

Dannelse som legitimeringsargument for musikskoleundervisning

Undersøgelse af praktisk musikskoleundervisnings indhold og vægtlægning

Speciale af: Ditte Ottosen Askholm, 20161972
Vejleder: Kristine Ringsager
Aalborg Universitet, Musikvidenskab
Afleveringsdato: 31/5 2018

Indhold

Kap. 1: Præsentation af problemfelt	4
Afsnit 1: Musikfagets status	4
Afsnit 2: Musikfagets berettigelse	6
Afsnit 3: Problemformulering og fremgangsmåde	7
Kap. 2: Metode	9
Afsnit 1: Dataindsamling	9
Afsnit 2: Feltarbejde og deltagerobservation	11
Afsnit 3: Mine positioner	14
Afsnit 4: Videooptagelser	18
Afsnit 5: Databehandling	20
Afsnit 6: Præsentation af felten	22
Afsnit 7: Udvælgelseskriterier	23
Kap. 3: Legitimering og dannelse	24
Afsnit 1: Legitimeringskategorier	24
Legitimering med udgangspunkt i kulturarven	24
Legitimering med udgangspunkt i individet	25
Legitimering med udgangspunkt i samfundet	26
Afsnit 2: Musikkens dannelsepotentialer	27
Afsnit 3: Hvad er dannelse?	28
Afsnit 4: Frede V. Nielsens musik som forskellige fag	29
Musik som sangfag	29
Musik som musisk fag	30
Musik som sag-fag	30
Musik som samfundsfag	30
Musik som led i polyæstetisk opdragelse	31
Musik som lydfag	31
Afsnit 5: Wolfgang Klafkis dannelsesteorier	31
Materielle dannelsesteorier	31
Formelle dannelsesteorier	32
Kategorial dannelse	33
Kritisk-konstruktiv pædagogik	34
Kap. 4: Analyse	35

Afsnit 1: Soloundervisning	35
Afsnit 1.1: Mesterlære	35
Afsnit 1.2: Materiel dannelse	36
Afsnit 1.3: Formel dannelse	37
Afsnit 1.4: Praksisfællesskab	40
Afsnit 1.5: Kategorial dannelse	41
Afsnit 2: Holdundervisning	43
Afsnit 2.1: Etablering af musikalske færdigheder	43
Afsnit 2.2: Den musikalske aktivitet i fokus	45
Afsnit 2.3: Fællesskabet i fokus	46
Afsnit 2.4: Etablering af en kollektiv identitet	49
Afsnit 2.5: Individet i kollektivet	51
Afsnit 3: Opsummering	52
Afsnit 3.1: Sammenligning af Nielsens <i>fagpositioner</i>	52
Afsnit 3.2: Sammenligning af Klafkis <i>dannelsespositioner</i>	53
Kap. 5: Diskussion	54
Afsnit 1: Diskussion af teori	54
Afsnit 1.1: Diskussion af Nielsens <i>fagpositioner</i>	55
Afsnit 1.2: Diskussion af Klafkis <i>dannelsespositioner</i>	57
Afsnit 1.3: Sammenstilling af Klafkis <i>dannelsespositioner</i> og Nielsens <i>fagpositioner</i>	58
Afsnit 2: Diskussion af metode	59
Afsnit 3: Dannelse som legitimeringsstrategi	61
Afsnit 3.1: Legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning	61
Afsnit 3.2: Musikkens egenværdi overfor musikkens nytteværdi	63
Kap. 6: Konklusion og perspektivering	66
Afsnit 1: Musikfaget i det 21. årh.	67
Abstract	69
Litteratur	71
Bilag	

Kap. 1: Præsentation af problemfelt

Musikpædagogik og -didaktik indebærer en bred vifte af indholdselementer, fra undervisningens ramme faktorer, mål og hensigt, undervisningens indhold og metode til samspillet mellem lærer, elev og indhold. Disse mulige problemstillinger kunne således fungere som specialeemner. Jeg er dog særligt optaget af et af musikdidaktikkens større problemfelter omhandlende musikfagets berettigelse. "Hvorfor musik?" er et af de mest centrale spørgsmål heri, og jeg anser to mulige vinkler til at besvare dette spørgsmål. Den ene vinkel omhandler forskellige teoretiske berettigelsesfremstillinger for musik kombineret med kvalitative studier, herunder love, undervisningsindhold, statistikker over elevtal og økonomi, læreplaner og formålsbeskrivelser. Den anden vinkel omhandler den praktiske musikundervisnings indhold og begrundelse, som antydes i form af 'førsproglige' handlinger, og således baseres på en kvalitativ undersøgelse.

Dette speciale udforsker denne anden vinkel som berettigelse for musikundervisning, da det er interessant at synliggøre, hvilke(n) former for begrundelse musikundervisning egentlig benytter. Jeg har valgt at udforske musikskoleundervisning, da jeg som tidligere musikskoleelev ønsker at belyse berettigelsen af denne fritidsaktivitet, og dermed søger en besvarelse på spørgsmålet: "Hvorfor musikskoleundervisning?" Teoretiske fremstillinger af musikfagets status og berettigelse introduceres dog i det følgende, da disse teorier netop beskriver relevansen og aktualiteten af dette spørgsmål. Jeg anser således musikfagets status og berettigelse som de væsentligste problemstillinger til at begrunde musikskoleundervisning ud fra. Disse problemstillinger suppleres i det følgende med mine undren og spørgsmål for at synliggøre deres rolle som medvirkende faktorer til at indsnævre mit specialefokus til dannelse som legitimeringsargument for musikskoleundervisning.

Afsnit 1: Musikfagets status

I forbindelse med tidligere studier på Aalborg Universitet og mit praktikforløb på en større, kommunal kulturskoles musikskoleafdeling blev det tydeligt, at musikfaget på mange områder nedprioriteres af både elever og politiske beslutningstagere. Jeg var forud for arbejdet med dette speciale således udmærket klar over, at musikfaget ændrer sig over tid, og at eksempelvis universiteterne er underlagt sparekrav. Men hvordan står det egentlig til?

[...] Der er tale om reduktioner og nedskæringer på stort set alle betydende parametre og på alle uddannelsesniveauer, dvs. med hensyn til antal undervisningstimer i musik, den tidsmæssige udstrækning over antal år, antal elever, der får musikundervisning, antal uddannelsessteder, der tilbyder musikundervisning, antal studerende på musiklæreruddannelser, antal lærere, der varetager musikundervisning og -uddannelse [...] Lad mig gentage: Samlet set er det et overvældende billede af reduktion på så at sige alle fronter, der tegner sig. På nogle områder er der tale om forhold, der må karakteriseres som ødelæggende. Man kan undre sig over, at det har udviklet sig så drastisk først og fremmest efter år 2000, uden at det hidtil har været markeret særlig tydeligt eller slet ikke af de interesseorganisationer, hvis opgave det er at følge udviklingen, og følge op på den. Ved læsning af visse formandsberetninger og lignende får man indimellem tværtimod indtryk af en positiv udvikling, som viser sig at være helt ude af trit med virkeligheden. (Nielsen, 2010a, s. 19-20, 22).

Musikpædagog Frede V. Nielsen beskriver et nedslående billede af musikfagets udvikling i ovenstående citat. I forbindelse med mit praktikforløb på den kommunale kulturskole, foretog jeg samtaler med lærere og ledelse om denne reduktion og deres oplevelse af den. Jeg spurgte kulturskolelederen, hvordan musikskoleafdelingens udvikling i elevtal og økonomi forholdt sig. Musikskoleafdelingens udvikling lignede den generelle udvikling for musikfaget, som Nielsen skitserer. En af musikskolelærerne konstaterede, at jeg for alt i verden skulle undgå en beskæftigelse som musikskolelærer, da eleverne ikke længere vælger musikskolen til. Både musikskolelederen og musikskolelærernes udtalelser, kombineret med Nielsens nedslående beskrivelse af musikfagets udvikling, medførte flere spørgsmål. Er musikfaget virkelig i en "ødelæggende" udvikling, og hvor slemt står det så til? Er disse reduktioner muligvis en del af et større historisk perspektiv, hvor musikfagets prioritering bølgere frem og tilbage?

Mine indledende refleksioner om et muligt specialeemne omhandlede første, ovenstående vinkel til at undersøge musikfagets berettigelse, hvor især den økonomiske udvikling og politiske prioritering var i centrum for disse refleksioner. Disse blev dog fravalgt til fordel for den anden vinkel, der undersøger den praktiske musikundervisning.

På baggrund af spørgsmålene ovenfor følger en historisk kontekstualisering af musikfagets status, som er relevant til at perspektivere musikfagets påståede, "ødelæggende" udvikling. Denne kontekstualisering af musikfagets status er således relevant til at belyse, hvor stort eller lille behovet for en berettigelse af musikfaget – og musikskolen – er.

Ifølge musikforsker, Even Ruud (2016) har musik og musikundervisning i Europa været 'kastebold' mellem skiftende ideologiske, religiøse, økonomiske og kulturelle strømninger, og har til tider været anset som

underholdning uden værdi for menneskets karakter og intellekt (Ruud, 2016, s. 278). Musik har været et obligatorisk folkeskolefag i Danmark siden 1814, hvor det dengang hed "sang". Undervisningsindholdet havde en tæt forbindelse til kirken (Nielsen, 1998, s. 165; Angelo, 2017, s. 113). I 1975 blev "sang" omdøbt til "musik" i takt med at undervisningsindholdet favnede bredere (Nielsen, 1998, s. 165). I slutningen af 1900-tallet gennemgik musikundervisning en stor udvikling især på det frivillige område, hvor eksempelvis musikskoler kom frem (Nielsen, 2010a, s. 9). De første danske musikskoler blev oprettet allerede i 1931, men voksede for alvor frem i 1970'erne og -80'erne (Holgersen, 2010, s. 79).

Siden år 2000 har musikundervisningen oplevet reduktioner på flere områder, hvilket fremgår af det ovenstående citat af Nielsen (2010a). Musikskolerne har fulgt denne udvikling, hvor især antallet af elever og musikskoler er faldende (Nielsen, 2010a, s. 13; Holgersen, 2010, s. 79). Udover det faldende timeantal, elevtal og musikskoleantal, fremhæver Nielsen (2010a), at mængden af fagindhold er steget i sådan en grad, at det er blevet uoverskueligt og diffust (Nielsen, 2010a, s. 9). Musikskolerne skal ikke blot tilbyde instrumental- og vokalundervisning, sammenspil og kor, men skal ligeledes samarbejde med folkeskolerne om musikundervisning samt stå for undervisningen af flere forskoleelever (0-6 år) (Musikskoletænk tankens rapport, 2017, s. 21, 53). Derudover er musikskolerne efter 2005 i stigende grad pålagt at fokusere på talentudvikling, hvilket er dyrere end den bredere, 'almene' musikskoleundervisning (Ibid. s. 14).

Afsnit 2: Musikfagets berettigelse

Musikpædagogerne Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2016) mener, at det kan synes indlysende for en musikpædagog, at musik er vigtigt for både individet og samfundet, og at musikpædagogerne derfor ikke ser nødvendigheden i at legitimere¹ egen praksis for andre (Hanken & Johansen, 2016, s. 165). Hanken og Johansen formår således at argumentere for en mulig årsag til musikfagets oplevede reduktioner. Men, nogle musikpædagoger må da legitimere egen praksis, og hvordan gøres det?

Når et fag er truet på sin eksistens, som musikfaget synes at være, handler legitimeringsargumenterne ofte om fagets bidrag til at fremme kompetencer i andre fag (Nielsen, 2010b, s. 54). En stor del af musikfagets legitimeringsdiskussion handler således om musikkens "nytteværdi" over for musikkens "egenværdi". Musikkens nytteværdi baseres på, hvordan musik kan medvirke til at forbedre individets evner i eksempelvis trivsel og velvære, dansk, matematik, koncentrationsevner og sprogudvikling (Angelo, 2017, s. 127; Ruud, 2016, s. 289). Musikkens egenværdi handler derimod om at fokusere på musikalske mål i sig

¹ *Legitimering* benyttes fremover som samlet betegnelse for andre, lignende begreber såsom *berettigelse*, *begrundelse* og *argumentation*. At *legitimere* noget er ifølge Hanken og Johansen (2016) "å stadfeste dets lovlighed", og betegnes som begreb for at argumentere for musikkens "rettmessighed og betydning i samfunn og utdanning" (Hanken & Johansen, 2016, s. 165).

selv, som eksempelvis pulsforfølelse, takt og periode, tempo og dynamik (Kirk, 2009, s. 92).

Musikpædagogen, Elsebeth Kirk (2009) og førnævnte musikforsker, Even Ruud (2016) mener ikke, at legitimeringsargumenterne for musikfaget udelukkende bør fokusere på musikkens "nyttseværdier", men at det derimod er vigtigere at betone musikkens egenværdi. Samtidig påpeger Ruud, at musik har nogle gavnlige funktioner for individet og samfundet, som dog ikke er til at komme udenom (Ruud, 2016, s. 290). Nielsen (2010b) tilskriver sig Ruuds argument:

De æstetiske fag, herunder musik, er ikke alene et supplement til boglige og praktiske fag; de er en ligeberettiget nødvendighed, fordi de rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentiale [...] (Nielsen, 2010b, s. 64).

Modsat argumentet om, at musik indeholder gavnlige funktioner for individet og samfundet, står musikpædagog, Elin Angelo (2017). Angelo mener ikke, at musik er nyttigt til andet end sig selv, da det egentlige formål, at spille og synge, oftest ikke har anden funktion eller mål end netop at spille og synge (Angelo, 2017, s. 127-128).

Ovenstående beskrivelse af musikfagets udvikling og legitimeringsproblem medfører en forståelse for, at der er mangel på legitimering af musikfaget, og når musikpædagoger endelig legitimerer egen praksis, er det oftest i form af 'nytter'.

Afsnit 3: Problemformulering og fremgangsmåde

Som nævnt i starten af denne præsentation, har jeg valgt at udforske praktisk musikskoleundervisning som besvarelse på spørgsmålet "hvorfor musikskoleundervisning?". På baggrund af mit praktikforløb og observationer af musikskoleundervisning, har jeg valgt at undersøge, hvad elever får ud af at gå på musikskole – eller med andre ord, hvad eleverne dannes til gennem musikskoleundervisning. *Dannelse* er et begreb, der ofte benyttes i musikpædagogisk litteratur i forbindelse med legitimering af musikfaget. *Dannelse* er "et sammenhængende syn på oplæringens, opdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler" (Nielsen, 1998, s. 54), hvilket netop er relevant i undersøgelsen af den praktiske musikskoleundervisnings indhold og legitimering.

Pædagogen, Wolfgang Klafkis *dannelsespositioner* (1983) åbner for en bred forståelse af den pågældende undervisnings "hovedintentioner" og "centrale midler", og udgør derfor den ene, centrale, teoretiske vinkel i dette speciale. Frede V. Nielsens *musik som forskellige fag* udgør den anden, teoretiske vinkel i specialet, da de bidrager med konkrete fokuspunkter til at fastlægge undervisningens "hovedintentioner" og vægtlægning. Derudover er Nielsen, ifølge musikpædagog, Øivind Varkøy (2015), en af de mest centrale musikpædagogiske teoretikere i forbindelse med nyere, nordisk legitimeringstænkning af musikfaget

(Varkøy, 2015, s. 92). Jeg benytter således Nielsens *musik som forskellige fag*, da jeg anser dem som for oplagte indgangsvinkler til Klafkis *dannelsespositioner*.

