var af afgrænset varighed. Dette betød, at Helle var nødt til at skynde sig videre til sin næste undervisning. Da Helle var en meget åben og imødekommende informant, som kom med velovervejede svar, havde den korte varighed på interviewet ikke nogen negativ betydning for kvaliteten af interviewets indhold. Vi fik alligevel mulighed for at stille kvalificerede opfølgende spørgsmål undervejs, som hun også kunne uddybe for os.
Forinden interviewet havde vi kun fulgt Helles undervisning i en time, men vi havde større overskud til at observere hendes undervisning på baggrund af vores erfaringer med, at observere Lykkes undervisning tidligere på ugen. Ligeledes medførte denne erfaring, at vi også kunne stille flere dybdegående spørgsmål vedrørende hendes undervisning. Vi synes derfor at interviewet var vellykket og brugbart i forhold til vores videre arbejde.

Carsten d. 23.03.2017: Interviewet med Carsten foregik i den store sal på Aalborg kulturskole, hvor vi stillede et bord op med stole rundt om. Carsten sørgede for, at vi kunne få en kop kaffe undervejs, og spurgte meget ind til, hvordan det gik med specialet, og hvor langt vi var i processen. Allerede inden interviewet var der således en hyggelig og tryg stemning, som udsprang af vores tidligere samtaler med Carsten i andre sammenhænge. Interviewet med Carsten kan siges at have været informativt i den forstand, at vi har fået et godt indblik i, hvorledes Carsten forstår og bruger MMG i praksis. Vi opfattede Carsten som ivrig efter at få sat ord på sin oplevelse af at bruge MMG-metoden, både når det gjaldt positive og negative sider af den. Med vores erfaringer fra de tidligere interviews med lærerne i folkeskolerne, kunne vi stille spørgsmål, der søgte at afdække forbindelsen mellem MMG og folkeskolen, og hvordan det kan bruges indenfor forskellige rammer på en kvalificeret måde. Selvom Carsten ikke er folkeskolelærer, viste det sig, at han havde nogle gode overvejelser og argumenter i forhold til brugen af MMG i denne sammenhæng.

Marianne d. 24.03.2017: Interviewet med Marianne fandt sted i det klasselokale, hvor hun underviste sin 6. klasse. Vi sad rundt om kateteret mellem elevernes borde, som var opstillet i en hestesko, hvorfor der ikke var meget plads omkring os. Nogle af vinduerne til lokalet stod åbne for

at lufte ud, hvilket medførte, at der kom en del støj fra elevernes aktiviteter udenfor ind til os, dog ikke så meget at det var forstyrrende for interviewet. Interviewet foregik i et stille og roligt tempo, og Marianne virkede afslappet og villig til at besvare spørgsmålene. Det var tydeligt at høre på Marianne, at hun var en passioneret bruger af MMG-metoden, hvilket også har vist sig ved hendes udvikling af bevægelseslege med udgangspunkt i MMG. Forinden interviewet observerede vi noget af hendes undervisning med en blandet 4. og 5. klasse, hvor hun både lavede traditionel MMG-undervisning og bevægelseslege, således at vi kunne få et indblik i, hvordan hun anvender MMG i sin undervisning. Derefter fik vi lov til at interviewe hendes 6. klasse, for at få et indblik i deres oplevelse af at bruge metoden. Eleverne virkede ikke skræmte over at skulle interviewes eller optages på mobiltelefonens diktafon, hvilket virkede opløftende på os som interviewere. Undervejs i interviewet med eleverne tegnede der sig en tendens til, at det var de samme 4-5 elever der besvarede spørgsmålene, mens resten af klassens elever forholdt sig tavse. Det er ikke til at sige om det alligevel skyldes, at vi var fremmede for dem, eller om der var et klassehierarki, som gjorde, at nogle elever blev afholdt fra at komme til udtryk med deres egne holdninger. Det var kun på de tidspunkter, hvor Marianne henvendte sig direkte til hver enkelt elev, at alle elever fortalte lidt om deres oplevelser med MMG. Imidlertid virkede det ikke til, at der var nogle elever, som var mere dominerende end andre, hvorved det er muligt, at det er selve interviewsituationen, der har virket fremmed eller kunstig for de tavse elever. Ved at have grebet situationen med eleverne an på en anden måde, eksempelvis ved andre former for deltagerobservation, ville vi måske kunne have fået et andet eller større indblik i deres interesser for MMG.
Generelt var interviewet med både Marianne og hendes sjetteklasse positivt og informativt, idet vi fik besvaret vores spørgsmål og klarlagt nogle nye vinkler i forhold til brugen af MMG som bevægelseslege, og i sammenhæng med musikundervisningen i folkeskolen.

Gitte d. 24.03.2017: Interviewet med Gitte foregik på Skørping kulturstation i ”verandaen”, som var et lille lokale omgivet af store vinduer, hvilket medførte, at det var meget varmt og lyst, da solen fyldte lokalet. Gitte var klart medskaber af en hyggelig stemning, da hun mødte os med knus og smalltalk om vores speciale, og det vi havde oplevet på Sortebakkeskolen tidligere på dagen. Gitte bød ligesom nogle af de andre informanter på kaffe, hvilket også var tiltrængt på tidspunktet, som foregik lidt oppe ad dagen. Vi placerede os rundt om et let knirkende bord på nogle bløde stole, så vi alle kunne se og kommunikere med hinanden. Vores samtale med Gitte var ret flydende i og med at vi, ligesom med Carsten, havde mødt hinanden ved tidligere lejligheder. Gitte formåede at

favne de fleste af vores forberedte spørgsmål i interviewguiden, inden vi fik dem stillet, da hun havde meget på hjertet, og var ivrig efter at fortælle os om sine erfaringer med og holdninger til MMG. Dette medførte, at vi som interviewere, i højere grad end ved nogle af de andre interviews, var nødt til at improvisere og springe frem og tilbage i samtalen, for at få uddybet nogle af de mange væsentlige pointer Gitte havde. På den måde blev interviewet i højere grad til en samtale mellem os, ikke som interviewere og informant, men nærmere som "fagligt bekendte over en god kop kaffe". Vi gik derfor fra interviewet med en oplevelse af, at have fået et endnu større indblik i MMG, hvordan det fungerer, og potentielt kan fungere i diverse sammenhænge.

5.3 Interpretative Phenomenological Analysis

Vi har i forbindelse med den fjerde fase, beskrevet i det ovenstående afsnit, valgt at inddrage analysemetoden kaldet *Interpretative Phenomenological Analysis* (IPA), da denne metode er anvendelig til at belyse de indsamlede interviews på fænomenologisk vis. IPA-metoden har ifølge psykologen Darren Landridge (2007), rødder i den fænomenologiske videnskab, og søger dermed ikke at trække nogen bestemt teori ned over det materiale den anvendes på. Derimod er den fokuseret på udelukkende at lade materialet være styrende i sig selv, og dermed søge at afdække interviewet iboende mening. Denne mening er, som det blev nævnt i forrige afsnit, pragmatisk og må derfor indhentes på dens egne præmisser gennem beskrivelse (Landridge, 2007, pp. 108-109). I forbindelse med dette, er IPA-metoden anvendelig til, at beskrive den aktuelle livsverden hos en informant, med udgangspunkt i interviewet. Ved brug af metoden søges der ikke, at opfatte hvordan informanten sagde hvad han eller hun sagde, det vil sige, hvor mange og lange pauser informanten eksempelvis holdt, da dette nærmere er en diskursanalyse, som tjener et andet formål. IPA-metoden benytter sig derimod af den fænomenologiske metodes fokus på den individuelles oplevelse af et givent fænomen (Landridge, 2007, p. 110).

Gennem IPA-metoden behandles specialets empiri gennem fire trin, der alle søger, at tage højde for hvad der træder frem i interviewet. I det første trin af IPA'en læses den enkelte transskription igennem adskillige gange, mens der løbende noteres beskrivelser af tekstens mening i venstre margin. Det er særligt vigtigt, at beskrivelserne i dette trin er uberørte af eksterne teorier, da grundlaget for den fænomenologiske analyse ellers vil blive for utroværdigt. I det andet trin fokuseres der på, at omforme beskrivelserne til temaer. Disse temaer kan have en kobling til reelle teoretiske begreber, såfremt de allerede på dette tidspunkt træder tydeligt frem. Temaerne ligger dog ikke fast i dette trin, da der ved flere gennemlæsninger, kan vise sig at være andre relevante

perspektiver. Af denne årsag er transskriptionerne læst igennem gentagne gange, mens vi løbende i denne proces har diskuteret hvilke temaer, der bedst opsummerer beskrivelserne i venstre margin. I det tredje trin er de fremkomne temaer blevet arrangeret som en liste, der tjener det formål, at tydeliggøre hvilke temaer der står alene, og hvilke der hører så tæt sammen, at de kan omformuleres til et tema. I det fjerde og sidste trin er de endelige temaer blevet præsenteret. I denne præsentation ledsages temaerne af citater og beskrivelser fra transskriptionen, for at dokumentere temaernes individuelle mening (Landridge, 2007, p. 111). I forbindelse med dette speciale har vi foretaget en IPA på hvert enkelt interview, og søgt at konstruere temaer, der er repræsentative for hvert enkelt interview. Som del af det sidste trin har vi opstillet alle de fremkomne temaer med det formål, at undersøge hvorvidt de kan beskrives ud fra de samme tematiske rammer, og dernæst, hvis nødvendigt, omformuleret og fusioneret temaer således, at alle interviews har været medvirkende til at beskrive essensen af oplevelsen af at bruge MMG i folkeskolens musikundervisning.
Metoden er særligt udviklet til en-til-en interviews, som størstedelen af vores interviews består af, men dette gør den ikke umiddelbart anvendelig til analyse af det gennemførte fokusgruppeinterview. I fokusgruppen er der nemlig ikke udelukkende kommet et enkelt synspunkt eller udtryk for en personlig livsverden til syne, men i stedet en blanding af individuelle opfattelser af brugen af MMG i musikundervisningen. Til dette nævner den engelske psykolog Johnathan A. Smith (2004), at metoden bør anvendes med forsigtighed grundet forskellen på en social og individuel bevidsthed. Han foreslår derfor at der gennemføres to IPA'er på et fokusgruppeinterview, hvor der i den første beskrives gruppens mønstre og fælles bevidsthed, og hvor der i den anden fokuseres på individuelle temaer (Smith, 2004, p. 50). Vi mener trods denne advarsel, at det har vist sig at være frugtbart at behandle fokusgruppeinterviewet på samme måde som de øvrige interviews, da dette, for det første, har sikret en ensartethed i vores behandling af empirien, og dernæst, fordi fokusgruppen er en folkeskoleklasse bestående af elever, som modtager musikundervisning i det samme rum på samme tid, hvorfor deres forståelse af MMG i en undervisningssituation nødvendigvis også er socialt funderet lige såvel som individuelt funderet.

5.3.1 Fænomenologiske retningslinjer

For at kunne gennemføre IPA-metoden har vi holdt os til tre centrale fænomenologiske retningslinjer, som de er gennemgået af Landridge (2007). Disse er *parentes reglen (epoché), beskrivelsesreglen* og *ligeværdighedsreglen*. I forbindelse med den førstnævnte regel, skal det forstås, at vores egen forforståelse af MMG som undervisningsmetode har været analysen uvedkommende undervejs i denne del af specialet. Vi har derfor, så vidt det var muligt, forsøgt at

sætte parentes om vores egen forforståelse således, at interviewet kan træde frem i sin egentlige form (jf. afsnit 4.1 Fænomenologi). Ligeledes har vi i vores tilgang været nødt til, at forholde os beskrivende frem for forklarende, i alle de trin der indgår i metoden. En forklarende tilgang til empirien ville have bragt analysen i fare for, at blive for indforstået af os som analytikere. Slutteligt har vi grundet den fænomenologiske filosofi, været bundet til at behandle alle beskrevne temaer ligeværdigt, således at ingen af dem er blevet fremhævet som noget særligt i forhold til de øvrige temaer. Årsagen hertil har været, at alle temaer udgør en del af hele fænomenet, det vil sige den oplevede virkelighed eller de enkelte informanters livsverden, hvilket medfører, at de alle yder en indflydelse på hinanden. Temaerne eksisterer således udelukkende i hinandens relation, og kan derfor ikke vurderes som mere eller mindre værd (Landridge, 2007, p. 162-164).

5.4 Opsummering

De beskrevne metoder er således blevet anvendt i en vekselvirkning, da vi først har observeret undervisning med MMG, og dernæst har interviewet de udvalgte informanter, der anvender metoden, eller har stiftet bekendtskab med den. Både observationerne og interviewene har været medvirkende til at udvide vores forståelse af MMG-metoden i folkeskolens musikundervisning, og har derfor givet inspiration til nye spørgsmål i senere interviews, samt vækket vores opmærksomhed i forhold til forskellige handlingsmønstre i undervisningen. Dette kan ses som en styrke ved de valgte metoder, idet de har bragt os nærmere en besvarelse af problemstillingen præsenteret i første afsnit (jf. afsnit 1 Indledning). Den overordnede tilgang i dette speciale er af fænomenologisk-hermeneutisk art, og stiller dermed høje krav til os gennem alle specialets faser, ikke mindst i de øjeblikke hvor vi har indsamlet empirien. Undervejs i denne proces har vi været bevidste om, ikke at lade vores forforståelser farve de handlingsmønstre og ytringer vi har registreret, og dermed tilstræbt at imødekomme kravet om epoché. Dette krav har været gennemgående i behandlingen af interviewtransskriptionerne således, at vi ikke har konstrueret en viden, som ikke har været til stede i interviewets essens i forvejen. Ved at praktisere epoché undervejs i specialets faser, har vi dermed søgt at fremstille vores empiri på en måde, hvor den repræsenterer virkelige hændelser således, at den viden der er blevet produceret med udgangspunkt i denne empiri, kan anses for at være valid og brugbar i andre situationer, for andre forskere, lærere eller musikpædagoger.

6. Analyse

Det følgende afsnit vil være en todelt analyse, hvor vi først vil præsentere temaer baseret på interviewene med musiklærere i folkeskolen, og som er fundet på baggrund af den beskrevne IPA-metode (jf. afsnit 5.3 Interpretative Phenomenological Analysis). Dernæst vil vi foretage en analyse af de observerede læringssituationer, hvori MMG indgår som del af undervisningen. Formålet med dette afsnit er at opnå en forståelse af de enkelte læreres oplevelse ved at anvende MMG, på baggrund af interviewene, og dernæst anvende denne viden til at opnå en forståelse af hvorledes metoden kan udføres i praksis på baggrund af deltagerobservationerne. Ved at gennemgå denne proces vil vi søge at finde svar på specialets problemformulering og derigennem opnå en forståelse af hvorledes MMG konstitueres i de observerede undervisningssituationer, samt hvorledes metoden kan forbindes til opnåelsen af musikfagets iboende målsætning.

6.1 IPA Trin 4

I den følgende tematisering vil der lægges fokus på at opnå en forståelse af hvordan temaerne, fundet gennem IPA-metodens indledende trin (trin 1-3), spiller sammen på tværs af interviewene, med henblik på at samle disse temaer til gennemgående temaer. Grundlaget for den følgende analyse, kaldet tematisering 3, bygger således på henholdsvis tematisering 1 fundet i bilag 4 og tematisering 2 fundet i bilag 5, hvor der er blevet redegjort for de fremkomne hovedtemaers og undertemaers indhold og konstituering på baggrund af de enkelte informanters udsagn og vores beskrivelser af disse, som det er foreskrevet i IPA-metodens fremgangsmåde (jf. afsnit 5.3 Interpretative Phenomenological Analysis).

Analysen deles ind i fire temablokke kaldet *Lærerens forudsætninger, Synergi, Læreren som mediator* og *Egenskaber i MMG*, for at skabe et overblik over de forskellige temaer. I gennemgangen af hvert tema vil der inddrages citater fra de forskellige informanter, samt dertilhørende beskrivelser, med udgangspunkt i tematisering 2 (jf. bilag 5). Inddragelsen af de forskellige informanters udsagn har til formål at klarlægge og understøtte fremkomsten af de overordnede fire temaer og derigennem tydeliggøre henholdsvis fælles og modstridende tendenser i lærernes forståelser og oplevelser af at anvende MMG-metoden i deres musikundervisning.

6.1.1 Tema 1: Lærerens forudsætninger

	Hovedtema	**Undertema**
Carsten:	Personlig profil	Overvejelser
Gitte:	Personlig profil	Interesser Overvejelser
Lykke:	Personlig profil	Kulturskolelærer vs. folkeskolelærer
Helle:	Personlig profil	
Marianne:	Personlig profil og skolens profil	
6. Klasse:		
Tematisering 3:	Lærerens forudsætninger	Overvejelser Interesser Kulturskolelærer vs. folkeskolelærer

I den første temablok er det oplagt, på baggrund af IPA-metodens tredje trin, at danne temaet *Personlig profil*, da det går igen i de interviews, der er foretaget med praktiserende musiklærere i henholdsvis folke- og kulturskoler (jf. bilag 5). Vi har dog valgt at omdøbe temaet til *Lærerens forudsætninger*, da dette kan anses for at være mere dækkende for de beskrivelser som temaet består af. Temaet *Lærerens forudsætninger* dækker over de enkelte læreres *Personlige profiler,* det vil sige uddannelse og arbejdsplads, samt deres *Overvejelser* og *Interesser* i forhold til dette. Disse temaer udgør undertemaer til hovedtemaet, og er med til at skabe grobund for lærernes respektive lærervirker. Den tematiske ensartethed på tværs af interviewene skyldes vores udarbejdede interviewguides, som konkret indeholder spørgsmålet om en præsentation af den enkelte informant (jf. bilag 2). Vi valgte at stille dette spørgsmål for at opnå en forståelse af de enkelte læreres baggrund for at beskæftige sig med MMG, og ligeledes for at få et indtryk af deres didaktiske overvejelser i forhold til undervisning.

Som eksempel på hvordan lærerens forudsætninger kommer til udtryk, fik vi at vide i interviewet med kulturskolelæreren Lykke Søndergaard, at hun ser sig selv som forskellig fra folkeskolelærerne

i og med at hun ikke, som kulturskolelærer, er underlagt de samme krav om at opnå de stillede faglige mål, samt at udfylde elevplaner, på Gedsted skole:

> […] Der er vi jo heldigvis, som kulturskolelærere, ikke sat i samme firkantede kasse som de der folkeskolelærere […], for vi laver jo noget fuldstændig forskelligt alt efter hvad for en lærer man er, […] vi er jo heldigvis ikke underlagt de der formål […] (jf. bilag 5, del 5.1.2.1).

Der viser sig her en oplevet forskel på det at være folkeskolelærer og kulturskolelærer, som Lykke ser som en fordel for sig selv i og med at hun, i sin undervisning, har mulighed for at fokusere på det, der interesserer hende, såsom folkemusik, klassisk musik og orkestersammenspil, fremfor at være underlagt fastlagte læringsmål (jf. bilag 5, del 5.1.2.5).
Et andet eksempel på lærerens forudsætninger fremkommer i interviewet med folkeskolelæreren Marianne Poulsen, hvor hun fortæller at hun i sin tid som folkeskolelærer, har arbejdet på forskellige institutioner såsom folke- og efterskoler, og at hun i dag arbejder på folkeskolen Sortebakkeskolen. Hun fortæller endvidere at hun har arbejdet med MMG-metoden i to år (jf. bilag 5, del 5.4.2.1). Denne beskrivelse af sit arbejdsliv og hvordan MMG er blevet implementeret i dette, forklares ligeledes af kulturskolelærer- og MMG-konsulent Carsten Viuf:

> Jeg hedder Carsten Viuf, og jeg arbejder her på Aalborg Kulturskole, og jeg underviser i Suzuki-violin hovedsageligt, og så har jeg MMG et par timer om ugen og er konsulent her på stedet. […] så er jeg uddannet fra konservatoriet i Aarhus, startede i Kolding på MGK i violin og tog så til Århus. Da jeg så havde været der i 4 år, søgte jeg ind på Skt. Petersborg i Rusland og tog et års tid derovre og tog så tilbage og afsluttede herhjemme. Og så var det orkestervejen […] Og ja, lige pludselig så røg jeg til Sverige på det her Unit-1 MMG kursus, og så har jeg undervist siden (jf. bilag 5, del 5.5.2.1).

Carsten forklarer at han, efter endt uddannelse, stiftede bekendtskab med MMG på et kursus i Sverige, hvor han mødte sine nuværende MMG-kollegaer Inge Brink og Gitte Chren. Han fortæller

i forlængelse af dette, at de sammen afholder kurser i MMG, og har udviklet disse til et koncept de kalder for ”Legende Musikteori” (jf. afsnit 3.1 Music Mind Games; bilag 5, del 5.5.2.1).
De ovenstående citater, kan ses som repræsentationer for de forskellige faglige profiler og de inddragede informanters selvopfattelse, som indgår i vores empiri. I forhold til undertemaet *overvejelser* som indgår i temaet *Lærerens forudsætninger*, kan der nævnes nogle af de overvejelser, som informanterne har i forhold til den grundlæggende pædagogiske filosofi, som MMG benytter sig af (jf. bilag 1.4 MMG 16 Corner Stones). Det ses for eksempel hos kulturskolelæreren Gitte Chren, at hun i begyndelsen af sit lærevirke, brugte disse som vejledende i forhold til at blive en så god lærer som muligt:

> […] jeg forholder mig sådan til det at, de første mange år, der syntes jeg det var fedt en gang imellem lige at få dem [de 16 corner stones] læst, fordi jeg fik den der fornemmelse af – et bud på, hvordan jeg kan blive den bedste lærer, også på de dårlige dage, hvor man bare ikke har overskud til noget som helst. […] i virkeligheden, så er det der bonger rigtig meget ud, det er jo i det hele taget den der anerkendende pædagogik, […] den havde vi da også […] læst om på uddannelsen, men […] jeg tror ikke rigtig jeg helt havde forstået det i virkeligheden, før jeg sådan fik, […] forstået dem. […] jeg har jo været i gang med at dele dem op i sådan nogle grupperinger […] Og det er jo fordi jeg er sådan en, der godt kan li’ at ha’ sådan et overblik, over hvor tingene kommer fra. […] der kan jeg jo se at […] de er de bedste af de bedste, der er samlet i de her coner stones […] (jf. bilag 5, del 5.6.2.1).

I Gittes fortælling kommer det til syne, at hun, gennem sin fordybelse i og refleksion over de 16 Corner Stones, har fået større indsigt i den annerkendende pædagogik, således at hun kan undervise på bedst muligvis på både gode og dårlige dage. Hun mener dog ikke, at de 16 Corner Stones er noget nyt for den teoretiske del af pædagogikken, men derimod at de indeholder positive aspekter indenfor pædagogikken og at de er formuleret på en måde, som hun kan bruge aktivt i sit lærervirke. Ligeledes har Carsten, også gjort sig nogle overvejelser i forhold til at inddrage de 16 Corner Stones, eller hjørnesten som han kalder det, i sin undervisning:

> […] Det er altså ikke noget jeg får læst igennem ofte nok. Det er noget jeg gerne […] vil tænke om mig selv og min undervisning at de er med i det, men jeg får altså ikke lige vinget dem af på den måde. […] Jeg er enig med dem […] og jeg synes at de vil noget godt, og jeg tror egentlig, hvis jeg gør noget hvor jeg kan mærke at jeg kommer hjem og tænker "ah" – jeg havde en elev i tirsdags, et barn på 5 år, hvor jeg bare var træt tror jeg, og jeg blev irriteret på hende, og jeg tænkte, at det godt kunne være at klokken var 18 og at hun også var træt, […] men hvor jeg tænker når jeg kommer hjem efterfølgende "altså det levede ikke op til hjørnestenene" som de er formuleret. Det tænker jeg meget over sådan noget der, og hvad der så kan ændres på (jf. bilag 5, del 5.5.2.1).

Det kommer således til syne i interviewet, at Carsten søger at integrere de 16 Corner Stones i sin undervisning ved at bruge dem som refleksionsredskaber i forhold til hvor godt undervisningen lykkes for ham. Han følger dem ikke slavisk, men er klart enig i deres hensigt, idet han synes at de er positivt formuleret og bidrager positivt til hans lærervirke.

6.1.1.1 Refleksion over Lærerens forudsætninger

Lærerens forudsætninger indeholder således beskrivelser om hver enkel læreres opfattelse af egen praksis i deres lærervirke. Hertil indgår forskellige overvejelser og interesser i forbindelse med brugen af de 16 Corner Stones, som også er udført forskellig, afhængig af hvilken lærer der benytter sig af dem. Ligeledes fremgår det af *Lærerens forudsætninger* hvordan der opfattes en forskel på det at være folkeskolelærer og kulturskolelærer, idet de stiles overfor forskellige krav herunder faglig målstyring i deres undervisning. Temaet kan således anvendes til at belyse hvordan læreren ser sig selv, og hvilke egenskaber og forhold der skal til for at anvende MMG-metoden i musikundervisningen.

6.1.2 Tema 2: Synergi

	Hovedtema	**Undertema**
Carsten:	Synergi	Fagligt fællesskab Folke- og kulturskoler: effekt Kulturskoler og hjemmet
Gitte:	Samarbejde mellem institutionerne	Fælles faglighed
Lykke:	Skolens profil set ude- og indefra	Kritik af musikfagets rolle[6]
Helle:		
Marianne:		
6. Klasse:		
Tematisering 3:	Synergi	Fagligt fællesskab Folke- og kulturskoler: effekt Kulturskoler og hjemmet Kritik af musikfagets rolle

Den anden temablok er blevet tematiseret som *Synergi*, da vi mener at dette er dækkende for de fremkomne hovedtemaer hos informanterne Lykke, Carsten og Gitte, som omhandler forbindelser mellem folkeskolen, kulturskolen og hjemmet, samt de faglige fællesskaber, der kan ske på tværs af disse institutioner. Det er værd at bemærke, at temaet ikke er kommet til syne ved gennemarbejdningen af interviewene med folkeskolelærerne Helle og Marianne og 6.-klasses eleverne. Dette kan forklares ved at lærerne Carsten, Gitte og Lykke, i modsætning til de øvrige informanter, har det til fælles, at de alle arbejder i en kulturskole, hvilket, på grund af den omtalte folkeskolereform (jf. afsnit 1. Indledning), medfører at de også har kontakt til en eller flere folkeskoler, gennem deres arbejde. Deres profession som kulturskolelærer kan være årsag til denne belysning af sammenspillet mellem folke- og kulturskoler, da dette har en betydning for deres muligheder for at udføre det arbejde de ønsker, hvorved det bliver en central del af deres livsverden.

[6] Hovedtemaet *Kritik af musikfagets rolle* er i overgangen fra tematisering 2 (jf. bilag 5, del 5.1.2.5) til tematisering 3 blevet lagt ind under Lykkes hovedtema *Skolens profil set ude- og indefra*, da kritikken kan ses som en af de udefrakommende påvirkninger, der yder en indflydelse på skolens profil. Temaet står desuden alene på tværs af interviewene hvis det ikke integreres på denne måde.

Synergi dækker i denne sammenhæng således over samarbejdet mellem forskellige institutioner og endvidere over de ydre og indre faktorer, der påvirker institutionerne, som er med til at skabe et fagligt fællesskab. Dette beskrives eksempelvis i interviewet med Gitte.

> […] [MMG i folkeskolen] er fuldstændig uopdyrket land. Der er bare masser at komme efter. Og det siger jeg så selvfølgelig på baggrund af det der Mærsk-projekt vi har haft hernede […] vi søgte her på Rebild kulturskole for nogle år siden, Mærsk fonden […] og så fik vi, 340.000.000,- hvor så samtlige musiklærere her i Rebild kommune – altså i folkeskolen – skulle på det her toårige kursus, hvor de fik både unit 1 og unit 2,[7] […] de fik jo, det store klassesæt og gratis kurser. Så man kan sige, det er jo også sådan et "offer you can't refuse". […] På baggrund af det, så er der jo faktisk formået, at få skabt noget netværk musiklærerne iblandt. Det er ikke så slemt på de store skoler, for der er jo flere musiklærere, men der er også rigtig mange af de små skoler hvor der sidder en musiklærer og har det hele og som er enormt ensomme (jf. bilag 5, del 5.6.2.2).

Gitte forklarer her hvordan et fagligt fællesskab er blevet dannet mellem musiklærer fra både folke- og kulturskoler. Hun kommer nærmere ind på, at hendes forståelse af sammenspillet mellem disse og inddragelsen af MMG i folkeskolen, udspringer af et større Mærsk-støttet projekt, som blev igangsat i Rebild kommune. Det faglige netværk gør det, ifølge Gitte, muligt for lærere på store såvel som små skoler, at sparre fagligt med hinanden på baggrund af en fælles forståelse af MMG. I sammenhæng med dette, mener Carsten også, at det vil være gavnligt at inddrage MMG i folkeskolens musikundervisning:

> […] Jeg synes den er, jeg tænker faktisk at metoden ikke er tænkt som noget der skulle ind i folkeskolen, den er tænkt som, altså hun [Michiko] er jo Suzuki-lærer, og har egentlig fungeret indenfor den ramme, men jeg tænker faktisk at det er nok der den vil være rigtig fin at få ud, altså i folkeskolen. Både fordi at, eller måske af flere årsager, men jeg har indtryk af, at musikfaget har lidt lidt de senere år. […] Så jeg tænker at der indenfor de rammer der nu engang er, der tænker jeg

[7] Unit 1 og unit 2 er kurser som har til formål at indføre interesserede i MMG-metodens udførelse. Ved at tage et Unit 1 kursus opnås en bred og basal viden indenfor metoden, mens et unit 2 kursus bygger videre på det første kursus.