Musikfagets prioritering og legitimeringsproblem udgør således de overordnede emner og indgange til mit specialeemne, som jeg har indsnævret til at handle om dannelse som legitimeringsargument. Jeg tager udgangspunkt i egne observationer af både solo- og holdundervisning på en større kommunal kulturskoles musikskoleafdeling med henblik på at analysere denne empiri med Nielsens *musik som forskellige fag* og Klafkis *dannelsespositioner*. Disse analyseresultater sættes dermed ind i en bredere legitimeringsdiskussion af musikskoleundervisning. Min problemformulering lyder således:

Med udgangspunkt i egne observationer af musikskoleundervisning undersøges, hvilke fag- og dannelsespositioner undervisningen repræsenterer, og hvordan resultaterne heraf kan bidrage til en diskussion af legitimering af musikskoleundervisning.

Specialet inddeles i fem overordnede kapitler, hvoraf dette præsentationskapitel udgør det første kapitel. Andet kapitel omhandler min metodiske tilgang til den observerede musikskoleundervisning, mine refleksioner og valg i forbindelse med både indsamlingen og behandlingen af empirien. Jeg tager primært afsæt i situationer, jeg har stået i, til dette kapitels afsnit, herunder mine positioner, brugen af videooptagelser og udvælgelseskriterier.

I tredje kapitel uddybes og indsnævres de teoretiske vinkler, specialet baseres på. Første del af kapitlet behandler tre overordnede legitimeringskategorier for musikfaget, hvorefter musikfagets dannelsespotentiale og en karakterisering af dannelsesbegrebet behandles. Denne første del af kapitel 3 behandles med henblik på at diskutere legitimeringsargumenter af musikskoleundervisning. Anden del af kapitlet består af en redegørelse for hhv. Nielsens *musik som forskellige fag* og Klafkis *dannelsespositioner*. Nielsens og Klafkis teorier benyttes som overordnede kategoriseringer af den observerede musikskoleundervisning. I anvendelsen af Nielsens *fagpositioner* udvides forståelsen af *musik som sangfag* til at omhandle andre instrumenter og andet musikundervisning, således at positionen ligeledes kan betegnes som eksempelvis et *violinfag* samt belyse holdundervisningssituationer.

Specialets fjerde kapitel analyserer den observerede musikskoleundervisning med udgangspunkt i Nielsens og Klafkis teorier, og suppleres yderligere med analytiske indgangsvinkler, herunder *mesterlære*, *praksisfællesskab* og *individuel- og kulturel identitet*. Jeg benytter således mine teorier på tre forskellige måder. Den ene slags teori benyttes til at kategorisere og strukturere min empiri, hvilket blev beskrevet i ovenstående præsentation, hvor især Klafki og Nielsens teorier benyttes til at kategorisere ud fra. Den anden slags teori benyttes til at analysere min empiri med, hvor flere begreber – udover Nielsens og Klafkis teorier – inddrages til at udvide forståelsen af empirien. Den tredje slags teori inddrages til at diskutere og

perspektivere mine refleksioner og analyseresultater ud fra, hvilket både ses i kapitel 2 og 5.

Femte kapitel behandler analyseresultaterne og fremdiskuterer legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning. Det skal dog nævnes, at disse legitimeringsargumenter formuleres ud fra mit valg af teoretiske perspektiver og overordnede fokus på dannelse, hvorfor disse legitimeringsargumenter netop er præget af mine valg og min interesse. Argumenterne ser muligvis anderledes ud med udgangspunkt i andre teoretiske perspektiver, fokus og valg.

Specialets sidste kapitel består af en konklusion og perspektivering.

Kap. 2: Metode

Som nævnt i indledningen tager jeg udgangspunkt i egne observationer til at analysere og diskutere *dannelse* som legitimeringsargument. Jeg har valgt at bruge observationer som empiri, da de kan give et indblik i den musikskoleundervisning, der egentlig foregår. Det gør ligeledes, at analyserne og diskussionerne er med udgangspunkt i kvalitative undersøgelser frem for kvantitative. Da jeg benytter mig af observationer som empiri, har jeg befundet mig i større og mindre dilemmaer, og jeg har derfor truffet nogle valg i forbindelse med min måde at observere på. Antropolog, Kirsten Hastrup (2003a) skriver, at *metode* betegner og beskriver den søgen, forskeren bruger i arbejdet med den verden, der undersøges for at nå til nye indsigter (Hastrup, 2003a, s. 29). Ifølge antropolog, Helle Bundgaard (2003) kræver det en gennemsigtighed i hele processen, herunder valg af og refleksioner over metoder, for at kvalitative data, som observationer hører ind under, kan opfattes som gyldige (Bundgaard, 2003, s. 66). Hensigten med dette kapitel er således at inddrage læseren i mine valg og overvejelser omkring metode, indsamling og behandling af data, for på den måde at skabe en gennemsigtighed og gyldighed.

Dette kapitel indeholder følgende afsnit: dataindsamling, feltarbejde og deltagerobservation, mine positioner, videooptagelser, databehandling, præsentation af felten og udvælgelseskriterier. Disse afsnit er opbygget på baggrund af min empiri og mine refleksioner derom, som behandles med afsæt i teoretiske diskussioner.

Afsnit 1: Dataindsamling

Observationer er en del af antropologiens arbejdsmetoder, som har en tæt forbindelse til fænomenologien. I antropologien undersøges mennesker og deres sociale og kulturelle forskelligheder og fællesskaber (Hastrup, 2003a, s. 9). Fænomenologien undersøger 'det, der viser sig', og er således særlig god i antropologiske undersøgelser, da den er behjælpelig til at reflektere over 'førsproglige' udtryk og handlinger, som kan synliggøre, hvad den enkelte deltager finder meningsfuldt (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann 2015, s. 217; Fink-Jensen, 2012, s. 246). Fænomenologien er særlig relevant til dette speciale, da

den gør undersøgeren i stand til at respektere fænomenernes kompleksitet, og samtidig giver mulighed for nuancerede og detaljerede beskrivelser af fænomenerne (Jacobsen et al, 2015, s. 237). Med andre ord undersøger både antropologien og fænomenologien andre menneskers *livsverden*. Begrebet *livsverden* er et af fænomenologiens grundbegreber og betegner den verden, der tages for givet, og som vi er fortrolige med i vores kommunikation og handlen (Fink-Jensen, 2012, s. 245; Jacobsen et al, 2015, s. 219).

For at undersøgeren skal kunne beskrive fænomenerne så nuancerede og detaljerede som muligt, kræves det, at idéer, indtryk, forforståelser og teorier lægges til side (Jacobsen et al, 2015, s. 218). Begrebet *reduktion* er endnu et centralt begreb inden for fænomenologien, og handler netop om at forholde sig åben over for fænomenet og derved reducere forforståelser. *Reduktionen* kan imødekommes ved at nedskrive forforståelser forud for mødet med fænomenerne (Jacobsen et al, 2015, s. 218, 220).

Psykoterapeuten, Ernesto Spinelli har (fra: Jacobsen et al, 2015, s. 239) formuleret tre metoderegler for fænomenologien:

1. Sæt forforståelsen i parentes og vær åben for det anderledes
2. Fokuser på rene, detaljerede beskrivelser
3. Det observerede skal holdes åbent med fokus på, hvad der er vigtigt for den observerede (Jacobsen et al, 2015, s. 239).

”Rene”, objektive beskrivelser af et fænomen er, ifølge psykologerne Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (2015) dog ikke mulig, da mennesker forholder sig til – og fortolker på den verden, de oplever (Jacobsen et al, 2015, s. 237). I mit arbejde med dataindsamlingen har jeg nedskrevet mine forforståelser, som kan ses samlet i bilag 3, og derved været opmærksom på disse forud for mødet med felten. Pædagog, Kirsten Fink-Jensen (2012) skriver, at teorier om fænomenet ikke skal styre erfaringen, men at det derimod er erfaringen, der skal styre teorierne (Fink-Jensen, 2012, s. 246). Det har ikke været muligt at lade erfaringen styre teorierne – og på den måde arbejde fuldstændig uafhængigt af mine forforståelser, da jeg i kraft af min erfaring som studerende, tidligere elev og vikar på selvsamme musikskole har en interesse og en viden med mig, som jeg ikke kan slippe fuldstændigt. Min viden og erfaring som musikvidenskabsstuderende har derudover givet mig et bredt, teoretisk perspektiv på netop musikpædagogik og -didaktik samt antropologiske arbejdsmetoder. Det er denne viden, som kort blev beskrevet i indledningen, der har dannet grundlaget for dette speciales teoretiske og empiriske fokus.

Afsnit 2: Feltarbejde og deltagerobservation

I det følgende afsnit behandles de antropologiske arbejdsmetoder, jeg har benyttet i dataindsamlingen, yderligere; feltarbejde som den overordnede arbejdsmetode og deltagerobservation som den konkrete, praktiske arbejdsmetode, da det giver indblik i de tanker, jeg har haft forud for og sideløbende med feltarbejdets udførelse.

L1 kigger på mig og siger, at nu hvor jeg kan spille klaver, kunne jeg måske spille til. Jeg svarer ja. L1 siger, at de dog lige spiller melodien nogle gange først selv. [...] L1 kigger over på mig og siger, at de er klar til at prøve med klaver på. Jeg rejser mig op og lader mine noter være, og går hen til klaveret. Jeg sætter mig, og L1 bladrer hen på den sang, de er i gang med. L1 tæller ind, og elevC og jeg spiller fra starten – uden L1.

Udsnit1: Feltnoter fra violinundervisning af elevC, d. 5/3-17, bilag8

Feltarbejde omhandler og undersøger menneskers sociale og kulturelle forskelle og fællesskaber, og forskeren må derfor træde ind i den felt, der studeres (Hastrup, 2003a, s. 9-10, 15; Hastrup, 2015, s. 55). Dette kan gøres ved deltagerobservation. Deltagerobservation er, ligesom antropologien, tæt knyttet til fænomenologien, da begge handler om at undersøge andres forståelser og væren i hverdagslivet (Saltofte, 2016, s. 28). Jeg har foretaget feltarbejde på en større kommunal kulturskoles musikskoleafdeling, hvor jeg både har lavet feltarbejde i forskellig holdundervisning af børn, unge og voksne, og soloundervisning af forskellige instrumentgrupper. Feltarbejdet stod på i hhv. efteråret 2017 og foråret 2018.

En af fordelene ved deltagerobservation er, at undersøgeren får mulighed for at åbne feltet² op og opbygge en relation til de observerede, som kan give en såkaldt "insider-viden" og en intuitiv forståelse af felten (Szulevicz, 2015, s. 86). En af ulemperne ved deltagerobservation er derimod, at det er tidskrævende – det er nærmest umuligt at afgøre, hvor lang tid forskeren skal bruge på at observere (Ibid.: s. 88).

Ifølge tidligere nævnte antropolog, Helle Bundgaard (2003) og psykolog, Thomas Szulevicz (2015), er det ikke muligt at opstille en færdig opskrift på, hvordan feltarbejdet og deltagerobservationerne gribes an – det afhænger af det konkrete projekt (Bundgaard, 2003, s. 66; Szulevicz, 2015, s. 92). Forud for mødet med felten havde jeg en forventning om, at jeg skulle foretage feltarbejde i soloundervisningen tre-fire undervisningsgange, da jeg på den ene side gerne ville have et indblik i undervisningsforløbet og progressionen i undervisningen, og på den anden side ikke ville blive en alt for integreret del af felten. Jeg ville således gerne balancere forholdet mellem involvering og distancering, så jeg hverken blev for

² Antropolog, Kirsten Hastrup (2015) skelner mellem "felten" som det fysiske sted, hvor feltarbejdet udføres, og "feltet" som det analytiske genstandsfelt med en tilhørende "vidensinteresse" (Hastrup, 2015, s. 57). Jeg benytter Hastrups distinktion mellem feltet og felten i dette speciale.

integreret eller for 'fremmed'. Jeg havde dermed også en forventning om, at jeg kunne forblive deltagerobservatør hele feltarbejdet igennem og ikke blive inddraget som hjælpelærer i undervisningen. Ovenstående udsnit 1 fra mine feltnoter til violinundervisningen illustrerer, at jeg netop blev inddraget som hjælpelærer anden gang, jeg observerede. Jeg valgte derfor at skære antallet af observationsgange ned til to, da jeg oplevede at blive inddraget som hjælpelærer i flere af soloundervisningstimerne. Jeg blev ligeledes inddraget som hjælpelærer i forbindelse med holdundervisningen, men disse observationer fandt sted samtidig med mit praktikforløb på musikskolen, hvorfor jeg valgte at videooptage denne undervisning. Mere om omstændighederne omkring brugen af videooptagelser i afsnit 4.

Szulevicz (2015) argumenterer for, at begrebet *deltagerobservation* indeholder to modsatrettede betydninger; *at deltage*, som betegner en aktiv involvering i praksis, og *observation*, som betegner en distanceret betragtning af praksis uden deltagelse (Szulevicz, 2015, s. 83). Antropolog, Margit Saltofte (2016) skriver i forlængelse heraf, at forskeren skal finde den rette balance mellem at være observatør og deltager. Hvis forskeren er for meget observatør og for lidt deltagende, kan der opstå misforståelser af informanterne og dermed et misvisende billede af de observeredes *livsverden* (Saltofte, 2016, s. 29). Kulturanthropolog, Cathrine Hasse mener til gengæld, at forskeren altid vil være "den radikale anden", der hører hjemme i to forskellige verdener (antropologien og felten), som ikke kan forenes (Hasse, 2003, s. 89). Som jeg kort var inde på i ovenstående, og som mit efterfølgende valg om at reducere antallet af observationsgange, illustrerer, har jeg forsøgt at finde en balance mellem deltagelse/involvering og observatør/distancering, som både gav mening for felten og feltet. Jeg har derfor i høj grad ladet mine positioner i felten være op til den pågældende lærer, da denne kender eleven/eleverne bedst, og dermed har en bedre fornemmelse for min påvirkning af undervisningssituationen. I soloundervisningen har jeg derfor været observatør mere end deltager, mens jeg i holdundervisningen var mere deltager end observatør. Dermed blev mine forforståelser udfordret, da jeg forud for mødet med felten havde forestillet mig, at jeg kunne indtage en observatørposition i både hold- og soloundervisningen, jf. bilag 3. Mine positioner beskrives yderligere i afsnit 3.

Hvis jeg eksempelvis havde været observatør mere end deltager i holdundervisningen, kunne det tænkes, at deltagerne følte sig overvåget på en anden måde end ved soloundervisningen. I holdundervisningen oplevede jeg, at der var et socialt fællesskab omkring musikken, som alle – lærer, forældre, søskende og eleverne deltog i, mens fællesskabet i soloundervisningen bestod mellem elev og lærer. Hvis jeg derimod havde været mere deltagende i soloundervisningen, kunne det tænkes at have været grænseoverskridende for det fællesskab, elev og lærer allerede havde etableret sammen. Der synes således at være et andet samspil mellem deltagerne i holdundervisningen, hvor det var 'nemmere' at indgå i fællesskabet som den "den radikale anden", end det var i soloundervisningen.

Feltarbejdet er en disciplineret opmærksomhed. En del af disciplineringen er at få mod til at vende sin opmærksomhed i den retning, som det konkrete trækker (Hastrup, 2003b, s. 405)

Deltagerobservation handler om at observere og systematisk registrere menneskers sociale liv, men observatøren og dennes plads i felten afgør, hvad der observeres (Tjørnhøj-Thomsen, 2003, s. 94).