> egentlig at MMG kan gå ind og flytte nogle ting, både rent fagligt hos lærerne, […] og øge niveauet hos eleverne på en sjov måde. […] Jeg synes at det kunne være så godt at få den derud [i folkeskolen], fordi så vil de [eleverne] komme ind på kulturskolen med noget […] *Blue* og *Jello* [MMG-rytmetermer for en fjerdedelsnode og to ottendedelsnoder], og det kunne måske gøre kulturskolelærerne nysgerrige […] og så vil de måske, […] søge at tillægge sig en viden omkring den del, og så på den måde søge at skabe et fælles sprog. Så jeg vil rigtig gerne se MMG i folkeskolen (jf. bilag 5, del 5.5.2.2).

Det ses her, at Carsten er overbevist om at der kan være fordele ved at inddrage MMG i folkeskolen, selvom metoden oprindeligt ikke har været udtænkt til sådanne rammer, grundet dens ophav i Suzuki-metoden. Carsten mener at der ved at gøre dette kan ske en styrkelse af fagligheden i folkeskolen, som eleverne kan tage med videre i andre læringssammenhænge, hvorved et "fælles sprog" kan begynde at komme til syne. I denne forbindelse fremhæver Carsten effekten af at have et fagligt fællesskab på tværs af institutioner bygget op om et fælles sprog. Han fortæller en kort historie, som han har fået fortalt af en praktiserende folkeskolelærer, som omhandler en korsammenhæng, hvor eleverne havde svært ved at udføre en pause i en melodi. En førsteklasseselev, som har modtaget kulturskole undervisning foreslår at koret skal synge *Rest, Rest,* (pausebetegnelsen indenfor MMG), hvorefter koret kunne holde pause svarende til den nodeværdi der stod i noden (jf. bilag 5, del 5.5.2.2). Carsten mener, at denne historie er et udtryk for, at der allerede nu er noget fælles i musikken mellem folkeskolen og kulturskolen. Desuden mener Carsten at synergieffekten kan strækkes endnu videre, ved at indføre forældrene i udførelsen af MMG-spillene, således at de kan bidrage til elevernes musikalske læring i tiden udenfor musikundervisningen:

> […] det ville være drømmescenariet, at jeg egentlig lige fik sagt til forældrene at de godt kunne vælge måske bare de her kort og de her kort ud og købe dem hjem og sidde og spille derhjemme. […] Men man kunne godt – tror jeg helt sikkert – at forældrene godt kunne sidde og spille de her spil når først de har forstået konceptet (jf. bilag 5, del 5.5.2.2).

Carsten forklarer endvidere i dette citat, at han længe har tænkt over mulighederne for denne form for synergi. Han har dog aldrig fået udført den, hvorfor den stadig er på idéniveau (jf. bilag 5, del 5.5.2.2).
Et andet undertema, som ses indenfor *Synergi*, er musikfagets egentlige konstellation, som i interviewet med Lykke, underlægges en kritisk refleksion:

> […] Jeg synes at man skal lave musikken for musikkens skyld, og det er fordi det er det fedeste i hele verden at lave, og jeg fatter ikke at man skal have fire timers matematik om ugen, og så have en musiktime, og så i de store klaser, så har man ikke musiktimer længere. […] Det har jeg en meget klar holdning til, jeg synes ikke at man skal spille musik fordi det fremmer alt mulig andet. Men når det så er sagt, så er jeg også i børnehaven og underviser dernede, og jeg ved uden at jeg overhovedet er forsker, at jeg kan se at man selvfølgelig bliver bedre til sprogene, når man synger sange og ord, og selvfølgelig bliver man bedre til at socialisere sig, fordi man sidder sammen og gør noget sammen og fordi man skiftes til at spille på tur, […] man træner motorik og koncentration […]. Så jeg er helt sikker på at det træner mange andre ting, og at man garanteret bliver bedre til nogle andre fag også. […]. Det han [Peter Vuust] siger det er at […] de ligesom har bevist, at der er noget i forhold til at lære […] at huske tal og huske sprog og sådan nogle ting, men han siger samtidig at man ikke rigtig kan vide, om det er de børn som rent faktisk er gode til at spille, som har nemmere ved at lære matematik, fordi de måske har [med] noget socialt at gøre […]. Kjeld Fredens har også lavet nogle forsøg, […] om hvor dygtige de var på, - det var så en privatskole på Nordsjælland, hvor der kommer, selvfølgelig rigtig mange folk med ressourcestærke familier, som sætter deres børn der, det er jo klart, at hvis man så prøver at lave sådan et "jamen hvor kloge er de så?", så er de jo selvfølgelig super kloge, fordi de kommer fra en eller anden højere klasse, hvor forældrene tager stilling til, at de skal på privatskole. Så jeg synes, at den undersøgelse kan man heller ikke rigtig bruge, så jeg tror at man lige skal tage de der hjerneforskere med et gran salt, […]. Det er sådan lidt som om, at hvis man skal få lov til at være herude i folkeskolen, så skal man bevise, at man er bedre til alt muligt. Og jeg føler godt nok at det er sådan et rimelig tungt pres på mig, at jeg

> ligesom skal lave noget herude og så skal de [eleverne] være bedre til både matematik og dansk […] (jf. bilag 5, del 5.1.2.5).

Lykkes holdning i forhold til at musik ses som et hjælpefag til andre fag (jf. afsnit 1 Indledning og 3.3.4 Musikfaget i Danmark), afspejler hendes holdning om, at elever bør have musik for musikkens skyld, frem for at musikfagets primære rolle skal være at understøtte andre fag. Hun underkender ikke, at musik er godt for andet end sin egen udførelse, idet hun har observeret, gennem sin musikundervisning i børnehaven, at eleverne bliver bedre motorisk, sprogligt og socialt, og bliver ligeledes bedre til at koncentrere sig. Dog mener hun, at den hjerneforskning, der er blevet foretaget indenfor for emnet af blandt andre Peter Vuust (jf. afsnit 3.3.4 Musikfaget i Danmark) og Kjeld Fredens, ikke kan tolkes som en endegyldige sandhed, i og med, at der er for mange sammenhængende faktorer, der kan pege i for mange retninger, angående hvorledes musikfaget kan understøtte andre fag. Lykke nævner endvidere at hun synes, at dette krav om at lade musikfaget styrke andre fag, lægger et stort pres på hende som musiklærer, fordi hun på en og samme tid, skal varetage undervisningen i musik, og samtidig støtte eksempelvis matematik- og danskundervisningen.

6.1.2.1 Refleksion over Synergi

I det ovenstående afsnit kommer det til syne at temaet *Synergi* er udsprunget af interviewene med de informanter, hvis profession blandt andet relaterer sig til kulturskoler. Synergien viser sig i flere forbindelser, eksempelvis mellem folkeskoler og kulturskoler, som er fremkommet i Rebild kommune. Dette er sket på baggrund af et Mærsk-finansieret projekt, som har udmundet i et fagligt fællesskab, gennem kurser i MMG, hvorigennem der skabes et fælles sprog, som muligvis kan være gavnligt for elevernes musikalske aktiviteter og udvikling indenfor henholdsvis folke- og kulturskoler. Ligeledes vises en potentiel forbindelse mellem kulturskolen og hjemmet i og med, at det kan vise sig at være muligt, at inddrage elevers forældre som medansvarlige for børnenes musikalske læring. Gennem interviewene er undertemaet *Kritik af musikfaget* også kommet til syne. Dette tema relaterer sig til regeringens konstituering af musikfaget i folkeskolen, med udgangspunkt i den nye reform, og en nyere forståelse af, hvad der menes musikfaget kan bidrage med, i forhold til elevers generelle læring (jf. afsnit 3.3.4. Musikfaget i Danmark). Denne konstituering stiller nogle krav til lærere i folkeskolen og opfattes som et stort forventningspres, som kan virke overvældende i og med, at musikfagets rolle bliver en mere end blot varetagelsen af opøvelsen af musikalske færdigheder.

Temaet *Synergi* kan således hjælpe os med at belyse, hvordan et fælles sprog som det, der indeholdes i MMG kan fungere i praksis, på tværs af institutioner, og hvorledes dette fællesskab er kommet i stand. Ligeledes kan temaet også hjælpe til at belyse hvilke muligheder og begrænsninger for en sådan synergi, fra både ydre og indre påvirkninger, som musikfaget, i sin moderne udformning, er præget af.

6.1.3 Tema 3: Læreren som mediator

	Hovedtema	**Undertema**
Carsten:	Læreren som mediator	Udfordringer i MMG Elevens musikalske udvikling og oplevelse
Gitte:	Læreren som mediator	Personlige egenskaber Moral Pædagogisk filosofi Fortolkning af MMG Erfaringer med MMG Struktur i undervisningen Lærer-elev relation Børnenes forståelse Læreren som elev
Lykke:	Læreren som mediator	Risiko for meningstomhed i MMG Personlig modstand
Helle:	Personlige overvejelser ift. tilrettelæggelse af undervisningen	Børns erkendelse Muligheder i MMG
Marianne:	Læreren som mediator	Fortolkning Børnenes erkendelse
6. Klasse:	Elevernes kendskab og opfattelse af MMG	Præference Elevernes præference i musikfaget
Tematisering 3:	Læreren som mediator	Elevens musikalske udvikling og oplevelse af MMG Personlige egenskaber Fortolkning af MMG Erfaringer med MMG Lærer-elev relation

Den tredje temablok opsummerer og omformer hovedtemaerne i tematisering 2 (jf. bilag 5) til temaet *Læreren som mediator* i tematisering 3, med de dertilhørende undertemaer: *Elevens musikalske udvikling og oplevelse af MMG, Personlige egenskaber, Fortolkning af MMG, Erfaringer med MMG* og *Lærer-elev relation.* Vi har valgt at fusionere mange af undertemaerne, da de kan ses som nuanceringer af et ensartet meningsindhold. Hovedtemaet *Elevernes kendskab og opfattelse af MMG* er ligeledes blevet omformet og integreret i et undertema kaldet for *Elevens musikalske udvikling og oplevelse af MMG*, således at det nu dækker over lærerens opfattelse af elevens udvikling, elevernes opfattelse af at bruge MMG samt elevernes erkendelsesformer. Vi har valgt at inddrage temaerne fra elevernes udtalelser som tema under *Læreren som mediator,* da deres kendskab, forståelse og oplevelse af MMG, sker med udgangspunkt i lærerens måde at undervise på, hvorved en beskrivelse af lærerens mediering af MMG-materialet, vil blive mangelfuld uden modtagerne af denne mediering. Vi har derfor også valgt, i tematiseringen af *Læreren som mediator*, at integrere hovedtemaerne *Børns erkendelse* (jf. bilag 5, del 5.2.2.3) og *Personlige overvejelser i forhold til tilrettelæggelse af undervisningen* (jf. bilag 5, del 5.2.2.2)*,* som findes blandt Helles temaer, i tematisering 2, da de ellers vil stå alene som temaer.
Ved at se nærmere på beskrivelserne, relateret til undertemaet *Elevernes musikalske udvikling og oplevelse af MMG,* ses det i interviewet med Carsten, at han lægger særlig vægt på, at hans undervisning i violin og MMG skal virke imødekomme overfor eleverne, således at deres musikalske oplevelse og udvikling opfattes positivt:

> Altså det er jo både violin og MMG så jeg tænker at de skal have det sjovt, de skal have det sjovt med musik og det er måske, jeg vil ikke sige primært, men tæt på at være ligeså vigtigt, som at de selvfølgelig får noget ud af det, og at de lærer at spille på et instrument, at de får nogle gode år med musikken og at de måske, jeg tror at dem der har lysten og måske det flid der skal til, de skal nok komme efter det, hvis de har haft nogle gode stunder med musikken og gode oplevelser. At de oplever at være sammen om noget musik (jf. bilag 5, del 5.5.2.3).

Carsten giver således udtryk for, at han i sin undervisning ønsker at sidestille elevernes oplevelse af musikundervisningen som værende sjov, med det at lære at spille på et instrument. Han begrunder dette med, at eleverne skal have nogle gode stunder og oplevelser i forbindelse med musik, da han

er af den overbevisning, at de elever, der har lysten og den flid der skal til, i så fald nok skal blive dygtige til at spille musik. I forhold til hvordan børnene lærer det stof Carsten inddrager i sin undervisning, fortæller han, at han oplever at eleverne i nogle tilfælde har nemt ved at huske det, de har lært fra den ene undervisning til den næste, mens de på andre områder har svært ved at huske det lærte fra gang til gang. Han reflekterer over, at det dog også er muligt, at det er nødvendigt med 3-4 undervisningsgange for at indstudere et emne, førend eleverne forstår og husker det. Carsten nævner endvidere, at han i nogle situationer ikke føler, at han uden videre kan overføre læringsindholdet i MMG til violinundervisningen. Han føler sig derfor udfordret i forhold til at få materialet italesat således, at eleverne forstår det første gang:

> Det behøver altså trods alt, også hos børn, at blive gentaget en masse gange […] Jeg synes at der er nogle ting der er nemme, og musikalfabetet synes jeg egentlig at børn har nemt ved, og egentlig også det med noder, pauser, nodebilledet, […] altså der er nogle ting [hvor] jeg i hvert fald ikke er i mål endnu med hvordan jeg skal formulere det […]. MMG har nogle materialer, men hun [Michiko] er pianist, så hun har ikke udviklet det til violin som sådan, og der kan jeg godt se, at der er nogle ting, udfordringer stadigvæk, at få det ordenligt formuleret, så de forhåbentlig bare forstår det første gang […], men det kan godt være at det bare er sådan det skal være, at det tager en 3-4 gange og så kommer det. […] (jf. bilag 5, del 5.5.2.3).

I forhold til at inddrage MMG i musikundervisningen, mener folkeskolelæreren Helle Jacobsen, at MMG, på baggrund af sin strutkur, er et godt redskab til at etablere en viden indenfor musikteori hos eleverne:

> […] Jeg har valgt at bruge det, fordi jeg synes, at det understøtter musikteorien med en systematik, som skaber en forforståelse hos eleverne, til når de sidenhen – hvis de sidenhen […] får lyst til at bygge videre med musik […] men helt klart som en basis […], i forhold til at styrke en forforståelse i musikteori. – en […] legende tilgang (jf. bilag 5, del 5.2.2.2).

I citatet nævner Helle, at hun ønsker at skabe en forforståelse hos eleverne indenfor det musikteoretiske område. Denne forforståelse kan på baggrund af Helles udsagn, ses som en viden, som danner grundlag for at eleverne kan videreorientere sig indenfor musik senere hen i deres uddannelsesforløb. Hun mener, at etableringen af denne viden gennem en legende tilgang, kan appellere til elevernes nysgerrighed:

> […] den legende tilgang betyder, […] at man vækker deres nysgerrighed, fordi børn – og det er jo seks-års børn jeg har – de er i udgangspunktet legende i deres adgang til verden. […] Så er de samtidig også nysgerrige i udgangspunktet, fordi de er lærende lige nu, de er virkelig topmotiverede for at lære nyt, og der når man dem enkelt, meget enkelt ved at have en legende adgang som spillene, MMG [anvender] (jf. bilag 5, del 5.2.2.3).

Dette udsagn udspringer af Helles opfattelse af børn i seks-årsalderen, som hun beskriver som værende ”topmotiverede” for at lære nyt i denne alder. På baggrund af denne opfattelse mener hun, at MMG er et relevant redskab, da det imødekommer Helles forståelse af, hvordan børn erkender. Den legende tilgangs appel til elevernes erkendelse, viser sig også hos de elever, som indgår i vores empiri. Her kommer det til syne, at eleverne i en af Sortebakkeskolens 6. klasser, opfatter anvendelsen af MMG i musikundervisningen som værende sjov:

> **Elev 1:** Der kommer lidt mere konkurrence over […] **Elev 9:** […] det er sådan sjovt imens man lærer noget. […] **Elev 6:** Man kommer lidt væk fra […] normal undervisning, altså det er bare sjovt. […] At man både kan lære noget samtidig og hygge sig (jf. bilag 5, del 5.3.2.1).

Eleverne beskriver her, at de synes at MMG er lærerigt på en sjov måde. De fremhæver at de godt kan lide, de konkurrenceelementer der kan forekomme i spillene. Ligeledes kan de også godt lide MMG, da det udskiller sig fra den normale undervisning, som eleverne typisk indgår i, når de har musik. Elevernes udsagn kan ses i sammenspil med det, som deres klasselærer Marianne fortalte os i sit interview. Her fremgår det, at Marianne delvist forsøger at planlægge musikundervisningen i samarbejde med eleverne, for at engagere dem i undervisningen:

> Jeg tror at de [bevægelseslegene] i virkeligheden stammer lidt fra, at jeg i min matematikundervisning, jeg er også matematiklærer, altid har […] puttet krop på - bevægelse på undervisningen, og synes det var nemt at lave nogle løb og noget. […] Jeg er også blevet inspireret af eleverne til det, og da jeg så har sat nogle ting i gang, og er kommet i tanke om noget, så er det også nogle af de her bevægelseslege der er kommet til, fordi eleverne har foreslået […] ”kan vi ikke, kunne man ikke lave det til stratego også, hvor man så bare var værdierne af noderne?” og det var jo en god ide, og så var det jo bare nemt at lave en kobling til det. […] Altså ideen er jo opstået spontant mange gange, […]. Så er det jo bare lige at omsætte det til hvordan gør jeg det lige i praksis, og så prøve det af. Og der er de mega gode børnene lige meget hvilke klasser jeg har her på mellemtrinnet, til at være med […] (jf. bilag 5, del 5.4.2.2).

Marianne foretager således en fortolkning af MMG, og inddrager på baggrund af denne fortolkning, det hun kalder for ”bevægelseslege”. Hun forklarer at dette er en praksis, hun har overført fra sit øvrige lærervirke som matematiklærer. I citatet fremgår det, at MMG-bevægelseslegene er spontant udviklet, og ofte i samarbejde med eleverne. Marianne har eksempelvis selv haft nogle ideer i begyndelsen, mens eleverne har foreslået andre koblinger mellem MMG-materialerne og kendte spil og lege. Denne form for udøvelse af MMG er således ikke en oprindelig disciplin indenfor MMG’s grundlæggende metode, men er opstået indenfor Sortebakkeskolens rammer. Marianne forklarer ligeledes, at hun har valgt at inddrage MMG som en aktivitet i undervisningen, da det giver hende mulighed for at opdele klassen i mindre grupper, eventuelt ved sammenspilssituationer, hvor de elever hun ikke indstuderer i noget, selv kan sidde og spille MMG-spil, således at de stadig indgår i en faglig aktivitet:

> Jamen der bruger jeg det [MMG] jo bevidst […] som en aktivitet de [eleverne] sådan selvstændigt kan styre, og så kan jeg så lige undervise en lille gruppe, og […] skifte dem ud […] indtil jeg ligesom har instrueret de forskellige grupper […]. Det er jo også noget af det jeg synes at MMG kan give, at man så har det der fornuftige at sætte dem til, der faktisk har noget med musik at gøre, mens nogle andre lige er inde og få soloundervisning (jf. bilag 5, del 5.4.2.2).

Inddragelsen af MMG i musikundervisningen, er dog, ifølge Lykke, ikke nok i sig selv til at give eleverne en fuld forståelse af musik. Hun nævner at det er nødvendigt, som underviser, at tilstræbe at lave en kobling mellem spillenes teoretiske indhold, og deres relation til den praktiske udførelse på eksempelvis et instrument, i dette tilfælde en violin. Ud fra Lykkes fortolkning af MMG, forklarer hun, at hvis man som lærer ikke formår at koble teorien sammen med en relaterbar praksis, er der risiko for at MMG-spillene bliver "tomme spil", som eleverne ikke ved hvad de skal bruge til, hvorved det bliver umuligt at lære indholdet i spillene. Hun mener at koblingen mellem spillene og praksis skal ske fra begyndelsen af elevernes musikundervisning, så eleverne får en forståelse af, at det er noget der hører sammen. Hun forklarer endvidere, at det dog nogle gange er nødvendigt udelukkende at fokusere på mere tekniske aspekter i forhold til det praktiske, såsom bueteknik (jf. bilag 5, del 5.1.2.4). I formidlingen af MMG kan der desuden opstå udfordringer i forhold til den indbyggede progression indenfor MMG-metoden. På baggrund af Gittes interview, kommer det til syne at metoden er udviklet på baggrund af en mere klassisk tilgang til musik frem for en rytmisk tilgang, som Gitte eksempelvis praktiserer:

> […] jeg er jo, mere rytmisk uddannet og det er tydeligt at hun [Michiko] er meget klassisk –der er simpelthen nogen ting, som jeg som rytmelæsende, og rytmemusiker mangler - nogle rytmer, […] flere punkteringer fra starten af, som jeg synes er rigtig ærgerligt ikke kommer ind før […] tit når vi kommer med overbindinger og sådan […] det er jo med i unit 2, men der er bare nogen af tingene, som jeg synes simpelthen skal puttes ind noget før. I forhold til at […] have lærere på kursus, hvor man giver dem et rytmesprog – og når de så kommer hjem "jamen hvad så med punkteringen? Hvad så med en overbinding?". […] der er i hvert fald nogen af rytmerne hvor jeg tænker med *Gooseberry* (en ottendedel og to sekstendedele) og *Berrygoose* (to sekstendedele og en ottendedel) (jf. bilag 1.2 MMG håndtegn), hvor jeg måske synes punkteringerne nok er vigtigere at få med i første omgang […], men altså den er jo for egen regning. Men det er jo også i forhold til, hvad er niveauet og hvad er det for nogle noder eleverne de sidder og spiller […] (jf. bilag 5, del 5.6.2.3).

Gitte mener, at det er nødvendigt at omfortolke den, til MMG, udviklede undervisningsprogression (jf. bilag 1.3 MMG lærerplan) og eksempelvis introducere tegnene og termerne for punkterede nodeværdier tidligere end tegnene og termerne for mere komplicerede rytmer. Hun nævner afslutningsvist, at inddragelsen af de forskellige tegn og termer, er afhængig af situationen, nærmere betegnet elevernes niveau, hvorved det er op til den enkelte lærer, at afgøre hvad eleverne har brug for at vide fra MMG. De forskellige fortolkninger af MMG, som både Marianne, Lykke og Gitte fremhæver, udspringer ifølge Gitte af de erfaringer den enkelte lærer har gjort sig med at anvende MMG i sin musikundervisning:

> […] det vi efter så mange år har fundet ud af, der er svært ved MMG, det er netop at holde fast i det, og […] hele tiden fordybe sig i det […] og lære mere, hele tiden blive ved med at […] læse nogle nye spil […]. Det tog da mig en […] fire-fem år, før jeg kunne sige "ok, der er lige et eller andet den elev mangler her, og så tager jeg det spil". Før der havde, jeg jamen vi kan vælge mellem dem, […]. Jeg havde forberedt "nu skulle vi lave det spil i dag", og så er det måske ikke altid det lige var der, at eleven var, men eleven syntes stadigvæk det var sjovt, og det var ikke tvang og sådan noget, men – men altså ved at have det inde under huden, så formår jeg jo nu at kunne tilpasse det lige præcis der hvor eleven er. Og det kræver simpelthen så meget, fordybelse at kunne gøre det. Og jeg kan godt forstå, at der er rigtig mange lærere som egentlig har været på kursus, som måske har sådan et lille flig af det. Fordi det er bare svært at blive ved med det, fordi der er altid alle mulige andre mails, og så skal man lige lave elevplaner og sådan noget (jf. bilag 5, del 5.6.2.3).

At opnå en erfaring med MMG, der gør læreren i stand til at tilpasse spillenes indhold og udfordringsniveau til eleverne, mener Gitte kræver en fordybelse, som ikke altid er nem for en folkeskolelære at opnå. Hun begrunder dette med, der som del af lærervirket, er mange andre krav, der skal opfyldes sideløbende.

I samme omfang som udførelsen af MMG er betinget af erfaring, er den også afhængig af de personlige egenskaber, som kendetegner læreren. Som eksempel på dette, mener Gitte, at det er op til den enkelte lærer at bedømme, hvad han eller hun ser som meningsfuldt i forhold til hvordan de vil strukturere deres undervisning, med hensyn til inddragelsen af MMG (jf. bilag 5, del 5.6.2.3):

> Det handler også meget om hvordan man er som type lærer, fordi vi mærker også de lærere, […] som lidt har den der mod [MMG-]strukturen, og det kommer helt an på hvordan man er som person. […] Der er mange kort, og de skal somme tider ligge i en hel rækkefølge, altså man bliver nødt til at have noget struktur ind. Og […] der er der nogen der har sådan lidt "mmmm, hvad er nu det for noget?". Men sådan er det, altså tag det man kan bruge. Så skal man ikke bruge de kort når det skal være struktureret, så kan man så meget andet. Så jeg tænker heller ikke, at med MMG, så er det, enten tager man det hele, eller så tager man ikke noget, […] så, man skal jo bruge det, man synes man har brug for (jf. bilag 5, del 5.6.2.3).

Gitte reflekterer over hvilke kvaliteter hos den enkelte lærer, der kan være med til at afgøre, om de vælger at benytte sig af MMG, og i så fald, i hvilken grad de gør dette. Hun tydeliggør i denne sammenhæng at MMG nødvendigvis ikke relaterer sig til alle musiklærere, men at de alligevel har mulighed for at benytte sig af de dele af metoden, de mener passer til deres undervisningsstil. Som eksempel på Gittes forklaring af den enkelte lærers valgfrihed i forhold til MMG-metoden, forklarer Lykke i sit interview, at hun selv har fravalgt at benytte sig af de *16 Corner Stones*. Dette skyldes at hun, på trods af at kunne huske at de var gode og positivt formulerede, aldrig kunne finde på at benytte sig af andres syn på musik og pædagogiske overvejelser, da dette ville føles unaturligt for hende:

> Jeg kan godt huske, at jeg synes der var sådan nogle meget pædagogiske overvejelser […], dem tænker jeg ikke rigtig nøje over nu. Jeg har sådan helt […] min egen pædagogiske principper og overvejelser, jeg gør mig hele tiden. Jeg kunne aldrig nogensinde finde på i min vildeste fantasi at kidnappe nogle andres pædagogiske, […] filosofiske tanker. Det ville lægge mig fuldstændigt unaturligt at prøve […], men jeg tror egentlig at vi var meget enige om mange ting […] (jf. bilag 5, del 5.1.2.4).

For at Lykke kan gennemføre en undervisning, som hun selv kan stå inde for, har hun således fravalgt den del af MMG, som udgør det fundamentale pædagogiske syn. Hun uddyber herefter dette fravalg, og beskriver sin egen filosofi, som hun benytter sig af i sin undervisning:

> […] man skal jo ikke være positiv og rosende, hvis der ikke er noget at rose […] men jeg tænker også, at det er rarere at få nogle gode ting at vide, end nogle ting at vide som ikke fungerer, men jeg kan også samtidig være skrap og sige at nu forstår jeg simpelthen ikke hvorfor de ikke spiller det opstrøg, når jeg har sagt det, […]. Jeg har lyst til at rose nogen når de har gjort et stykke arbejde der er godt, men jeg synes også at det er vigtigt at få anerkendelse og ros […], men det jeg synes der er allervigtigst, det er at musik skal være et rum, der er fedt at være i fordi man laver musik sammen. […] Jeg vil hellere have at de gør noget, og så kan de mærke at det her, det er faktisk et rigtig rart sted at være for dem selv, det er sådan mest det jeg tænker, men jeg kan da godt forstå mange af de der ting som hun [Michiko] har, men […] på den måde bruger vi det slet ikke på, at vi kører efter en eller anden bibel (jf. bilag 5, del 5.1.2.4).

Lykke fortæller at hendes læringsfilosofi drejer sig om, at hun roser eleverne efter fortjeneste, det vil sige, når de har gjort noget godt. Hun lægger vægt på, at undervisningen skal være et rart sted for læring, hvor eleverne får en god oplevelse. Hun forsøger at fremme dette gennem det samvær, der optræder i undervisningen, og ikke gennem en dogmatisk lærerpraksis, som Lykke opfatter de *16 Corner Stones* i MMG som. Ligesom Lykke, forklarer Helle også at hun ikke kan huske den eksakte ordlyd af MMG-læresætningerne. Hun prøver dog stadig at tage højde for betydningen af de enkelte læresætninger i sin undervisning, ved at have fokus på at eleverne skal opleve, at have succes med de mål der er i undervisningen. Helle fortæller at hun ikke skamroser eleverne, men i stedet prøver at give dem oplevelsen af at de lykkes, og at de er gode til at løse opgaver, gennem sit undervisningsforløb. Hun bliver således ved med, at omforme undervisningen indtil hun kan fornemme, at eleverne har forstået det hun søger de skal forstå. Helles forhold til de *16 Corner Stones,* kan således beskrives som retningslinjer hun lader sig inspirere af, men ikke lader sig styre af (jf. bilag 5, del 5.2.2.2).

Som det blev set i det ovenstående tema *Lærerens forudsætninger* (jf. afsnit 6.1.2 Lærerens forudsætninger), viste det sig, at Carsten i høj grad tilstræber, at inddrage de *16 Corner Stones* i sin undervisning. Dette gør han på en måde han finder anvendelig i forhold til sin undervisning, og den relation der opstår mellem ham og hans elever. Han forklarer dog, at han også godt kan blive lidt skrap overfor elevernes øvedisciplin, idet han har visse forventninger til dem. Hertil forklarer han,

at han ser sig som værende heldig i undervisningen, da han har mulighed for at gå i dialog med elevernes forældre, som er til stede i undervisningen. Carsten har således mulighed for at appellere til forældrene om hjælp til at styrke elevernes læring (jf. bilag 5, del 5.5.2.3).
I forbindelse med relationen mellem læreren og eleverne, nævner Gitte, at hun ser det som vigtigt, at læreren opstiller nogle rammer for undervisningen, som er med til at styrke elevernes forståelse af hvad de må og ikke må i undervisningen. Hun forsøger eksempelvis at skabe et trygt læringsrum, hvor eleverne bevidstgøres om, at det ikke gør noget at fejle:

> Det er rigtig vigtigt, at jeg som lærer sætter dagsordnen for klasseledelse, i forhold til hvordan jeg vil have at man for eksempel snakker til hinanden i timerne […] så jeg håber at, […] der får jeg udstrålet det der med at "vi skal selvfølgelig alle sammen deltage, og det er helt ok at lave fejl, fordi det er det man lærer af", og så kommer jeg med sådan en snak om, at hver gang det er svært, så er det der hjernen vokser, og det er jeg meget optaget af lige i øjeblikket, fordi det er rigtig vigtigt […], at man ikke opgiver, men faktisk prøver på at blive ved […]. Det er jo også vigtigt for mig […], at de faktisk er motiverede inden de kommer op til timen, for at komme ind med "nej hatten" på altså, den er svær. […] men det handler også om at der skal gå et stykke tid, hvor de lærer "os" [som gruppe] og mig at kende. […] Sammen med nogen MMG-spil, der ved jeg, at jeg har sådan nogen lidt […] sikre kort på hånden. Altså jeg har noget jeg ved der virker i forhold til det sociale og trivsel. […] Så det er […] sådan en go' hjælper at have med – det der MMG (jf. bilag 5, del 5.6.2.3).

En af måderne hvorpå Gitte forsøger at etablere et trygt læringsrum er gennem MMG-spillene, som hun forklarer er nogle "sikre kort" hun har på hånden, som altid kan bruges, selv hvis eleverne har en dårlig dag, og derfor er uoplagte til at modtage undervisning. Hun mener at hun, gennem brugen af MMG-spillene, kan skabe et socialt fællesskab, som har en positiv indflydelse på klassens trivsel og socialitet, hvorved eleverne bliver bedre modtagelige overfor læring. Som musikpædagog formidler Gitte meget af MMG's filosofi gennem sin undervisning. Hun nævner i denne sammenhæng, at hun i en periode underviste nogle elever i et socialt og familiemæssigt hårdt ramt

miljø, hvorfor hun valgte at klippe de *16 Corner Stones* ud i små sedler, således eleverne kunne trække en enkelt sætning hver, som de derefter skulle tale om i klassen:

> Jeg kan huske da de trak den der med at, […] ”hvis ikke jeg forstår det, så er det fordi jeg skal have en anden tilgang, altså, så er det fordi at min lærer skal sige det på en anden måde”, og der blev de simpelthen mundlamme. Fuldstændig. Det var simpelthen så fedt at opleve. Fordi, der fik de måske troen på, at ”det handler ikke kun om, at det er mig der er dum – måske – har jeg også brug for, at få det sagt på en anden måde”. Og det var ikke sådan […] den gængse kutyme var derude, at ”vi er faktisk to om og få det her til at fungere” […]. De skal have et rimeligt fokus for at kunne sidde og snakke om sådan noget her i en folkeskoleklasse også aldersmæssigt (jf. bilag 5, del 5.6.2.3).

Gennem denne proces forklarer Gitte, at eleverne, i deres skolegang, havde fået en opfattelse af, at det ensidigt var deres ansvar at lære i undervisningen. På grund af denne opfattelse, blev eleverne overraskede over at læse læresætningen som lyder: ”Er noget forvirrende? Så kan din lærer prøve på en anden måde” (jf. bilag 1.4, nr. 5 Students[8]). Gennem denne proces forsøgte Gitte at give eleverne en forståelse af, at læringen kan ses som et tosidet forhold med eleverne på den ene side, og læreren på den anden.

6.1.3.1 Refleksion over Læreren som mediator

Temaet *Læreren som mediator* belyser mange didaktiske aspekter, som indgår i, og ligger til grund for almindelig (musik)undervisning. Dette er aspekter såsom lærerens personlige overvejelser, egenskaber, forståelse, udfordringer, erfaring samt de muligheder og relationer der kan skabes i en undervisningssammenhæng, hvori MMG indgår, set fra både lærerens og elevernes synsvinkel. Temaet beskriver hvorledes de forskellige lærere fortolker og anvender MMG-metoden i deres undervisning således at de møder deres elever på en måde, der gør at undervisningen appellerer til dem. I denne sammenhæng blev det også tydeligt, at MMG-metoden ikke appellerer til alle lærer, på grund af dets struktur og indbyggede læringsfilosofi. *Læreren som mediator* skal ses som et forhold mellem læreren og eleverne, hvor lærerens forståelse af musik og musikundervisning, formidles til eleverne på en måde, som tager højde for hvad der er meningsfuldt for begge parter. På

[8] Den tilsvarende læresætning for læreren lyder: ”Hvis elever er forvirrede, er det ikke fordi de er langsomme. Det betyder at en anden tilgang er nødvendig.”

baggrund af de enkelte læreres udtalelser ses det, at MMG behandles som et åbent redskab, der kan fortolkes og tilpasses den enkelte lærers undervisning.

6.1.4 Tema 4: Egenskaber i MMG

	Hovedtema	**Undertema**
Carsten:	Egenskaber i MMG	Muligheder for ændringer Appel til børns erkendelsesformer Tilgængelighed
Gitte:	Egenskaber i MMG	Grænser Muligheder Appel til børns erkendelsesformer
Lykke:	Egenskaber i MMG	Appel til elevers erkendelse Materialets plasticitet
Helle:	Egenskaber i MMG	Appel til børns erkendelse
Marianne:	Egenskaber i MMG	Appel til børns erkendelsesformer
6. Klasse:	Egenskaber i MMG	Bevægelseslege Appel til børns erkendelsesformer
Tematisering 3:	Egenskaber i MMG	Appel til børns erkendelsesformer Materialets plasticitet Grænser Muligheder for ændringer

Den fjerde og sidste temablok omhandler temaet *Egenskaber i MMG* med undertemaerne: *Appel til børns erkendelsesformer, Materialets plasticitet, Grænser* og *Muligheder for ændringer*. Hver af undertemaerne kan ses som forskellige egenskaber ved MMG-materialerne, som alle gør noget i sig selv og i sammenspil med hinanden, gennem den praktiske udførsel af metoden. Temaerne er udformet på baggrund af informanternes oplevelse af at anvende MMG-metoden i deres

undervisning. Som del af undertemaet *Appel til børns erkendelsesformer*, forklarer Helle i sit interview, at hendes elever generelt set tiltrækkes af MMG-materialerne. Hun mener at dette kan skyldes materialets layout, som appellerer til børnenes medfødte nysgerrighed. Hun mener ligeledes at eleverne har en lyst til at prøve at gennemskue de systemer, der ligger i MMG-spillene. Denne lyst, fra elevernes side, til at interagere med materialet, mener Helle gør det nemt at inddrage MMG i undervisningen:

> De [eleverne] er nysgerrige på det og det er tillokkende for dem, også det der lidt kulørte layout, det har. Ja og så er det også tillokkende på dem, […] at der er noget teknisk systematik i både layoutet, men også i […] den måde det bliver fremstillet og bliver lagt op på. Så den der systematik den er seksårs børn faktisk ret gode til at afkode, og det kan de godt li'. […] De kan godt li' sådan og se "ah, hvad kommer der så rundt om det næste hjørne?" og sådan lige lure systemet, så de selv kan gætte hvad der kommer næste gang. Og det synes jeg også der er meget i […] den progression, […] som gir' den mulighed – i et undervisningsforløb (jf. bilag 5, del 5.2.2.4).

Denne egenskab ved MMG mener Marianne også er tydelig, når hun anvender materialet til den ældre aldersgruppe i folkeskolen:

> […] jeg synes at der er enormt meget læring i det, og jeg synes faktisk at det har givet kæmpestor kvalitet til faget som sådan, fordi børnene får noget oplevelse af, at der er meget mere i det end bare at spille på instrumenter […] jeg kan tydeligt mærke, at det at jeg har brugt det intensivt i mellemtrinnet her, det gør jo også at de elever er mere […] fokuserede på at der er mere i musik, altså de regner ikke med længere at de bare skal ned og larme i et musiklokale […]. Og så synes jeg […] man rammer nogle elever som man måske ellers overhovedet [ikke] havde fået fat i, og så kan man jo putte det her konkurrenceelement ind, som også her i mellemtrinnet er rigtig godt, og kan motivere mange drenge af dem som ellers godt kan være nogen, der vælter lidt rundt når man har musik, og er udenfor den faste plads i klassen. Så på den måde der synes jeg, at der er enormt meget i det,

> både faglighed, læringsmæssigt og også klasserumsledelse faktisk synes jeg at det er utroligt nemt at gå til (jf. bilag 5, del 5.4.2.3).

Marianne ser MMG som en metode, der på flere områder bidrager med stor kvalitet til musikfaget. Hun beskriver ovenfor hvorledes hun, gennem metodens praksisform, kan motivere nogle elever, som hun ellers har svært ved at favne uden brugen af MMG. I forlængelse af dette beskriver hun, at eleverne har ændret opfattelse af musikfaget, og dets implicerede praksis, i sig selv, efter hun har anvendt MMG-metoden intensivt. Ligeledes har Mariannes elever også opfattelsen af musikundervisningen er blevet sjovere efter Marianne har præsenteret eleverne for MMG-spillene:

> **Elev 3:** Det er lidt sjovere at lave musik i stedet for at sidde ned og bare sådan kigge kort med noder, men i stedet for der får vi sådan spil, […] hvor vi lærer dem [noderne] at kende. (jf. bilag 5, del 5.3.2.2)

Eleven mener her at spillene er med til at gøre det sjovt, forstået på den måde, at hvis ikke der var et spil forbundet med kortene med noder på, ville det ikke være lige så sjovt.
I interviewet med Lykke, fremhæver hun en kvalitet ved selve spillenes udformning og mulighed for gentagende udførelse. Hun mener at de mange gentagelser, som er centralt for MMG-strukturen, kan ses som en form for ubemærket ”terperi”:

> Så er der jo rigtig mange gentagelser i MMG, så det der med at nogen de fanger det med det samme, så sidder de jo også og hjælper hinanden og […] på den måde så kan man jo spille det spil i 10 min. Og så kan det være gentagelse for nogen, og nogen de fanger den måske kun lige til sidst. […] Det er jo meget terpende på en legende måde faktisk, altså det bliver jo ved med at terpe de der ting som man ligesom skal kunne huske. Så jeg tænker […] at det på den måde også er godt, fordi man terper det rigtig mange gange uden at lægge mærke til, at man kommer igennem det rigtig mange gange. Så det gør ikke noget at nogen de fanger det rigtig hurtigt og andre er lidt langsommere til det (jf. bilag 5, del 5.1.2.3).

Lykke fremhæver, at gentagelserne i MMG kan påvirke de niveauforskelle, der ofte optræder i undervisningen på en positiv måde, da eleverne hjælper hinanden undervejs i de forskellige øvelser.

Hun mener ligeledes at eleverne ikke er bevidste om at de lærer i de pågældende aktiviteter, da disse udføres på legende og gentagende vis. Det at eleverne har mulighed for at hjælpe hinanden, ser Gitte som en social egenskab ved MMG. Hun uddyber den tidligere fremhævede pointe, som omhandlede potentialet for at styrke klassen socialt og derigennem opnå trivsel i klassen, ved at inddrage MMG i undervisningen, som det blev præsenteret under temaet *Læreren som mediator* (jf. afsnit 6.1.3 Tema 3: Læreren som mediator):

> Hvis jeg tænker skole, så handler det rigtig meget om for mig, at jeg kan lave nogle MMG-spil, som gør, at jeg faktisk kan gøre noget ved klassen rent socialt, og trivselsmæssigt. Fordi mange af spillene handler også om samarbejde, og det handler ikke om altid hvem der er hurtigst, det handler meget om at "nu gør vi det her, det er faktisk rigtig sjovt." […] Men det handler jo i virkeligheden også om, at være tryg i de rammer, man er i […] så jeg vil nok sige, et eller andet sted, så er det nok det allervigtigste for mig, fordi, at, […] spillene kan gøre det. Og det er også derfor, at jeg en gang imellem har det sådan med, at når lærerne vil have alt for meget op på et smartboard […], så går de netop glip af at "vi to, vi kigger på hinanden" […]. Men det der med, at man i virkeligheden sidder sammen og kan lugte hinanden eller sidder og deler kort ud sammen […] det er guld værd […]. Så det handler rigtig meget om, hvis du er tryg […], så kan du i virkeligheden også modtage læring. […] Hvis ikke det andet er der, så kan jeg komme med nok så mange sjove spil […] (jf. bilag 5, del 5.6.2.4).

Gitte mener, at hun gennem brugen af MMG, har mulighed for at etablere nye sociale aktiviteter i musikundervisning som er med til at styrke elevernes tryghed og trivsel i klassen. Hun søger at styrke trivslen i klassen, da hun er overbevist om, at hvis ikke der er god trivsel i klassen, er eleverne ikke lige så modtagelige over for læring. Det ses tydeligt, på baggrund af hendes udtalelse, at hun ikke er tilhænger af undervisning, der foregår på et smartboard, hvor elevernes fokus rettes mod tavlen, frem for mod den sociale aktivitet. På den måde kan MMG ses som en metode, der i sin grundudformning appellerer i højere grad til Gitte, da hun lægger meget vægt på at eleverne skal opleve undervisningen som en social aktivitet.

Marianne mener ligesom Gitte, at der er mange muligheder i MMG. Hun mener samtidig, at MMG ikke indeholder en øvre grænse for, hvad der er realiserbart at udføre i folkeskolens musikundervisning:

> Jeg oplever egentlig at både børn og voksne, […] har syntes at det var sjovt og fedt at lave, så jeg tænker egentlig at der er rigtig rigtig lang vej til at man når til den grænse der er, også fordi materialet er så omfangsrigt som det er […] det bliver jo svære og svære materialet i sig selv, så derfor tænker jeg, at man kunne sagtens bruge det […] hele vejen igennem folkeskolen, det ser jeg ikke et problem i at gøre, hvis man havde overbygningselever også […] (jf. bilag 5, del 5.4.2.3).

Ligesom de andre lærer, ser Carsten en stor fordel i det at sidde og spille MMG-spil sammen, men han mener også at dette, indenfor en dansk kontekst, kan være en ulempe, i og med at danske skolebørn ikke er vant til så stillesiddende undervisning over længere tid:

> Det der med at sidde og spille, den hygge der er ved det egentlig, det ser jeg som en stor værdi. Og igen med sanserne [materialets layout], ja. Ulempen tænker jeg er det med at vi sidder meget, at det foregår i et ret stille forum og [MMG] fungerer i hvert fald bedst sådan, og jeg tænker ikke […] at de danske børn måske er gearet til kun at sidde der, men at de også gerne vil op og være i bevægelse, op og bruge deres stemmer og lave musik og slå på instrumenter og sådan noget. Så lige der, der tænker jeg, at der kan gøres meget i forhold til MMG. Og det er også når jeg sidder og siger det, så er det ikke fordi jeg er klog, fordi det er egentlig bare noget alle har gået og sagt til mig også, men jeg har også erfaret at det bliver lidt stillesiddende (jf. bilag 5, del 5.5.2.4).

Carsten ser således både fordele og ulemper ved metodens udformning og udførelse, da han mener at hyggen og den sociale praksis kan anses for at være en stor værdi i metoden, hvortil han også fremhæver at materialets layout og farvelægning kan ses som en positiv egenskab. Samtidig mener han, på baggrund af egne og andre læreres erfaringer, at den stillesiddende praksis også kan udgøre en ulempe, idet den ikke appellerer til danske skolebørn som hellere vil aktiveres på flere forskellige måder indenfor den samme undervisningslektion. Grundet dette, mener han, at der med

fordel kan ændres i metoden, således at den passer bedre til den danske folkeskole og dens elever. Carsten forklarer at disse ændringer blandt andet kan bestå i at overføre traditionelle MMG aspekter til bevægelseslege,[9] som sker ved at overføre spillenes indhold til typiske børnelege, som de fleste børn kender, så som fangeleg eller dødbold (jf. bilag 5, del 5.5.2.4):

> Det er bare sådan nogle øvelser, enten nogle decideret øvelser der er gjort fysiske eller også bare nogen klassiske lege. Eller tage nogle sange også, nogle sange børnene kender og så bare synge om nodelinjer og mellemrum i stedet for (jf. bilag 5, del 5.5.2.4).

Som en fysisk øvelse, nævner Carsten også en leg, hvor de medvirkende skal tage hinanden i hånden og gå rundt, mens nodealfabetet siges en sekund op eller ned, samtidig med at de hører det på klaveret (jf. bilag 5, del 5.5.2.4). Overordnet set, består omformningen af MMG til bevægelseslege i at overføre det musikteoretiske indhold til kendte aktiviteter for eleverne, hvorved den læring der ligger i MMG bibeholdes.
Det fremgår således, på baggrund af de ovenstående citater, at MMG-metoden er manipulerbar i en sådan grad, at det opfattes, at den ikke mister nogle af dens væsentligste egenskaber, nemlig den legende indlæring af musikteori, gennem ændringer af metodens struktur. Dette kan til dels skyldes *Materialets plasticitet*, da det, som Lykke nævner, består af en samling af håndgribelige materialer, som umiddelbart kan inddrages og benyttes i undervisningen:

> Der er, helt håndgribeligt, en hel kuffert fyldt med materialer, som man faktisk kan bruge lige nu og her. […] Der er jo rigtig mange teoretiske ting, som man bliver nødt til at skal have med [i undervisningen], når man spiller musik, og det er bare ret let tilgængeligt at bruge, fordi det er nogle sjove spil, og det er rimelig visuelt, også for børnene, både at se og røre ved […]. Så derfor synes jeg det virker rimelig hurtigt […]. Det tager den første gang, […] at lære hvad forskellen er på en *Blue* og en *Jello*, og så ved de allerede forskellen på den rytme. Og allerede når de har gået i børnehaveklasse i bare nogle uger, så synes de jo at det

[9]Carsten fortalte efter interviewets afslutning, at Marianne Poulsen fra Sortebakkeskolen har været en af forgangspersonerne for at være med til at udvikle bevægelseslegene til MMG.

> er helt vildt fedt, at de kan alfabetet, og så er det jo mega fedt at man finder ud af at musikalfabetet det er endnu nemmere (jf. bilag 5, del 5.1.2.3).

Lykke forklarer at MMG-metoden består af håndgribelige og visuelle materialer, som hjælper eleverne til at forstå det musikteoretiske område. Hun nævner at MMG-metoden nemt kan bruges i børnehaveklassen, eksempelvis til læring af nodealfabetet, da de allerede har et forhåndskendskab til bogstaverne gennem alfabetet. Gennem MMG-materialernes og -spillenes struktur, har Gitte erfaret, at eksempelvis folkeskolelærere, har fået en mulighed for at etablere et "pusterum" i deres undervisning. Hun forklarer dette med, at læreren ikke altid spiller en central rolle i gennemførelsen af spillene, hvorved MMG, ifølge Gitte, således kan give muligheden for at læreren trækker sig tilbage og lader eleverne styre aktiviteten i undervisningen:

> De [lærerne] har virkelig – oplever jeg og det er det jeg hører – fået nogle redskaber til at gå ind i musikundervisningen med nye øjne, […] og virkelig fået nogle redskaber som de kan bruge sådan at de måske ikke synes, at det er helt så hårdt at have musik, fordi der er enkelte spil, hvor man ikke, nødvendigvis er på hele tiden som musiklærer, men de […] der rigtige spil, hvor læreren ikke er så involverede, men hvor eleverne spiller, hvor man kan gå rundt og iagttage, om de egentlig kører okay. Der er ikke ret meget musikundervisning, hvor man faktisk, som læreren, lige kan få den der puster. Så jeg tænker i forhold til de faglige mål, der er i folkeskolen – der kan de "vinge" rigtig meget af, og deres dårlige samvittighed over aldrig at komme igennem dem, fordi det der med at stå ved en tavle og sige "det er en helnode", det gør de jo ikke fordi eleverne gider at ikke høre på det, og det kan jeg godt forstå, men i forhold til faglige mål, så har jeg så svært ved at forstå, hvorfor de først skal lære noder i tredje-fjerde klasse. […] Fordi, det kan de jo lige så godt […] i hvert fald for førsteklasse. De skal da bare i gang med MMG, fordi – prøv og tænk, hvad de så kan i femte-sjette klasse (jf. bilag 5, del 5.6.2.4).

Gitte mener, på baggrund af hvad hun har hørt fra andre lærere, at MMG kan favne nogle af de læringsmål, som er blevet en del af folkeskolen efter den nye reform, og kan dermed være en hjælp

for læreren til at lempe den dårlige samvittighed over ikke at opnå disse læringsmål for undervisningen. I forbindelse med disse mål, stiller Gitte sig desuden undrende overfor hvorfor eleverne først skal lære noder i 3.-4. klasse. Hun mener at hvis man valgte at undervise eleverne i nodelære gennem MMG fra førsteklassesniveauet, ville de opnå et højere musikalsk niveau i de senere klasser.

6.1.4.1 Refleksion over Egenskaber i MMG

Det ses i det ovenstående, at lærerene oplever MMG som værende i besiddelse af særlige egenskaber, såsom materialets anvendelighed og umiddelbare appel til børns erkendelsesformer. De begrunder dette med MMG's kulørte layout og de tilhørende spils udformning, samt de muligheder for tilpasning og fortolkning, som metodens struktur åbner op for. Disse egenskaber har et tæt sammenspil med temaet *Læreren som mediator*, idet læreren skal formidle metoden og materialerne på en spændende måde, for at metoden skal kunne lykkes og læring finde sted. Informanterne mener, at MMG ikke er uden problemer, idet dens oprindelige udformning, indeholder en progression, som ikke altid viser sig som fordelagtig indenfor de enkelte læreres oplevelser af at anvende MMG i deres undervisning. Lærerne ser alligevel et potentiale for at inddrage MMG i folkeskolen, selvom den ikke oprindeligt har været tænkt, som et redskab indenfor sådanne rammer. Det kom til syne at lærerne tror på at MMG-metoden indeholder et stort potentiale for at styrke både sociale og faglige færdigheder hos eleverne, hvis den anvendes på en meningsfuld måde. Der åbnes i denne sammenhæng også op for hvorledes MMG kan ses i forbindelse med de læringsmål som er gældende for musikfaget på alle klassetrin til og med 6. klasse. Temaet *Egenskaber i MMG* kan således anvendes til at belyse MMG-metoden i sig selv, og hvordan de enkelte lærere oplever at omsætte den til praksis i musikundervisning indenfor den aktuelle folkeskole.

6.1.5 Afrunding af IPA

I det foregående afsnit er der, med udgangspunkt i seks interviews med henholdsvis folkeskolelærere, folkeskoleelever, kulturskolelærere og MMG teacher trainers, blevet formet fire gennemgående temaer kaldet *Lærerens forudsætninger, Synergi, Læreren som mediator* og *Egenskaber i MMG.* Hver af temaerne kan ses som en del af en større helhed, som udgør oplevelsen af at anvende MMG. Der optræder således mange forbindelser temaerne imellem, som kan gøre det besværligt at skelne de fire temaer fra hinanden. Ligeledes indeholder hvert enkelt tema også mange undertemaer, som kan ses som enkelte aspekter, der er med til at konstruere temaet. Uden sammensætningen af undertemaerne ville hovedtemaerne ikke eksistere som de er formuleret

ovenfor, da hvert undertema beskriver en fremtrædende nuance af det store hovedtema. Det er gennem den ovenstående analyse blevet tydeligt, at MMG opfattes som et redskab, som kan anvendes af og tilpasses den enkelte lærers forestilling om, hvordan metoden bidrager til hans eller hendes undervisning. Læreren må nødvendigvis kunne se et formål i at inddrage metoden, for at kunne mediere den information som ligger i MMG, og kan derfor fravælge nogle aspekter, såfremt metodens grundlæggende egenskaber ikke går tabt.

MMG er ligeledes blevet italesat som et redskab, som har potentiale for at kunne anvendes på tværs af institutioner til at skabe synergi og faglige fællesskaber, som søger at indføre elever i en ensartet forståelse af musikteoretisk indhold. Denne synergi foregår på flere niveauer henholdsvis mellem kultur- og folkeskoler, kulturskoler og hjemmet, samt indenfor institutionernes egne rammer. Disse niveauer har vist sig at udspringe af den omtalte folkeskolereforms nye konstituering af henholdsvis folkeskolen i sig selv, og dennes indvirkning på musikfagets konstituering i den danske kontekst. Musikfagets aktuelle konstituering i form af stillede læringsmål, der søger at indføre elever i en bred forståelse af musik, både indenfor en teoretisk og praktisk dimension, appellerer ifølge lærernes opfattelse, til at inddrage MMG som redskab. Dette begrundes med, at materialet kan afdække læringsmålene (jf. afsnit 3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017), på en legende og sjov måde, som tiltaler elevernes erkendelsesformer (jf. afsnit 3. Kontekstualisering).

De fire temaer vil blive anvendt i sammenspil med den følgende analyse af de observerede undervisningssituationer foretaget på Gedsted skole, Sortebakkeskolen samt Aalborg kulturskoles virke på forskellige institutioner i Aalborg. Dette har til formål at give os et større indblik i nogle af de handlemønstre, vi har observeret i deltagerobservationerne.

6.2 Deltagerobservationer af Music Mind Games i praksis

I vores indledende fase til dette speciale, har vi været ude og observere musikundervisning på to forskellige skoler i Jylland, hvor vi fulgte tre vidt forskellige undervisningsformer, varetaget af tre ligeså forskellige lærere, som alle anvendte MMG i større eller mindre grad i deres undervisning (jf. afsnit 3.4 Præsentation af skoler og informanter). Disse observationer er at finde i bilagene 6.1-6.3, som er renskrevne feltnoter, vi tog i de pågældende situationer. I den følgende analyse vil vi undersøge vores observationer af de forskellige læreres musikundervisning, for at opnå en forståelse af hvorledes MMG kan anvendes i praksis i den nutidige folkeskole, samt hvilke implikationer metoden har for opfyldelsen af musikfagets målsætning. Som supplement til de observerede undervisningssituationer har vi valgt at inddrage feltnoter, taget af Lise, i forbindelse med hendes praktik ved Carsten Viuf på Aalborg kulturskole. Disse noter indgik oprindeligt som

bilagsmateriale, samt som integreret del af hendes eksamensopgave i modulet *Praksismodul* i efteråret 2016 (Hansen, 2016). Vi har valgt at inddrage disse observationer, da de, på trods af at de foregår indenfor kulturskolens rammer, kan være med til at give et indblik i hvorledes MMG-metoden kan anvendes på børn i folkeskolealderen. Vi har i denne sammenhæng valgt, at frasortere de observationer, der er foretaget med elever under 6-års alderen, da disse ikke går i skole endnu. Ligeledes kan observationerne af Carsten Viufs undervisning også være med til at belyse nogle af de observationer som vi gjorde af Lykke i og med at de begge er kulturskolelærere, som underviser i violin og begge benytter sig af MMG i forbindelse hermed. Beskrivelserne fra Carstens undervisning vil være at finde i bilag 6.4.

I selve analysen har vi valgt at inddrage renskrevne uddrag fra vores observationer, som er formuleret således at meningen bibeholdes og således at teksten er læsevenlig. Vi har valgt at udføre analysen gennem personbundne analyser, således at hver enkelt lærers undervisningsmetode analyseres og forklares i særskilte underafsnit. På denne måde søger vi at opnå en nuanceret forståelse af de enkelte handlinger, der foregår indenfor hver undervisningssituation. Dette vil gøre det muligt for os senere i specialet at tydeliggøre hvilke muligheder, personlige udfordringer og fordele og ulemper, der er forbundet med inddragelsen af MMG i musikundervisningen, afhængigt af den pågældende kontekst undervisningen udspilles indenfor.

For at kunne opnå denne indsigt i brugen af MMG, vil vi delvist trække på den teoretiske viden om børns musikalske udvikling og erkendelsesformer, samt musikfagets egenart og historiske udvikling, som er præsenteret i de tidligere afsnit under afsnit 3. Kontekstualisering. Ligeledes vil den viden, der er kommet til syne gennem bearbejdelsen af de indsamlede interviews i det tidligere analyseafsnit blive inddraget (jf. afsnit 6.1 IPA Trin 4). Disse aspekter kan være med til at give os en basisviden om, hvorfor eleverne og de enkelte lærere indgår i de respektive situationer, som de gør, idet vi herigennem bygger vores forståelse af børnenes og lærernes reaktioner og handlingsmønstre på empirisk data indsamlet og bearbejdet af andre musikpædagoger og – antropologer, samt os selv. For at opnå en ny viden om dette forhold, samt den aktuelle problemstilling i forhold til at inddrage MMG i undervisningen indenfor den nutidige folkeskole, har vi endvidere valgt at belyse deltagerobservationerne ud fra en sammensætning af forskellige læringsteoretiske og kommunikative teorier, som vi kort vil præsentere i det følgende, for at give læseren en forståelse af disses teoretiske grundlag, samt deres relevans for specialet:

Generel læringsteori

For at kunne anskue de observerede undervisningssituationer som situationer, hvori der indgår læring, vil vi her beskrive hvorledes vi forstår læring ud fra social antropolog og læringsteoretikerne Jean Lave og Etienne Wenger (2004) teori om *situeret læring*. I denne teori forstås læring som situeret i en social praksis, som udgøres af de medvirkende personer, det vil sige elever, lærere og eventuelt forældre, hvorigennem den gensidige relationelle afhængighed mellem disse aktører, er med til at skabe mening for det enkelte individ. Den læring der opnås indenfor situeret læring, er dermed knyttet til det fællesskab og de handlinger der foretages i situationen, hvorigennem forståelse af og erfaring med forskellige aktiviteter indgår i et kontinuerligt sammenspil, således ny mening kommer i kraft. Som central del af situeret læring skal principperne *mesterlærere* og *horisontal læring* nævnes, i og med at de forhold aktørerne indgår i, indenfor læringssituationen, er præget af en udveksling af viden, som bunder i at nogle af aktørerne er mere vidende end de øvrige (mesterlære). Samtidig udveksles viden på et jævnbyrdigt niveau, således at alle de medvirkendes kompetencer styrkes sideløbende med hinanden (horisontal læring) (Lave & Wenger, 2004, pp. 7-49). I forbindelse med Lave og Wengers situerede læringsteori opstiller psykologen Lene Tanggaard (2009), på baggrund af denne, en teori om læring set i forhold til motivation og mening. Ifølge Tanggaard er det vigtigt at imødekomme elevers motivation gennem praksissituationen. Dette gøres ved at relatere undervisningen til elevens aktuelle kendskab og omgang med verden, det vil sige deres livsverden (jf. afsnit 4.1 Fænomenologi), således at eleverne opnår en velbegrundet forståelse af læringsindholdets mening. Tanggaard mener at et af de tiltag, der kan gøres i denne sammenhæng, er ved at modarbejde det aktuelle ideal om bemestring af abstraktionsegenskaber, som medfører meningstab i konteksten. For at modarbejde dette meningstab er det nødvendigt at inddrage ressourcer, som hjælper til at tilvejebringe den ønskede læring. Disse ressourcer kaldes af Tanggaard for *praksisnære ressourcer* og kan ses som redskaber, der gør det abstrakte læringsindhold konkret for eleverne, eksempelvis en kugleramme. Ved at inddrage, for eleverne, praksisnære ressourcer, kan der her lægges fokus på, at eleverne koncentrerer sig om genstanden for læring frem for det intenderede læringsindhold. Læringen sker herved i en kontekstbunden proces, som kan medføre at eleverne ikke opfatter processen som læring, men snarer som en fordybende aktivitet, hvilket af Tanggaard kaldes for *læringsglemsel* (Tanggaard, 2009, pp. 9-24). I denne sammenhæng kan også den russiske psykolog Lev Vygotskij (i Bråten, 1996) inddrages, idet hans teori om *zonen for den nærmeste udvikling* (NUZO) beskriver det praktiske tiltag, at undervisningen bør tage udgangspunkt i elevens aktuelle evner og egenskaber indenfor den situerede kontekst. For

at etablere NUZO må læreren indgå i et mesterlæreforhold til eleven, ved at forsøge at overskue elevens potentielle læring indenfor den givne situation, således at læreren kan formå at skabe sammenhæng mellem elevens aktuelle niveau og potentielle niveau gennem tilstrækkelige udfordringer af eleven. Således indgår eleven og læreren, ifølge Vygotskij, i en aktiv proces om at højne elevens psykologiske processer, således at eleven kan nå til højere niveauer i sin faglige udvikling og, på sigt, kunne videreorientere sig på egen hånd. Ligeledes mener Vygotskij, at læring sker på baggrund af sproget, hvorved at undervisning, der indeholder meget kommunikation gennem sprog og imitation, er den mest stimulerende læring, i og med at elevens læring således sker i relation til andre personer (Bråten, 1996, pp. 104-109).