Ovenstående citat illustrerer, at observatøren i feltarbejde ikke kan observere alt i felten. Sociolog, Merete Watt Boolsens (2006) begreb *strukturerede observationer* handler om at opstille regler for observationerne, herunder hvad der skal observeres (Boolsen, 2006, s. 67). Hastrup (2003a) har et lignende begreb, nemlig *selektiv opmærksomhed*, som er udtryk for, at observatøren opsætter grænser – eller regler – for, hvad denne vil vide noget om. En af fordelene ved *selektiv opmærksomhed* er, at feltet bliver analytisk overskueligt (Hastrup, 2003a, s. 15-16). Boolsens (2006) og Hastrups (2003a) begreber behandler begge det 'dilemma', der opstår mellem fænomenologiens forsøg på 'rene', objektive beskrivelser og observatørens vidensinteresse, for forståelse samt teoretiske og analytiske fokus. Som allerede beskrevet i ovenstående afsnit 1 har jeg en erfaring og viden som studerende, som jeg ikke kan slippe fuldstændigt i mødet med felten. Derudover læste jeg, som også tidligere beskrevet, sideløbende med de første observationer, musikpædagogisk litteratur, som ligeledes gav mig en vidensinteresse i mødet med felten. *Strukturerede observationer* og *selektiv opmærksomhed* bliver således udtryk for den måde, jeg har arbejdet med mine deltagerobservationer på.

Deltagerobservation indebærer – udover observationerne – også ofte samtaler og interviews, som har til formål at få deltagernes blik på fænomenerne (Tjørnhøj-Thomsen, 2003, s. 94; Saltofte, 2016, s. 30-31; Madsen, 2003, s. 72).

Antropolog, Ulla Ambrosius Madsen beskriver interview som flere forskellige aktiviteter fra strukturerede interviews til uorganiserede samtaler (Madsen, 2003, s. 69). Saltofte (2016) uddyber, at strukturerede interviews begrænses af interviewerens forestillinger om, hvad og hvordan der vil svares, mens semistrukturerede interviews søger en konkret beskrivelse af bestemte fænomener og sammenhænge. Semistrukturerede interviews kræver et socialt samspil mellem interviewer og interviewpersonen, og Saltofte påpeger, at et vigtigt aspekt ved spørgsmålene i de semistrukturerede interviews er, at intervieweren fremstiller interaktionen, så det minder om en almindelig samtale – dog med et specifikt formål og en særlig struktur (Saltofte, 2016, s. 31). Jeg har benyttet mig af semistrukturerede interviews i Saltoftes definition forud for eller i forlængelse af undervisningssituationerne med det primære formål at få lærernes hensigter og tanker med og om undervisningen. Oftest har jeg haft spørgsmål i forbindelse med en bestemt undervisningsgang, og det har derfor været oplagt at foretage disse semistrukturerede interviews i forbindelse hermed. Spørgsmålene omhandlede især formål, hensigt, lærerens eller elevens

oplevelser og min position i undervisningen. I visse tilfælde har jeg ligeledes fået elevernes oplevelse af undervisningssituationen i forlængelse af undervisningen, men dette er foregået som uorganiserede samtaler mere end interviews, da jeg ikke har haft en vidensinteresse med i samtalen.

Denne semistrukturerede interviewform blev foretrukket med henblik på at få så meget information ud af informanterne som muligt, uden at det – som psykolog Steinar Kvale antyder (fra: Rubow, 2003, s. 236) – kom til at minde om ”en mundtlig eksamen” (Rubow, 2003, s. 236). Derfor har jeg først nedskrevet samtalerne efter endt interview. En anden årsag til, at jeg foretrak denne interviewform, var for at gøre samtalen så ’naturlig’ som muligt. Bundgaard (2003) nævner, at det data der kommer fra interviews, er konstrueret, ligesom det data der kommer fra observationer (Bundgaard, 2003, s. 58). Umiddelbart synes strukturerede interviews at indbyde en mere konstrueret datamængde end semistrukturerede, da informanterne ikke på samme måde bliver stillet overfor bestemte, konstruerede spørgsmål, som de skal tage stilling til.

Afsnit 3: Mine positioner

De (lærer og elev, red.) snakker om, hvad elevD har sunget – både korsange og solosange. L2 siger, at de skal vælge endnu en sang til næste gang. L2 foreslår en sang, som elevD siger ja til – L2 vil nemlig gerne, at jeg så synger en korstemme med. Jeg siger, at jeg ikke kommer næste gang. Både elevD og L2 siger ’øv’.

Udsnit2: Feltnoter fra sangundervisning af elevD, d. 5/3-18, bilag9

Antropolog, Karsten Pærregaard mener, at en af de største vanskeligheder i feltarbejdet er forskerens dobbeltrolle, som på den ene side indebærer, at forskeren er i stand til at engagere sig i omgivelserne og relationerne i felten, og på den anden side frigøre sig fra netop disse relationer og lægge afstand til feltet, der studeres (Pærregaard, 2009, s. 176). Som nævnt tidligere, har jeg forsøgt at balancere mellem involvering og distancering i feltarbejdet, som problematiseres yderligere, da mit kendskab til felten – og feltens kendskab til mig – har været stort. Jeg er selv tidligere elev på netop denne musikskole og har selv været elev på flere af de hold, jeg har observeret. Derudover har jeg også været vikar på musikskolen af flere omgange, og jeg har været i praktikforløb som en del af min kandidatuddannelse. Dette synliggør en del af de mange forskellige positioner, jeg har haft i felten; observatør, deltager, vikarierende underviser, tidligere elev, praktikant og hjælpelærer. Antropologerne, Tine Tjørnhøj-Thomsen og Helle Ploug Hansen (2009) pointerer, at feltarbejderen ofte oplever at blive venner med eller at få familiære relationer til de mennesker, der studeres, som strider imod dennes videnskabelige formål. Tjørnhøj-Thomsen og Hansen skriver endvidere, at forskeren står overfor etiske dilemmaer omkring hensyn, da feltarbejderen skal overveje, hvem der skal tages hensyn til – dem, der er genstand for forskningen, selve forskningen og

videnskaben, dem der har gjort forskningen mulig, og/eller samfund og offentlighed (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 225, 242). Eftersom mit kendskab til felten er så stort, som det er, nærer jeg en sympati overfor de involverede elever, lærere og ledelse, og står dermed i netop dette dilemma mellem forskellige hensyn. Jeg har således i forbindelse med databehandlingen haft overvejelser omkring ikke at stille felten og informanterne i et dårligt lys eller at udstille dem, men samtidig være tro over for den akademiske del, som specialet er. Bundgaard (2009) giver et bud på en løsning af dette dilemma og mener ikke, at forskeren bør tage hensyn til informanterne, fordi feltarbejderen og dennes vidensinteresse har et andet fokus, nemlig at få indblik i og formidle andre menneskers levede liv (Bundgaard, 2009, s. 203).

Et andet perspektiv på denne dobbeltrolle som hhv. involveret og distanceret feltarbejder er, at informanterne ikke altid er klar over, hvad de afslører eller udleverer om sig selv og andre, og hvad der tæller som antropologisk datamateriale (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 229). Jeg har i mit feltarbejde fået udleveret informationer, som jeg ikke selv har spurgt ind til eller bedt om. Disse informationer indebærer både brugbare informationer om eksempelvis faglige overvejelser og ledelsesstrukturer, og informationer omhandlende elevernes familiære forhold. Jeg skal ikke komme nærmere ind på sidstnævnte, da disse ikke er relevante for dette speciale – eller er etisk forsvarligt at videreformidle. Både relevante og irrelevante informationer er kommet frem i disse semistrukturerede interviews, jeg har lavet med lærere, elever og ledelse. Dette illustrerer, jf. Tjørnhøj-Thomsen og Hansens ovenstående pointe, at det kan være svært at vurdere – både for informant og feltarbejderen – hvornår samtalerne er venskabelige eller med vidensinteresse. Ifølge psykolog, Svend Brinkmann (2015) findes der etiske retningslinjer for feltarbejde, men der vil altid opstå et skel mellem de generelle regler og anvendelsen af dem. Derfor, argumenterer Brinkmann for, at disse etiske overvejelser kræver en "situeret menneskelig dømmekraft" (Brinkmann, 2015, s. 469). Hastrup (2009a) mener derimod ikke, at der findes retningslinjer for etik i feltarbejde, men at de etiske overvejelser bør foregå i forbindelse med det praktiske engagement i felten (Hastrup, 2009a, s. 11). I felten har jeg med Brinkmanns argumenter in mente ikke forholdt mig til etiske retningslinjer, men derimod ageret, som jeg mente og følte var forsvarligt. Jeg har dog formuleret en anmodning om brug af kamera i felten med henblik på at få skriftligt samtykke, hvilket uddybes yderligere i nedenstående afsnit. Jeg betragter desuden dette som etisk forsvarligt, da jeg vil videooptage andre menneskers børn – selvom det aldrig er hensigten at vise disse optagelser til andre.

Som en del af dilemmaet omkring mine positioner, kan der med udgangspunkt i ovenstående beskrivelse af mit kendskab til felten argumenteres for, at jeg har lavet feltarbejde i eget felt. Saltofte (2016) pointerer, at man som feltarbejder i en velkendt sammenhæng kan have "blinde pletter" og være spørgsmålstal, man ikke stiller, da disse forekommer selvfølgelige eller forudsigelige. For at imødekomme denne "hjemmeblindhed"

kræves en grundig selvrefleksion (Saltofte, 2016, s. 33). Som beskrevet i afsnit 2 foretog jeg semistrukturerede interviews med lærere og ledelse, men jeg foretog ikke interviews med elever eller forældre. Ved nærmere eftertanke synes en af mine "blinde pletter" at bestå i en forventning og forforståelse om, at lærerens tilgang og metoder er mere interessante i et dannelsesperspektiv, sammenlignet med elevens oplevelse af undervisningen og forældrenes valg om at sende deres barn i kommunal musikskole. Denne forventning og forforståelse har jeg ikke været bevidst om forud for mødet med felten, og er først sent i specialeprocessen blevet opmærksom på dette. Det kunne således have været både interessant og relevant at inkludere elevernes og forældrenes perspektiver på, hvad eleverne får ud af at gå i musikskole.

Eftersom jeg har studeret eget felt, og mit kendskab til ledelse, lærer og felten – og deres kendskab til mig – er stort, har jeg oplevet, at jeg langt hen ad vejen kunne få lov til at gøre præcis det, jeg ønskede. Jeg havde stor indflydelse på, hvilke lærere, hold- og soloundervisning jeg ville følge, i hvor lang tid og hvornår på dagen og året feltarbejdet stod på. Det har derfor været muligt for mig at lave feltarbejde af to omgange; observationer af holdundervisning i efteråret 2017 og observationer af soloundervisning i foråret 2018. Det kan tænkes, at både min indflydelse og muligheden for at lave feltarbejde af to omgange, ikke havde været muligt, hvis kendskabet mellem ledelse, lærere og mig ikke havde været så godt, som det var.

Jeg har dog også oplevet, at dette kendskab har været en begrænsning i mit feltarbejde, da jeg (muligvis) er blevet opfattet som en integreret del af musikskolen. Jeg oplevede især i anden feltarbejdsperiode, at kommunikationen mellem ledelse, lærere og mig var manglende eller misvisende. Al kommunikation foregik med ledelsen som mellemlid, og jeg havde derfor ikke indflydelse på, hvad ledelsen kommunikerede videre omkring min tilstedeværelse til lærerne. Som ovenstående udsnit 1 og -2 fra mine feltnoter antyder, synes lærerne at have en forventning til mig og min tilstedeværelse, da deres inddragelse af mig som en del af undervisningen ikke stemte overens med mine forventninger om at være observatør. Mit ønske om udelukkende at agere deltagerobservatør i anden feltarbejdsperiode havde jeg kommunikeret til ledelsen forud for feltarbejdets start. Hvis kendskabet mellem ledelse, lærere og mig havde været mindre, kunne det tænkes, at jeg havde haft større indflydelse på, hvad og hvordan der blev kommunikeret til lærerne om mig.

I felten må man finde den plads, der er åben for antropologen. I visse tilfælde giver det god mening at indtage pladsen som lærling, som den, der (endnu) ikke kender den pågældende verden, men som giver sig i kast med at lære den at kende i praksis (Hastrup, 2004a, s. 11).

Saltofte (2016) supplerer dette citat med, at denne lærlingeposition kan give feltarbejderen en lettere adgang til viden og indsigt i det, andre forstår (Saltofte, 2016, s. 34). Eftersom jeg har studeret eget felt, kan

jeg ikke se mig fri for nogle detaljerede forforståelser omkring eksempelvis undervisningsprogressionen, elevgruppe og undervisningsindhold i flere af holdene (se bilag3). Jeg har derfor forsøgt, jf. ovenstående afsnit 1 om fænomenologien, at lægge disse forforståelser til side og indtage en lærlinge-position i felten. Derfor ændrede jeg min position i holdundervisningen, hvor jeg forud for mødet med felten havde en forestilling om, at jeg skulle have en observatørposition, jf. bilag3.

L5 er ved at være klar til at starte undervisningen. Jeg sidder i lokalet på en stol – lidt ude i siden – og har fundet papir og kuglepen frem, så jeg er klar til at tage feltnoter. Børnene kommer ind i lokalet, og L5 præsenterer mig. Jeg tager noter og hilser på børnene. L5 spørger mig, om jeg ikke lige kan tage nogle trommer og bære ind i cirklen. Jeg rejser mig og tager trommerne og flytter ind. Jeg gør klar til at sætte mig igen, men L5 spørger mig, om jeg ikke kan være med til legen, da der er et ulige antal af børn. Jeg beslutter at tage feltnoter i stikord efter timen og være til stede i felten.

Udsnit3: Feltnoter fra Musikalsk Værksted1, d. 30/10-17, bilag16

Ovenstående udsnit 3 af feltnoter illustrerer Hastrups (2004a) pointe om, at forskeren må indtage den position, der åben i felten. Allerede til første undervisningsgang med L5 oplevede jeg at blive inddraget i undervisningen som hjælpelærer, og at det var den position, der var åben for mig – og jeg valgte at indtage denne position. Min forforståelse om min position som observatør ændrede sig dermed i mødet med praksis. Jeg oplevede samtidig, at jeg ikke var i stand til at observere på den måde, jeg gerne ville, og valgte derfor at videooptage dele af undervisningen for på den måde at observere på et senere tidspunkt. Omstændighederne omkring videooptagelserne behandles i nedenstående afsnit 4. Tjørnhøj-Thomsen og Hansen (2009) skriver, som mulig forklaring på 'uoverensstemmelsen' omkring min position i L5s undervisning og mit efterfølgende valg om at indtage positionen som hjælpelærer frem for observatør, at det ikke kun er antropologen, der har forforståelser omkring den sociale interaktions karakter. Informanterne gør sig ligeledes tanker om enten at begrænse antropologens adgang og aktiviteter, eller at drage fordel af disse (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 231). Som dette også illustrerer, kunne jeg først definere min position i felten, da jeg trådte ind i felten. Jeg har haft flere forskellige positioner alt efter felten og den position, der var åben for mig. Der har dog alligevel været to overordnede positioner, som går igen i mine observationer; deltagerobservatør og hjælpelærer (deltager).