I forbindelse med hvordan elever tilegner sig læring, og hvorledes denne tilvejebringes, opstiller professor og læringsteoretiker Knud Illeris (2016) fire forskellige læringstypologier kaldet *kumulativ læring, assimilativ læring, akkomodativ læring* og *transformativ læring.* De fire læringstypologier beskriver læring ud fra et kognitivt synspunkt, hvor det lærte opfattes som mentale skemaer hos det enkelte individ som rummer sammenhængende viden, forståelse og handlepotentiale indenfor en given kontekst. De fire læringstypologier søger i denne sammenhæng at forklare hvorledes mennesker i udgangspunktet tilegner sig ny viden (kumulativ læring), hvor de ikke forud for læringen har nogen relevant sammenhæng til det læringsindhold, der søges lært. Hernæst beskriver typologien assimilativ læring, hvorledes mennesker kan gennemgå en tilføjende læringsmetode, hvor det søgte læringsindhold har en relevant sammenhæng til noget allerede kendt hos individet. Hertil kan der også gennemgås en overskridende læringstype, kaldet akkomodativ læring, hvorigennem individet gennem refleksion over egen viden, opnår en ny og mere nuanceret viden om det kendte og allerede tilegnede viden. Slutteligt kan den allerede etablerede viden undergå en markant omstrukturering i form af transformativ læring, hvor den lærende gennemgår en form for katarsis eller personlig udvikling (Illeris, 2016, pp. 51-72).

For at læring kan tilvejebringes gennem denne mentale bearbejdelse af den situerede undervisning, må bearbejdelsen også udspringe af elevens perception af den omkringliggende verden. I denne sammenhæng vil vi inddrage den amerikanske kognitivist, Howard Gardners teori om de syv intelligenser (Gardner, 1984 og 1999; Fredens, 2007). Disse intelligenser forekommer, ifølge Gardner, hos ethvert individ i større eller mindre grad, og beskriver prototyper på forskellige personlige egenskaber og erkendelsesformer, som omhandler *sproglige, rumlige/spatiale, musikalske, logiske/matematiske, kropslig-kinæstetiske, interpersonelle* og *intrapersonelle* intelligenser. Disse kan ses som naturlige byggesten for den enkelte personlighed, og skal ikke ses

som individuelt afskårne erkendelsesformer, men snarer som sammenvævede erfaringspræferencer for hvorledes hvert individ tilegner sig viden om og handler i verden på (Gardner, 1984, pp. 278-279; Fredens, 2007, pp. 120-123). Gardner mener således, at en undervisningssituation som bygger på flere intelligenser, vil være mere effektiv end en, der kun bygger på eksempelvis to, da der her vil optræde muligheden for at gøre det inddragede læringsstof tilgængeligt for så mange elever som muligt (Gardner, 1999, pp. 116-117).

Kommunikationsteori

For at læring i det hele taget kan komme i stand som en situeret, social og sproglig praksis, er det nødvendigt at der foregår en interaktion, hvori viden og mening kan udveksles. Denne udveksling kan ses i sammenhæng med Vygtskijs (i Bråten, 1996) teori om sproglig læring, idet denne form for læring fordrer, at der sker en formidling mellem medvirkende aktører, og at disse aktører interagerer med hinanden på en meningsfuld måde. I denne sammenhæng har vi valgt at beskrive dette interaktionsforhold ud fra filosoffen Niclas Luhmanns (2000) kommunikationsbegreb, som skal ses som del af den ovenfor beskrevne undervisningshelhed. Ifølge Luhmann kan kommunikation ses som en treleddet selektionsproces, der består af en meddelende person (en lærer), der meddeler noget (et udvalgt læringsindhold), til nogen (elever). Kommunikationen kommer i stand ved, at læreren udvælger et bestemt læringsstof, som han eller hun ønsker at formidle til eleverne. For at få eleverne til at opnå en forståelse af dette læringsstof, er læreren nødt til at have elevernes forudsætninger for at forstå læringsstoffet for øje. Gennem disse overvejelser indskrænker læreren, hvad der af Luhmann kaldes kontekstbundne *temarammer,* som kan siges, at signalere bestemte handlingsmuligheder til eleverne, hvorved de vil begynde, at kunne handle meningsfuldt indenfor denne temaramme, fordi de kan genkende og forstå situationens aktuelle mening. Gennem denne forståelse vil eleverne kunne bidrage med relevante tilslutningshandlinger og dermed føre kommunikationen videre, således at der opstår et kommunikativt system mellem eleverne og læreren. Ved tilsynekomsten af det kommunikative system, gennem vedvarende bidrag til temarammen over tid, opstilles der, hvad der af Luhmann kaldes for et *temaforråd,* som konstituerer kommunikationens gyldige handlingsmuligheder. Disse handlingsmuligheder kan anses for at være sproglige, men kan lige såvel også være forbundet til kropslige og sociale handlinger, som kan kræves af den kommunikative udveksling af mening og indhold (Luhmann, 2000, pp. 178-202). I forbindelse med Luhmanns treledede kommunikationsproces kan professor i filosofi Kirsten Drotners (2006) teori om *Børnekultursformidling* inddrages. Drotner fremhæver, at

der kan skelnes mellem tre former for kommunikationsprocesser, afhængigt af hvilket led og underliggende intention, der er mest udpræget i forbindelse med formidlingen. I denne sammenhæng, hvor undervisning og læring er udgangspunktet for de kommunikative handlinger, vi har undersøgt, vil der typisk være fokus på et af de to sidste led i kommunikationen, i og med at læreren ikke vil kunne opfylde sin opgave som lærer, hvis denne formidlede med intentionen om at gennemføre undervisningen for egen vindings skyld. Ved i stedet at fokusere på eksempelvis indholdet i kommunikationsprocessen, gennem en bestemt aktivitet som er centreret om dette indhold, vil den kommunikative praksis udforme sig som en procesorienteret kommunikationsform. Eleverne vil herigennem antages som værende aktive og tænkende væsner, der har et ønske om at indgå i en sådan aktivitet, hvorved det kommunikative system, set med Luhmanns terminologi, vil opstille en tematisk ramme, som udspringer af denne aktivitet. Hvis der derimod i kommunikationsprocessen fokuseres på modtagerperspektivet, i dette tilfælde eleverne, vil eleverne naturligt sættes i centrum, og den kommunikative aktivitet vil begynde at udspringe af elevernes ønsker og produktivitet frem for et strengt defineret indholdsmateriale. Indenfor Luhmanns teori kan det siges, at eleverne, ved en sådan kommunikationsform, vil blive styrende for konstruktionen af tematiske rammer. I forhold til hvordan læring kan komme i stand ud fra et formidlingsmæssigt perspektiv, kan Drotners (2006) begreber *ikke-formelle* eller *uformelle arenaer* inddrages. Disse arenaer betegner de læringsrum, hvor eleverne indgår i en aktivitet, som i udgangspunktet er uformel, hvori læring er en sekundær egenskab ved den givne praksis (Drotner, 2006, pp. 7-15). Dette kommunikative perspektiv på læring kan således ses som udfoldende indenfor både formelle og uformelle læringsrum i og med at mennesker, gennem erfaringen af verden, i princippet altid lærer noget.

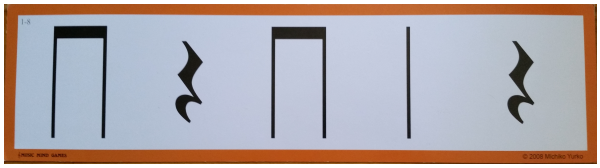
I den følgende analyse vil vi således anskue de beskrevne undervisningssituationer ud fra et læringsteoretisk perspektiv, som anser læring for at være en blandet social og personlig proces. Læring situeres i en social kontekst, og kommer i stand gennem kommunikation og forhandling af information og mening, ved hjælp af forskellige teknologiske hjælpemidler samt normgivende rammer for handling, som fordrer forskellige læringstypologier og læringsstile.

6.2.1 Lykke

Den første skole vi besøgte var Gedsted skole i Vesthimmerland kommune, hvor vi fulgte kulturskolelæreren Lykke Søndergårds undervisning af 5 hold elever, bestående af 3-5 elever per hold, som blev undervist i henholdsvis violin og cello, hvor MMG indgik i undervisningen i tre af disse. Hver lektion var af 45 minutters varighed. På grund af specialets fokus på MMG i

folkeskolen, har vi udelukkende valgt at beskæftige os med de undervisningssituationer hvori MMG indgik i denne sammenhæng.
Det første hold Lykke underviste, var fire elever fra 1. klasse i sammensætningen tre piger og en dreng, som alle spillede violin. Lykke forklarede os forinden undervisningens igangsættelse, at de i forrige uge udelukkende havde arbejdet med MMG, for at indlære nodealfabetet og rytmer. Den nedenfor beskrevne undervisningsgang, handler derfor om at bygge videre på denne læring, og om at overføre det teoretiske indhold i MMG til elevernes spillemæssige færdigheder samt nodelæsningsfærdigheder:

> Lektionen begynder med opvarmning gennem imitation, hvor Lykke spiller rytmer på sin violin, hvorefter eleverne skal spille efter. Lykke placerer herefter *Big Blue-Jello* kort, som afbilder sammensætninger af rytmer i fem fjerdedele (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt), på et nodestativ, så alle elever kan se dem og følge med. Lykke og eleverne nævner først rytmerne sammen, men uden at anvende de tilhørende MMG-håndtegn (jf. bilag 1.2 MMG håndtegn), og spiller derefter de første kort sammen på deres violiners løse strenge. Herefter får hver elev til opgave at spille et kort, som er forskelligt fra de andre elevers. Det observeres at *Big Blue-Jello* kortene bliver gradvist sværere efterhånden som bunken bliver gennemgået, hvorfor en af pigerne bliver udfordret ved rytmen, *Jello, Rest, Jello, Blue, Rest* (det vil sige to ottendedelsnoder, en fjerdedelspause, to ottendedelsnoder, en fjerdedelsnode og en fjerdedelspause). Pigen finder dog til sidst ud af, hvordan kortet skal spilles (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård).



I den ovenstående situation ses det, at Lykke søger at skabe en sammenhængende undervisning med retning mod, at eleverne skal opnå en forståelse af de rytmetermer, der anvendes indenfor MMG, med henblik på, at kunne overføre dette til de senere nodenære aktiviteter i undervisningen. Da Lykke underviser i violin, lægger hun meget fokus på, at udføre MMG-rytmetermerne på samme tid med at de spiller dem på violinen, for at etablere en kobling mellem symbolernes henvisning til den praktiske udførelse af musik. Lykke etablerer i begyndelsen af undervisningen en tematisk ramme,

hvor det bliver tydeligt for eleverne, at hun spiller for og at de derefter skal imitere, som det desuden er traditionelt indenfor Suzuki-violin undervisning (jf. afsnit 1. Indledning). Denne imitation ses af Holgersen (2007) som naturlig for børnenes erkendelse, idet de på denne måde lærer fra en mere erfaren person end dem selv, ved at genskabe denne persons handlinger (jf. afsnit 3.2. Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse). Den imiterende praksis tages med videre i de indledende MMG-øvelser med *Big Blue-Jello* kort, men ændres i takt med undervisningens progression, i og med at eleverne selv skal udføre nogle af rytmesymbolerne på kortene. I denne sammenhæng kan det, ud fra Luhmanns (2000) kommunikationsbegreb, siges at Lykke først præsenterer et udvalgt indhold, defineret på baggrund af MMG-materialet, som hun mener svarer til elevernes aktuelle niveau, og som dernæst stemmer overens med og danner grundlag for den videre praksis indenfor situationen (Luhmann, 2000, pp. 181-183). Lykkes formidling kan beskrives af Drotner (2006) som procesorienteret, i og med at hun vælger at inddrage indholdet som en praksis, hvor eleverne stilles over for at lære materialet gennem forskellige handlinger (Drotner, 2006, pp. 11-12). Dette ses idet Lykke inddrager MMG-materialerne, *Blue-Jello* kort, hvor hun begynder at formidle indholdet, ved at henlede elevernes opmærksomhed på udførelsen af kortene.
I den sidste del af den beskrevne situation ses det, at eleverne, på skift, skal spille et kort, som præsenteres for dem af Lykke. Hvert kort er forskelligt i og med at Lykke bladrer gennem stakken af kort, efterhånden som eleverne spiller dem. I denne sammenhæng er det værd at nævne, at *Big Blue-Jello* kortene indeholder en progression, og dermed bliver sværere efterhånden som kortene gennemgås, det vil sige, at der løbende kommer større variation i de rytmer, som afbildes på kortene. Ved at tildele eleverne kortene på denne mere eller mindre tilfældige måde, stilles en af eleverne over for en opgave, som kan ses som værende for svær for hende, i og med at hun ikke formåede at omsætte symbolerne til MMG-rytmetermerne før efter noget tid. Det kan således siges at der i situationen, ikke tages højde for hver elevs respektive niveau, i og med at kortene tildeles eleverne på tilfældig vis. Det forudsættes i situationen, at fordi de tidligere kort er blevet gennemgået, så forstår pigen konceptet bag det sværere kort. Dette kan ses som problematisk, i og med at pigen ikke selv aktivt har udøvet de tidligere kort, og har derfor ikke opnået en forståelse af den aktuelle handlingspraksis. Der kan her være tale om, at de tidligere kort begynder indenfor en nær referenceramme for elevens evner, mens de senere søger at udfordre disse, og bringe eleven til en større forståelse, således at der gennem udøvelsen af kortene kan skabes, hvad Vygotskij (i Bråten, 1996) kalder, zonen for den nærmeste udvikling (NUZO). Gennem den indlagte progression i kortene indføres eleven i en tematisk ramme, som består af udførelsen af symbolerne på en

bestemt måde, og med en bestemt baggrundsviden. Ved at blive kastet ind i midten af en sådan progression uden tilstrækkeligt praksiskendskab, bliver eleven således udfordret i en sådan grad, at eleven er ved at fejle. Dog finder eleven ud af at udføre rytmen korrekt efter noget tid, hvorved det kan siges at udfordringen i situationen ligger på kanten af elevens NUZO (Bråten, 1996, pp. 107-109). Efter Lykke og eleverne har øvet sig med *Big Blue-Jello* kortene, begynder hun at repetere elevernes kendskab til musikalfabetet, på baggrund af deres gennemgang af dette i forrige lektion[10]:

> Lykke spørger eleverne om hvilken tone de får, hvis de sætter deres første finger (pegefingeren) på violinens G-streng. Efter noget tid svarer eleverne at det er tonen A (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård).

I denne korte situation har eleverne svært ved at omsætte deres viden fra forrige lektion, til den efterspurgte viden i den aktuelle situation. Dette kan skyldes flere årsager. For det første er det ikke sikkert, at eleverne forbinder situationen med deres gennemgang af nodealfabetet i forrige lektion, hvorved øvelsen kan forekomme dem for fjern, i og med at de sandsynligvis har oplevet meget anden læring siden sidste undervisning. For det andet, kan det også hænge sammen med, at Lykke stiller eleverne overfor en for abstrakt opgave i forhold til deres kendskab til nodealfabetet, idet hun har fjernet de hjælpemidler, der af Tanggaard (2009) kaldes for, *praksisnære ressourcer,* som er retningsgivende hjælpemidler i konteksten. I denne sammenhæng kan disse ressourcer eventuelt have været MMG-alfabetkort (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt). Herved er elevernes referenceramme til musikalfabetet blevet for fjern i forhold til den abstrakte opgave, de stilles overfor i situationen, hvorfor den bliver besværlig for dem at udføre (Tanggaard, 2009, p. 13). Efter denne øvelse i at definere toner på violinen skulle eleverne herefter spille sangen ”Oles nye autobil” efter noder:

> De gennemgår hver enkel nodelinje med MMG-rytmetermer, såsom *Jello, Jello, Jello, Blue* (svarende til melodiens rytmik med teksten: Oles nye autobil). Eleverne har i læsningen af melodien, svært ved at konvertere nodesymbolet for to ottendedele, som de ser på nodearket, til MMG-symbolet *Jello*. Derimod kan de sagtens genkende en fjerdedelsnode som MMG-rytmetermen *Blue.* Efter at have gennemgået den første linje i et langsomt tempo siger eleverne og Lykke linjen i

[10] Da Lykke forinden undervisningen fortalte os, at de udelukkende havde spillet MMG i den forrige lektion, formoder vi, at gennemgangen af musikalfabetet blev gjort ved hjælp af MMG-alfabetkort (jf. bilag 1.1 MMG-materialeoversigt)

> kor med MMG-rytmetermer. Eleverne følges dog ikke ad, hvorfor Lykke spørger: ”Gælder det om at sige det hurtigst, eller om at gøre det samtidig?”. Herefter siger eleverne og Lykke den første linje igen, og de bliver derefter mere ”sammenspillende”. De prøver herefter at spille linjen på deres violiner, først to og to og derefter alle sammen. De gentager samme proces ved de andre linjer på nodearket. Ved den tredje og sidste linje, omsætter pigerne denne flydende til MMG-rytmetermer (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård).

I den ovenstående situation ses det, at eleverne stilles overfor opgaven, at fortolke en nodenoteret melodi med MMG-rytmetermer. Det ses at eleverne er i stand til at genkende *Blue,* men ikke *Jello* i noden, hvilket ikke umiddelbart kan forklares gennem observationerne. Både *Blue* og *Jello* som MMG-symboler, mangler et nodehoved, hvorved de ikke i deres symbolske fremtræden, stemmer overens med egentlige nodesymboler, som de traditionelt set præsenteres i nodeark. Det skal i denne sammenhæng kan nævnes, at *Jello* som MMG-symbol ligner symbolet for et nedstrøg, som det noteres i noder for strygeinstrumenter. Der kan i situationen således være tale om en forvirring hos eleverne over symbolernes egentlige betydning, eller at eleverne, i begyndelsen af denne situation, ikke har forstået at overføre deres viden fra øvelserne med *Blue-Jello* kortene til en nodelæsepraksis. I løbet af lektionen ses det nemlig, at pigerne først ved den tredje nodelinje, har lært at læse noderne med MMG-rytmetermer. Dette kan forklares ved, at der gennem den gentagende handling, er opstået en viden hos pigerne, om at MMG-rytmetermerne er en reference til det trykte nodesymbol på nodearket. I forbindelse med dette, kan der med Luhmanns (2000) terminologi, siges at være etableret en tematisk ramme for kommunikativ handling, hvor eleverne indgår i et erkendelsesforhold til nodearket, gennem en verbalbegrebsliggørelse af dette. Gennem gentagelse af rytmetermerne, begynder eleverne at tillægge mening til nodesymbolet, hvorved de begynder at forstå nodens betydning indenfor henholdsvis ars- og scientiadimensionen (Luhmann, 2000, pp. 181-183; jf. afsnit 3.3.1 Musikfaget set indefra).
Undervejs i øvelsen begynder eleverne at konkurrere om hvem der kan sige nodelinjen hurtigst, hvorved de ikke siger rytmerne i samme tempo. Her henvender Lykke sig til alle elever samtidig, og spørger om det gælder om at sige det hurtigst, eller om at gøre det samtidig. Herved tydeliggør hun en tematisk ramme for handling (Luhmann, 2000, pp. 181-183), som på en og samme tid er en moralsk temaramme og en musikalsk temaramme, i og med at den implicerer, at eleverne skal foretage aktiviteten samtidig, og dermed tage hensyn til hinanden. Ved at udføre rytmerne samtidig

bliver handlingen desuden musikalsk i kraft af ”sammenspillet”, hvori der trænes og opøves en fælles fornemmelse for puls. Det ovenstående spørgsmål kan ses i overensstemmelse med de *16 Corner Stones* (jf. bilag 1.4 MMG 16 Corner Stones), idet Lykke, gennem denne handling, ikke fremhæver og udstiller, de elever som ikke udførte handlingen som hun havde tiltænkt det, men i stedet henvender sig til eleverne på en måde, så de begynder at reflektere over deres handlinger som værende en del af en social praksis.

Til sidst i lektionen, indskyder Lykke en bemærkning, hvor hun fortæller, at hvis hun bruger MMG i en hel lektion, vil det frarøve eleverne at spille violin, hvilket vil medføre, at de ikke bliver bedre til at spille på instrumentet fra gang til gang. Hun nævner i sammenhæng med dette, at eleverne heller ikke bliver bedre, hvis de ikke øver sig derhjemme, hvilket størstedelen af dem ikke har gjort til denne undervisningsgang (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård). Denne bemærkning blev sagt ud i rummet, og blev opfattet som henvendt til både os som observatører og eleverne, i og med den indeholder et budskab om, hvorledes MMG kan indgå i musikundervisning, og hvordan dette kan tage tid fra andre praktiske musikaktiviteter. Samtidig gør hun det tydeligt for eleverne, at de ikke vil blive bedre, hvis de ikke øver sig derhjemme. Bemærkningen kan ses som et udtryk for Lykkes holdning, i forhold til at inddrage MMG i undervisningen, som afspejler at hun mener, at denne praksis kan ses som en ulempe for undervisningen, fordi den er for tidskonsumerende. I sammenhæng med dette, giver hun også, i sit interview, udtryk for at hun finder det besværligt, nærmest umuligt, at sammenkoble MMG med noget musikalsk. Hertil forklarer hun, at hun altid har haft svært ved at foretage denne kobling, da hun ser en meget skarp distinktion mellem teori og praksis. På grund af dette ser hun MMG som meget teoretisk og som ”meget lidt musik” (jf. bilag 5 IPA Trin 3, afsnit 5.1.2.4 Gentematisering af Læreren som mediator). På grund af dette syn, kan der være tale om at Lykke i sin undervisning, har svært ved at inddrage metoden meningsfuldt, og bliver derfor begrænset i inddragelsen af de forskellige materialer og spil, og særligt formidlingen heraf. I denne sammenhæng kan der inddrages en udtalelse fra informanten Gitte Chren, som hører under IPA-temaet *Læreren som mediator,* og som beskriver, at evnen til at kunne inddrage MMG meningsfuldt i sin undervisning, kræver en fordybelse, der strækker sig over flere år (jf. afsnit 6.1.3 Tema 3: Læreren som mediator). I den ovenfor beskrevne situation kan der således være tale om, at Lykke som mediator for MMG, ikke har fordybet sig i tilstrækkelig grad i metoden, eventuelt på grund af manglende tid eller lyst til dette, da hun gennem sine udtalelser har givet udtryk for at hun finder metoden for tidskrævende og for teoretisk,

samtidig med at hun foretrækker at lægge fokus på violinspil i undervisningen (jf. bilag 3.1, ll. 274-289).
I observationen af den anden undervisningslektion med Lykke, hvor hun underviste fire 1. klasses elever bestående af to drenge og to piger, i violin, lagde vi mærke til, at Lykke anvendte den samme progression for undervisningen, som beskrevet ovenfor:

> I arbejdet med melodien "Oles nye autobil", prøver Lykke i denne situation, at få en af drengene til at læse den første nodeværdi med MMG-rytmetermer. Umiddelbart tøver drengen, hvortil Lykke spørger, om han kan se om melodien begynder med en *Rest, Blue* eller *Jello* (fjerdelspause, fjerdedelsnode eller to ottendedelsnoder). Da han fortsat ikke kan svare, finder hun et *Big Blue-Jello* kort frem med de nævnte rytmer, for at hjælpe ham med at finde frem til MMG-rytmetermen. Efter lidt tid forstår han sammenhængen, hvorefter han finder frem til det rigtige svar. Som lektionen forløber, bliver eleverne, særligt drengene, mere trætte og ukoncentrerede. Lykke vælger derfor, at lave en øvelse, hvor de alle skal stå i rundkreds og klappe på 1 og 3 i en 4/4 takt, og derefter på 2 og 4. Hun inddrager MMG-rytmetermen *Rest* på pauserne, for at indikere de steder, hvor der ikke skal klappes, og holder på den måde pulsen for aktiviteten. Hun synger "Oles nye autobil" henover klappene, og øver tempo- og pulsfornemmelse i melodien sammen med eleverne (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård).

I den første del af den beskrevne situation ses det, at situationen ligner den, som foregik i den forrige lektion, hvor eleverne ikke kunne skabe sammenhæng mellem de tonenavne, som de har lært gennem MMG-alfabetkort, og deres beliggenhed på violinen. Ligesom i det tidligere tilfælde, opstår der også her mangel på de *praksisnære ressourcer* (Tanggaard, 2009), idet eleverne stilles over for en abstrakt opgave, nemlig den at forklare hvad en given rytme hedder med MMG-rytmetermer. Lykke forsøger dog, i modsætning til situationen i den første lektion, at guide eleven til den rigtige erkendelse, ved først at tilbyde et udvalg af rytmeord, *Rest, Blue* og *Jello.* Da eleven ikke, ved hjælp af dette, kan svare på spørgsmålet, inddrager Lykke i stedet et *Big Blue-Jello* kort, hvilket giver eleven den nødvendige referenceramme til at kunne svare på spørgsmålet. I denne sammenhæng kan det således siges, at der foregår en interaktion mellem Lykke og eleven, som gør at eleven opnår en forståelse af materialet i det beskrevne øjeblik, hvorved det kan siges at Lykke

indgår som elevens NUZO (Bråten, 1996, pp. 107-109). At eleven først forstår at omsætte nodesymbolet til et MMG-rytmeterm, efter at Lykke viste et *Big Blues-Jello* kort til ham, kan være et udtryk for, at eleven ikke forbinder violinundervisningen med MMG som erkendelsesmetode for udførelsen af musik. I lyset af den ovenstående pointe af Lykkes forhold til musikteori, herunder MMG, kan der gisnes om, at hun ikke benytter sig af metoden i særlig høj grad i sin normale undervisning, hvorfor den observerede kontekst kan have været et udtryk for en lettere kunstig opstilling. Der kan være tale om, at Lykke har forceret inddragelsen af MMG for vores skyld, på trods af at dette muligvis ikke har været centralt for hendes undervisning hidtil. Selv hvis eleverne har været udsat for MMG i større eller mindre grad, har de ikke været det på en sådan måde, at de uden videre kan omsætte denne til den konkrete rytmelæsningsfærdighed, som Lykke præsenterer dem for. Dette kan skyldes, at eleverne, gennem udøvelsen af de MMG-øvelser de er blevet præsenteret for, har fået en opfattelse af at MMG er en aktivitet i sig selv, som hører med til musikundervisningen, dog uden reference til noget andet. Denne form for forståelse kan være udtryk for at eleverne har gennemgået sideløbende læringsforløb, hvor eleverne har gennemgået henholdsvis MMG-spil og -øvelser på den ene side, og praktisk violinundervisning, baseret på hørelære, på den anden side.

I den anden del af den beskrevne situation ses det, at Lykke bliver nødt til at variere undervisningens aktivitetsform, da nogle af eleverne bliver for ukoncentrerede og begynder at forstyrre undervisningen. Da de, i situationen, er i gang med at gennemgå sangen ”Oles nye autobil”, vælger Lykke at de skal lave en stående klappeleg i rundkreds, mens de synger sangen. I legen inddrager hun MMG-rytmetermen for en fjerdedelspause (*Rest*), for at få eleverne til at opfatte mellemrummet mellem de udførte klap.

På den måde forsøger Lykke at fastholde fokus på det indhold, hun ønsker at eleverne skal gennemgå, mens hun ændrer aktiviteten til en mere, for eleverne, relaterbar aktivitet. Denne aktivitet kan, med Nielsens (2010) begreber, ses som en reproducerende aktivitetsform, da eleverne skal genskabe sangens melodi, mens de skal skabe et fast rytmisk fundament (jf. afsnit 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget). Som en egenskab ved denne spontane variation i undervisningen, skal det nævnes, at Lykke gennem denne omformning, kropsliggør sangen, således at eleverne aktiveres på en anden måde end de hidtil er blevet i undervisningen. Gennem Lykkes inddragelse af nodematerialet og MMG-rytmetermerne, etablerer hun en refleksiv aktivitetsform, hvorigennem eleverne får til opgave at fortolke nodematerialet gennem et fast system, hvilket medfører at de mister koncentrationen i løbet af aktivitetens

udførelse. Gennem den stående klappeleg lykkes det hende, i modsætning til den forrige aktivitet, at etablere en ny temaramme for handling, hvori eleverne bedre kan se muligheden for at udtrykke sig, og erkende sangen på anden vis end tidligere. På den måde, kan det med Gardners (1999) intelligenser in mente, siges at aktiveringen af elevernes intelligensområder flyttes fra deres logiske- og rumlige og spatiale intelligenser, til deres kropslig- kinæstetiske og musikalske intelligenser. Ligeledes fordrer aktiviteten også aktiveringen af den interpersonelle intelligens i højere grad, fordi eleverne skal formå at holde pulsen i sangen sammen (Gardner, 1999, pp. 116-117; Fredens 2007, pp. 122-123).

Det tredje hold som Lykke underviste i violin, bestod af tre piger og to drenge fra 2. klasse. Lykke forklarede at hun i denne lektion havde en målsætning lignende den i de forrige lektioner, dog med den undtagelse, at eleverne skulle opnå en større forståelse af tonernes enkelte navne og deres beliggenhed på violinen:

> I imitationsdelen af Lykkes undervisning spiller hun nogle rytmer på sin violin, som eleverne skal forsøge at genkende som MMG-rytmetermer. I denne sammenhæng forstår en af drengene rytmen *Blue, Blue, Jello, Blue* (svarende til to fjerdedele, to ottendedele og en fjerdedel), men ikke rytmen *Two-oo, Two-oo* (svarende til to halvnoder). Lykke holder ikke en puls mens hun spiller rytmerne, hvorfor vi oplever, at det bliver svært at definere om der bliver spillet to fjerdedele eller to halvnoder i den sidstnævnte rytme. Lykke får heller ikke respons fra eleverne, da hun spiller den efterfølgende rytme bestående af fire *Blue* og to *Two-oo* efter hinanden (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård).

Der kan i denne situation muligvis være tale om, at eleverne bliver i tvivl om, hvorvidt de egentlig forstår sammenhængen mellem den klingende lyd af rytmen og MMG-rytmetermerne, da en af drengene svarer på den første rytme, og i den tro mener, at han også kan svare på den anden rytme, som ligner, men dog viser sig at være en helt anden. Denne tvivl kan muligvis have ophav i den manglende puls, som gør det svært at skelne mellem rytmerne og dermed fortolke dem med MMG-rytmetermer. Dette kan ud fra Luhmanns (2000) teori om kommunikation og tematiske rammer indenfor denne, forklares ved at der i situationen bliver etableret en tematisk ramme, som refererer

til elevernes kendskab til MMG-rytmetermerne. Denne tematiske ramme bliver dog ikke opretholdt, i og med at pulsen ikke bliver tydeliggjort, hvorved den anden rytme fejlagtigt bliver fortolket i lyset af den tidligere rytme, selvom den ganske vist er en smule langsommere i sin udførelse. Den tematiske ramme bliver således misvisende, og de bidrag som eleverne tror de kan udføre, bliver i sammenhæng med dette også misvisende, og i sidste ende opfattet som ugyldige, da de tilsyneladende ikke stemmer overens med den tematiske ramme (Luhmann, 2000, p. 196). Senere i lektionen skal holdet spille MMG-spillet *Krig*[11]:

> Eleverne sætter sig på gulvet i en rundkreds, og begynder at øve nodeværdier med *Rytmespillekort* (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt) sammen med Lykke. Herefter bliver eleverne delt op i to hold, på henholdsvis to og tre elever, som hver skal spille spillet. Lykke demonstrer først spillet sammen med en af eleverne, hvorefter eleverne får lov til at spille på egen hånd. Lykke siger til eleverne, at de har mulighed for at spørge hende til råds, i forhold til nodeværdiernes længde undervejs, hvis de bliver i tvivl om dette. Lykke fremhæver for eleverne, at de skal opremse node- og pauseværdiernes navne på de pågældende kort de trækker, således at de lærer symbolernes benævnelser undervejs i spillet. Det ser ud til at eleverne hygger sig med spillet. Ligeledes falder der også en vis ro på selve undervisningen efter eleverne har sat sig på gulvet, og begynder at koncentrere sig om at spille. I gruppen med tre elever observerer vi, at en af eleverne i det første træk kommer til at vende en halvpause på hovedet, hvorefter eleven ved siden af bemærker, at der er en hund (Freddy[12]) på kortet (jf. bilag 1.1.1 Pauserne og Freddy). Eleverne bliver herefter enige om at kortet symboliserer en halvpause og ikke en helpause, da hunden ellers vil vende på hovedet. I det andet træk kommer samme elev til at sige fjerdedelsnode om en fjerdedelspause, hvorefter pigen ved siden af siger "nej fjerdedelspause" (jf. bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergård).

[11] *Krig* (*War*) er et af de klassiske/traditionelle spil indenfor MMG. I spillet testes elevernes kendskab til de enkelte nodeværdiers relative længder i forhold til hinanden. Spillet udføres som et normalt spil krig, hvor de længere nodeværdier ses som stærkere end de kortere, hvorved eleven med det største kort får et stik. En del af spillet handler om at få flest stik (jf. Yurko, 2013. kap. 5, pp. 9-11).

[12] Freddy var Michiko Yurkos hund, som altid var med i hendes klaverundervisning. Hun har valgt at sætte en lille hund, som symboliserer Freddy nederst i venstre hjørne på henholdsvis hel- og halvpausekortene, da der ellers kan være tvivl om hvordan kortet skal vende for at vise det rigtige tegn (Yurko, 2013. kap. 5, pp. 9-11; jf. bilag 1.1.1 Pauserne og Freddy).

Da eleverne skal til at spille MMG-spillet, etableres der en situeret læringssituation, hvor der opstår en mulighed for at eleverne kan interagere med hinanden, i og med at de stilles overfor den opgave at benævne hver enkelt nodeværdi de trækker. Dette medfører, at eleverne, i de tilfælde hvor de fortolker nodesymbolet forkert, ved eksempelvis at kalde en helpause for en halvpause, eksponerer deres misforståelse af symbolet. Ved at gøre dette opstår muligheden for, at de andre elever enten kan godtage denne information eller forkaste den, og efterfølgende forsøge at rette denne forståelse til den rette hos eleven, der har misforstået symbolet (Luhmann, 2000, pp. 181-196). På den måde etableres der et situeret, socialt praksisfællesskab, hvori eleverne indgår i relation til hinanden om at skabe og genforhandle mening på baggrund af de pågældende *Rytmespillekort*. Eleverne indgår på denne måde som hinandens NUZO, i og med at de konstant kan hjælpe hinanden til en mere nuanceret, fælles forståelse, gennem udvekslingen af information og mening (Lave & Wenger, 2004, pp. 46-48; Bråten, 1996, pp. 104-105). Lykke indgår også som del af denne situerede læringssituation, i og med at hun står til rådighed, såfremt eleverne ikke selv har evnerne til at hjælpe hinanden med at opnå den rigtige forståelse. I beskrivelsen af situationen lægges der også mærke til, at der falder ro på eleverne så snart spillet sættes i gang. Dette kan være som reaktion på situationens ændring fra udførelsen af violinspil, til udførelsen af kortspillene. Spillet *Krig* er desuden en aktivitetsform, som på baggrund af Gardners (i Fredens, 2007) teori, kan siges at aktivere flere af elevernes intelligensformer, herunder de kropslig- kinæstetiske, rumlig og spatiale, logiske og interpersonelle intelligenser (Fredens, 2007, p. 121). Herigennem udbredes elevernes oplevelsesmuligheder, således at de stimuleres i høj grad, samtidig med at de har mulighed for at udføre en konkret handling, som de finder sjov på samme tid.

Generelt for Lykkes undervisning af alle de tre beskrevne læringssituationer, ses det, at hun integrerer MMG i sin undervisning på en måde, hvor den løbende relateres til en praktisk udøvelse af det indhold som præsenteres i MMG-materialet. Lykke søger at tilvejebringe læringsindholdet i sin undervisning gennem, hvad der af Illeris (2016) kaldes, *assimilativ læring* (Illeris, 2016, pp. 61-62), idet hun ønsker at øge elevernes nodelæsningsfærdigheder, gennem træningen af henholdsvis MMG-rytmetermerne og musikalfabetet, ved hjælp af forskellige MMG-øvelser. Herved søger hun at danne en forståelsesmæssig sammenhæng mellem de tidligere nævnte ars- og scientia-dimensioner (jf . afsnit 3.3.1 Musikfaget set indefra), hos eleverne. Dette lykkes dog ikke altid for hende, hvilket, på baggrund af hendes udtalelser i de observerede situationer samt i interviewet, kan

siges at udspringe af hendes egen opfattelse af skellet mellem de to dimensioner, som hun ser som skarpt adskilt og besværligt forenelige. På grund af Lykkes foretrukne læringspraksis med fokus på violin- og sammenspil, som er præget af en anden tilgang end den der er impliceret i MMG-metoden, viser MMG-metoden sig ikke særlig effektiv i undervisningssituationerne, i forhold til at etablere det af Lykke ønskede musikkendskab hos eleverne. Den assimilative læring kommer derved ikke i stand, da forholdet mellem Lykkes undervisningstilgang og MMG-metoden, i de observerede situationer, besværliggør tydeliggørelsen af forbindelserne mellem det forskelligartede læringsindhold. Samtidig har det vist sig, at elevernes evner til at forstå denne forbindelse ikke har været tilstrækkelige. I nogle tilfælde åbner inddragelsen af MMG for muligheden for at etablere et læringsrum, hvor eleverne bliver rolige og koncentrerede, på grund af fokus på aktivitetens udførelse i sig selv. Ligeledes etableres der også situationer, hvor eleverne og Lykke indgår i mere horisontale forhold, hvorved elevernes NUZO bliver etableret, således at forholdene for læring bliver afstemt til gavn for elevens forståelse af den aktuelle aktivitet og dennes læringsindhold (Bråten, 1996, pp. 107-109).

6.2.2 Helle

Den anden skole som vi besøgte, var Sortebakkeskolen i Rebild kommune. Her fik vi blandt andet lov til at følge musiklæreren Helle Jacobsen og hendes undervisning af en 0. klasse. Inden lektionen gik i gang, forklarede Helle sin målsætning for lektionen. Hun ville lære eleverne nodesystemet og placeringen af tonen G at kende og foretage en repetition af musikalfabetet. Derudover ville Helle også præsentere eleverne for sangen ”Når solen varmer tæerne”, som skulle bruges i løbet af undervisningen og i senere undervisning:

> Helle og de 17 elever er placeret på gulvet i en rundkreds. Helle placerer noden ”Når solen varmer tæerne” foran sig og spiller den på blokfløjte for eleverne. Dernæst finder hun MMG-nodesystemet (jf. bilag 1.1 MMG-materialeoversigt) frem, og begynder at synge sangen ”Hej nodesystem”[13]. Nogle af eleverne synger impulsivt med på sangen, mens Helle synger. Efter sangen er færdig, gentager et par af drengene ”dot, dot, hej!”, som sangen slutter med. Alle elever får herefter et

[13] ”Hej Nodesystem” er en børnesang skrevet af MMG Teacher Trainer, Gitte Chren og som er udgivet i sangbogen ”MMbyG Sangbogen – Sange fra musikteoriens univers” (Chren, 2013). I løbet af sangen introduceres eleven til de forskellige elementer i nodesystemets basale struktur, eksempelvis, G-, og F-nøglen, nodelinjer samt – mellemrum, akkolade med mere. Sangen udføres endvidere med håndtegn således at den får en legende og kropslig tilgang til erkendelsen af nodesystemet. Udførelsen af sangen kan ses på følgende klip: https://www.youtube.com/watch?v=AAE83SQBEeo

> nodesystem hver, så de selv kan undersøge det, og lave de tilhørende håndtegn. Da børnene får nodesystemet i hænderne begynder nogle af dem at synge sangen for sig selv og lave tilhørende håndtegn. Inden de alle skal synge sangen, viser Helle hvordan tegnene for henholdsvis G-nøglen og F-nøglen skal udføres. Sangen bliver sat i gang på ny, og eleverne følger med i sangen og fagterne så godt som de kan – de fleste af eleverne har stor opmærksomhed på deres nodesystem, mens andre har mindre eller slet ingen. Blandt eleverne er der en pige, som har svært ved at følge med i tegnene. Derfor begynder hun at se ved sidemanden for at se hvordan det skal udføres. Herefter finder hun ud af det, og følger fint med. Undervejs i sangen forklarer Helle hvad de enkelte ting, der synges om i sangen, refererer til i nodesystemet. Eksempelvis "her er der nodelinjer, det er altså de her streger der er nodelinjer", mens hun peger og eleverne følger med. (jf. bilag 6.2 Deltagerobservation Helle Jacobsen)

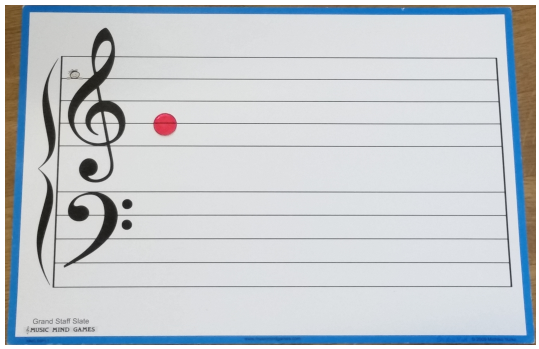
I den ovenstående beskrivelse ses det, at situationen i sit udgangspunkt er situeret i en rundkreds, således at Helle kan præsentere det valgte MMG-materiale, så alle elever har mulighed for at følge med – vi observerede at eleverne, på baggrund af deres placering på gulvet, havde mulighed for at bevæge sig frit, såfremt de holdt rundkredsen. Dette medførte at nogle elever lagde sig på maven eller siden, men stadig med opmærksomheden rettet mod aktivitetens udgangspunkt, Helles præsentation af MMG-materialet, gennem sangen "Hej nodesystem". Situationen er generelt præget af imitation fra elevernes side, idet de gentager de fraser de opfanger efter Helle selv har sagt dem, og ligeledes begynder at udføre nogle af de fagter de kan huske, når de selv får et nodesystem. Dette kan ses i sammenhæng med elevernes erkendelse (jf. afsnit 3.2 Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse), idet de her forsøger at tilegne sig sangen, og dermed dens læringsindhold, ved at gentage ordene de har hørt i sangen. Der kan således her være tale om, at Helle skaber en læringssituation gennem sangen, der svarer til elevernes aktuelle erfaringsdannelsesniveau – det vil sige, den måde hvorpå eleverne i deres aldersgruppe foretrækker at erfare verden på, hvorved de kan få afløb for deres ønske om at udtrykke sig kropsligt og sprogligt gennem aktivitetens struktur. Ifølge Vygotskijs (i Bråten, 1996) læringsteori, kan dette ses som en optimal læringssituation, fordi læringen her sker mellem individer, som er forbundet gennem en kropslig og sproglig interaktion (Bråten, 1996, pp. 107-109).

Situationen kan desuden beskrives som et *praksisfællesskab*, som det formuleres af Lave og Wenger (2004), hvori eleverne lærer af hinanden, ved eksempelvis at se ved hinanden, for at observere hvordan de andre elever laver de forskellige fagter. Helle indgår i situationen indenfor *mesterlærerprincippet*, og søger at guide eleverne igennem sangens forløb, ved skiftevist at synge og give informationer om, hvad hun synger om. Eleverne aktiveres således indenfor sangens tematiske handlingsmuligheder, samtidig med at de introduceres for beskrivelser af det læringsindhold sangen er i besiddelse af (Lave & Wenger, 2004, p. 36; Bråten, 1996, pp. 104-105; Luhmann, 2000, p. 196,202). Ved at indgå i dette forhold favner Helle, ved hjælp af sangens appel, således eleverne på deres aktuelle niveau, ved at gøre læringen meningsfuld for eleverne. Herefter søger hun at øge elevernes forståelse gennem aktiviteten og de løbende instruktioner, således at hun fungerer som aktør indenfor elevernes NUZO (Bråten, 1996, pp. 107-109). Ved at centrere situationen om sangen og de dertilhørende fagter, etablerer Helle en situation, hvor elevernes opmærksomhed rettes mod materialet og udførelsen af fagterne, således at de ikke gøres bevidste om, at de skal lære eller huske det præsenterede musikteoretiske indhold, men i stedet erfare gennem deres kropslige, visuelle og sproglige erkendelsesformer (Tanggaard, 2009, p. 17). Situationen kan således også forklares ud fra IPA-temaet *Egenskaber i MMG*, da dette forhold mellem eleverne og læreren, samt eleverne imellem, er tilstræbelsesværdigt indenfor MMG's *16 Corner Stones* (jf. bilag 1.4 MMG 16 Corner Stones, nr. 11 og 15), som netop foreskriver, at læreren skal søge at møde eleven på dennes niveau, og derigennem søge at etablere en situation for horisontal læring, hvor elever også kan lære af hinanden (Yurko, 2013, p. IV).
Efter at have sunget sangen "Hej nodesystem", fortsætter Helle undervisningen og leder elevernes fokus over på tonen G's placering i nodesystemet:

> Helle lægger en *Magic Note* (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt) på nodesystemet i G-nøglens udgangspunkt og viser at man kan køre den ud på linjen, mens hun siger "futfutfutfut…", og simulerer et tog på skinner. Efter dette får alle elever en *Magic Note* som de skal placere i "maven", som Helle kalder det, på G-nøglen. Da alle elever har lagt deres node i systemet, siger Helle "Jeg kommer lige rundt og ser om I har lagt dem godt tilrette". Mens hun går rundt, tilføjer hun kommentarer til hver enkelt elev, eksempelvis "Nøj! De ligger rigtig godt" og "Se der skal være en streg i midten". Herefter "futter" de deres *Magic Note* ud ad nodelinjen, hvorefter Helle spørger, om de kan se en linje i noden,

hvortil de alle siger ja. Der skal efterfølgende ryddes op. En af drengene får lov til at samle *Magic Notes* ind med en magnetisk *Magic Wand* (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt), mens en af pigerne får til opgave at indsamle nodesystemerne. Undervejs i oprydningen bliver nogle af eleverne urolige, når materialerne ikke længere er foran dem. Nogle af drengene pjatter indbyrdes og skubber til hinanden. Helle spørger en af drengene, som er særligt udfarende, om ”det er noget, der gavner fællesskabet, eller noget, der forstyrrer?”[14]. Den umiddelbare reaktion fra eleverne er, at de bliver klar over, at de forstyrrer undervisningen, hvorefter de bliver rolige igen. (jf. bilag 6.2 Deltagerobservation Helle Jacobsen)

I denne del af undervisningen ses det igen, hvorledes Helle lægger den beskrevne aktivitet ud med først at demonstrere den for eleverne, hvorefter de selv skal prøve at udføre den. Således veksler hun mellem en perceptuel og en reproduktiv aktivitet (jf. afsnit 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget), som lægger fokus på, at eleverne først skal erfare ved at observere, og dernæst erfare gennem egen produktion af tonen Gs placering. Helle går langsomt frem i sin progression, idet eleverne først skal have lagt deres node ”godt til rette”, før de kan få den til at ”futte” ud ad nodelinjen. Hele situationen kan beskrives ud fra IPA-temaet *Læreren som mediator,* samt dets undertemaer *Lærer-elev relation* og *Personlig egenskab,* da det ses, at Helle er i besiddelse af en egenskab, der gør hende i stand til at lege indenfor undervisningens rammer. Hun bruger MMG-redskaberne kreativt, ved at forbinde det eleverne ser og rører ved, med forskellige metaforer, der relaterer sig til elevernes livsverden, eksempelvis ”maven” på G-nøglen og et ”futtog”. På den måde appellerer hun til elevernes erkendelsesformer gennem materialets udformning og den dermed forbundne aktivitet, hvorved hun skaber en tæt relation af opmærksomhed mellem hende selv og eleverne, som er funderet i den legende udførelse af aktiviteten, som eleverne kan relatere til. Herved kan situationen



[14] Dette spørgsmål brugte Helle flere gange, og fortalte os efter endt undervisning, at hun anvendte spørgsmålet for at få eleverne til at foretage en refleksion over deres handlinger, samtidig med at hun ikke udstillede dem for resten af klassen ved eksempelvis at skælde dem ud.

også beskrives ud fra undertemaet *Appel til børns erkendelse,* som hører til *Egenskaber i MMG* (jf. afsnit 6.1.3 Tema 3: Læreren som mediator og 6.1.4 Tem 4: Egenskaber i MMG). Der optræder en appel til elevernes erkendelse, idet undervisningen er situeret, gennem hvad der kan beskrives ud fra Holgersens (2007) betegnelse af *genstandsleg* (jf. afsnit 3.2 Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse). Dette skyldes at legen foregår som en form for *mesterleg*, hvor Helle søger at give eleverne en musikteoretisk forståelse, gennem en mestring af MMG-materialernes brug, hvorved læringen af de indeholdte termer erfares på baggrund af forskellige intelligenser, såsom visuelle, kinæstetiske, sproglige og musikalske intelligenser (Fredens 2007, pp. 122-123). Den legende tilgang åbner således for muligheden for hvad Bjørkvold (1992) kalder for *helhedssansning* (jf. afsnit 3.2 Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse), idet eleverne udsættes for forskellige læringsstile, defineret af de forskellige led i aktiviteten, der giver dem mulighed for at erkende situationen på en meningsfuld måde.
Undervejs i observationen, ses det at eleverne mister deres koncentration, så snart de ikke har materialerne foran sig. Dette kan være et udtryk for at den perceptuelle stimulus fjernes, hvorved det bliver utydeligt for eleverne, hvad der forventes af dem, idet materialerne op til nu, har aktiveret dem, og skaber en mening i form af genstandslegen. For at håndtere elevernes mangel på koncentration, minder Helle dem om, at deres handlinger har indflydelse på resten af fællesskabet. På den måde genaktualiserer Helle den tidligere nævnte tematiske ramme, som handler om at fastholde et positivt socialt fællesskab i situationen. Den tematiske ramme bliver tidligere i situationen opretholdt af aktiviteten, og dermed forbundet med MMG-materialerne, hvorfor elevernes opfattelse af deres handlingsmuligheder ændres, da aktiviteten i sig selv stopper (Luhmann, 2000, pp. 180-182). Helle forsøger på den måde at inddrage et alment dannelsesideal, der minder om de *16 Corner Stones*, gennem kommunikativ praksis udenfor brugen af MMG-metoden. Efter indsamlingen af materialerne, fortsætter Helle sin undervisning:

> Helle holder MMG-alfabetkortet ”G” op, og spørger hvilket bogstav det er. Eleverne genkender det som ”G”. Hun lægger derefter kortene, A-G, op i alfabetisk rækkefølge, og eleverne remser bogstaverne på kortene op undervejs som de bliver lagt. Herefter deler hun et sæt kort ud til hver elev hvortil hun fortæller, at de skal lægge kortene op i den viste rækkefølge, mens hun fortsætter med at dele ud. De fleste af eleverne er ret hurtige til at lægge kortene, mens de synger ABC-sangen undervejs. Da alle elever har lagt alfabetet et par gange ligger

> Helle mærke til, at de ovre ved drengene har lagt kortene i en sammenhængende, horisontal række. Hun siger, at de har lavet en ”slange” og foreslår, at alle eleverne skal forsøge at lave en sammenhængende slange af alle alfabetkortene. Derefter spørger hun eleverne hvor mange ”nodealfabeter” der ligger på gulvet, hvortil eleverne begynder at tælle. Helle spørger herefter eleverne, hvilken tone der kommer efter en af elevernes G, hvortil svaret er A i den næste elevs musikalfabet. Hun gentager dette et par gange rundt i cirklen for at demonstrere systemet. Da de er færdige med at lave slangen demonstrerer Helle spillet *Fine*[15] for eleverne. Hun inddrager en elev til at hjælpe hende med at udføre spillet, som skal sige ”nu”, når hun skal begynde at lægge den sekvens af kort, som indgår i spillet. Eleverne skal herefter selv gennemføre spillet med deres egne alfabetkort. (jf. bilag 6.2 Deltagerobservation Helle Jacobsen)

I den ovenstående situation ses det, at eleverne tilbydes en grad af selvvirksomhed, i og med at de her selv kan bestemme, hvordan de vil lægge deres sekvens af alfabetkort. Med dette udgangspunkt observeres det, at eleverne trækker på de, af Gardner (i Fredens 2007) formulerede, forskellige intelligensområder, eksempelvis ved at synge den kendte ABC-sang og dermed aktivere den musikalske og sproglige intelligens, eller ved at lægge sekvenserne i forlængelse af hinanden, og dermed aktivere den logiske intelligens (Fredens, 2007, pp. 122-123). Aktiviteten kan i sit udgangspunkt siges at være af reproduktiv art, i og med at eleverne skal imitere Helles præsentation af sekvensen, men når eleverne stilles frie til at lægge sekvensen, begynder de at fortolke aktiviteten på en måde, der fører aktiviteten videre til en mere produktiv eller kreativ proces, idet de gennem deres reproduktion af sekvensen og den efterfølgende sammensætning af denne med andre sekvenser, skaber en større helhed, nemlig en kontinuerlig tonerække i form af Alfabet-slangen[16]. Helle omformer herefter aktiviteten til en refleksiv aktivitetsform, ved at forsøge at gøre eleverne bevidste om denne kontinuerlighed (jf. 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget). På den måde benytter Helle sig af en egenskab ved MMG (jf. afsnit 6.1.4 Tema 4: Egenskaber i MMG), som kan

[15] *Fine* er ligesom *Krig* et af de spil inden for MMG, der falder indenfor kategorien ”klassiske spil”, som er et spil, der går igen i de forskellige musikteoretiske emner som MMG består af. Spillet udføres ved at lægge en sekvens af kort, eksempelvis alfabetkort, som det er tilfældet her, hvor bogstav A lægges tættest på en selv og resten af kortene op til G lægges vertikalt ud fra en selv. Spillet udføres typisk i en gruppe, hvor hver deltager skal sige ”Fine”, når de har lagt sekvensen for at signalere at de er færdige med at spille spillet. Spillet har således til funktion både at træne musikudtrykke ”Fine” og dets betydning samt det inddragede musikteoretiske element, som eksempelvis rytme- og pauseværdier, tonenavne eller dynamiske tegn (jf. Yurko, 1992, pp. 52-53).

[16] Alfabet-slangen er en øvelse, hvorigennem eleverne ved hjælp af alfabetkort, trænes i musikalfabetet, og opnår en forståelse af at musikalfabetet består af en kontinuerlig sekvens.

beskrives som muligheden for improviseret variation af aktiviteten. Denne mulighed opstår kun i situationen, fordi eleverne i løbet af undervisningen har forstået aktivitetens formål, at lægge en sekvens af bogstaver, gennem den gentagne aktivitet. Det kan således siges, at eleverne i deres overgang fra reproduktion til produktion til refleksivitet, gennemgår en naturlig udviklingsproces, i og med at deres forståelse af alfabet-sekvensen danner grundlag og åbner muligheder for større forståelse indenfor spillet, hvorved forandringer kan opstå, i dette tilfælde sammensætningen af sekvenser. Eleverne har således ændret aktiviteten, på en sådan måde, at den stemmer overens med, hvad der giver mening for dem i situationen. Det er dog uvist om denne handling udsprang af, at en af eleverne allerede kendte til fænomenet alfabet-slange, og derfor forsøgte at inddraget dette som del af læringssituationen. Hvis dette er tilfældet, kan situationen anskues ud fra princippet om situeret læring, hvor en elev deler et meningsindhold, han eller hun er i besiddelse af, med de øvrige elever, hvorefter der dannes sammenhænge med den pågældende aktivitet, og dens implicerede muligheder for udvikling. Alfabet-slangen går således fra at være en viden, som en elev er i besiddelse af, til at være en fælles viden for den situerede kontekst (Tanggaard, 2008, pp. 50-74; Lave & Wenger, 2004, pp. 36-48).

Til slut i timen finder Helle sangen ”Når solen varmer tæerne” fra tidligere frem igen, hvori eleverne får til opgave at finde tonen G med *Magic Notes* i sangens eget nodesystem. Eleverne har tilsyneladende svært ved at huske den tidligere læring om Gs placering i nodesystemet, så Helle viser dem hvor den skal ligge ved hjælp af et MMG-nodesystem og en *Magic Note* (jf. bilag 6.2 Deltagerobservation Helle Jacobsen). I denne afsluttende del af lektionen inddrager Helle en øvelse, som har til formål at teste, hvorvidt eleverne har forstået de indledende øvelser, som blev foretaget med nodesystemet. Det viser sig, at eleverne har svært ved at huske tilbage til G’s placering i nodesystemet. I denne sammenhæng kan der gisnes om, at eleverne ikke forstår sammenhængen mellem den tidligere aktivitet, og den aktuelle aktivitet, fordi der er gået for lang tid mellem de to aktiviteter, og fordi de ind imellem har beskæftiget sig med nodealfabetet, som i udgangspunktet ikke er relaterbart til nodesymbolet. Der kan endvidere være tale om, at undervisningssituation er elevernes første møde med begreberne om nodesystemet samt G’s placering heri, hvorfor undervisningens læringsstil kan beskrives som kumulativ læring, som det forklares af Illeris (2016).

Den kumulative læringsstil beskriver ny læring, hvor eleverne ikke har noget relevant sammenhæng til det stof der søges indlært, hvorfor forbindelsen mellem den indledende og den afsluttende aktivitet mislykkes, fordi de endnu ikke har integreret indholdet i aktiviteterne, som faste skemaer for læsning af nodesymboler (Illeris, 2016, pp. 59-61).