Afsnit 4: Videoptagelser

Som beskrevet ovenover i afsnit 3, valgte jeg at benytte videoptagelser som hjælp til at observere holdundervisningen, da min position blev en anden, end jeg havde forestillet mig forud for mødet med felten. En af fordelene ved kamerabrug er, at jeg kunne være både hjælper lærer og observatør på samme tid. Psykolog, Pirkko Raudaskoski (2015) skriver netop, at videoptagelser gør det muligt at undersøge 'fortidige' hændelser som nutidige (Raudaskoski, 2015, s. 98). Brug af kamera kan dog også medføre en risiko for, at de studerede optræder og spiller deres liv, som de gerne vil opleve sig selv, eller som de gerne vil opleves af andre (Møhl, 2003, s. 172).

Antropolog, Perle Møhl (2003) skriver, at et kamera i felten kræver, at feltarbejderen er mere eksplicit i sit forehavende, da denne er afhængig af menneskerne omkring sig. Når feltarbejderen træder ind i felten med et kamera, kommer der fokus på dennes tilstedeværelse og handlinger, og feltarbejderen skal i højere grad begrunde sin tilstedeværelse (Møhl, 2003, s. 166-167). Min oplevelse ved at bringe kameraet ind i felten lægger sig op ad dette. Jeg oplevede ikke et øget fokus på mig og min tilstedeværelse, da jeg valgte at stille kameraet i én ende af lokalet, mens undervisningen foregik i den anden ende. Netop for ikke at skabe for meget opmærksomhed på kameraet forsøgte jeg så vidt muligt at starte optagelserne, før eleverne kom ind i undervisningslokalet. Jeg oplevede derimod, at lærerne havde en større interesse i mine studier og ofte spurgte mig, hvad jeg var kommet frem til – både i med kamera i holdundervisningen og uden kamera i soloundervisningen. I soloundervisningen handlede denne interesse i høj grad om, hvad jeg havde skrevet om lærerne. Nedenstående udsnit 4 af et semistruktureret interview med læreren, L2, efter endt soloundervisning, illustrerer netop denne interesse for mine resultater.

L2 siger, at hun er nysgerrig på, hvad jeg skriver ned, nu hvor jeg sidder og skriver lange romaner. Der er et mellemrum mellem to elever, og L2 spørger mig, hvad jeg så er kommet frem til ved at sidde og tage notater i dag.

Udsnit 4: Noter fra semistruktureret interview med L2, foretaget d. 5/3-18, bilag 11

Møhl (2003) understreger, at når feltarbejderen bringer et kamera ind i felten, kræver det en tilladelse fra de involverede, med den tilhørende risiko for at få en afvisning (Møhl, 2003, s. 167). Da jeg havde bestemt mig for at benytte videoptagelser, besluttede jeg, hvilke hold jeg ville videoptage. Disse blev udvalgt med henblik på en bred repræsentation af aldre, og at holdene blev undervist af forskellige lærere. Som tidligere beskrevet, betragter jeg anmodningen om samtykke til videoptagelser som etisk forsvarligt, og valgte derfor at anmode om samtykke med tilhørende information om, hvad optagelserne skulle bruges til. Anmodningen om samtykke blev formuleret i tæt samarbejde med afdelingslederen for musikskolen i

efteråret 2017 i forbindelse med et andet eksamensprojekt, hvor jeg informerede om, at optagelserne også ville benyttes som empiri i dette speciale. Med ledelsens input blev anmodningen om samtykke formuleret således, at hvis hverken afdelingslederen eller jeg hørte noget fra forældre/værger, gjaldt det som et informeret samtykke. Argumentet for at anmode om samtykke på denne måde var, at det ville være praktisk og nemt for både afdelingslederen, forældre/værger og mig, da jeg skulle have samtykke fra forældre/værger til omkring 50 børn og unge. Dette valg om 'tavs samtykke' udfolder en problematik omkring praktik overfor etik. På den ene side står praktik-argumenterne om, at der er mange personer involveret i denne proces, hvorfor det kan blive både omfattende og tidskrævende for alle parter. Det er ikke kun omfattende og tidskrævende for mig (og ledelsen) at sende anmodningen ud, men det kræver ligeledes af forældrene/værgerne, at de læser, tager stilling til anmodningen og sender mig en mail med de relevante oplysninger. På den anden side står etik-argumenterne om, at jeg ikke kan være sikker på, at forældre/værger har læst og taget stilling til anmodningen – eller at de har forstået, hvad de giver samtykke til. Det kan ikke udelukkes, at der er eventuelle personfølsomme oplysninger, som forældre/værger ikke får mulighed for at informere om ved, at jeg ikke beder om skriftligt samtykke.

Tjørnhøj-Thomsen og Hansen (2009) skriver i forlængelse heraf, at selvom forskeren har fået lov til at være til stede i en bestemt lokalitet, så er det ikke ensbetydende med, at forskeren har adgang til menneskerne, der befinder sig i lokaliteten (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 228). Denne pointe understreger en af de største overvejelser, jeg havde i forhold til dette 'tavs samtykke', og hvorfor jeg valgte at formulere endnu en anmodning med henblik på et skriftligt, informeret samtykke fra forældre/værger til elever i holdundervisningen. Anden anmodning blev formuleret og udsendt i februar 2018 til samme forældre/værger, som modtog første anmodning (begge anmodninger kan ses i bilag 1 og 2). Ud fra samme pointe valgte jeg at bede om informeret samtykke fra forældre/værger til elever i soloundervisningen, selvom disse elever ikke blev videooptaget. Hensigten var derimod at informere forældrene om min tilstedeværelse og få samtykke til, at jeg måtte benytte undervisningssituationer med deres børn som analyseeksempler i specialet.

Antropolog, Steffen Jöhncke (2009) skriver, at informeret samtykke ikke kan ske på én gang, da informanterne ikke kan forstå til fulde, hvad de giver samtykke til. Informeret samtykke skal derimod ske løbende og i dialog med informanterne (Jöhncke, 2009, s. 250). Jöhnckes pointe beskriver min proces med samtykkeanmodningerne. Tjørnhøj-Thomsen og Hansen (2009) skriver i modsætning til Jöhncke, at informeret samtykke ikke kan praktiseres til fuldkommenhed, da forskeren hverken kan eller vil gøre opmærksom på sig selv som forsker hele tiden. Dette vil, ifølge Tjørnhøj-Thomsen og Hansen, forstyrre den sociale interaktion og bestræbelserne på at skabe tillid til feltens aktører (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 227). En af ulemperne ved informeret samtykke er, at informeret samtykke giver en fornemmelse

af, at forskeren på forhånd ved, hvad denne vil se efter, og dermed en antagelse om, at forskeren kort efter feltarbejdet kan informere om resultater (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 228). Ovenstående udsnit af semistruktureret interview med læreren, L2, er et godt eksempel på denne pointe.

Jeg har i skrivende stund (d. 30/5) ikke modtaget skriftlige afslag på min samtykkeanmodning. Der er dog forældre/værger, jeg endnu ikke har hørt fra, og derfor har jeg valgt at betragte det som afslag. Jeg har modtaget skriftligt samtykke fra alle anvendte informanter i specialet.

Afsnit 5: Databehandling

Databehandlingen er præget af en hermeneutisk vinkel, der er særlig relevant for dette speciale, da hermeneutikken handler om fortolkning og forståelse af menneskelig aktivitet (Kjørup, 2008, s. 63; Pahuus, 2007, s. 140). Hermeneutikken komplimenterer således fænomenologien godt, da begge omhandler menneskelige aktiviteter.

Når menneskelig aktivitet skal fortolkes og forstås, skal der på den ene side skelnes mellem forståelsen og fortolkningen af de aktuelle følelser og meninger, der ligger bag handlingerne og det sammenhængende formål. På den anden side skal den kontekst, som handlingen bygger på ligeledes medtages i forståelsen af menneskelig aktivitet (Pahuus, 2007, s. 145). Dette leder hen mod et af hermeneutikkens grundprincipper; *den hermeneutiske cirkel*.

Den hermeneutiske cirkel er et udtryk for, at man som fortolker bevæger sig frem og tilbage mellem forståelsen af de enkelte dele og forståelsen af helheden (Pahuus, 2007, s. 145; Kjørup, 2008, s. 68). I starten af arbejdet og mødet med et bestemt emne, konstrueres en hypotese, der indeholder en række forventninger til emnet (Pahuus, 2007, s. 148). Mine forforståelser og forventninger i forbindelse med mit feltarbejde (se bilag 3) kan anses som udtryk for en hypotese omkring det, jeg møder i felten. Dog bliver hypotesen ikke styrende for arbejdet, da den fænomenologiske vinkel påskriver en åben indstilling til felten med parentes om forforståelserne (eller hypotesen), jf. kapitel 2, afsnit 1.

Som beskrevet i indledningen opstod mine første idéer og undren til specialet i mødet med felten, hvorfor jeg valgte at tage udgangspunkt i empirisk datamateriale til specialet. Samtidig blev orienteringen i musikpædagogisk litteratur i forbindelse med andre eksamensprojekter udgangspunktet for det teoretiske og analytiske fokus på Wolfgang Klafkis *dannelsespositioner* og Frede V. Nielsens *musik som forskellige fag*. Min arbejdsproces startede dermed induktivt med udgangspunkt i min empiri, men har siden udviklet sig deduktivt, hvor jeg bruger Klafkis og Nielsens teorier til at 'åbne op' for empirien. Ved at tage udgangspunkt i bestemte teorier til at analysere min empiri med, har der også været noget empiri, der var mere relevant end andet. Jeg har eksempelvis observeret tværfløjteundervisning af tre soloelever, som jeg har fravalgt, da undervisningen i halvdelen af disse observationer blev varetaget af en vikar og dermed ikke gav et

'retmæssigt' billede af den pågældende lærers tværfaglig undervisning. Derimod fangede særligt elevA, elevD og elevG min opmærksomhed under observationerne og har fået særligt fokus i dette speciale, da jeg søgte at sætte ord på de pågældende undervisningssituationer. Således har både empirien og teorien været styrende i hver sin fase af specialet.

Hastrup (2004a) beskriver den antropologiske analyse som en refleksion over forskellige kendsgerninger fra felten, der skaber en ny og sammenhængende forståelse for de fænomener, der studeres.

Kendsgerningerne fra felten (empirien) og analysen af disse er afhængige af hinanden (Hastrup, 2004a, s. 10). Hastrup beskriver her den antropologiske, analytiske proces i samme forståelse som *den hermeneutiske cirkel*, hvor antropologen således bevæger sig frem og tilbage mellem empirien (de enkelte dele) og analysen (forståelsen af helheden). Tjørnhøj-Thomsen og Hansen (2009) mener, at analysen af empirien kræver en distancering fra felten – ikke kun et fysisk skifte, men også et opmærksomhedsskift (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 232). Antropologen skal i analysen indstille sig på at frigøre sig fra forskningsfeltet for at kunne være kritisk og udspørgende, da formålet med antropologisk forskning nemlig, ifølge Tjørnhøj-Thomsen og Hansen (2009), er at nå til en forståelse, der rækker længere end det lokale (Ibid. s. 234, 238). Hastrup (2009b) mener dog, at antropologen skal gøre sig bevidst om, at der kan være forskellige hensyn at tage i forbindelse med formidlingen af analyseresultater, herunder faglige interesser og personlige hensyn. Disse hensyn kan trække i hver sin retning, og der vil derfor være noget, der må træde i baggrunden for noget andet. Hastrup fremhæver dog, at antropologen skal tage hensyn til det studerede fællesskab (Hastrup, 2009b, s. 311, 313). Hastrup (2004b) beskriver dette dilemma yderligere. På den ene side er antropologen moralsk forpligtet overfor de mennesker, der studeres, og som denne får et forhold til, og på den anden side er antropologen forpligtet til at opretholde "videnskabelige spilleregler" (Hastrup, 2004b, s. 419).

Lærer9 er på vej ud af lokalet, kigger på mig og siger, at han håber, at jeg har skrevet noget pænt om ham. Jeg svarer med et smil og siger, at det har jeg muligvis.

Udsnit5: Feltnoter fra slagtøjsundervisning af elevF, d. 6/3-18, bilag12

I forbindelse med formidlingen af mine observationer og analyserne heraf har jeg især gjort mig tanker om ikke at udstille eller sætte felten og mine informanter i et dårligt lys, da jeg netop i form af mit kendskab til felten nærer en sympati for kulturskolens musikskole. Som ovenstående udsnit af slagtøjsundervisningen antyder, ville lærere, elever og ledelse muligvis opfatte situationer, hvor de selv optræder, som udstillende. Derfor har jeg valgt en tilgang til mine analyser og fremstillingen af disse, som er i stil med Tjørnhøj-Thomsen og Hansens (2009) ovenstående pointe om, at antropologisk forskning skal nå til en forståelse,

der rækker ud over det lokale (Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, 2009, s. 238). Denne forståelse kan synes meget bred, men den påminder mig, at analyserne netop skal nå ud over det lokale – og dermed ikke kun tage hensyn til musikskoleafdelingen og dennes ledelse, elever og lærere. Tjørnhøj-Thomsen og Hansens pointe i kombination med Hastrups (2004b) pointe om de forskellige hensyn, antropologen skal være bevidst om, har jeg valgt at anonymisere samtlige informanter. Jeg har informeret elever og forældre/værger i mine anmodninger om samtykke (se bilag1 og 2), at jeg vil anonymisere, men ikke i hvilket omfang. Jeg har valgt at anonymisere både musikskolen, lærere og elever, således at lærerne optræder med "L" efterfulgt af et tal, eksempelvis "L1", mens eleverne optræder med "elev" efterfulgt af et stort bogstav, eksempelvis elevA. Jeg har dog valgt at beskrive den pågældende undervisningssituation med informationer om elevernes aldre og lærerens uddannelsesmæssige baggrund (se bilag5), da det i flere tilfælde giver en bedre forståelse af den kontekst, som handlingen bygger på, jf. Pahuus' ovenstående beskrivelse af hermeneutikken.

Afsnit 6: Præsentation af felten

Samtlige observationer, jeg har foretaget mig, har fundet sted på en større, kommunal musikskole i efteråret 2017 og foråret 2018. Jeg har observeret i alt elleve forskellige hold og femten forskellige soloelever, hvoraf nogle af disse er udvalgt som empiri til dette speciale. Mere om udvælgelsesproces og -kriterier i afsnit 7.

De forskellige hold af børn og unge, jeg har valgt at benytte i specialet er Forældre-barn-rytmik (3-6 år), Musikalsk Værksted (7-9 år), Bare Spil (9-10 år) og Bigband (15-25 år). Jeg har valgt at observere disse med henblik på at få en bred variation i alder og lærernes tilgange. Undervisningen er varetaget af forskellige lærere med både konservatorie- og musikvidenskabelig baggrund. Observationerne er foregået i efteråret 2017 i forbindelse med et praktikforløb på samme musikskole, og jeg har observeret fire-seks undervisningsgange.

Jeg har observeret soloundervisning af børn og unge mellem 9-24 år i forskellige instrumentgrupper; sang, klaver, violin og slagtøj. Jeg har valgt at observere forskellige instrumentgrupper, da jeg ønskede en bred variation af tilgange, da jeg netop forventede en forskellighed i undervisningen blandt de forskellige instrumentgrupper, jf. bilag3. Undervisningen er varetaget af forskellige lærere ligeledes med konservatorie- og musikvidenskabelig baggrund. Observationerne er foregået i foråret 2018, og jeg har observeret to undervisningsgange.