I den anden undervisningslektion vi observerede med Helle, underviste hun samme 0. klasse, som beskrevet ovenfor:

> Helle fortæller eleverne, at lektionens målsætning drejer sig om, at bygge videre på deres læring fra forrige lektion, og fortsætte med at repetere nodealfabetet, således at de kan lære G's naboer A og F. Helle begynder undervisningen med at repetere sangen "Hej nodesystem", hvorefter eleverne skal finde tonen G i MMG-nodesystemet, ligesom i forrige lektion. Helle spørger hertil, om eleverne kan regne ud hvilke naboer G har, det vil sige hvilken tone, der ligger henholdsvis over og under G, hvilket eleverne ikke kan svare på med det samme. Eleverne skal herefter repetere nodealfabetet med alfabetkort, gennem samme progression som i den tidligere lektion. Til den pågældende øvelse, beder Helle eleverne lukke deres øjne, hvorefter hun fjerner et bogstav fra sekvensen foran hende[17]. Da eleverne åbner øjnene, spørger Helle, hvilket bogstav der mangler, hvortil eleverne regner det manglende bogstav ud. Spillet gentages flere gange, og eleverne udviser stor interesse og ivrighed undervejs. Efter et par gentagelser af denne øvelse, går Helle videre til en variation af spillet, hvor hun blander bogstaverne. Eleverne skal herefter op enkeltvist og lægge bogstaverne i den rigtige rækkefølge, hvilket går godt, i og med at de kan genskabe rækkefølgen.[18] Eleverne spiller herefter spillet *Fine* med alfabetkort, og kan efter en kort repetition huske hvordan spillet skal udføres. Da de er færdige med dette spil, spørger Helle, hvilket bogstav der kommer efter G, hvortil en elev rækker hånden op, og svarer A. Eleverne lægger herefter en ABC-slange ligesom sidste gang. Da de har lagt slangen, spørger Helle igen hvilke bogstaver der er nabo til G, og

[17] Dette er et MMG-spil som hedder *What's Missing?*, der træner læring og hukommelse hos eleverne (jf. Yurko, 1992, p. 44)

[18] Dette er ligeledes et MMG-spil, som hedder *Fix the Order*, og er både et læringsspil og et klassisk spil, hvilket betyder at spillets struktur går igen i andre emner indenfor MMG (jf. Yurko, 1992, p. 43).

eleverne svarer A og F. Helle foreslår, at de skal skubbe G-kortet op, for at gøre det mere visuelt hvilke bogstaver der er naboer til G. (jf. bilag 6.2 Deltagerobservation Helle Jacobsen)

Det ses i denne lektion, at Helle har valgt at fokusere undervisningens praksis og indhold på forståelse af alfabetsekvensens opbygning. Hun har udarbejdet et forløb, som giver mening for eleverne, idet de på forhånd kender sekvensens struktur, hvorefter hun tester denne ved enten at fjerne dele af sekvensen, eller bytte om på nogle af bogstaverne. Ved at spille *Fine* til sidst, træner hun elevernes forståelse af sekvensen, og evaluerer derigennem den enkelte elevs opnåede viden i en kollektiv situation, ved at stille spørgsmål ud i klasserummet, som alle elever kan svare på, eksempelvis ved at spørge hvad der kommer efter G. Ved at gøre dette, er det naturligvis ikke alle elever der får svaret, men muligheden for at evaluere deres egen udførelse af spillet optræder, idet de alle har udført handlingen, og derefter kan se om deres sekvens er lagt korrekt med udgangspunkt i en af de andre elevers besvarelse af spørgsmålet. Helle har opbygget hele undervisningslektionen som en assimilativ læringsstil, i og med at den bygger på elevernes viden fra forrige lektion. Hun bruger denne viden til at forsøge at overskride elevernes aktuelle læring, og dermed tilføje ny læring, gennem akkomodativ læring, det vil sige, i de tilfælde hvor hun får eleverne til at reflektere over de konstruerede sekvensers opbygning (Illeris, 2016, pp. 61-65). En af de handlinger Helle udfører for at opnå denne akkomodative læring - at opnå en forståelse af hvilke naboer tonen G har, er ved at flytte bogstavet G op i forhold til de andre bogstaver, således at eleverne bedre kan visualisere hvilke bogstaver der ligger ved siden af G, i og med at der optræder et tomrum mellem F og A, som kan være med til at understrege denne sammenhæng. Helle anvender således en egenskaben ved MMG, nemlig det, at materialet er nemt at anvende og ligeledes nemt at modellere til at understrege pointer (jf. afsnit 6.1.4 Tema 4: Egenskaber i MMG).

Helle bruger generelt set MMG-materialerne samt den dertilhørende pædagogiske filosofi, til at skabe en flydende sammenhæng i undervisningen, både lærings- og progressionsmæssigt. Endvidere viser det sig, at Helle søger at overføre en tematisk ramme af almen dannelse fra de enkelte øvelser til hele læringssituationen, i og med at hun gør eleverne bevidste om at deres handlinger påvirker hele undervisningssituationen. Ligeledes bruger hun materialet til at aktivere

eleverne hele vejen gennem undervisningen, ved at få materialet til at relatere sig til deres livsverden, gennem de forskellige aktiviteter hun sætter i gang. Hun formår at fastholde elevernes opmærksomhed ved at skifte mellem forskellige aktivitetsformer, såsom perception, reproduktion, produktion og refleksion, som trækker på forskellige intelligensområder, såsom visuelle, musikalske og logiske intelligenser. Ved først at vise eleverne hvad de skal gøre, og hvordan de skal løse opgaven, skaber hun en forståelse hos eleverne, der gør dem i stand til selv at udføre handlingen efterfølgende. På baggrund af denne udførelse af undervisningen kan det siges, at Helle udfolder sin undervisning indenfor den dannelsesteoretiske retning i musikfaget kaldet musik som *musisk* fag (jf. afsnit 3.3.3 Musikfagets historie), idet hun lægger meget fokus på, at eleverne skal kunne se et formål med undervisningen, og realiserer desuden dette gennem en legende tilgang til undervisningen. Helle udfolder også sin undervisning indenfor forskellige læringsstile såsom assimilativ, akkomodativ og kumulativ læring, idet hun gennem sammensætningen og inddragelsen af forskellige MMG-spil både søger at bygge videre på og etablere ny læring hos eleverne, hvortil hun også benytter sig af egenskaben for variation i MMG-spillene til at opnå dette læringsmål.

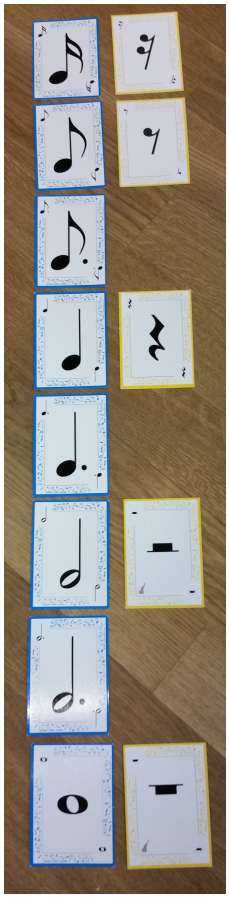
6.2.3 Marianne

Da vi besøgte Sortebakkeskolen, fik vi muligheden for at følge musiklæreren Marianne Poulsen, og hendes musikundervisning af en klasse bestående af både 4.- og 5. klasses elever. Hendes undervisning begyndte ved, at eleverne indtog plads på gulvet i en rundkreds, da de på forhånd havde fået at vide at de skulle spille MMG. Marianne havde som målsætning for lektionen at vise os, hvordan de på Sortebakkeskolen inddrager MMG i form af bevægelseslege. Eleverne havde ifølge Marianne brugt MMG intensivt, og havde dermed et grundlag for at begynde undervisningen, således at de var bevidste om, at de selv skulle være med til at indgå i læringssituationen på en bestemt måde:

> I begyndelsen af lektionen repeterer Marianne nogle centrale koncepter indenfor emnet *Rytmelæsning* i MMG (jf. afsnit 3.1 Music Mind Games), for eleverne. Hun fortæller eksempelvis, at en punkteret node er længere end en ikke punkteret ved at sige, at en punkteret cykel er langsommere end en der ikke er det. For at repetere elevernes viden om nodeværdier, sætter Marianne dem til at spille *Fine* med *Rytmespillekort*[19], både kortene med rytme- og pausesymboler på (jf. bilag

[19] *Fine* med rytmespillekort udføres på samme måde som den ovenfor beskrevne *Fine* med alfabetkort, med den undtagelse at rytmerne udgør den sekvens der skal lægges. I forhold til dette lægges sekvensen med den største

1.1 MMG materialeoversigt). De spiller spillet på tid, og Marianne opfordrer eleverne til at hjælpe hinanden undervejs, når de selv er færdige med at lægge deres sekvens, ved at gå hen til de andre elever og pege på de kort, der skal ligge anderledes, frem for at rådgive dem verbalt. Marianne appellerer til, at eleverne skal slå deres tidligere rekord i at lægge en *Fine*, det vil sige den samlede tid det tager alle eleverne at lægge rytmesekvensen. Hun siger, at eleverne kan gøre dette på halvandet minut, da det, på dette tidspunkt, er længe siden, at de sidst har prøvet det. Hun tæller ned, og eleverne klasker kortene i gulvet, og breder dem ud, og begynder at lægge sekvensen (jf. bilag 6.3 Deltagerobservation Marianne Poulsen).



I denne situation redegør Marianne således for, hvordan eleverne skal udføre spillet, og tydeliggør dermed en, hvad der med Luhmanns (2000) begreber kaldes, tematisk ramme for handlingsmuligheder i situationen. Et af de aspekter hun lægger særligt vægt på er det tidslige aspekt, i form af elevernes samlede "rekord" for at lægge *Fine* med rytmespillekortene. I forbindelse hermed opstiller hun en anden ramme, som forpligter eleverne til at hjælpe hinanden når de selv er færdige med at lægge deres egen *Fine*. Denne handling er til gavn for den tidslige rammesætning, i og med at elevernes gensidige hjælpsomhed potentielt set er med til at øge klassens tidslige præstation i at gennemføre spillet, såfremt elevernes hjælp er gavnlig for de øvrige elever. På den måde tilføjer Marianne et socialt funderet konkurrenceelement til undervisningen, som er centreret om elevernes tidligere præstation, hvilket fungerer som en motivation for eleverne. I forhold til den motivation der sker på baggrund af det konkurrerende element, kan dette ses i overensstemmelse med IPA-undertemaet *Appel til børns erkendelsesformer* (jf. afsnit 6.1.4 Tema 4: Egenskaber i MMG), da det fremgik i interviewet med Marianne, at MMG, grundet dets plasticitet, med fordel kan tillægges et konkurrenceelement, som er med til at vække elevernes interesser for at indgå i aktiviteten (ibid.). Ved at præsentere dette konkurrenceelement på denne måde, tydeliggøres det for eleverne, at deres handlinger er en del af en større helhed, det vil sige klassens helhed (Lave

nodeværdi, en helnode, tættest på personen, som lægger den og derefter bliver værdierne gradvist kortere i jo længere væk de lægges fra personen selv (jf. Yurko, 1992, pp. 52-53).

& Wenger, 2004, p. 49). Gennem en sådan situeret læringssituation, har Marianne foretaget et kommunikativt valg om, at lægge fokus på handlingen og målet med denne handling, det vil sige at slå en tidligere rekord, hvilket, med Drotners (2006) begreber, gør situationen til en procesorienteret læringssituation, hvor elevernes egentlige læring ikke er det centrale fokus (Drotner, 2006, pp. 10-12). Derimod kan det siges, at læringen, som det formuleres af Tanggaard (2009), konstrueres i den pågældende sociale praksis gennem kompetente bidrag til løsninger af det aktuelle problem, som eleverne stilles overfor. Elevernes viden er i denne sammenhæng således ikke af substantiel art, men kan snarer beskrives som "vidende handlinger", idet den udspringer af situerede og procesdefinerede kommunikative aktiviteter, hvor eleverne kommer til fælles enighed om den mening den situerede tematiske ramme for undervisningen opstiller. På den måde indebærer den ovenstående proces en vekselvirkning mellem elevernes forståelse, af indholdet, og erfaringer, med den kommunikative proces i at nå til enighed om indholdets intenderede mening (Tanggaard, 2009, p. 16; Lave & Wenger, 2004, p. 48; Luhmann, 2000, pp. 180-182).
Efter eleverne havde færdiggjort øvelsen, gik Marianne rundt for at undersøge hvorledes eleverne havde løst opgaven:

> En elev har lagt rækken: helnode, halvnode, punkteret halvnode, fjerdedelsnode, punkteret fjerdedelsnode, ottendedelsnode, punkteret ottendedelsnode og sekstendedelsnode. Marianne viser, at den punkterede halvnode skal være mellem hel- og halvnoden, og ikke mellem halv- og fjerdedelsnoden. Herefter forstår eleven, og bytter selv om på de resterende kort (jf. bilag 6.3 Deltagerobservation Marianne Poulsen).

I denne beskrivelse ses det, at idet Marianne går rundt og hjælper sine elever til at opnå den rigtige forståelse, i forbindelse med rækkefølgen på de lagte sekvenser, indtager hun rollen som den mere kompetente aktør i situationen, hvorved hun guider eleverne til at forstå og videreorientere sig gennem evalueringen og tydeliggørelsen af, hvorfor den lagte sekvens ikke er korrekt. Ved at sikre sig at eleven forstår årsagen til fejlen, øger hun sandsynligheden for at eleverne husker denne fejl til en anden lignende situation, hvorfor de vil kunne udføre opgaven bedre næste gang (Bråten, 1996, pp. 104-105). Eleverne skal efter repetitionsøvelsen *Fine,* lave en af de bevægelseslege som Marianne har lave i forbindelse med MMG:

> Idet Marianne nævner at de skal lege bevægelseslegen *Nodefange*[20] begynder eleverne at byde ind med andre bevægelseslege de kender, såsom *Nodesalat*[21]. Inden de skal udføre bevægelseslegen, bliver eleverne sat i grupper, som hver får et *Blue-Jello* kort, med en rytme på. På nogle af kortene lægger Marianne et rødt kort over den sidste nodeværdi. Hun sætter grupperne i gang en efter en, hvorefter de selv skal fortsætte rytmen. Rummet bliver fyldt med de enkelte gruppers rytmeord, som af og til bliver sagt i forskelligt tempi. Eleverne bliver korrigeret ind imellem, så de siger rytmerne med samme puls som de andre. Marianne skifter løbende kortene ud, hvorefter eleverne stopper, for at lære en ny rytme af hende. Til sidst samler hun alle kortene ind, og beder eleverne gå af sted til gårdspladsen, hvor de skal lege *Nodefange.* Eleverne viser tydeligt engagement i denne sidste aktivitet, og holder sig til reglerne, mens de forsøger at holde legen kørende så længe som muligt (jf. bilag 6.3 Deltagerobservation Marianne Poulsen).

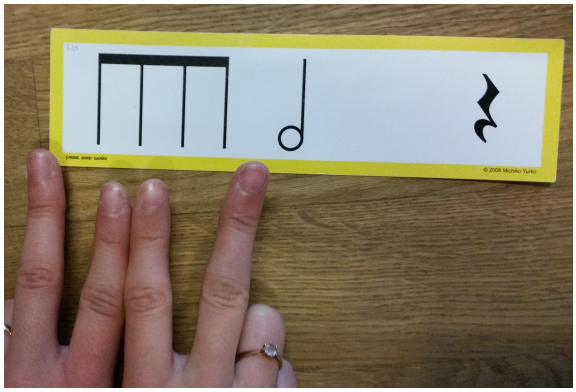
Idet Marianne nævner at eleverne senere i lektion skal lave *Nodefange*, ses det at eleverne umiddelbart reagerer ved at foreslå andre bevægelseslege, som de også kender til indenfor Mariannes musikundervisning. Dette kan ses i sammenhæng med IPA-undertemaet *Elevernes musikalske udvikling og oplevelse af MMG*, idet det her bliver tydeligt, at eleverne forstår aktiviteten *Nodefange* som del af en større samling aktiviteter omhandlende MMG indenfor Mariannes undervisning. Herved tydeliggøres elevernes umiddelbare præference i forhold til bevægelseslegene i situationen. Dette havde dog ingen indflydelse på undervisningens struktur. Ved at nævne *Nodefange*, ændrer Marianne den tematiske ramme for undervisningen, og skaber en forventning hos eleverne til hvad der senere skal ske, i og med at de er bekendte med den temaramme og de dertil knyttede handlingsmuligheder, som bevægelseslegene udføres indenfor (Luhmann, 2000, pp. 196-202*)*. Bevægelseslegen i sig selv kan ses i sammenhæng med IPA-temaet

---

[20] *Nodefange* var en fangeleg, hvor der udvælges fire fangere, som hver især skal fange en bestemt rytme, sagt med MMG-termer. De øvrige elever deles ligeledes op i fire grupper, som også hver især får en rytme svarende til en af fangernes rytme. Når en af fangerene fanger en elev skal han eller hun således afhøre den fangede i rytmen. Hvis den fangedes rytme ikke stemmer overens med fangerens egen, må de løbe videre. Det gælder således, for fangerene, om at blive først færdige med at fange alle deres rytmer.

[21] *Nodesalat* er en bevægelsesleg som Marianne anvender i sin undervisning til at aktivere eleverne med. Legen udføres ligesom den kendte leg "frugtsalat", med den undtagelse at de enkelte elever får tildelt en nodeværdi frem for en frugt. Når der eksempelvis siges "fjerdedel", bytter alle fjerdedelene plads. Hvis der ligeledes siges "nodesalat" skal alle noderne rejse sig og forsøge at finde en ny plads.

Læreren som mediator, hvor Marianne i dette tilfælde har valgt at omsætte MMG til en leg, som aktiverer eleverne på en anden måde end den stillesiddende aktivitet, som de hidtil har lavet i den pågældende undervisning. På den måde formår Marianne at imødekomme det nye faglige mål om mere bevægelse i skoletiden efter den nye folkeskolereform, som en integreret del af hendes undervisning, samtidig med at eleverne lærer noget fagligt (jf. afsnit 3.3.4 Musikfaget i Danmark). Aktiviteten åbner for mulighederne for, at eleverne kan komme til udtryk med deres iboende erkendelsesformer, særligt den kropslige erkendelse, i og med at legen er en fangeleg. Ligeledes er legens struktur kendt for eleverne, hvorfor de ikke skal koncentrere sig om legens udførelse, men i stedet om de MMG-rytmetermer, som de hver især er blevet givet. Det musikteoretiske element spiller dog kun en sekundær rolle i denne sammenhæng, da det først indgår aktivt i legen, så snart en elev fanges af en anden elev. Herved bliver det vigtigste ikke at kunne gengive rytmen korrekt, men derimod at løbe væk fra eller efter en anden elev. Det er dog også centralt at eleverne kan gengive rytmen når de fanges, da legen ellers ikke vil kunne gøres færdig. Herved integrerer Marianne den musikteoretiske viden, som hun ønsker eleverne skal opnå, i en aktivitet som appellerer til eleverne. Herved gennemfører eleverne læringsprocessen i en situeret læringssituation, hvor de gennem bevægelseslegens regler og normer, ubemærket forpligtes til at forstå indholdet af undervisningen, i og med at de skal have en vis forståelse af indholdet for at kunne gengive dette. Herved kan der være tale om at der optræder en form for det, af Tanggaard (2009) kaldet, *læringsglemsel* i situationen, hvor eleverne ikke er bevidste om at de lærer noget, som kan bruges i en anden sammenhæng end den de umiddelbart indgår i (Tanggaard, 2009, pp. 17-23).



I lyset af forventningen om bevægelseslegen, bliver rytmetræningen med *Blue-Jello* kort desuden meningsfuld for eleverne i undervisningssituationen, da denne øvelse danner grundlag for udførelsen af *Nodefange*, hvilket var tydeligt at eleverne var bevidste om. Som det er beskrevet ovenfor, lægger Marianne nogle røde kort over nogle af nodesymbolerne, fordi *Blue-Jello* kortene indeholder 5 fjerdedele. Da dette falder udenfor den oftest observerede taktart i moderne popmusik, nemlig 4/4, kan dette ses som en måde hvorpå Marianne forsøger at formidle materialet til eleverne på en måde, som relaterer sig til den musikalske omverden de er en del af, eksempelvis gennem eksponeringen fra radio og TV. Der kan her være tale om, at der optræder en

fortolkning af MMG, som bunder i en forskel mellem musiktraditioner. Det blev tydeligt i IPA-temaet *Egenskaber i MMG*, at materialet indenfor MMG er udformet ud fra et klassisk stilidiom, hvorved visse aspekter i metodens indbyggede progression og materialets udformning i MMG, ikke kan overføres direkte til folkeskolens musikundervisning indenfor en dansk kontekst (jf. afsnit 6.1.4 Tema 4: Egenskaber i MMG). Materialets udformning viser sig dog ikke som en hæmning for Mariannes formidling eller elevernes udførelse af aktiviteterne. Dette kan skyldes egenskaben ved MMG, forklaret ved undertemaet *Materialets plasticitet*, som forklarer, at materialet nemt lader sig omfortolke af den pågældende lærer, der anvender det. Materialets indhold som i dette tilfælde er rytmelæsning, pulsfornemmelse og sammenspil, bliver i den ovenstående situation omformet til en, for konteksten, meningsfuld enhed, idet den kan ses som anvendelig for andre praksisser indenfor musikfaget i folkeskolen, eksempelvis til udøvelsen af rytmisk sammenspil.

På baggrund af den ovenstående beskrivelse og analyse af Mariannes undervisning, ses det hvorledes MMG kan indgå i dansk folkeskolesammenhæng, gennem forskellige omfortolkninger af dele af metodens grundstrukturer. Marianne fungerer i høj grad som mediator for MMG i den observerede undervisningssituation, idet hun opstiller forskellige handlingsrammer, som ikke kan ses som traditionelle for MMG. Eksempelvis tilføjer hun bevidst konkurrenceaspektet til spillet *Fine*, selvom dette i udgangspunktet søges nedtonet indenfor metoden (Yurko, 2013, p. 5-6). Ligeledes har hun også tilføjet aktivitetsformen bevægelsesleg til metoden, da hun mener, at dette er med til at motivere eleverne til at indgå i undervisningen. Situationen afspejler således hvordan Marianne indgår som kreativt mellemled for medieringen af materialet, idet hun formår at aktualisere MMG, således at eleverne både opnår en faglig viden, samtidig med at de får mulighed for at erkende indholdet på forskellig vis. Ud fra Gardners (i Fredens 2007) teori, kan det siges, at der i Mariannes undervisning lægges stort fokus på den kropslige-kinæstetiske, og den rumlige og spatiale intelligens, i og med at hun anvender MMG's iboende, traditionelle praksisform (jf. afsnit 3.1 Music Mind Games) samtidig med, at hun tillægger spillenes udførelse en ekstra kropslig dimension, hvorved hele kroppen aktiveres. Dette fokus på kropsligheden i undervisningen, åbner for muligheden for at eleverne kan interagere med hinanden gennem fangelegsstrukturen i den udførte bevægelsesleg, således elevernes interpersonelle intelligens også aktiveres, hvorved deres erkendelse af de andre elevers position gøres tydelig for dem. Gennem denne interpersonelle aktivitetsform opstår muligheden for læring eller træning af rytmer, idet eleverne løbende i legen udveksler og repeterer de informationer, de er blevet udstyret med fra legens begyndelse (Fredens,

2007, pp. 122-123). Ved at udveksle og tage stilling til rytmestrukturerne, indgår eleverne således også i et refleksivt forhold til materialet (jf. 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget, *Refleksion)*, idet de skal vurdere hvorvidt den opfattede rytme stemmer overens med den rytme der skal fanges. Gennem sin formidling af MMG, som appellerer til flere af elevernes iboende erkendelsesformer og intelligenser, tager Marianne således højde for den, af regeringen stillede, faglige målsætning for musikfaget, samtidig med at hun tager højde for elevernes forskelligartede læringsstile (Gardner, 1999, p. 336). Ved at gøre dette, skaber hun muligheden for at aktivere en større del af eleverne, end hun ellers ville ved eksempelvis at tegne rytmesymbolerne på en tavle, da denne læringsform ikke appellerer til alle børn (Gardner, 1999, pp. 116-117). Det skal til sidst nævnes, at Mariannes rolle i den observerede undervisning, primært er at igangsætte aktiviteterne, hvorefter hun kan lade eleverne gennemføre disse på egen hånd. Dog forlader hun aldrig sin funktion som lærer, i og med at hun hele tiden står til rådighed, og er parat til at hjælpe eleverne hvis der opstår problemer.

6.2.4 Carsten

Den første observation af Carstens undervisning foregår på Klostermarkskolen i Aalborg og tager udgangspunkt i hans undervisning af en 6-årig pige i violin- og MMG-undervisning:

> Carsten finder noden på sangen ”Bamsefar” frem, som pigen har lært udenad i den tidligere undervisning i Suzuki-violinundervisning. Carsten beder eleven om at se nærmere på de rytmer og nodeværdier der er i en bestemt takt, en takt hun har svært ved at spille korrekt, hvortil det skal nævnes at eleven, på grund af sit niveau indenfor Suzuki metoden, ikke kan læse noder, men kender til de basale rytmetermer indenfor MMG. Dette bliver gjort for at træne nodelæsning, og en langsommere gennemgang af melodien, da eleven ellers spiller melodien for hurtigt og usammenhængende. Herefter skal hun spille den gennemgåede takt på violinen. Undervisningen slutter med MMG, hvor eleven skal på *Nodejagt*[22] ved at lægge *Magic Notes* på nodeværdier i ”Bamsefar”, der matcher nodeværdierne på fremviste *Blue-Jello* kort (jf. elev 2 i bilag 6.4 Lises undervisnings og observationsnoter fra praktik ved Carsten Viuf)

[22] *Nodejagt* er et spil hvori eleven skal forsøge at overføre sin viden fra Blue-Jello kort (jf. bilag 1.1 MMG materialeoversigt) til en reel node. Dette gøres for at eleven bliver bekendt med at læse nodeark med melodier og lignede på. Spillet udføres konkret ved at eleven får stillet en opgave, eksempelvis at finde en Blue, hvorefter eleven skal lægge en Magic Note ovenpå de tilsvarende symboler i noden (i dette tilfælde en fjerdedelsnode) (Yurko, 1992. P. 91).

I den ovenfor beskrevne situation ses det, at Carsten forsøger at overføre en form for viden hos eleven, som er den praktiske udførelse af melodien ”Bamsefar”, til en anden form for viden, nemlig det at læse den nodenoterede melodi. Dette gør han gennem flere led i sin undervisning, hvor eleven først spiller melodien, og derefter skal læse den. Carsten bruger herefter spillet *Nodejagt* til at evaluere elevens evner til at genkende de nodesymboler, som indgår i melodien, i nodesystemet. Ud fra Illeris (2016) teori om de forskellige læringstypologier, kan den læring der foretages i lektionen, ses som *assimilativ* (Illeris, 2016, pp. 61-62), idet elevens forhåndskendskab til melodien og MMG-rytmetermerne anvendes til at give eleven en større forståelse af forskellige musikalske udførelser af melodien ”Bamsefar”. I situationen bruger Carsten MMG som et konkret forståelseselement, i kraft af elevens forhåndskendskab til MMG-rytmetermer, og de dermed forbundne symboler, som referencer til nodesymbolerne på nodearket. På denne måde figurerer Carsten som mediator for både MMG, og den korrekte udførelse af melodien, ved at bevæge sig mellem ars- og scientia dimensionerne indenfor musikkens univers (jf. afsnit 3.3.1 Musikfaget set indefra). Den assimilative læring, som foregår i undervisningen, går således på tværs af elevens forskellige intelligenser og erkendelsesformer, og tager udgangspunkt i en reproducerende musikalsk aktivitet (jf. afsnit 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget), gennem elevens udførelse af melodien. Ifølge Gardners (i Fredens 2007) teori om de syv intelligenser, kan der her være tale om, at elevens musikalske og kropslige intelligens aktiveres gennem elevens frembringelse af melodien, grundet at eleven i denne praksis, både benytter sig af motorisk hukommelse og fysiske færdigheder til at frembringe toner på sin violin, og samtidig også lytter til og tager stilling til dette undervejs i større eller mindre grad. Denne aktivitet omformes senere af en mere interpretativ aktivitetsform, hvorigennem elevens opfattelse af nodesymboler samt udførelsen af genkendelsesspillet *Nodejagt,* aktiverer sine visuelle sanseapparater, således at elevens rumlige og spatiale intelligens kommer i spil i situationen (Fredens 2007, pp. 120-123; jf. afsnit 3.3.2 Aktivitetsformer i musikfaget). Elevens udførelse af MMG-spillet er med udgangspunkt i den melodi, som hun spiller i begyndelsen af undervisningen. Inddragelsen af MMG aktiverer muligvis flere af elevens intelligenser på samme tid gennem sin reference til den klingende musik, som den er afbildet i nodesystemet, hvorved nodebilledet bliver forbundet med noget udenfor sit eget udtryk. Denne måde at inddrage MMG på åbner således, i situationen, op for at eleven får mulighed for at erkende melodien ”Bamsefar” på forskellig vis, både ud fra et musikteoretisk og praktisk forståelsesgrundlag.