Afsnit 7: Udvalgelseskriterier

Jeg har i forbindelse med mit praktikforløb på musikskolen og de efterfølgende observationer fulgt og observeret i alt elleve hold og femten soloelever fordelt på forskellige alderstrin, instrumentgrupper og lærere. Derudover har jeg løbende haft samtaler med ledere, elever, forældre og lærere om mine observationer og mit speciale, og jeg har derfor haft et stort empirisk materiale. Jeg har derfor udvalgt nogle elever og undervisningssituationer på bekostning af andre. Både solo- og holdundervisningen indeholder mange forskellige, potentielle udvalgelseskriterier; forskellige formål med undervisningen, lærernes forskellige musikalske baggrunde og erfaring samt forskellige instrumentgrupper, som ligeledes kunne fungere som analyse- og diskussionsemner i et lignende projekt, dog med et andet fokus. Jeg har udvalgt soloelever og holdundervisning ud fra, at det skulle repræsentere en bred vifte af musikskoleundervisning, således at mine analyser og diskussioner så vidt muligt repræsenterede den pågældende musikskoles undervisningstilbud. Det skal dog tages in mente, at jeg ikke har observeret samtlige af musikskolens undervisningstilbud og dermed således heller ikke har empiri, der afspejler al musikskolens undervisning. Derimod har jeg valgt solo- og holdundervisning ud fra følgende kriterier: undervisningen skulle varetages af forskellige lærere, repræsentere et bredt aldersudsnit af musikskolens elevgruppe (mellem 0-24 år), og forskellige instrumentgrupper skulle være repræsenteret. Jeg har valgt at fokusere på både solo- og holdundervisning, da jeg i specialets indledende fase havde en tese om, at der ud fra et dannelsesperspektiv var forskel på vægtlægningen i solo- og holdundervisningen, som kunne være interessant at undersøge og fremhæve. Årsagen til udvalgelseskriteriet om forskellige lærere var, at jeg ligeledes havde en forestilling om, at lærerne lagde vægt på forskellige elementer i undervisningen, som kunne være interessante at undersøge ud fra et dannelsesperspektiv (se bilag3).

Hvis jeg derimod havde fokuseret på ét hold/elev eller én lærer, havde jeg muligvis ikke fået samme repræsentation i den musikskoleundervisning, der finder sted på den pågældende kulturskoles musikskoleafdeling, men derimod have blot en enkelt lærers tilgang til enten ét hold/elev eller flere elever/hold.

Jeg har valgt at lade observationerne udgøre størstedelen af mit empiriske data, og dermed fravalgt nogle samtaler med ledelse, lærere, elever og forældre i specialet, da jeg gerne ville give observationerne plads. Fordelene ved deltagerobservation blev beskrevet i kapitel 2, afsnit 2, og det er netop disse fordele jeg gerne ville gøre brug af ved at lade observationerne fylde. Observationer kan give observatøren en god og intuitiv forståelse af den praksis, der observeres, og dermed mindske risikoen for misforståelser. Ifølge Szulevicz (2015) kan observationer indfange og åbne op for ikke-reflekterede-, ikke-italetesatte- og kropslige forhold, som normalt er utilgængelige ved brug af andre kvalitative metoder (Szulevicz, 2015, s. 86-87). I behandlingen af feltarbejdet har jeg udvalgt få undervisningssituationer og elever, som fylder mere end

andet i analyserne, da det er vigtigt for mig at have mulighed for at komme i dybden med disse. Derudover har jeg valgt at bruge en del plads på udsnit af mine feltnoter i selve analyseteksten. Ulempen ved dette er, at jeg får bearbejdet en lille del af den store mængde empiriske data, hvilket dog ikke synes at overskygge den klare fordel ved at lade observationerne fylde i teksten – nemlig at udsnittene kan give en bedre fornemmelse af undervisningssituationen end en parafrasering kan. Analyserne ville muligvis se anderledes ud, hvis jeg i stedet havde valgt at basere analyserne på flere parafraseringer af mine observationer og på denne måde bearbejde en større datamængde.

Kap. 3: Legitimering og dannelse

I kapitel 1 blev musikfagets legitimeringsproblem kort skitseret, hvor især argumenterne om musikkens nytte- og egenverdi blev fremhævet. For at få en bedre forståelse for de forskellige argumenter for musikfaget, herunder hvad eleverne bliver dannet til igennem musikundervisning, uddybes disse i nedenstående kapitel. Hanken og Johansen (2016) har formuleret legitimeringskategorier for musikundervisning (legitimering med udgangspunkt i kulturarv, individ og samfund), som jeg tager udgangspunkt i, da disse giver et overskueligt indblik i de forskellige argumenter. Hensigten med at introducere disse kategorier er at danne et overskueligt grundlag for den senere diskussion om musikskoleundervisningens dannende elementer.

Udover en beskrivelse af legitimeringsargumenter for musikfaget, indeholder følgende kapitel en beskrivelse af musikkens dannelsepotentialer samt en karakterisering af begrebet *dannelse*, som netop er mit fokus i dette speciale. Til sidst i dette kapitel beskrives hhv. Frede V. Nielsens *musik som forskellige fag*, og Wolfgang Klafkis *dannelsespositioner*, som fungerer som dette speciales analyseredskaber.

Afsnit 1: Legitimeringskategorier

Legitimering med udgangspunkt i kulturarven fokuserer primært på det musikalske indhold. Grundidéen bag dette legitimeringsargument er, at musik, som blev skabt for lang tid siden, også er relevant i dag. Det medfører samtidig en historiebevidsthed hos eleven (Hanken & Johansen, 2016, s. 166). Musikundervisningen handler således om at gøre kulturarv tilgængelig for næste generation, så den kan bevares for eftertiden (Ibid.). Derudover har musikundervisningen fokus på musikhistorie, udvikling af færdigheder, hørelære og musikteori. Eleven bliver på denne måde opdraget til musik (Nielsen, 2010b, s. 58; Ruud, 2016, s. 288, 292). Ruud (2016) fremhæver, at der ved opdragelse til musik er værdier omkring formidlingen af det enkelte værk, som eleven dermed også dannes til at tage stilling til (Ruud, 2016, s. 288). Nielsen (2010b) problematiserer dette legitimeringsargument ved, at der ikke er en klar definition af kulturarv, ej heller retningslinjer for hvem der definerer kulturarven (Nielsen, 2010b, s. 59). Hanken og

Johansen (2016) skriver, at læreren er opdraget inden for bestemte fagtraditioner, som har indflydelse på musikundervisningen (Hanken & Johansen, 2016, s. 194). Det kan dermed i nogle tilfælde synes at være lærerens opgave at udvælge og dermed definere denne kulturarv.

Legitimering med udgangspunkt i individet er baseret på idéen om, at individet opdrages gennem musik (Nielsen, 2010b, s. 55). Der er to overordnede retninger i denne legitimeringskategori.

Første del handler om musikkens æstetiske værdi. Æstetik er tæt knyttet til menneskelige oplevelser og erfaringer, hvor individet i mødet med disse erkender sig selv. Musikundervisning giver dermed mulighed for en alsidig personligheds- og følelsesmæssig udvikling gennem æstetiske erfaringer, da musikalske aktiviteter og musikundervisning udtrykker og binder følelse, tanke og færdighed sammen (Hanken & Johansen, 2016, s. 170-171). Udover at gøre eleven i stand til at udforske og udtrykke følelser gennem musik, opnår eleven en bevidsthed om eget selvudtryk gennem sine erfaringer (Hanken & Johansen, 2016, s. 168; Ruud, 2016, s. 291-292).

Anden del af legitimeringskategorien med udgangspunkt i individet er både den del, der er bedst uddybet, og den del, der er mest diskuteret. Det handler overordnet set om musikkens nytteværdi overfor musikkens egenværdi, som jeg kort skitserede i indledningen.

I denne del er der fokus på musikkens medvirken til at udvikle sider ved individet, som har betydning i andre fag og sammenhænge, eksempelvis samarbejde, motorik, intellektuel udvikling og kreativitet. Der er således en antagelse om, at individet gennem musik og musikundervisning kan opøve evner, som kan overføres til ikke-musikalske sammenhænge, hvilket giver musik og musikundervisning en stor nytteværdi. (Hanken & Johansen, 2016, s. 169; Ruud, 2016, s. 289). Musikpædagogen, Elsebeth Kirk (2009) skriver, at musikaktiviteter har en socialiserende effekt, og at musikken kan være med til at forme og danne børn, da beskæftigelse med musik lærer børnene at lytte til hinanden og udtrykke sig (Kirk, 2009, s. 89-90).

Musikpædagogerne, Kirsten Fredens og Elsebeth Kirk (2001) mener ligeledes, at beskæftigelse med musikaktiviteter lærer børn at være lydhør og at kunne fornemme, hvornår de enten skal afvente eller tage initiativ, alt efter den givne situation og det ønskede resultat (Fredens & Kirk, 2001, s. 211).

Kirk (2009) inddrager en tysk undersøgelse foretaget af den tyske musiklærer, Hans Günther Bastian i 1992-1998, hvor han undersøgte elever fra syv skoler i Berlin med det formål at bevise, at musik og musikundervisning kan have en positiv indflydelse på børns intellektuelle, kreative, sociale og motoriske evner. Undersøgelsen bestod af en forsøgsklasse og en kontrolklasse, hvor forsøgsklasserne modtog mere musikundervisning, end kontrolklasserne gjorde (Kirk, 2009, s. 30). Resultaterne var, ifølge Bastian, betydelige, og han mente at have fundet bevis for, at mere musikundervisning øger børns og unges sociale kompetencer og adfærd, støtter deres integration i samfundet samt bidrager til udviklingen af kognitive,

sociale, kreative og emotionelle sider af personligheden (Kirk, 2009, s. 30-31, 34). Der er således meget, der tyder på, at musik og musikundervisning har en række funktioner, der er gavnlige i dannelsesprocessen for individet og samfundet (Ruud, 2016, s. 290; Kirk, 2009, s. 29; Nielsen, 2010b, s. 57; Hanken & Johansen, 2016, s. 169). Denne overførelse af funktioner og evner til andre fag og områder betegnes også som *transfer* (Nielsen, 2010b, s. 57). *Transfer*-effekten³ kan dog være svær at finde entydigt, videnskabeligt bevis på, da der kan være flere faktorer, der spiller ind; hvor meget andre aktiviteter påvirker disse effekter, og/eller hvor meget den enkelte elevs baggrund influerer effekterne (Ibid.). Musikkens nytteværdi er således vanskelig at bevise, og derfor argumenterer Kirk (2009) for, at musik og musikundervisning (også) bør begrundes i egen værdi. Kirk (2009) skriver, at musikken bør være et mål og berettigelsesargument i sig selv med fokus på elementer som eksempelvis pulsforfølelse, takt og periode, tempo og dynamik, da argumentet om musikkens nytteværdi ikke kan stå alene (Kirk, 2009, s. 29, 92). Elin Angelo (2017) mener, som nævnt i indledningen, at musik ikke er nyttigt i forhold til andre områder, har andre mål eller funktioner ud over den musikalske aktivitet, og derfor bør have det faglige indhold i fokus (Angelo, 2017, s. 127-128).

Legitimering med udgangspunkt i samfundet bygger på forståelsen af, at der ikke på noget tidspunkt i menneskets historie har været et samfund uden musik, og at musik og musikundervisning derfor har en opretholdende og udviklende funktion i samfundet (Hanken & Johansen, 2016, s. 172; Nielsen, 2010b, s. 60). Musikundervisning og udviklingen af elevens musikkompetencer er derfor en vigtig del af individets socialisering, da disse kompetencer bliver nødvendige for at få samfundet til at hænge sammen (Hanken & Johansen, 2016, s. 172). Musikundervisningen har således en central rolle i at opretholde samfundet ved at uddanne musikarbejdere, som samfundet har behov for. Det kan eksempelvis være komponister, musikpædagoger og militærmusikere (Ibid.).

Musik og musikundervisning kan ligeledes forbedre samfundet ved at bevidstgøre eleverne og gøre dem i stand til at frigøre sig fra samfundets musikpåvirkning, herunder massemediernes indflydelse, som kan være manipulerende eller undertrykkende (Hanken & Johansen, 2016, s. 172-173; Ruud, 2016, s. 290). Musikundervisning er således vigtig, da det giver eleverne indsigt i og forståelse for musikkens funktion som meningsbærer samt samfundets udvikling og påvirkning (Hanken & Johansen, 2016, s. 172; Ruud, 2016, s. 292).

³ Diskussionen om musikkens *transfer*-effekt uddybes ikke yderligere i dette speciale, men kunne udfoldes i en anden sammenhæng.

Afsnit 2: Musikkens dannelsespotentialer

Musikkens funktion i opdragelse, undervisning og dannelse åbner for en værdidebat (Ruud, 2016, s. 288), som jeg i det følgende kapitel3 bevæger mig ind i. Disse værdier vil benyttes til at åbne forståelsen af musikskoleundervisning og skabe bevidsthed om, hvad der undervises i, og hvilke værdier denne undervisning knytter sig til. For at forberede grundlaget for analysen og den senere diskussion, beskrives musikkens dannelsespotentialer og en karakterisering af begrebet *dannelse*, herunder en historisk kontekstualisering af musikkens dannelsespotentialer fra det antikke Grækenland og frem til 1900-tallet. Denne historiske kontekstualisering er med til at sætte musikkens dannende funktion i et historisk perspektiv og dermed give en bedre forståelse af debatten i 2018.

Ifølge Hanken og Johansen (2016) er det en didaktisk position at belyse individets dannelsesmæssige potentialer gennem musikundervisning og -opdragelse (Hanken & Johansen, 2016, s. 206). Undervisning i sang og musik har været et obligatorisk fag i dansk folkeskole siden 1814 med en formodning om, at beskæftigelse med musik i undervisningssammenhænge kan bidrage til individets almene dannelse. Denne formodning stammer helt tilbage fra det antikke Grækenland, hvor tænkere som Platon og Aristoteles beskrev musikkens dannende egenskaber (Nielsen, 1998, s. 53, 65; Ruud, 2016, s. 289; Varkø, 2015, s. 14). Idéen om musikkens dannende effekter er ligeledes gældende i det 21. årh. ved eksempelvis Fredens og Kirk (2001), der mener, at al musikalsk læring har en påvirkning på individets personlighedsudvikling (adfærds-, holdnings- og værdiændringer) og dennes sociale position (Fredens & Kirk, 2001, s. 196). Frede V. Nielsen (2010b) skriver, at musikfaget "rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentialer" (Nielsen, 2010b, s. 64). Netop fordi musikundervisning menes at kunne bidrage til dannelsen af individet, mener Nielsen (1998), at det er vigtigt med et dannelsesteoretisk overblik, så musislæreren kan orientere sig selv i forhold til dette. Musikfagets muligheder er så mange og til tider forvirrende, at musislæreren kan miste fornemmelsen og overblikket over, hvilken retning undervisningen tager (Nielsen, 1998, s. 98-99). Ruud (2016) beskriver *dannelse* som tilegnelse af tekniske kundskaber, at gøre og lære bestemte elementer, om selvforståelse og evnen til at reflektere over selve musikken, individets plads i samfundet og samfundet som helhed (Ruud, 2016, s. 290). Som Ruuds beskrivelse indikerer, kan begrebet *dannelse* omfavne en bred vifte af opdragelses- og erfaringslementer, og derfor er nedenstående afsnit en bredere karakterisering af dannelsesbegrebet med fokus på musikundervisning.