En anden måde hvorpå Carsten inddrager MMG i sin undervisningen, ses i undervisningen af en anden 6-årig pige på Skipper Clement skolen i Aalborg:

> Carsten inddrager MMG, efter at eleven har spillet Bachs menuet i G-dur på violin. Her øver Carsten taktarten 4/4 med *Real Rhythm Cards* (jf. bilag 1.1, MMG materialeoversigt) sammen med eleven. Carsten siger en rytme med MMG-termer, eksempelvis *Blue, Jello-Jello, Blue* (svarende til en fjerdel, fire ottendedele og en fjerdedel), hvorefter eleven "skriver" rytmen ved at lægge kortene i forlængelse af hinanden, så de danner det rytmebillede, som svarer til Carstens benævnelse. Bagefter klapper Carsten en ny rytme, som eleven ligeledes skal skrive med nodekortene. Sværhedsgraden bliver øget i forbindelse med at Carsten udfører en ny rytme, og eleven får svære ved at afkode rytmen, efterhånden som den bliver svære. Hun hjælpes undervejs, og finder til sidst selv frem til svaret. Ved en af rytmerne, begynder eleven at skrive rytmen korrekt i første del af takten, men viser usikkerhed, og kommer tilsyneladende til at forvirre sig selv undervejs, hvorfor Carsten hjælper hende, ved at sige rytmen med MMG-rytmetermer, i stedet for at klappe den (blue, pineapple, jello, blue, svarende til en fjerdel, en ottendedelstriol, to ottendedele og en fjerdedel). Hun lægger herefter rytmen korrekt (jf. elev 8 i bilag 6.4 Lises undervisnings og observationsnoter fra praktik ved Carsten Viuf).

Carsten vælger her at inddrage MMG som en separat del af undervisningen, således at teori og praksis holdes adskilte. Det er på grund af dette, ikke til at sige om eleven forstår koblingen mellem teori og praksis, men ud fra situationen forstår eleven tilsyneladende aktiviteten i sig selv, i og med at hun formår at gennemføre spillene korrekt. Der kan være tale om at opfattelsen af denne kobling kan være situationen uvedkommende, da læring ifølge Tanggaard (2009) sker bedst, når man ikke er opmærksom på, at man lærer et givent stof, i dette tilfælde referencen til den praktiske udførelse. Læringen kommer derimod, når eleven koncentrerer sig om genstanden for læring, som i dette tilfælde, er rytmenotering indenfor en given taktart, hvorved der opstår *læringsglemsel* i situationen, hvor læringen lagres hos eleven og senere kan anvendes i elevens musikundervisning (Tanggaard, 2009, p. 17).

Undervejs i observationen viser det sig, at eleven bliver udfordret gennem Carstens forskellige måder at udføre rytmer på. Det viser sig, at i og med at Carsten præsenterer en rytme ved kun at klappe den, udfordrer han elevens evne til at fortolke og overføre det opfattede til rytmisk notation. Dette kan være forbundet med, at eleven er mere bekendt med MMG-rytmetermerne og omformningen af disse (til notation), end klappede rytmer og notationen af disse. I denne sammenhæng ses det, at Carsten indgår i undervisningen som en hjælper for elevens læring, i og med at han både hjælper eleven til at løse opgaven ved at guide hende gennem øvelserne, og samtidig udfordrer hende ved at udføre rytmerne på en måde der er uvant for hende. Carsten har i denne situation således formået, at tilrettelægge undervisningens indhold således, at det imødekommer elevens NUZO. Carsten formår gennem muligheden for variation af spillets sværhedsgrad, at tilpasse aktivitetens sværhedsgrad til elevens aktuelle niveau, og formår gennem denne regulering, at øge sværhedsgraden til det punkt, hvor eleven udviser tegn på at være udfordret i en sådan grad, at hun bliver nødt til at trække på Carstens erfaring, for at løse opgaven (Bråten, 1996, pp. 104-109).

Måden hvorpå denne situation etableres, kan endvidere belyses ud fra temaet *Læreren som mediator,* formuleret i den tidligere analyse (jf. afsnit 6.1.3 Tema 3: Læreren som mediator), idet Carsten, som lærer, foretager valget om at formidle rytmenotering med fokus på materialet i sig selv og den dermed forbundne aktivitet (Drotner, 2006, pp. 11-12). Herved sættes materialet i fokus for undervisningen, og eleven bliver, gennem materialets appel til hendes erkendelsesformer, motiveret til at indgå som del af aktiviteten sammen med Carsten, idet han aktualiserer den for hende. Materialets rolle er i denne sammenhæng ikke dominerende for hvorledes øvelserne skal udføres, da disse primært defineres af Carstens formidling og regulering af sværhedsgraden, samt hvorledes de anvendes i situationen.

Det ses ligeledes i en af Carstens andre undervisningslektioner på Skipper Clement skolen, i dette tilfælde af en dreng på 6 år, hvordan han imødekommer elevens niveau, og dermed skaber NUZO i situationen:

> Carsten inddrager drengens far i en stor del af undervisningen. Han nævner at faderen skal hjælpe sin søn med at have den korrekte holdning og bueteknik, i sit violinspil, så han også kan hjælpe ham derhjemme i øvningen (jf. elev 9 i bilag 6.4 Lises undervisnings og observationsnoter fra praktik ved Carsten Viuf).

Herved bliver faren den mere kompetente udøver, som skal guide drengen i sin musikalske udvikling. Ved at konstruere dette forhold tager Carsten højde for det, som i IPA afsnittet blev kaldt *Synergi* mellem kulturskolen og hjemmet, i og med at faren bliver inddraget som formidler af den viden Carsten ønsker eleven skal lære. Herved bliver det muligt at faren kan fastholde denne viden udenfor kulturskolens institutionelle rammer, når han og sønnen tager hjem, hvorved drengen kan rådføre sig med sin far i tilfælde af, at han har glemt, hvordan han skal udøve bueteknikken.
Det observeres endvidere i undervisningen, at drengen har svært ved at holde rytmen i den melodi han spiller, hvorfor Carsten foreslår forskellige øvelser til at afhjælpe dette:

> Carsten foreslår at de skal lave "energizing[23]" med MMG-rytmerne *Blue, Blue, Two-oo*, som svarer til to fjerdedelsnoder og en halvnode, og kun øve rytmerne på violinens E-streng, så drengen ikke skal koncentrere sig om alle melodiens elementer, men kun om rytmen. Da drengen får styr på rytmen, øver de denne som del af melodien. Timen slutter med en MMG aktivitet, hvor de øver taktslag med *Blue-Jello* kort. Carsten hjælper drengen med selv at finde frem til de rigtige svar, og retter ham ikke hvis noget er forkert, men guider ham i stedet på rette vej til selv at finde frem til svarene (ibid.).

Det ses således at Carsten anvender MMG i denne lektion som del af den praktiske undervisning, idet han undervejs inddrager MMG-rytmetermer, for at hjælpe drengen til at forstå, hvorledes melodiens rytmik skal udføres. Aktiviteten overgår til en mere interpretativ art, hvor drengen skal fortolke musikalske elementer gennem et ikke musikalsk medie, i form af *Blue-Jello* kort, der hjælper til visualiseringen og øvningen af taktarter, og hvilke rytmeværdier, der kan indgå i eksempelvis en 4/4-delstakt. Carsten skaber her ligevægt og sammenhæng mellem ars- og scientia-dimensionerne i undervisningen, ved at inddrage MMG som understøttende til den musikalske aktivitet gennem hele lektionen. Carstens evne til at etablere NUZO i sin undervisning, kan udspringe af hans forsøg på at imødekomme de *16 Corner Stones* (jf. afsnit 6.1.1 tema 1 i IPA trin 4), hvilket synliggøres i forbindelse med, at han ikke retter drengen hvis noget er forkert, men i stedet forsøger at guide ham frem til det rigtige svar.
I forbindelse med at inddrage MMG som en integreret del af sin undervisningspraksis, bliver dette ligeledes observeret i undervisningen af to piger på 6 år, på Klostermarkskolen. Lektionen varede

[23] Energizing er en metode, hvor en given rytme søges indlært ved at den bliver udført gennem klap eller i dette tilfælde ved hjælp af en verbalbegrebsliggørelse af rytmer uden at tage højde for aspekter såsom tonehøjder.

25 minutter og formålet med undervisningen var at de skulle lære at spille sammen på deres violiner, og ligeledes lære at læse noder:

> Jeg (Lise) begynder de første fem minutter af lektionen med at træne rytmer sammen med pigerne med *Blue-Jello* kort, hvor vi i fællesskab siger de forskellige rytmer og laver håndtegn til hver enkelt rytme, mens vi sidder på gulvet. Herefter tager Carsten over, og gennemgår nodesystemet sammen med pigerne, hvorefter de laver en *Fine* med alfabetkort, for at lære pigerne musikkens alfabet. Pigerne hjælper hinanden med at gøre det rigtigt. Herefter gennemgår de hvor den højeste og laveste tone på violinen ligger i nodesystemet, og bliver derefter introduceret for en melodi, nedskrevet på noder, som stemmer overens med det gennemgåede stof i forhold til rytme og tonehøjde. Bagefter spiller de melodien på violinen, og da det går rigtig godt, øger Carsten sværhedsgraden, og giver dem en lidt svære node at spille efter (jf. elev 2 og 7 i bilag 6.4 Lises undervisnings og observationsnoter fra praktik ved Carsten Viuf).

Undervisningens progression er således, i den indledende fase, styret af MMG, med formålet at give eleverne en teoretisk forståelse gennem interpretative aktivitetsformer, som de senere kan anvende i den praktiske forbindelse med at spille violin. Undervejs i lektionen ses det, at eleverne hjælper hinanden med at udføre øvelserne korrekt. Dette kan ses i overensstemmelse med den *situerede læringspraksis*, som formuleres af Lave og Wenger (2004), idet eleverne indgår i et *praksisfællesskab*, hvor de gennem sociale koder og horisontal læring, opnår læringsmæssig erfaring indenfor den konstituerede situation (Lave & Wenger, 2004, p.36). Dette kan ses i forbindelse med IPA-temaet *Egenskaber i MMG*, idet spillene indbyder til en interaktionsform (jf. afsnit 6.1.4 tema 4 i IPA trin 4), hvor eleverne, i udførelsen af disse, på en og samme tid, iagttager hinandens og deres egen aktivitet, og hvorledes denne forløber. Elevernes gensidige indsigt i hinanden, fordrer således en interesse i at gennemføre det igangværende spil hos den enkelte elev. På den måde kan den situerede læringssituation, med Luhmanns (2000) terminologi, ses som en kommunikativ proces, hvor eleverne kommunikerer gennem henholdsvis verbale og nonverbale kommunikationsformer, i form af mundtlige rettelser af den andens udførelse, eller gennem kropslige udtryk, såsom et hurtigt blik over på den andens kort, hvilket gør den anden bevidst om at hun bliver iagttaget. Denne kommunikation kan ses som udfoldende indenfor en tematisk ramme,

der er blevet opstillet af MMG-spillet i sig selv, som på en og samme tid, definerer målet og vejen derhen. Dette medfører at eleverne, i og med at de er bevidste om denne målsætning, både kan samarbejde og arbejde individuelt med at løse de stillede øvelser (Luhmann, 2000, pp. 180-196).

På baggrund af de ovenstående beskrivelser af Carstens undervisning, samt analysen af disse, ses det, at Carsten anvender MMG i undervisningen på forskellig vis, afhængig at den eller de elever han underviser. Han anvender metoden som en gennemgående læringsaktivitet, hvorigennem han søger at skabe sammenhæng gensidig styrkelse mellem elevernes forståelse af henholdsvis den teoretiske og praktiske dimension af det musikfaglige felt gennem assimilativ læring. Dette gør han ved at formidle metoden, således at han trækker på elevernes etablerede viden indenfor MMG, samt i forbindelse med den praktiske udøvelse af violin. Det fremgår af Carstens undervisning, at han anvender MMG-materialerne som redskaber til at overkomme og varetage den enkelte elevs aktuelle udfordringer og musikalske udvikling, og dermed har mulighed for at indgå i elevens NUZO. Carsten anvender desuden MMG-materialet i dets traditionelle form til at situere læringssituationer gennem spil og øvelser, hvor han indgår i situationen på et horisontalt niveau med eleverne, hvorved eleverne i visse tilfælde kan opnå læringsglemsel, på grund af aktiviteternes legende form. Gennem sin brug af MMG i sammenspil med de praktiske aktiviteter, appellerer Carsten således også til elevernes forskellige intelligenser, da hver af aktiviteterne åbner for forskellige handlingsmuligheder og erkendelsesformer.
Ud fra de tilsynekomne IPA-temaer fra forrige analyse, ses det, at Carsten, i praksis, primært fungerer som mediator for MMG, i og med at han foretager valg i forhold til inddragelsen og tilpasningen af MMG til de enkelte elever. Hertil kommer det ligeledes til syne, at temaet *Lærerens forudsætninger* indgår i observationerne af Carstens undervisning, idet hans generelle undervisningspraksis bærer præg af en praktisering af MMG's filosofiske grundlag, formuleret i de *16 Corner Stones* (jf. bilag 1.4 MMG 16 Corner Stones). Ligeledes ses, det hvorledes Carsten søger at skabe synergi mellem sin undervisning og nogle af elevernes hjemlige verden, ved at inddrage forældrene i undervisningen, som vigtige aktører for elevens musikalske udvikling. Slutteligt viser det sig, at temaet *Egenskaber i MMG* kommer til syne ved elevernes interaktion med materialet, idet materialet indbyder til forskellige handlingspraksisser, som appellerer til elevernes foretrukne erkendelsesformer, såsom leg, kommunikation og imitation.

6.3.6 Opsummering

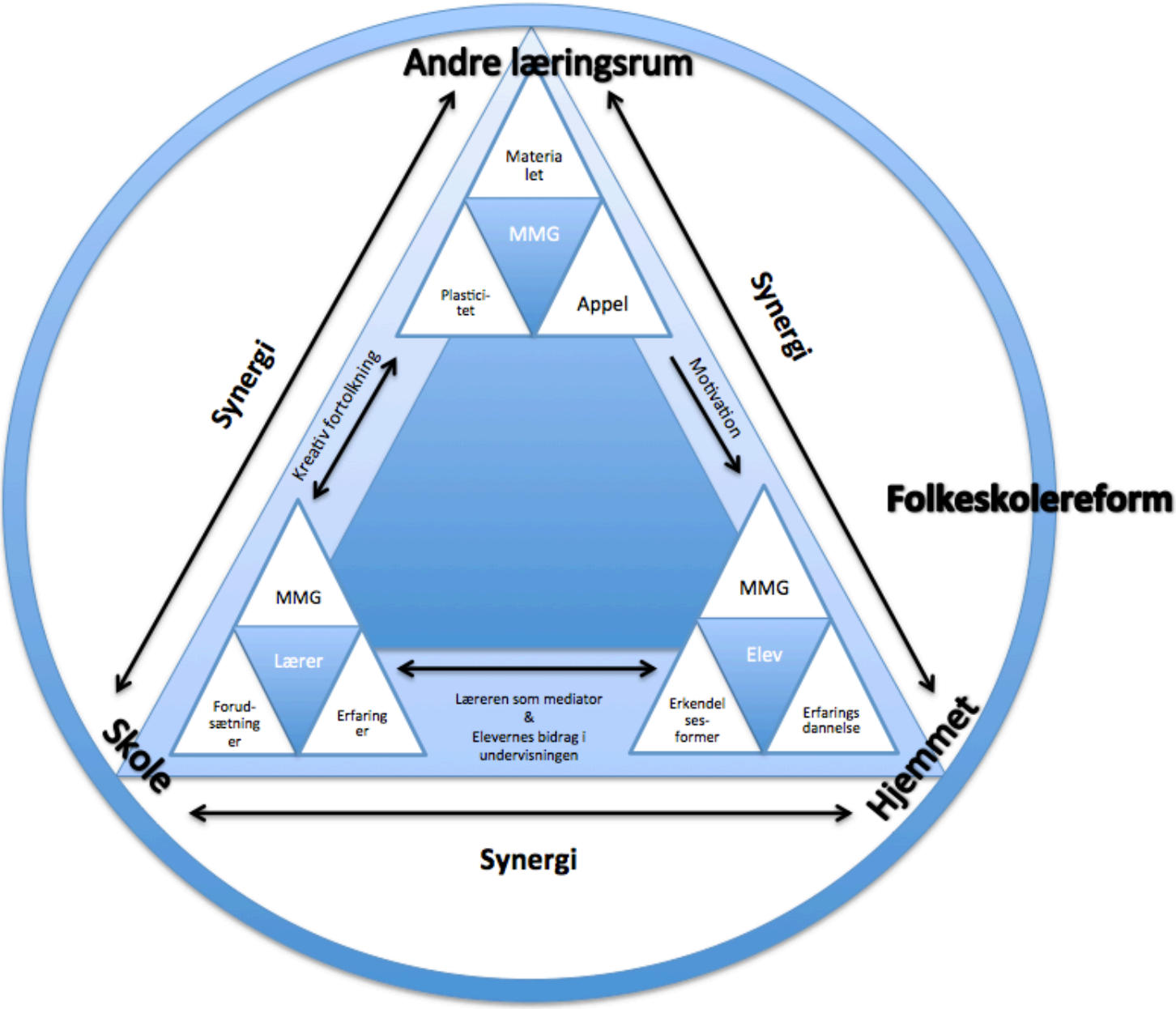
I de ovenstående analyser af de forskellige observationer af praktiserende lærere, som anvender MMG i deres undervisning, er det blevet tydeligt, at MMG åbner for muligheder for forskelligartede aktiviteter og dermed aktiveringen af elever på forskellige måder gennem sine indbyggede egenskaber. Det er også gennem analysen blevet tydeligt, at disse muligheder er betinget af bestemte forhold, som i stor grad relaterer sig til læreren selv og hvorledes læreren fortolker og formidler MMG-materialet. MMG kan således anvendes af læreren til at situere et læringsrum, hvori eleverne indhylles i en praksisform, som inddrager dem i et bredt udvalg af forskellige spil og øvelser, som kan koncentreres i forhold til et specifikt emne indenfor det musikfaglige felt, samtidig med at der også etableres et praksisfællesskab, hvor praksisformen får almendannende karakter i form af moralske og sociale værdier. Der kan således være tale om at MMG tilføjer en praksisform til musikfaget i folkeskolen, som kan vise sig at være fordelagtig. Den kan dog også vise sig at være hæmmende for lærerens generelle undervisningsstil, såfremt denne ikke stemmer overens med den, for MMG, implicitte undervisningsstil.

De ovenstående analyser kan ses som sammenhængende med de tidligere fremkomne IPA-temaer i analysen i forrige afsnit (jf. afsnit 6.1 IPA Trin 4), nemlig *Egenskaber i MMG* og *Læreren som mediator*, da udførelsen og etableringen af den situerede praksisform falder tilbage på lærerens mediering af materialet. Dette skyldes, at læreren i de ovenstående situationer anvender materialet til at skabe tematiske rammer med bestemte handlingsmuligheder for den pågældende praksis. Tilsynekomsten af temarammerne for kommunikativ handling i situationen, beror på lærerens evne og lyst til at gøre MMG-materialet og dets indhold relevant i forhold til elevernes aktuelle niveau og forståelse, gennem spillenes og øvelsernes legende tilgang. Herved har læreren, på baggrund af materialets udformning og metodens udførelse, mulighed for at skabe et læringsrum, som appellerer til eleverne på en måde som aktiverer deres erkendelsesformer hvilket skaber muligheden for at de kan fordybe sig i den pågældende aktivitet. Ved at indgå i en sådan situation, forstår eleverne umiddelbart hvad der forventes af dem indenfor de rammer læreren skaber, når MMG inddrages i undervisningen. Eleverne bliver herved i stand til at varetage dele af undervisningen på egen hånd, hvorved læreren kan træde tilbage fra selv at deltage aktivt i undervisningen, men stadig være til stede til at kunne hjælpe eleverne, hvis udfordringerne bliver for høje. En af de andre tilsynekomne egenskaber ved inddragelsen af MMG-metoden i undervisningen, som udspringer af forholdet mellem spillene og situationens aktører er, at læreren gennem sin kreativitet og indsigt i elevernes livsverden, samt materialets konstruktion og anvendelsesmuligheder, kan skabe spontan variation i

undervisningen, således at den tematiske ramme for undervisningssituationen ændres til at fange elevernes opmærksomhed og derved holde dem motiverede. Variationen består typisk i at ændre den pågældende aktivitet, samtidig med at det læringsmæssige indhold bevares, ligesom det eksempelvis var tilfældet med bevægelseslegene. Det fremgik ligeledes af analyserne, at den blotte inddragelse af MMG ikke er et succeskriterium for at eleverne lærer det intenderede læringsstof. Dette blev set i de situationer hvor det blev forsøgt at skabe sammenhæng mellem MMG-spillene og andre praksisser, som falder udenfor MMG-metodens grundlæggende scientia-orienterede tilgang. Eleverne blev eksempelvis ikke i stand til at læse noder ved blot at gennemføre MMG-spillene i en isoleret kontekst, men havde brug for at få skabt koblinger mellem den scientia-orienterede praksis, repræsenteret ved MMG, og den mere ars-orienterede praksis, repræsenteret ved nodelæsning og udøvelsen af nodenoterede melodier. En sådan kobling er betinget af den enkelte lærers forudsætninger og lyst til at fortolke og mediere de indbyggede egenskaber i MMG, på en meningsfuld måde, der gør metoden anvendelig som supplement til undervisningen og ligeledes i de tilfælde, hvor undervisningen udelukkende består af MMG-spil og øvelser.

7. Diskussion

Vi har på baggrund af de tilsynekomne IPA-temaer og sammenstillingen med de inddragede deltagerobservationer, samt specialets kontekstualiseringsafsnit valgt, at udforme følgende model. Modellen er udarbejdet for at tydeliggøre, hvorledes de forskellige aspekter indenfor temaerne *Lærerens forudsætninger, Synergi, Læreren som mediator*, og *Egenskaber i MMG*, relaterer sig til hinanden og til de observerede læringssituationer, samt hvorledes MMG som undervisningsredskab fremtræder og figurerer indenfor den tidligere beskrevne kontekst (jf. 3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017):



Med udgangspunkt i denne model, vil vi i det følgende diskussionsafsnit behandle tre overordnede forhold, som MMG har vist sig at berøre. Det første forhold kaldes *MMG i relation til læreren og eleverne (indre strukturer)*, og behandler de processer, der er blevet observeret i undervisningssituationerne, og ligeledes er blevet beskrevet af de tilsynekomne IPA-temaer *Lærerens forudsætninger, Læreren som mediator*, og *Egenskaber i MMG.* Det andet forhold kaldet *MMG i forhold til musikfaget*, vil med afsæt i det første forhold, diskuteres i forhold til hvorledes MMG kan ses i relation til musikfaget, som det konstitueres i dagens Danmark. Slutteligt vil forholdet *MMG i forhold til folkeskolereformen (de ydre strukturer)* diskuteres i forhold til, hvorledes de tidligere diskuterede forhold kan ses som udtryk for en større effekt af den indførte folkeskolereform, samt hvilke virkninger dette potentielt kan have.

7.1 Music Mind Games i relation til læreren og eleverne (de indre strukturer)

På baggrund af de udarbejdede analyser, kan inddragelsen af MMG i folkeskolens musikundervisning, anskues som en kompleks kommunikationsproces, hvor læreren opstiller tematiske handlingsrammer gennem inddragelsen af MMG. Disse handlingsrammer kommer i første omgang til syne gennem lærerens kreative fortolkning og mediering af MMG-materialet, hvorigennem læreren, på baggrund af sine forudsætninger og erfaringer, søger at skabe en mening med MMG, for både sig selv, og de elever som indgår i situationen. Denne mening kommer i stand, idet MMG-materialet, på baggrund af sin plasticitet, varieres og omformet til situationen den inddrages i, afhængigt af den enkelte lærers interesse og intention med at inddrage materialet. Gennem denne kommunikationsproces med MMG-materialet og dets iboende læringsstof som omdrejningspunkt, appelleres der til elevernes erkendelsesformer, hvorigennem de motiveres til at bidrage til aktiviteten gennem egne erfaringsdannelser. Herved kan forholdet mellem læreren og eleverne anses for at være præget af gensidig annerkendelse, og desuden også forstærkning af denne gennem en vedvarende udveksling af bidrag til opretholdelsen af situationen. Denne kommunikationsproces mellem læreren, eleverne og MMG-materialet, kan ses som undervisningens ”indre struktur”.

Denne indre struktur har i sit udgangspunkt vist sig, at være genereret af forholdet mellem lærerens individuelle tiltag og sammensætningen af de medvirkende elever, hvorfor undervisningssituationerne ikke har vist sig som ensartede i sine udformninger. Det er blevet tydeligt, at de lærere som anvender MMG i deres undervisning, inddrager, anvender og medierer denne på forskellig vis. Dette har medført, at metoden er observeret anvendt på henholdsvis

traditionel vis, som det er foreskrevet i det af Michiko Yurko (1992) udarbejdede undervisningsmateriale og radikal vis, hvor metodens iboende egenskaber omformes til andre aktiviteter, som falder udenfor den traditionelle udførelse af MMG. Det er blev tydeligt, at måderne hvorpå lærerne har valgt at inddrage MMG i deres undervisning, er udsprunget af deres personlige overvejelser i forhold til MMG-metodens implicerede læringsprocesser, det vil sige de mulige aktiviteter MMG tilbyder. Nogle lærere viste, i henholdsvis interviewene og deres udøvelse af metoden, udpræget begejstring over for metoden, både på grund af dens materialer samt dens legende tilgang til undervisning i musikteori, mens andre var mere afholdende overfor metoden, grundet dens iboende scientia-orienterede karakter. Denne distinktion viste sig gennem lærernes ønsker for, hvad deres elever skulle lære i de pågældende undervisningssituationer, hvorved MMG-metoden blev set som mere meningsfuld for nogle lærere end for andre.

At udføre MMG kræver, som det blev tydeligt i analyserne, en vedvarende fordybelse over flere år. Dette kræver på den ene side, at læreren har tid til at fordybe sig i og erfare MMG gennem sin undervisning, og på den anden side også har lysten eller motivationen til at anvende MMG. Motivationen kan have en indflydelse på lærerens lyst til at fordybe sig: hvis læreren ikke ser metoden som anvendelig til at opnå de, af læreren, ønskede mål indenfor en overskuelig tidsramme, er det tænkeligt at lysten til at fordybe sig i, eller udføre metoden ikke optræder. Hvis læreren på trods af manglende lyst til at anvende og fordybe sig i materialet og den legende tilgang, alligevel vælger at anvende MMG i sin undervisning, er der risiko for at undervisningsforløbet bliver uvirksomt, da læreren ikke vil kunne mediere den forståelse der ligger i MMG som den er tiltænkt, fordi lærerens didaktiske overbevisning ikke stemmer overens med metodens. Imidlertid er det ikke alle musiklærere, der, i deres undervisning, har mulighed for at tage højde for deres egne personlige interesser og ønskede læringsmål i samme grad, i og med at de er underlagt udefra stillede mål, eksempelvis de kompetencegivende mål: *musikforståelse, musikalsk skaben* og *musikudøvelse* (jf. 3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017), som skal opnås indenfor undervisningsforløbets tidslige rammer. Læreren inddrager i denne sammenhænge MMG i undervisningen, idet de ser muligheden for at bringe eleverne nærmere det overordnede stillede læringsmål, gennem en mediering af MMG-materialets læringsmæssige indhold.

Lærerens mediering af MMG udspringer af den føromtalte fordybelse, hvor læreren anvender materialet, og erfarer hvorledes dette kan anvendes på bedst mulig vis. Gennem disse erfaringer samt fortolkningen af MMG-metodens spil og øvelser, kan læreren ændre på fremgangsmåden i de spil, der tages med i undervisningen. Dette er muligt på baggrund af materialets plasticitet, som i

analysen blev beskrevet som muligheden for at ændre på spillenes strukturer, samtidig med at det indholdsmæssige læringsstof bibeholdes, eller ved at fravælge bestemte spil og materialer. På den måde optræder der mulighed for at alle lærere, såfremt de ser det meningsfuldt, kan anvende metoden på den måde, som de ser det hensigtsmæssigt i læringssituationen. Dette gøres ved at tage højde for hvilke elever der skal undervises, og dermed hvordan materialet bedst muligt tilpasses disse elever. Det blev tydeliggjort gennem analysen af deltagerobservationerne, at der ved inddragelsen af MMG-materialet, blev etableret en procesorienteret læringssituation. Her blev eleverne mødt på deres egne erkendelsesmæssige præmisser gennem materialets udformning og dermed forbundne aktiviteter, som appellerede til flere af de beskrevne intelligensområder, særligt den musikalske intelligens gennem auditive, visuelle stimuli og ligeledes den kropslig-kinæstetiske intelligens gennem bevægelseslege. Det kan siges, at elevene i situationen blev aktiveret på baggrund af en nuanceret perceptuel stimuli, som indeholder så meget information, at dens læringsmæssige indhold ikke kan læres ved blot at blive fortalt. Eleverne er eksempelvis selv nødt til at erfare rytmekortenes betydning gennem den sansemæssige udførelse af det spil kortene inddrages i. Det er dog ikke tilstrækkeligt, at eleverne kun gennemfører et spil én gang, da det viste sig, at de havde brug for flere gentagelser, og at antallet for nødvendige gentagelser varierede fra elev til elev. Dette kan skabe et dilemma for læreren i situationen, da der her etableres et tidsmæssigt problem, hvor læreren må bringe undervisningen videre for at opnå målsætningen for den enkelte undervisning, og dermed må ignorere, at ikke alle elever har lært det aktuelt inddragede stof.