Afsnit 3: Hvad er dannelse?

Dannelse har å gjøre med vår selvforståelse og vår evne til å reflektere over musikken og vår egen plass i samfunnet. Dannelse er evnen til å problematisere vår egen formidlersituasjon eller, i dypere forstand, å sette spørsmål ved samfunnet som helhet og dermed vår egen funksjon i samfunnet.

Det er på denne bakgrunnen at faget musikkvitenskap kan finne sin plass i det musikkpedagogiske studiet (Ruud, 2016, s. 290).

I stil med Ruuds ovenstående citat, betegner Elin Angelo (2017) dannelsesbegrebet som et møte med og en forståelse af noget nyt, eller nye perspektiver på allerede kendte emner (Angelo, 2017, s. 124).

Dannelsesbegrebet kan således ikke blot forklares eller beskrives med tekniske kundskaber eller færdigheder.

Dannelse er derimod en særlig proces, der sker over tid og fortsætter hele livet i samspillet mellem den, der danner og den, der dannes (Winther-Jensen, 2016; Nielsen, 1998, s. 53; Angelo, 2017, s. 121). Alle mennesker dannes og danner sig gennem påvirkninger og bearbejdninger af mødet med samfundet (Nielsen, 1998, s. 53; Hanken & Johansen, 2016, s. 206; Fredens & Kirk, 2001, s. 193). I

undervisningssituationer er lærerens (den, der danner) vigtigste opgave at gøre eleven (den, der dannes) en del af samfundet, så eleven kan forstå det (Hanken & Johansen, 2016, s. 207).

Fredens og Kirks (2001) dannelsesforståelse ligner Ruuds fra ovenstående citat, da Fredens og Kirk mener, at *dannelse* er en tilegnelse af forudsætninger for at kunne afkode samfundets koder, at blive bevidst om bestemte værdier og normer samt en politisk bevidstgørelse ved at formidle disse værdier og normer med henblik på at diskutere dem (Fredens & Kirk, 2001, s. 193). *Dannelse* er ud fra denne forståelse et samspil mellem individer, værdier, normer og indhold. Hanken og Johansen (2016) mener dog, at undervisningens indhold har størst dannelsespotentiale, da det netop er i mødet med indholdet, at individet dannes (Hanken & Johansen, 2016, s. 207). De pointerer dog også, at det ikke er muligt at styre, hvornår eleven gør sig vigtige, dannende erfaringer, og det er derfor underviserens opgave at forberede elevens grundlag for dannelseserfaringer, eksempelvis ved at gøre eleven i stand til at lytte (Hanken & Johansen, 2016, s. 210).

Dannelsesforståelsen og musikkens indflydelse herpå går, som tidligere nævnt, helt tilbage til det antikke Grækenland, hvor musik spillede en central rolle for tilværelsen og dannelsesprocessen. Musik blev anset som et middel til at forstå verden og menneskets plads i den (Varkøy, 2015, s. 14, 16). Bestemte melodier og musikalske forløb kunne eftersigende fremkalde bestemte reaktioner og følelser hos den, der lyttede, og samtidig have indflydelse på dennes sind (Varkøy, 2015, s. 17, 21). Musikkens dannende rolle omhandlede især smag og om at gøre børn i stand til at skelne mellem godt og skidt – ikke kun god og dårlig musik, men

også god og dårlig opførsel og valg i livet (Ibid. s. 22). I Oldkirken⁴ mente man, at børn og unge opdragede og dannede egen sjæl i mødet med sangen, og derfor var salmen et pædagogisk middel i dannelsesprocessen (Varkøy, 2015, s. 32). Omkring 1500-tallet var musikalsk opdragelse et middel til at skabe grundlaget for det, man betragtede som skønt og godt, og musik kunne dermed holde unge fra negativ indflydelse (Ibid. s. 36). I midten af 1700-tallet blev dannelse anset som en formning og modning af menneskets natur, hvor æstetisk dannelse er et centralt middel til at forsone lyst og pligt. Kunst og musik var således vejen til det 'hele' menneske (Varkøy, 2015, s. 49).

Ifølge Fredens og Kirk (2001) har traditionel dannelse, som ovenstående historiske rids også indikerer, handlet om, at individet skal kunne skelne mellem god og dårlig smag og foretage valg derudfra (Fredens & Kirk, 2001, s. 194).

Afsnit 4: Frede V. Nielsens musik som forskellige fag

Musik som undervisningsfag kan fremstå og virke på mange forskellige måder, alt efter hvilken vægtlægning faget får (Hanken & Johansen, 2016, s. 174). Følgende afsnit behandler Frede V. Nielsens opdeling af musikfaget i seks forskellige positioner, der netop kan give indsigt i disse vægtlægninger, som musikfaget indtager. Samtidig er disse positioner med til at tegne et skarpere billede af de dannelsesmæssige værdier og ståsteder i forhold til begrundelse af musikfaget (Nielsen, 1998, s. 163). Grænserne mellem disse positioner er ofte utydelige og virker ind over hinanden, da undervisningen enten bruger elementer fra forskellige positioner, eller ved at den ene position er middel i forhold til en anden (Nielsen, 1998, s. 282; Hanken & Johansen, 2016, s. 176). Positionerne er brugbare til at give et overblik og indblik i den pågældende musikundervisning og til at åbne for forståelsen af den observerede musikskoleundervisning. De seks positioner er: *musik som sangfag*, *musik som musisk fag*, *musik som sagfag*, *musik som samfunds-fag*, *musik som led i polyæstetisk opdragelse* og *musik som lydfag*.

Musik som sangfag omhandler både *sange som indhold*, *sange som middel* til at lære noget andet eller mere end selve sangen, og *syngesaktiviteten som indhold* (Nielsen, 1998, s. 165).

Ved *sange som indhold* er det netop sange, der er i centrum for undervisningen. Der har været en lang tradition for, at sange udgør undervisningsindholdet, eksempelvis kirkelige sange i starten af 1800-tallet (Ibid.). Sangrepertoiret er siden 1800-tallet blevet udvidet som en del af massemediernes påvirkning skolens løsrivelse fra kirken og indbefatter flere sange, også fra andre lande end Danmark (Ibid. s. 169). *Sange som middel* har til formål at lære eleverne om musik og musikalske strukturer, herunder socialhistoriske sammenhænge, sangenes funktion og brug, genrehistorik og distribution. Læringen sker i

⁴ Oldkirken betegner den kristne bevægelse fra aposteltiden (den første generation efter Jesus) og frem til 500-tallet (u.forf. 2014)

form af umiddelbare, musikalske erfaringer og kan både finde sted i fællesskab med andre og alene (Ibid. s. 170-171).

Selve *syngeaktiviteten som indhold* har ligeledes rødder tilbage til sangfagets begyndelse i den danske folkeskole i 1800-tallet. Sangkvaliteten var ikke undervisningens primære fokus, men sang var derimod et middel til at udtrykke gudsdyrkelse og nationalfølelse (Ibid. s. 172). Syngeaktiviteten skal være til stede i undervisningen af en bestemt årsag, enten som middel til andre elementer, eller som autonomt indhold, der kan begrunde sig selv (Ibid. s. 173). Fokus kan variere til både at handle om historisk indblik i klangideal, musik fra forskellige lande, musikkens kommunikative funktion og sangens bidrag til fællesskabsfølelser (Ibid. s. 174-175).

Musik som musisk fag har rødder i reformpædagogikken, som kom frem efter 1920 med det formål at skabe en mere human og børnevenlig skole (Nielsen, 1998, s. 180). Der har været idéer om det musiske siden det antikke Grækenland, hvor begrebet musisk – eller ”musiké” – betegnede en sammenhængende enhed af musik, dans og digtning (Ibid.). Det musiske fagområde indeholder både musikalske, sproglige og bevægelsesmæssige elementer og er således en bred musikforståelse med fokus på arbejds- og organisationsformer, kreativ udfoldelse, selvvirksomhed, det fælles samvær, arbejde i fællesskabet og hensyntagen (Ibid. s. 181-182, 185). Det er dermed ikke undervisningens indhold, der er i fokus, men derimod samspillet mellem indhold, arbejds måden og eleverne som individer og deres sociale samspil (Ibid. s. 187).

Musik som sag-fag karakteriseres ud fra de to ovenstående positioner; *musik som sangfag* og *musik som musisk fag*. Musik som sag-fag er, sammenlignet med musik som musisk fag, indsnævret til at handle om musik som genstandsområde – mere musik og mere forskelligartet musik (Nielsen, 1998, s. 195-196). Sammenlignet med musik som sangfag er sag-faget bredere i fagforståelsen, hvor musik ikke kun omfatter sange og syngeaktiviteter, men eksempelvis også almen musikkunde og elementær musikteori som basisviden for at kunne beskæftige sig kvalificeret med musik. Derudover indebærer sag-faget musikalsk lytning, analyse af og kritisk stillingtagen til musikalske kunstværker (Ibid. s. 195-197, 200). Formålet med musik som sag-fag er at opnå en musikalsk bevidstgørelse (Ibid. s. 197).

Musik som samfundsfag kommer af den udvikling, musikfaget har været igennem i skolesammenhænge fra sangfag til musikfag (Nielsen, 1998, s. 214). Musik som samfundsfag dukkede op i 1960’erne-1980’erne, hvor en bredere såkaldt ”kulturel” udvikling fandt sted med et ønske om at fremhæve musikkens samfundsrelevante elementer (Ibid.). På den ene side omhandler faget musikken i samfundet, og på den anden side samfundet i musikken (Ibid.).

Musik som samfundsfag har til formål at bevidstgøre, identificere og problematisere relationerne mellem

musik og samfund, samt at skabe interesse for musik og musikmiljøer uden for den "etablerede kunstmusikalske" og "finkulturelle" verden (Ibid. s. 219). Det handler således om at formidle musiksociologisk viden og problemer, og derved gøre eleverne i stand til at tilegne sig en kritisk-analytisk holdning og en bevidstgjort relation til musik og musikliv (Ibid. s. 216).

Musik som led i polyæstetisk opdragelse er en tværfaglig forbindelse med fokus på erkendelse ved umiddelbar sansning og perception (Nielsen, 1998, s. 231-232). På den ene side er det sansende, oplevende, skabende og erkendende menneske i centrum af polyæstetisk opdragelse, og på den anden side er målet om medleven og kritisk bevidstgørelse. Kunstens, herunder musikkens, funktion er således både at virke udtryks- og indtryksgivende samt at virke frigørende og grænseoverskridende (Ibid. s. 233, 238).

Musik som lydfag indeholder potentielt alt, der kan høres. Fokus er på lyd og lydstrukturer i en omfattende og bred betydning, da det er selve musikkens grundmateriale. Lyd kan eksempelvis være støj, sprog, musik, lydkilder, nye kompositionsteknikker og hvordan disse virker (Nielsen, 1998, s. 250-251, 258). I undervisningen udvikles elevens kreative potentiale, hvor den auditive sansning er udgangspunktet, der fortolkes, reflekteres over og kritiseres (Ibid. s. 258).

Afsnit 5: Wolfgang Klafkis dannelses teorier

Nedenstående beskrivelse af Wolfgang Klafkis dannelses teorier er behjælpelige til at belyse musikfagets begrundelsesværdier, hvor der ofte diskuteres, om musikfaget skal opdrage til eller gennem musik, jf. ovenstående legitimeringskategorier (Nielsen, 1998, s. 54-55). Klafkis dannelses teorier er interessante, da de tilbyder nogle fokuspunkter, jeg som fortolker kan orientere mig ud fra og forstå den observerede undervisning i forhold til. Eftersom mulighederne i musikfaget er så mangfoldige og til tider forvirrende, kan Klafkis dannelses teorier være behjælpelige til at bevidstgøre, i hvilken retning faget bevæger sig (Nielsen, 1998, s. 98-99).

Klafkis dannelses teorier er opdelt i fire overordnede kategorier; *de materielle dannelses teorier*, *de formelle dannelses teorier*⁵, *kategorial dannelse* og *kritisk-orienteret pædagogik*.

Materielle dannelses teorier betegnes af Wolfgang Klafki som:

[...] den ureflekterede indstilling, der fejlagtigt betragter og behandler det forefundne indhold i en skoles undervisningsplan, eller det som man selv engang har lært, som om dette stof uden videre var legitimeret som *dannelsesindehold* (Klafki, 1983, s. 38).

⁵ Nielsen (1998) og Hanken og Johansen (2016) betegner de to første dannelses teorier som hhv. "de materielle" og "de formelle" dannelses teorier. Jeg har dog valgt at bruge Klafkis betegnelser, da det er Klafkis teorier, der tages udgangspunkt i.

Fokus i de *materielle* dannelseteorier er opdragelse til musik, hvor undervisningsstoffet er både midlet og målet for undervisningen. Det handler således for eleven om at 'optage' indholdet i sig, at kunne åbne sig for og hengive sig til musikkens æstetiske og erkendelsesmæssige værdier (Nielsen, 1998, s. 55; Kirk, 2009, s. 95; Klafki, 1983, s. 39). De *materielle dannelseteorier* er yderligere inddelt i to underkategorier: *dannelseteorisk objektivisme* og *dannelseteorien om det 'klassiske'*.

Dannelseteorisk objektivisme sætter undervisningsindholdet "lig med kulturens objektive indhold", hvor læreren formidler tilegnelsen af dette såkaldte "kulturindhold" (Klafki, 1983, s. 38). Det er således ikke frembringelsen eller håndteringen af musikken, men derimod bestemte værker, viden om musikkens grundbegreber og udvikling af musikalske færdigheder, der er genstand for undervisningen (Nielsen, 1998, s. 56-57; Kirk, 2009, s. 95). Det kan dog være vanskeligt at udvælge, hvilke værker der er vigtigere end andre, og i takt med det stigende undervisningsindhold eksempelvis med musik fra andre lande, må læreren egenhændigt formulere udvælgelseskriterier for undervisningens indhold (Nielsen, 1998, s. 57).

Dannelseteorien om det 'klassiske' handler især om værdier og normer, hvor det *klassiske* undervisningsindhold forudsætter at indeholde og udtrykke nogle værdier, der er værd at kende eller at lære af (Nielsen, 1998, s. 62; Kirk, 2009, s. 97). *Klassisk* dannelse opererer med forståelsen om, at ikke alt indhold har dannelsespotentialer. Derfor udvælges indhold, der afspejler den ideale selvforståelse hos et samfund og en nationalitet i form af 'forbilleder', der ærer, bevarer og overfører bestemte værdier (Klafki, 1983, s. 41-42). "Klassisk" skal altså ikke forstås som en historisk tidsangivelse eller i forhold til klassisk musik, men det er således et værdibegreb og "en kulturel enheds selvforståelse" med nogle bestemte menneske- og samfundsskabte objekter (Nielsen, 1998, s. 61).

Formelle dannelseteorier tager udgangspunkt i det menneske, der skal dannes, og former individet til at tilegne sig bestemte egenskaber (Klafki, 1983, s. 45; Nielsen, 1998, s. 65). Det er således opdragelse gennem musik, hvor musikkens almindelige elementer er i fokus (Kirk, 2009, s. 97). Indholdet i undervisningen har dermed karakter af at skulle give eleven nogle egenskaber, og derfor har indholdet også status som middel og ikke mål (Nielsen, 1998, s. 65; Kirk, 2009, s. 98). *Formelle dannelseteorier* har ligeledes to underkategorier: *funktionel dannelse* og *metodisk dannelse*.