7.2 Music Mind Games i forhold til musikfaget

På baggrund af den kommunikationsproces der foretages i den undervisning, hvori MMG inddrages, kan det siges, at undervisningen knytter sig til den fagdidaktiske position kaldet musik som *musisk*-fag (jf. afsnit 3.3.3 Musikfagets historie). Dette tydeliggøres ved, at der ved inddragelsen af metoden, fokuseres på procesorienteret formidling gennem materialerne og de pågældende aktiviteter. Herigennem søges der at appellere til elevernes egen nysgerrighed og naturlig videbegær i en socialt situerede kontekst, hvorved undervisningen bærer præg af en ubemærket læring frem for læring, hvor eleven bevidstgøres om en konkretstillet læringsproces. MMG-metoden kan også siges, at være i kontakt med den senere fagdidaktiske position kaldet musik som *sag*-fag, som det blev gennemgået i det tidligere afsnit (ibid.), grundet metodens formål om at indføre elever i en musikteoretisk forståelse. De analyserede læringssituationer tilslutter sig aldrig fuldstændig til hverken den ene eller den anden fagdidaktiske position, da der gennem den

legende tilgang konstant formidles et sagligt indhold. På den måde kan det siges, at der ved inddragelsen af MMG i folkeskolens musikundervisning, og dets formidling af musikuniversets scientia-dimension, henvises til et af de centrale kompetencemål, nærmere betegnet *Musikforståelse,* indenfor den nyere konstituering af musikfaget (jf. afsnit 3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017). På baggrund af de indre strukturer i musikundervisningen, beskrevet i det ovenstående afsnit, kan det diskuteres, hvorledes MMG, i sin traditionelle udførelse, bør inddrages i undervisningen, da metoden stiller tidslige krav til sin udførelse, og dermed tager tid fra andre aktiviteter. Med det øget fokus på scientia-dimensionen gennem inddragelsen af MMG, kan der, på grund af dette tidslige aspekt, ske en skævvridning i undervisningsforløbets langsigtede progression. Dette skyldes, at opnåelsen af en større viden indenfor det musikteoretiske felt, kan virke hæmmende for elevernes almene musikfaglige læring, da MMG i sit udgangspunkt ikke har vist sig, at kunne sammenkobles ubesværet til musikfagets ars-dimension, eksempelvis instrumentalundervisning. Ved at eleverne primært undervises gennem MMG, er der således fare for at indføre dem i en akademiseret forståelse af musikkens univers. For at afværge dette, er det derfor nødvendigt, at der gennem MMG-praksissen, dannes forståelsesmæssige forbindelser mellem scientia- og ars-dimensionerne. Dette kan eksempelvis etableres gennem en vedvarende vekselvirkning, hvor læringsindholdet i situationen fremstilles indenfor begge dimensioner, således at der skabes en situation, hvor musikalsk handling og forståelse ses som samlet udgangspunkt for undervisningen. Sådanne forbindelser kan medføre en gensidig styrkelse af begge dimensioner (jf. afsnit 3.3.1 Musikfaget set indefra), hvorved det er muligt at MMG, hvis anvendt med henblik på at skabe en sådan forbindelse, indirekte kan medføre en positiv udvikling indenfor de øvrige kompetencemål *Musikudøvelse* og *Musikalsk skaben.* Der kan herved været tale om, at undervisningen vil få fagintegrativ karakter, idet de enkelte kompetenceområder vil smelte sammen i en indbyrdes styrkelse af hinanden. En sådan fagintegrativ undervisningsdidaktik kan vise sig, at være tidsbesparende i forhold til opnåelsen af de stillede læringsmål. MMG, i sin traditionelle form, egner sig imidlertid ikke til at udfylde en sådan opgave fuldstændig, men ved at omforme aktiviteterne, som det blev set i nogle af de observerede læringssituationer, er det muligt, at strukturen og den legende tilgang i MMG kan fungere som grundsten for en sådan didaktik. Det er muligt, at det tidslige aspekt kan overkommes, ved at gøre MMG til både en produktiv og interpretativ aktivitet således, at undervisningens aktiviteter både udføres indenfor ars- og scientia-dimensionerne.

Den fagintegrative didaktik, genereret ved inddragelsen af MMG, implicerer forskellige dannelsesidealer, i og med at metoden inddrages med forskellige læringsmæssige formål. Disse formål er, som det blev nævnt tidligere, motivationer for tilrettelæggelsen af elevernes undervisning, og er styret af henholdsvis indre, personlige ønsker og ydre krav til målsætningen i undervisningen. Afhængigt af hvilken motivation og refleksion, der ligger til grund for inddragelsen af MMG, kommer denne til udtryk på forskellig vis, idet forskellige lærere ser forskellige dannelsesmuligheder i metoden. På den ene side kan de fagteoretiske læringsaspekter søges indlært gennem metodens materialer og praksisformer, som det blev beskrevet ovenfor, og på den anden side kan der søges en mere almen læring i form af praktiseringen af den grundlæggende filosofi indenfor MMG. Det blev observeret i læringssituationerne, at dette almene dannelsesideal indgik i læringssituationerne som en integreret del af kommunikationsprocessen, således at den pågældende aktivitet i højere grad rakte ud over det musikfaglige område. Dette ses i samspil med den *musiske* fagdidaktik, da der er lagt stort fokus på kropslig og motorisk udfoldelse, samt på en social gensidig afhængighed. Disse er i princippet med til at styrke egenskaber hos den enkelte elev, og kan bruges i andre sammenhænge end indenfor musikundervisning. MMG kan på baggrund af det ovenstående siges at træde frem som en metode, der indeholder muligheder for at afveje almene og faglige dannelsesidealer, således dannelsen af det *helhedsbetonede menneske* styrkes (jf. afsnit 3.2 Børns musikalske udvikling og erfaringsdannelse).

7.3 Music Mind Games i forhold til folkeskolereformen (de ydre strukturer)

I forbindelse med det moderne dannelsesideal om at fremme kreativitet og innovation hos samfundets borgere gennem deres skolegang, blev det i dette speciales indledende afsnit præsenteret, at dette ønske forplantede sig i konstitueringen af folkeskolens fag, herunder også de praktiske fag, såsom musikfaget (jf. afsnit 1. Indledning og 3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017). Det blev ligeledes gennemgået at effekten af dette ønske, kom til udtryk i lovgivningen om musikfaget, formuleret i folkeskolereformen og regeringsaftaler, ved at gøre faget ”musik” til et hjælpefag for andre fag. Dette blev gjort på baggrund af en forståelse af fagets mulige evne til at yde indflydelse på elevernes færdigheder indenfor eksempelvis matematik og dansk, således at der overordnet kan skabes et fagligt løft hos alle elever i folkeskolen. I denne sammenhæng har vi ikke kunnet afdække hvorvidt MMG som undervisningsmetode, kan hjælpe med at opfylde dette krav til musikfaget. Vi kan kun gisne om at der, gennem metodens aktivering af forskellige intelligensområder og praksisformer, kan skabes referencer til arbejdsmetoder indenfor andre fag,

som adskiller sig fra musikfaget selv – jævnfør den ovenstående diskussion af MMG's almen dannende implikationer.

I denne sammenhæng berøres der således et overordnet dannelsesideal, som søger at indføre folkeskolens elever i en tænkemåde, som relaterer sig til særlige intelligensområder, det vil sige det logisk-matematisk område, gennem aktiveringen af andre intelligensområder, det musikalske, kropslig-kinæstetiske og eventuelt rumlig-spatiale. På den måde etableres der indenfor folkeskolens konstituering en hierarkisering af intelligensområder, som på sigt kan virke modarbejdende i forhold til det overordnede ønske om at skabe kreative og innovative borgere, idet den kreative handling konstrueres som middel til noget andet, frem for at være målet i sig selv. Samtidig impliceres det også, at kreative praksisformer ikke kan høre hjemme i fag, såsom dansk og matematik, da disse praksisformer opfattes som forbeholdt de praktiske fag såsom musik, hvorved der konstrueres en skarp opdeling af de enkelte fags funktionsområder. Dette kan ses som problematisk i den forstand, at de praksisformer der foretages indenfor musikundervisningens læringssituation, ikke umiddelbart kan antages at have direkte indflydelse på andre fag, særligt ikke hvis disse fag ikke har en lignende tilgang til sit eget læringsstof. Ligeledes viser der sig også et problem i fagenes aktivitets- og intelligensmæssige lukkethed, da disse ikke vil kunne favne alle elever på en måde, der appellerer til elevernes læringsstile, hvorfor elevernes evne til at tænke divergent i undervisningen hæmmes. I denne sammenhæng kan vores tilsynekomne forståelse af MMG, på baggrund af de ovenstående analyser, inddrages, idet det har vist sig, at et fagligt og teoretisk indhold kan præsenteres for elever på en kreativ og meningsfuld måde, således at der tages højde for elevernes foretrukne læringsstile og erkendelsesformer, hvorved de selv har mulighed for at indgå kreativt i situationen. Det er dermed ikke sagt, at MMG ved sin blotte inddragelse kan løse det beskrevne problem, men at en lignende tilgang i de ikke praktiske fag, muligvis vil kunne bidrage til elevernes selvvirksomhed på en lignende måde. Der kan dog stadig gisnes om hvorvidt metoden er i stand til at fremme kreativ handling hos eleverne, i og med at den på en og samme tid fastlåser eleverne til en bestemt handling, mens denne handling, og den medførte læring, stiller eleverne frie til yderligere – og i nogle tilfælde, ny handling.

På trods af at det ikke kan siges, at MMG-metoden kan styrke forbindelsen mellem musikfaget og de øvrige fag der indgår i folkeskolen, har der, gennem IPA-temaet *Synergi,* vist sig et potentiale for at musikfaget i folkeskolen kan forbindes til musikalske læringssituationer udenfor folkeskolens institutionelle rammer. Dette menes at kunne opnås gennem inddragelsen af MMG og metodens potentiale for at skabe et "fælles sprog", som det også tidligere er beskrevet i

undervisningssituationens indre strukturer. Der kan være tale om, at dette fokus på potentialet for samarbejde på tværs af institutioner kan udspring af folkeskolereformens introduktion af den såkaldte "åbne skole" (http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole), hvor folkeskolen forpligtes til, at indgå i samarbejder med omverdens øvrige institutioner, med det formål at styrke elevernes læring og forståelse af det samfund de forberedes til. Dette sker blandt andet gennem den understøttende undervisning (UU), som indenfor den musikfaglige kontekst kan varetages af kulturskolelærere, hvorigennem det tilstræbes at øge fagligheden i undervisningen. Ved at anvende MMG-metoden i folkeskolens musikundervisning, det vil sige den ovenstående models indre strukturer, er det muligt at den læring, der foregår indenfor disse rammer, kan overføres til lignende situationer indenfor andre rammer, eksempelvis kulturskoler og hjemmet, såfremt MMG også anvendes indenfor disse. Dette skyldes, at anvendelsen af MMG-metoden fordrer en bestemt praksis på baggrund af dens egenskaber i form af bestemte håndtegn, rytmetermer og materialer, som det også blev set tidligere. På baggrund af dette kan der optræde en fælles praksis på tværs af institutioner, som, hvis de grundlæggende egenskaber udføres ensartet, kan skabe et styrkende forhold for musikundervisning i blandt andet kulturskoler. Forholdet optræder, idet eleverne gennem deres folkeskoleundervisning opnår en læring, de også kan bygge videre på indenfor kulturskolens rammer, hvorved synergien etableres. Der kan således i denne sammenhæng være tale om, at det der karakteriserer metoden, kan være med til at samle institutioner på tværs af deres forskelligartede musikalske læringsaktiviteter, og ligeledes hjælpe til at styrke elevernes musikalske udvikling. Men på trods af dette, kan MMG-metodens konkrete materialer og deres plasticitet også udgøre en modsvarende udvikling, idet de lige så nemt kan omformes til en anden, dog stadig lignende, praksis, hvorved enigheden i udførelsen af MMG, og dermed den fælles forståelse af musikteori, på tværs af institutioner, kan gå tabt eller skabe forvirring hos eleverne. Undervisningen i MMG kan da være i fare for at lukke sig om sig selv, og ikke række ud til andre læringssituationer udenfor institutionen, hvori den blev skabt. Det kan således siges, at for at MMG skal kunne indføre elever i en ensartet forståelse af musikteori, er det nødvendigt, at der optræder konsensus mellem de lærere der anvender metoden, hvad enten de er folke- eller kulturskolelære.

For at vende tilbage til måden hvorpå vi har observeret MMG i læringssituationer, kan det siges at der, på trods af den henholdsvis traditionelle og radikale udførelse af MMG, optræder en konsensus i både kultur- og folkeskolens musikundervisning, i og med at de fundamentale elementer af MMG-metoden i form af MMG-håndtegn og –rytmetermer samt brugen af materialerne er ensartet.

Hvis MMG-metoden indeholder muligheden for at skabe synergi mellem institutionerne, kan der således stilles spørgsmål til, hvorfor metoden ikke allerede nu er alment udbredt i Danmark? Der kan være flere forklaringer på dette spørgsmål, hvoraf den mest oplagte begrundelse kan være, at de enkelte læreres forskellige attituder i forhold til metoden, har en betydning for hvorvidt metoden inddrages i musikundervisningen, som det også blev beskrevet tidligere. Der kan dog også være tale om, at den aktuelle udbredelse af MMG i folkeskolen, især i region Nordjylland, skyldes den økonomiske bistand, som blev givet til gennemførelsen af kurser i MMG, forløbende over to år, for alle folkeskolelærere i Rebild kommune. Herved er udbredelen ikke nødvendigvis interessestyret på baggrund af den enkelte lærers ønsker, men derimod et gennemtvunget tilbud af kommunen, hvorved den enkelte lærer præsenteres for MMG-metoden og dens udførelse, og dermed efterfølgende kan vurdere, hvorvidt han eller hun har lyst til at anvende denne i sin undervisning. Som det blev tydeligt gennem IPA-temaet *Synergi*, blev det, gennem dette tiltag, muligt at skabe et fagligt netværk på tværs af institutionerne, hvori lærere kunne udveksle erfaringer og sparre med hinanden.

Det kan således siges, at den begrænsede almene udbredelse af MMG i de forskellige institutioner, kan ses som et udtryk for en prioritering af en undervisningsmetode, som skiller sig ud fra andre undervisningsmetoder. Metoden adskiller sig på en måde, der har vist sig meningsfuld for en bredere forståelse af musikfagets placering indenfor den aktuelle folkeskoles konstituering, og dennes relation til sin omverden, navnligt kulturskoler. Den omtalte folkeskolereform kan siges at have fordret denne prioritering, idet den har stillet kravet om målstyret undervisning, samtidig med kravet om eksternt samarbejde er blevet tydeligere. Ligeledes har folkeskolens indskrænkede tidslige rammer også medført, at læreren må tænke kreativt og inddrage relevante metoder, der hjælper til, at opfylde de krav der stilles til den nutidige konstituering af musikfaget. MMG-metoden har i dette speciale vist sig, at være et bud på en sådan metode, idet den har potentialet til at udfylde nogle af disse krav, og ligeledes også kan åbne muligheden for nyere undervisningsformer, som kan vise sig mere anvendelige til at indføre eleverne i den holistiske musikforståelse, som den er beskrevet indenfor den målstyrede undervisning (jf. afsnit 3.3.4 Musikfaget i Danmark i 2017).

8. Afrunding

På baggrund af de ovenstående analyser og efterfølgende diskussion af tilsynekomne forhold vedrørende inddragelsen af MMG i folkeskolens musikundervisning efter indførelsen af folkeskolereformen, er det tydeligt, at MMG generelt anvendes som en procesorienteret formidling af musikteoretisk indhold. Ligeledes ses det, at metodens iboende egenskaber appellerer til elevernes erkendelsesformer og læringsstile, hvilket gør den virkningsfuld, såfremt den inddrages på en måde, der kan ses som meningsfuld for både lærer og elever. Dette forhold er betinget af, at læreren kan se et formål med at anvende metoden på baggrund af dens præmisser, det vil sige, praktiseringen af en legende og annerkendende tilgang til undervisningen, samt anvendelsen af metodens tilhørende materialer, som skal udføres med korrekte håndtegn og rytmetermer. Ved etableringen af en meningsgivende og procesorienteret undervisning, med udgangspunkt i MMG, åbnes muligheden for fordybelse i aktiviteten, hvilket med erfaringen, kan åbne for kreative handlingsprocesser hos både elever og lærere.

MMG kan endvidere ses som et supplerende udgangspunkt, til at skabe faglig integritet i forhold til de af folkeskolereformens stillede kompetencegivende mål indenfor folkeskolens rammesætning for musikundervisning. MMG-metoden har ikke vist sig, at være tilstrækkelig i sin traditionelle udførelse, til at udfylde alle opgaver indenfor folkeskolens musikundervisnings målsætning, på trods af at den, som isoleret del i den enkelte læringssituation, kan fordre relevant læring. Derimod kan metoden anvendes effektivt indenfor de tidslige rammer, og ligeledes tage højde for den holistiske indførelse i det musikfaglige univers, såfremt metoden omformes og udføres på en mere utraditionel eller radikal måde, hvor forholdet mellem teori og praksis implementeres ligeværdigt. MMG-metoden inddragelse i folkeskolens musikundervisning, kan desuden være med til at etablere synergi mellem skolen, hjemmet og andre læringsrum, og dermed øge elevernes musikalske faglighed, såfremt metoden fortolkes ud fra ensartede grundlæggende principper for udførelsen af denne.

9. Verifikation

Som det blev nævnt i metodeafsnittets gennemgang af de syv faser i en interviewundersøgelse (jf. afsnit 5.2 Det semistrukturerede interview), vil vi som den afsluttende del af specialet, verificere specialerapporten i forhold til *reliabilitet, validitet* og dens *generaliserbarhed.*

I forhold til specialets reliabilitet og muligheden for at andre kan genskabe de resultater, vi er nået frem til gennem processen i dette speciale, kan det siges, at vi har tilstræbt en videnskabelig tilgang gennem en tydelig formulering af specialets emne, problemfelt og –formulering. Hertil har vi også gjort det tydeligt hvilke teoretiske og metodiske tilgange vi har anvendt, for at indsamle og behandle den inddragede empiri, hvorved en replikation af specialets tilgang kan siges, at blive muliggjort. Ved grundlæggende at have en fænomenologisk-hermeneutisk tilgang til alle specialets faser, har vi forsøgt at lade empirien være styrende gennem hele forløbet, og har derfor valgt at anvende den inddragede teori som instrumenter til at belyse empirien. Specialets styrke i form af den kvalitative indsamling af viden, som uundgåeligt er bundet til og udspringer fra en særlig kontekst, kan også ses som specialets svaghed, i og med at disse kvalitative data ikke vil forekomme på nøjagtig samme måde på et andet givent tidspunkt. Konteksten for deltagerobservationerne bestod eksempelvis af et tæt sammenspil mellem de medvirkende aktører og deres aktuelle livsverdener, hvorfor en anden lignende situation ikke vil udarte sig på nøjagtig samme måde. Vi vil her fremhæve, at denne styrke/svaghed er et almindeligt kendt kriterium for at udføre et sådant kvalitativt studie. På grund af dette er det således ikke tænkeligt, at andre vil kunne opnå den nøjagtig samme viden, som vi har opnået gennem dette speciale, men det er dog tænkeligt, at der vil kunne findes en lignende viden, da MMG-materialets egenskaber samt den gennerelle struktur på undervisning, kan anses for at være gennemgående for store dele af de forskellige musikundervisningspraksisser, der finder sted indenfor Danmarks grænser.

I forhold til specialets validitet har vi gennem alle faserne i specialeforløbet haft for øje, at undersøge MMG-metoden med henblik på at afdække hvilke muligheder og begrænsninger der ligger i metoden, hvis den inddrages i musikundervisningen indenfor folkeskolens rammer. Specialets fokus blev i udgangspunktet formuleret i en problemformulering, som vi løbende er vendt tilbage til for at sikre, at vores fokus på MMG's virkning og grænser blev bibeholdt. På baggrund af specialets empiristyrede karakter, har vi været nødt til at skærpe problemformuleringen sideløbende med specialeforløbet, således at problemformuleringen blev kvalificeret i forhold til det, der rent faktisk forekom i vores empiri.

I forlængelse af dette kan det siges, at vi på baggrund af den fænomenologiske tilgang og den detaljerede metodebeskrivelse, har tilstræbt ikke at lade os berøre af vores egne forforståelser og intentioner, men derimod at observere fænomenet MMG, både ud fra hvorledes det fremtræder i læringssituationer, og hvorledes det opleves at udføre, set fra lærernes og elevernes perspektiv. Vi er dog klar over, at dette ikke kan lade sig gøre fuldstændig, i og med at det fordres af virkeligheden, at en forforståelse for at kunne indgå i en social kontekst og desuden også kommunikere med andre mennesker, er til stede, som det også er blevet gennemgået tidligere (jf. afsnit 4.2 Hermeneutik). Dette har medført, at vi har kunnet udføre specialet på baggrund af empiriens egen fænomenologiske fremtræden, og efterfølgende behandle dette i overensstemmelse med de metodiske greb.

Specialets resultater kan anses for, at være bud på hvorledes MMG-metoden kan eller ikke kan inddrages, og hvilke virkninger denne har haft for de observerede undervisningssituationer. På trods af at metoden indeholder et tydeligt ideal for udførelsen af denne, har det vist sig, at hver enkelt lærer har haft sin egen individuelle måde, hvorpå han eller hun har valgt at inddrage metoden i sin musikundervisning. Herved kan vi ikke med sikkerhed generalisere de observerede virkninger af MMG til eksempelvis hele Danmark, da hver enkelt lærer, på trods af at de har undergået lignende uddannelser og kurser, og alle figurerer indenfor det samme skolesystem, har forskellige tilgange til deres undervisning. Imidlertid blev undervisningssituationerne ikke kun konstitueret af lærerne, men også den sammensætning af elever, som indgik i undervisningen. I denne sammenhæng skal det også nævnes, at elevernes indbyrdes sociale sammenspil samt deres sammenspil med læreren, også har en betydning for hvorvidt specialets resultater kan generaliseres til andre situationer. Dette betyder ikke, at resultaterne ikke er relevante for andre udenforstående institutioner og undervisningssammenhænge, da de observerede situationer også er præget af fællesnævnere, som også kan eksistere i andre læringsrum og -situationer. Dette kunne eksempelvis være elevernes musikalske udvikling og erkendelse, som indenfor musikpædagogikken anses for, at være generelle egenskaber hos børn. Det er derimod hvorledes disse kommer til udtryk i situationen, på baggrund af de enkelte elevers præferencer og læringsstile, som udgør en ukendt faktor, og som kun kan tages højde for i den enkelte situation. Vores resultater i specialet kan således ses som generaliserbare, i den udstrækning at der optræder tendens til enighed blandt informanterne i forhold til, hvorledes MMG-metoden opleves, og hvorledes den bør udføres, hvorfor muligheden for at udføre metoden på andre måder, er minimeret i mindre grad. – Det kan dog siges, at det er muligt at metoden kan

komme til udtryk på andre måder, i og med at materialet er så let omformeligt som det er, hvilket kan medføre andre virkninger end det vi har observeret i de pågældende læringssituationer.
På baggrund af dette er det besværligt at konkludere, at MMG altid vil fungere på nøjagtig samme måde i forskellige undervisningssituationer, da der gennem dette specialeforløb har vist sig nye retninger indenfor metoden selv, som allerede nu er i gang med at blive udviklet og tilpasset den kontekst, som metoden udfoldes indenfor musikfaget i det danske undervisningssystem.

Fine!

Litteraturliste

Andreasen, M.W., (2005). Orff, Carl i Gravesen, F. & Knakkergaard, M. (red.). *Gads musikleksikon,* (pp. 492-493). Finland: Gads forlag

Andreasen, M.W. & Gravesen, F., (2005). Kodály, Zoltán i Gravesen, F. & Knakkergaard, M. (red.). *Gads musikleksikon,* (p. 357). Finland: Gads forlag

Bjørkvold, J., (1992). *Det musiske menneske: barnet og sangen, leg og læring gennem livets faser*. København: Hans Reitzel

Bonde, L. O., (2011). *Musik og menneske – introduktion til musikpsykologi.* Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Bråten, I., (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Chren, G. (2013). *MMbyG Sangbogen – Sange fra musikteoriens univers.* København: Forlaget Books on Demand

Drotner, K., (2006). Formidlingens kunst – Formidlingsbegreber og børnekultur. i *Når børn møder kultur – En antologi om formidling i børnehøjde*. København: Børnekulturens Netværk

Fredens, K., (2007). Musikken i den personlige udvikling – Gardners teori som analyseredskab i E. Kirk (red.), *Musik og pædagogik* Pozkal: Forlaget Modtryk

Gardner. H., (1984). *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*. London: Heinemann Ltd.

Gardner, H., (1999). *Sådan tænker børn – sådan lærer de.* København: Nordisk Forlag A/S

Hansen, L.L., (2016). *Eksamensopgave i praksismodul – praktikforløb*. Aalborg Universitet

Hastrup, K., (2003). Introduktion – Den antropologiske videnskab. i K. Hastrup (red.), *Ind i verden*. København: Hans Reitzels Forlag

Hastrup, K., (2015). Feltarbejde. i Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) 2. udg.. *Kvalitativ metode – en grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag

Holgersen, S. E., (2002). *Mening og deltagelse – iagttagelse af 1-5 årige børns deltagelse I musikundervisning*. København: DPU-repro.

Holgersen, S. E., (2007). Musikalsk leg og deltagelse – om at ”se” børns leg og deltagelse. i E. Kirk (red.), *Musik og pædagogik*. Pozkal: Forlaget Modtryk

Illeris, K., (2007). *Læringsteorier – seks aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K., (2016). *Læring*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Kirk, E., (2007a). Musik og pædagogik i historisk perspektiv. i E. Kirk (red.), *Musik og pædagogik*. Pozkal: Forlaget Modtryk

Kirk, E., (2007b). Musik og pædagogik – tendenser i begyndelsen af det 21. århundrede. i E. Kirk (red.), *Musik og pædagogik*. Pozkal: Forlaget Modtryk

Kvale, S. & Brinkmann, S., (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udg. København: Hans Reitzels Forlag.

Landridge, D., (2007). *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. Essex: Pearson Education Limited

Luhmann, N., (2000). *Sociale systemer – Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag

Marstal, I., (2008). *Barnet og musikken – om betydningen af at stimulere barnets musikalske potentiale*. København: Hans Reitzels Forlag

Nielsen, F. V., (2007). Musik og bevidsthed: Et fænomenologisk perspektiv i *Psyke og Logos* Årg. 28, nr. 1

Nielsen, F.V., (2010). *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag

Robinson, K., (2011). *Kreativitet og læring*. Skødstrup: Vaerkstadt

Ronnefeld, M., (2005). Suzuki, S., i Gravesen, F. & Knakkergaard, M. (red.). *Gads musikleksikon,* (p. 641). Finland: Gads forlag

Rubow, C., (2003). Samtalen – interviewet som deltagerobservation. i K. Hastrup (red.), *Ind i verden*. København: Hans Reitzels Forlag

Smith, J. A., (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology i *Qualitative Research in Psychology* Nr. 1:1 pp. 39-54

Szulevicz, T., (2015). Deltagerobservation. i Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.) 2. udg.. *Kvalitativ metode – en grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L., (2008). *Kreativitet skal læres! – når talent bliver til innovation*. Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag

Tanggard, L., (2014). *Fooling Around – Creative Learning Pathways.* USA: Information Age Publishing Inc.

Tanggaard, L., (2009). Et sociokulturelt blik. i Pjengaard, S. (red.), Bunzendahl, N., Egelund, N., Tanggaard, L. Og Tønnesvang, J.. *Pædagogisk psykologi – Motivation, identitet og læring*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag

Tanggaard, L. & Brinkmann, S., (2009). Kreativitet på skolernes dagsorden – en introduktion i Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.). *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag

Thøgersen, U., (2004). *Krop og fænomenologi – en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. København. Hans Reitzels forlag

Vuust, P., Petersen, B., Sørensen, S. D., Ross, S., (2016). Musik i hjernen – Resultatrapport for masseeksperiment 2016, Østed-Jordy, L (red.), *Naturvidenskabsfestival*. København Ø: Asta

Yurko, M., (1992). *Music Mind Games*. USA: Alfred Publishing Co., Inc.

Yurko, M., (2013). *Music Mind Games Unit 1A Course Booklet First Steps Games*. USA

Zahavi, D., (2003). *Fænomenologi.* Frederiksberg C: Roskilde universitetsforlag

www.musicmindgames.dk - besøgt 10.03.2017

www.musicmindgames.com - besøgt 10.03.2017

www.aalborgkulturskole.dk - besøgt 10.03.2017

www.gedsted-skole.skoleporten.dk - besøgt 10.03.2017

www.sortebakkeskolen.dk - besøgt 10.03.2017

https://www.youtube.com/watch?v=YOTH7DM7cdA - besøgt 05.05.2017

https://www.youtube.com/watch?v=AAE83SQBEeo - besøgt 07.05.2017

http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole - besøgt 23.05.2017

https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx - besøgt 24.05.2017

Bilagsoversigt

Bilag 1. Music Mind Games

Bilag 1.1 Music Mind Games materialeoversig

Bilag 1.1.1 Pauserne og Freddy

Bilag 1.2 Music Mind Games håndtegn

Bilag 1.3 Music Mind Games Blue Jello Word Cards

Bilag 1.4 Music Mind Games 16 Corner stones

Bilag 2. Interviewguides

Bilag 3. Interviewtransskriptioner og interviewoptagelser

Bilag 3.1 Interviewtransskription af Lykke Søndergaard

Bilag 3.1.1 Lydinterview med Lykke Søndergaard

Bilag 3.2 Interviewtransskription af Helle Jacobsen

Bilag 3.2.1 Lydinterview med Helle Jacobsen

Bilag 3.3 Fokusgruppeinterviewtransskription af 6. klasse

Bilag 3.3.1 Lydinterview med 6. klasse

Bilag 3.4 Interviewtransskription af Marianne Poulsen

Bilag 3.4.1 Lydinterview med Marianne Poulsen

Bilag 3.5 Interviewtransskription af Carsten Viuf

Bilag 3.5.1 Lydinterview med Carsten Viuf

Bilag 3.6 Interviewtransskription af Gitte Chren

Bilag 3.6.1 Lydinterview med Gitte Chren

Bilag 4. IPA trin 2

Bilag 5. IPA trin 3

Bilag 6. Deltagerobservationer

Bilag 6.1 Deltagerobservation Lykke Søndergaard

Bilag 6.2 Deltagerobservation Helle Jacobsen

Bilag 6.3 Deltagerobservation Marianne Poulsen

Bilag 6.4 Lises undervisnings- og observationsnoter fra praktik hos Carsten Viuf