Funktionel dannelse tager udgangspunkt i, at mennesket rummer en række evner og funktioner, der konstant påvirkes, styrkes og opdyrkes. Klafki uddyber:

Det væsentlige ved dannelsen er ikke optagelse og tilegnelse af indhold, men formning, udvikling, modning af legemlige, sjælelige og åndelige kræfter. Det handler om personens evner til at

iagttagelse, tænke og bedømme til æstetisk følelse, etisk vurdering, til at beslutte sig og til at ville, der senere kan bruges i voksentilværelsen. (Klafki, 1983, s. 46).

Dannelsesprocessen handler altså om at træne disse elementer, som er grundlaget for at kunne tænke og være, og på denne måde styrkes udviklingen, formningen og modningen af det hele menneske (Nielsen, 1998, s. 68-69; Kirk, 2009, s. 98). *Funktionel dannelse* fokuserer ligeledes på at udvikle individets følelsesliv ved at erkende og udtrykke følelser gennem musik, og indordne sig i sociale fællesskaber, da individet lærer at afvente og tage initiativ (Nielsen, 1998, s. 69, 71). En grundlæggende tanke bag *funktionel dannelse* er, at elevens beskæftigelse med musik og musikalske aktiviteter kan påvirke koncentrationsevner, hukommelse og sanser, sprog og motorik (Ibid. s. 71-72). Klafki (1983) mener, at disse evner allerede er en del af individet, hvor "slumrende muligheder gennem øvelse på et egnet stof bliver til virkelige kræfter, til udviklede instrumenter, der kan betvinge indhold af mangfoldig art." (Klafki, 1983, s. 47).

Metodisk dannelse fokuserer på at give individet metoder og redskaber til at holde sig ajour med den store indholdsmængde, som tidligere nævnt har præget musikfagets udvikling, jf. kapitel 1. Disse metoder og redskaber bliver således en 'hjælp til selvhjælp', og indebærer beherskelse af arbejdsteknikker, tænkemåder, følelseskategorier, værdimålestokke, indøvelse af fremgangsmåder ved selv at opsøge ny viden, indsigt og færdigheder (Klafki, 1983, s. 50; Nielsen, 1998, s. 74; Kirk, 2009, s. 99). Nielsen (1998) finder det dog problematisk, at en metode bliver undervisningens indhold, da denne metode kan sætte sig fast i individet som gyldig i andre sammenhænge (Nielsen, 1998, s. 76). Problematiseringen, som Nielsen skitserer, beskriver Klafki således: "det viser sig altså, at enhver metode [...] kun er forståeligt i sammenhæng med det indhold de sigter på" (Klafki, 1983, s. 52).

Kategorial dannelse er en blanding af *materielle* og *formelle* dannelses teorier, da Nielsen (1998) pointerer, at der i praksis sjældent er tale om enten den ene eller den anden, og at dannelse er et 'hele' af de to dannelses teorier (Nielsen, 1998, s. 78). *Formel* og *materiel* dannelse hænger tæt sammen, da der i praksis både er indhold og en person til stede, hvorfor disse ikke kan adskilles (Klafki, 1983, s. 54). Klafki betegner behovet for en *kategorial* dannelseskategori ud fra, at hverken *materiel* eller *formel* dannelse "tilfredsstillende (opfylder, red.) kravet om, teoretisk at indfange dannelsesfænomenets og dannelsesprocessens væsen" (Ibid. s. 53). *Kategorial* dannelse er en vekselvirkning mellem den enkeltes subjektive personlighedsudfoldelse og undervisningens objektive dannelsesmål, eller med andre ord: individets forståelse af sig selv og omverden gennem undervisning (Klafki, 1983, s. 61; Nabe-Nielsen, 2011, s. 17). For at individet kan opnå forståelse, kræver det en proces, hvor individet åbner sig for verden, og hvor verden åbner sig for individet (Nabe-Nielsen, 2011, s. 17; Kirk, 2009, s. 100). Forståelsesprocessen af verden og sig selv indebærer en tydning, og denne tydning indebærer ligeledes en kategorisering. På denne

måde bliver forståelsesprocessen *kategorial*, da dannelse er en forståelse (Nabe-Nielsen, 2011, s. 17; Nielsen, 1998, s. 80). Kirk (2009) supplerer denne beskrivelse af *kategorial* dannelse med, at mennesker altid sætter oplevelser og forståelser af verden i kategorier, hvor brugbarheden af disse kategorier afhænger af de forudsætninger, individet har for at kategorisere disse oplevelser (Kirk, 2009, s. 100). Denne vekselvirkning og forståelsesproces beskriver Klafki således:

[...] dannelse er *kategorial dannelse* i den dobbeltbetydning, at en virkelighed "kategorialt" har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af "kategorial" art som dette menneske selv har fuldbyrdet (Klafki, 1983, s. 62).

Nielsen (1998) uddyber *kategorial* dannelse med tre underkategorier: *det elementare*⁶, *det fundamentale* og *det eksemplariske*.

Det elementare refererer til "sagforhold" og er et udsnit af virkelighedsfænomener og -objekter, der åbner for en del af livet eller verden. Musik er i sig selv *elementar*, da den udtrykker væsentlige elementer ved menneskelig oplevede virkelighed, og *det elementare* kommer derved af erkendelse (Nielsen, 1998, s. 81). I forbindelse med *det elementare*, træder individet ind i en *fundamental* oplevelse eller erfaring. *Det fundamentale* refererer til individet, herunder musikkens indflydelse på individets forståelse af egen følelsesverden, og individets udtryk af egen personlighed (Ibid.).

Fundamental erfaring af noget *elementart* sker i *kategorial* dannelsesstækning ved at beskæftige sig med emner og problemer, der er *eksemplariske*. Disse emner og problemer skal være relevante for eleven, da formålet er at nå frem til det almene og væsentlige ved at beskæftige sig med det specielle – en slags modsat specialisering (Ibid. s. 82).

Kritisk-konstruktiv pædagogik⁷ hører delvist under *kategorial* dannelse, og lægger i højere grad vægt på at udvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner hos individet (Klafki, 2011, s. 113). Formålet med denne position er en "kommunikativ-rationel selvrealiseringsproces", hvor lærerens primære opgave er at være "koordinator af kommunikationsprocesser" med henblik på samfundskritik, handling, formning og forandring (Klafki, 2011, s. 131-132; Klafki, 1983, s. 113).

⁶ Nielsen vælger denne omskrivelse af 'elementære' til "elementare", da han mener, at omskrivelsen kan imødekomme "utilsigtede associationer" (Nielsen, 1998, s. 81).

⁷ Denne position vil ikke blive behandlet som analyseredskab, da positionens samfundskritiske fokus med ønske om forandring ikke synes relevant for dette speciale eller for den observerede musikskoleundervisning. Positionen bliver udelukkende beskrevet kort med henblik på positionens tilhørsforhold som en del af Klafkis dannelsespositioner.

Kap. 4: Analyse

Som nævnt i kapitel 1, suppleres Nielsen og Klafkis teorier med andre analytiske perspektiver til at udvide forståelsen af musikskoleundervisningens indhold og ”hovedintentioner”. I det følgende kapitel analyseres den observerede musikskoleundervisning ud fra to overordnede kategorier; solo- og holdundervisning. I slutningen af kapitlet opsummeres analyseresultaterne, og der foretages en sammenligning af disse med henblik på at diskutere dem i et større legitimeringsperspektiv i kapitel 5.

Afsnit 1: Soloundervisning

Mine observationer af soloundervisning indebærer tre forskellige læreres undervisning af violin, sang, klaver og slagtøj. Jeg har udvalgt mellem to og tre elever fra hver lærer, og observeret to undervisningsgange. I bilag5 findes en yderligere præsentation af elever og lærere i en samlet oversigt over både solo- og holdundervisning. Nedenstående afsnit er opdelt i mindre afsnit alt efter det analytiske fokus og består således af fem underafsnit; mesterlære, materiel dannelse, formel dannelse, praksisfællesskab og kategorial dannelse.

Afsnit 1.1: Mesterlære

En stor del af den soloundervisning, jeg fulgte i forbindelse med mine observationer, handlede for eleven i høj grad om at opøve færdigheder til at kunne beskæftige sig med det pågældende instrument. Metoderne til dette, varierede alt efter instrument, elev og ikke mindst lærerens undervisningstilgang. I violinundervisningen foregik det meste af undervisningen ved, at L1 lærte eleverne, hvordan de skulle håndtere instrumentet ved at fokusere på især hånd- og fingerstilling, intonering samt kropsholdning. Denne undervisningsform kan betegnes som *traditionel mesterlære*. Psykologerne, Steinar Kvale og Klaus Nielsen (2004) beskriver *traditionel mesterlære* som et forhold mellem elev og lærer, hvor læreren styrer undervisningen, og læringen består i at efterligne. Denne mesterlæreposition præges i høj grad af lærerens forhold til faget (Kvale & Nielsen, 2004, s. 15-16).

L1 siger, at de skal starte med at spille en D-dur skala, og elevA går i gang. L1 retter et par af elevAs fingre, der ikke er intoneret rigtigt. De starter forfra, og L1 retter igen elevAs fingre og siger, at hendes tommelfinger ikke skal glide. L1 lægger sin violin og retter igen elevAs hænder med sine egne. L1 tager violinen, og de går igen i gang med at spille. L1 stopper og siger, at elevA skal rette sin ene finger. L1 roser. L1 retter samtidig intonationen og siger, at elevA skal bruge hele buen. L1 retter igen fingrene. L1 roser for elevAs fleksible hånd, og retter lidt igen – L1 har lagt violinen og placerer/retter på elevAs fingre fysisk. L1 siger, at elevA skal slappe af i skulderen.

Udsnit6: Feltnoter fra violinundervisning af elevA, d. 5/3-18, bilag6

Ovenstående udsnit6 illustrerer mesterlæreforholdet mellem L1 og elevA. Samme forhold observerede jeg i undervisningen af elevB og -C, hvor det *traditionelle* mesterlæreforhold kommer til syne, hvilket kan ses i hhv. bilag6, -7 og -8 og i nedenstående udsnit7.

L1 stopper elevB igen og retter hendes ene finger. L1 viser, hvordan det skal se ud. De spiller begge igen, og L1 stopper elevB og retter på hendes finger. De starter igen, men L1 stopper elevB og retter på hendes fingre.

Udsnit7: Feltnoter fra violinundervisning af elevB, d. 26/2-18, bilag7

Afsnit 1.2: Materiel dannelse

L1s fokusering på hånd- og fingerstilling, intonering samt kropsholdning kan anses som *materielt* dannende, da det er opdragelse til musik. Disse elementer gør elevA, -B og -C i stand til at optage stoffet i sig og samtidig åbne op for musikkens æstetiske værdier, hvilket nærmere bestemt gør dem *materielt objektive*, jf. kapitel 3, afsnit 5.

Både udsnit6 og 7 giver en fornemmelse af, hvor meget disse *materielle* elementer (hånd- og fingerstilling, kropsholdning og intonation) fylder i L1s undervisning. L1 betragter tilsyneladende disse elementer som basisviden for, at eleverne er i stand til at beskæftige sig kvalificeret med musik. Dermed bliver undervisningen *sagfaglig*, jf. Nielsens *musik som forskellige fag*, jf. kapitel 3, afsnit 4.

Et andet indhold, der synes essentiel for L1s undervisning, er brugen af skalaer. I undervisningen af både elevA, -B og -C (udsnit6 og 7 samt bilag6, -7 og -8) fremgår det, at skalaen er et middel til at nå målet om korrekt hånd- og fingerstilling, intonation og kropsholdning. Dette fremgår især ved, at L1 retter de *materielle* elementer samtidig med, at eleven spiller skala, og ved at L1 ofte stopper elevens spil for at rette på eksempelvis fingre. Det kan ses i udsnit7 og 8, hvor elevB starter på skalaen og efter kort tid bliver stoppet af L1 for at rette på fingre, kropsholdning og arme. På den ene side synes skalaer således at være et middel og dermed får undervisningen et præg af Nielsens *sange som middel*. Ved at fungere som middel, er det dermed ikke selve skalaen, der er vigtig, da L1 kunne have valgt enhver anden melodisk frase til at opnå samme *materielle* mål. På den anden side vælger L1 i samtlige undervisningstimer af elevA, -B og -C netop en skala som indhold, hvilket præger undervisningen i retningen af Nielsens *sange som indhold* og Klafkis *materiel klassisk*.

L1 beder hende (elevB, red.) lytte og intonere tonerne efter L1s violin, mens de spiller skalaer. De spiller skala igen, og L1 roser elevB og minder hende om, at hun skal bruge hele buen. ElevB starter igen, og L1 stopper hende kort efter – L1 retter på elevB's finger. Dette gør de nogle gange – at starte og stoppe for at rette på holdning, fingre, arme [...]. L1 bestemmer, at de kigger på noget nyt – det, der står på nodestativet allerede. L1 siger, at de skal arbejde med at træne staccato på 16. dele, og at elevB skal spille den samme skala som før – nu bare som staccerede 16. dele. ElevB prøver, og L1 retter med det samme og siger, at tonerne gerne skal være mere rytmisk ens, end de er. L1 siger, at elevB kommer til at lave dem lidt swing-agtige, men at de skal være helt lige. L1 siger også, at elevB skal lægge mærke til sin kropsholdning.

Udsnit8: Feltnoter fra violinundervisning af elevB, d. 26/2-18, bilag7

I slagtpøjsundervisningen var der ligeledes fokus på *materielle, sagfaglige* elementer i form af 'tekniske' færdigheder – dog ikke i samme omfang som ved violinundervisningen. L3 bruger en anden metode til at lære eleverne disse færdigheder. Grundlæggende for L3s undervisning af elevF, -G og -H er, at L3 forklarer og viser eleverne, hvad og hvorfor de skal undervises i det pågældende indhold. Det fremgår eksempelvis af udsnit9, hvor L3 både inddrager elevG i målet for øvelsen og samtidig i elevGs udfordring med det pågældende materiale. En lignende situation finder sted i undervisningen af elevF (se bilag12), hvor L3 fortæller elevF om vigtigheden af at kunne læse noder samt sin egen oplevelse med at lære noder. Dermed gør L3 øvelsen og indholdet relevant for elevF.

L3 siger, at elevG skal prøve igen kun med lilletrommen og stortrommen – uden hihat – L3 mener nemlig, at det er nogle små rytmeslag, der gør det svært, og at der er grænser for, hvor langsomt man kan spille dem. L3 spiller sangen igen, mens de lytter. L3 siger, at pointen er, at elevG skal blive lige god til at spille med både hh og vh – og have kontrol over begge hænder.

Udsnit9: Feltnoter fra slagtpøjsundervisning af elevG, d. 6/3-18, bilag13

Afsnit 1.3: Formel dannelse

Udover at L3 forklarer elevF, -G og -H om undervisningsindholdets vigtighed, er undervisningen også i høj grad præget af en *formel metodisk* tilgang. Dette ses eksempelvis i ovenstående udsnit9, hvor L3 siger til elevG, at han skal spille den pågældende rytme uden hihat. Trommerytmen er på et indspillet stykke musik, som L3 afspiller, og som elevG spiller til. L3 har valgt dette bestemte nummer med henblik på, at elevG skal efterligne trommeslagerens spillestil og -teknik, hvilket både giver undervisningen et *materielt objektivt* og *materielt klassisk* perspektiv, jf. kapitel 3, afsnit 5. Et andet eksempel er til undervisningen af elevH, hvor L3 forklarer, at elevH skal starte med at spille hihattens rytme. Når elevH kan det, sættes en ny del på, hvor

elevH til sidst kan spille hele rytmen, hvilket kan ses i udsnit10 og i bilag14. L3 hjælper således eleverne med at 'nedbryde' den pågældende rytme i mindre dele, hvilket gør det mere overskueligt for eleven at lære rytmen. Dette er en metode, som eleverne vil kunne bruge i andre sammenhænge.

L3 siger, at han skal prøve at spille sidste halvdel af takten – og det gør han nogle gange, mens elevH tæller. L3 siger, at han nu skal prøve at spille hele takten – og det gør han nogle gange og tæller højt. L3 sætter et sidste slag på – og roser. L3 siger, at han lægger et drilsk slag på, fordi elevH gør det så godt. ElevH spiller det, og L3 roser for, at elevH tæller højt – han spiller det nogle gange, det hele. ElevH skal lige spille sidste halvdel igen nogle gange, så han er sikker på det. L3 siger, at han skal prøve at sætte det hele sammen, og det tager nogle gange.

Udsnit10: Feltnoter fra slagtpøjsundervisningen af elevH, d. 27/2-18, bilag14

En lignende *metodisk* tilgang kan ses i L2 undervisning af sangeleven, D og klavereleven, E. Selvom det er første undervisningstime, L2 og elevD har sammen, bliver elevD bedt om at forholde sig til sangens tekstlige indhold, og ikke mindst hvad denne betyder for hende (se bilag9). Ved at L2 beder elevD om at forholde sig til det tekstlige indhold, viderefører L2 en metode, som elevD vil kunne benytte i andre sammenhænge. Til forskel fra elevD, beder elevE om L2s hjælp til at fastlægge, hvilke toner han skal spille i den pågældende sang, hvilket fremgår af nedenstående udsnit11. Måden, hvorpå L2 hjælper elevE, er en grundlæggende tilgang til både at finde akkordtonerne i grundformen og at omvende akkorden, så det er nemmere at spille. L2 sikrer sig, at elevE kan forskellen på dur og mol samt kan finde akkordens grundform, men derefter er det elevEs opgave at finde frem til tonerne og omvendingen af akkorden. L2 hjælper primært, når elevE går i stå, eller når han støder på akkorder, han ikke kender. Dette styrker den *metodiske* tilgang, da elevE får trænet denne metode.

ElevE spørger, om L2 kan hjælpe ham med at lægge nogle akkorder til noget sammenspil, han er med i. Det vil L2 gerne. L2 spørger, om elevE og sammenspilsholdet har spillet den før – det har de ikke. L2 spørger, om elevE kan huske forskellen på dur og mol, og grundform. Det kan han godt. ElevE skal finde grundformen i én akkord, og efter et par forsøg finder han den rigtige akkord. L2 skriver tonerne ned i noden, mens elevE fortæller hende, hvilke toner der skal stå. Det samme gør de med de resterende akkorder. ElevE finder grundformen på akkorderne, og de lægger dem om i andre vendinger, som passer bedre sammen.

Udsnit11: Feltnoter fra klaverundervisning af elevE, d. 5/3-18, bilag10

Udover opøvnning af *materielle* færdigheder, er der en del af undervisningen hos alle tre lærere, der lægger vægt på sammenspil i større eller mindre grad. I slagtøjs-, sang- og en del af klaverundervisningen lægger lærerne vægt på, at eleverne skal kunne agere i sammenspilssammenhænge som eksempelvis bands og orkestre, og derfor er en stor del af denne undervisning præget af at give eleverne sammenspilskompetencer.

L3 fortæller lidt om at spille solo på trommer, og siger at de skal have et beat op at køre, og de skal så skiftes til at spille solo i fire takter, mens den anden spiller beatet. L3 står op, men sætter sig ved det andet trommesæt. L3 starter med at spille et beat, og elevG spiller med, når han har fanget den. L3 roser ham for at spille kantslag. [...] Når L3 spiller solo, lægger elevG nogle underdelinger og fills ind i grundrytmen. L3 stopper dem begge og roser elevG for hans slag – at de ikke er tilfældige, men at de faktisk ligger i underdelingerne, og elevG får også ros for hans brug af pauser i soloen. [...] Da de har spillet nogle gange, stopper L3 og siger, at de nu skal prøve at øve sig i at have periodefølelsen i hovedet, så de skiftes til at spille solo uden grundrytmen. Da de har spillet nogle gange, stopper lærer3 og roser elevG. L3 siger, at elevG skal øve dette derhjemme – han skal dog lige tænke over, at ikke alle andre medmusikanter i et sammenspil er ligeså meget hjemme i periodefølelser og rytmer, så han skal markere de tunge slag med stortrommen.

Udsnit12: Feltnoter fra slagtøjsundervisning af elevG, d. 27/2-18, bilag13

I ovenstående udsnit12 fremgår det, at L3 lægger stor vægt på at give elevG sammenspilskompetencer. L3 og elevG øver soloteknik i starten af aktiviteten, men da elevG har vænnet sig til at spille solo, skifter fokus fra soloteknik til sammenspilsteknik. Det ses eksempelvis ved, at L3 vil have, at elevG øver en tydelig pulsmarkering, således at andre musikere vil kunne holde styr på både tempo og puls under elevGs solo. Denne aktivitet er et eksempel på Klafkis *funktionelle dannelse*, der netop har udviklingen af individet i centrum, herunder at indordne sig i sociale fællesskaber samt at vente og tage initiativ, jf. kapitel 3, afsnit 5. Det bliver samtidig et eksempel på Nielsens *musik som musisk fag*, da denne soloøvelse er et udtryk for, at samspillet mellem indhold, det sociale samspil og andre individer er i centrum. Lignende *funktionelle* og *musiske* undervisningsmetoder ses eksempelvis i udsnit13, hvor L3 har sat elevF til at spille en såkaldt 'læserytme'. L3 nedskriver her en simpel rytme, som elevF skal spille, som bliver sværere og sværere, jo flere slag L3 sætter på. L3 fortæller elevF om nødvendigheden af at kunne læse noder og at kunne bruge ørerne i sammenspil, hvilket er formålet med denne læserytme.

L3 stopper dem, og snakker om vigtigheden af at kunne læse noder, selvom elevF er så god til at bruge ørerne – L3 siger, at han selv lærte noder alt for sent, og han derfor lægger stor vægt på, at hans elever kan spille efter noder – og også bruge ørerne. L3 siger, at det er vigtigt at kunne læse noder, hvis man spiller i bands eller orkestre. L3 siger, at elevF skal prøve at spille rytmen igen, hvor han kigger på noderne – elevF gør det. L3 tager papiret og sætter endnu et slag på, som han igen stiller på nodelistivet.

Udsnit13: Feltnoter fra slagtpøjsundervisning af elevF, d. 27/2-18, bilag12

I sangundervisningen af elevD findes ligeledes et eksempel på en *funktionel, musisk* undervisningssituation. L2 giver elevD kompetencer til at agere i sammenspil ved, at elevD selv skal kunne lytte sig frem til, hvornår hun skal synge eller afvente. Et andet eksempel er, at L2 synger en overstemme, hvilket træner elevD i at holde melodien (se bilag9).

Afsnit 1.4: Praksisfællesskab

Disse *formelle, funktionelle* undervisningssituationer illustrerer også et forhold mellem elev og lærer, som adskiller sig fra det *traditionelle mesterlære*-forhold, beskrevet ovenover. Kvale og Nielsen (2004) nævner en anden forståelse af *mesterlære*-begrebet, som i højere grad baseres på metaforen mellem den erfarne lærer, der lærer fra sig til en elev (Kvale & Nielsen, 2004, s. 15). Denne anden forståelse af *mesterlære* har ikke eleven i centrum, men fokuserer på elevens deltagelse i *praksisfællesskabet* (Kvale & Nielsen, 2004, s. 17). *Praksisfællesskab* er læringsteoretiker, Etienne Wengers (2004) begreb, og beskrives meget kort og præcist af Kvale og Nielsen som en læringsproces, der foregår som en forhandling mellem *praksisfællesskabets* medlemmer (Kvale & Nielsen, 2004, s. 17). Et *praksisfællesskab* defineres som flere praksisser – eller et såkaldt *fælles repertoire*, bestående af eksempelvis handlinger, ord og værdier, der tilhører et bestemt fællesskab. *Praksisfællesskabet* opretholdes af medlemmerne gennem et *gensidigt engagement* og den *fælles virksomhed*, som er selve den 'virksomhed' – eller praksis, der holder fællesskabet samlet (Wenger, 2004, s. 89-90).

De snakker lidt frem og tilbage om smag i soloer – L3 kan godt lide, når det er simpelt, men bevidst. L3 siger, at de skal prøve igen, hvor de begge spiller soloen meget simpelt. L3 fortæller om en trommeslager, som spiller simple trommesoloer, og elevG fortæller også om en lignende trommeslager, han har set. Begge sidder stadig ved hver sit trommesæt. De snakker videre om forskellige stilarter inden for trommeslagere og soloer.

Udsnit14: Feltnoter fra slagtpøjsundervisningen af elevG, d. 27/2-18, bilag13

I ovenstående *funktionelle, musiske* undervisningssituationer fremgår især Kvale og Nielsens anden forståelse af *mesterlære* samt dennes samhørighed med *praksisfællesskabet*. Dette ses eksempelvis i samspillet mellem L3 og elevG, der udover at spille sammen, ligeledes udveksler erfaringer med soloteknik og inspirationskilder i form af bestemte trommeslagere, bestemte numre og oplevelser til koncerter (se udsnit14). Et lignende samspil kan observeres mellem L2 og elevD, hvor en stor del af undervisningen handler om at 'se hinanden an', da mine observationer finder sted hhv. første og anden undervisningsgang, de to har sammen. L2 beretter i et semistruktureret interview efter endt undervisning, at hun ikke prioriterer 'tekniske detaljer' som fingersætning og sangteknik, men at det skal være sjovt for eleven at gå til musik (se bilag11). Dermed udtrykker L2, at det er vigtigt for hende at etablere et trygt *praksisfællesskab*, hvor hun agerer som *mesterlære* i Kvale og Nielsens (2004) anden forståelse, se udsnit15.

ElevD og L2 stiller sig hen til klaveret og står ved siden af hinanden, og de står og kigger i en sangmappe sammen. L2 foreslår nogle sange – nogle af sangene har elevD allerede sunget, andre kender hun ikke og nogle kunne godt være interessante. L2 tager de sange ud af mappen, som kunne være interessante for elevD.

Udsnit15: Feltnoter fra sangundervisning af elevD, d. 26/2-18, bilag9

Afsnit 1.5: Kategorial dannelse

L2 og L3 inddrager og inkluderer ofte eleverne i deres overvejelser og beslutninger omkring undervisningens indhold og struktur. Ovenstående udsnit 15 er et eksempel på dette, ligesom at samtalen om trommeslagere, erfaringer og koncertoplevelser mellem L3 og elevG fra udsnit14, ligeledes bliver et eksempel på en inddragelse og inkludering af eleven i undervisningen. Derudover bliver undervisningen *kategorialt eksemplarisk*, da L2 og -3 netop formår at fremhæve emner og problemer, der er relevante for eleven, og på den måde åbne elevernes forståelse, jf. kapitel 3, afsnit 5.

ElevA går i gang med at pakke sammen, og L1 siger, at hun lige går ovenpå for at låse. ElevA siger, at jeg virker bekendt, og jeg siger, at det måske er fra musikskolen, hvor jeg selv har gået i mange år. Jeg spørger, hvor lang tid elevA har spillet violin, og elevA svarer, at hun har spillet i lang tid – og at hun har spillet i for lang tid til at lave det her en hel undervisningsgang (skalaer og finger- og håndstand, red.). L1 kommer tilbage i lokalet, og vi siger farvel og tak for i dag.

Udsnit16: Feltnoter fra violinundervisning af elevA, d. 5/3-18, bilag6

Violinundervisningen af elevA skiller sig ud fra disse ovenstående *kategoriale eksemplariske* eksempler, da hun giver udtryk for, at hun ikke forstår, hvorfor hun skal undervises i de *materielle* elementer, som blev behandlet i starten af dette afsnit. Udsnit16 illustrerer netop dette. I forhold til de ovenstående situationer, hvor undervisningen i høj grad repræsenterer *mesterlære* i anden forståelse med vægt på at inddrage og inkludere eleven i undervisningens forløb og valg af indhold, repræsenterer L1s undervisning den *traditionelle mesterlære*. Derfor inddrages elevA ikke i undervisningens forløb i samme omfang, som det er gældende med L2 og -3s undervisning. L1 spørger i starten af timen, om elevA synes, de skal noget andet, end det L1 har planlagt, hvortil elevA svarer, at det synes hun ikke (se bilag6). På samme måde spørger L1 elevB, om hun har lyst til, at de skal spille nogle gamle numre, hvortil elevB svarer, at hun ikke har en holdning til det (se udsnit17).

L1 spørger, hvad elevB har øvet sig på. ElevB siger, at hun mest har øvet sig på gamle numre. L1 spørger, om de så hellere skal spille nogle af de gamle numre, men elevB siger, at det ved hun ikke. L1 siger, at det vil være nemmere, hvis hun havde en holdning og sagde, hvad hun ville. ElevB siger, at hun er dårlig at spørge om sådan noget, fordi hun ikke har en holdning.

Udsnit17: Feltnoter fra violinundervisning af elevB, d. 26/2-18, bilag7

ElevA er den eneste soloelev, der giver udtryk for, at hun ikke kan se meningen med undervisningens indhold og struktur. ElevA er samtidig den ældste af de elever, jeg har observeret, hvilket muligvis kan hænge sammen med hendes forbehold overfor L1s undervisningsmetoder. Læringsteoretiker, Knud Illeris skriver om læring og alder, at jo ældre individet bliver, jo mere selektiv bliver individet. Ifølge Illeris søger børn at lære mest muligt og forholder sig ukritiske i forhold til, hvad og hvordan de skal lære (Illeris, 2015, s. 246). Alder kan således spille en stor rolle i L1, -2 og -3s undervisning, ifølge Illeris' pointe, da de fleste, observerede elever er under 15 år. Illeris skriver endvidere, at individet i puberteten får større indflydelse på egen læring, mens i voksenalderen – og det, Illeris kalder for den modne voksenalder – bliver læringen endnu mere selektiv, og individets engagement og ansvar for egen læring stiger (Illeris, 2015, s. 246). ElevA, -D og -G er de ældste, observerede elever, og elevA er som allerede nævnt den ældste af alle. ElevD og -G får hos L2 og -3 indflydelse på undervisningen, og giver ikke udtryk for en manglende forståelse med undervisningen. ElevA bliver derimod inddraget i mindre grad i L1s undervisning, og giver samtidig udtryk for en manglende forståelse med undervisningen. Et andet nærliggende aspekt i forbindelse med læring og alder, er udviklingen af det, Richard Jenkins (2006) kalder for *individuel identitet*. Jenkins karakteriserer *identitet* som en identifikation og gensidig genkendelse omkring, hvem vi selv og andre mennesker er, samt menneskers forståelse af dem selv (Jenkins, 2006, s. 29). Musiksociolog, Simon Frith (1996) sammenkobler musik og identitet og beskriver, hvordan identitetsskabelse er en social proces, hvori individet udtrykker sig

selv igennem den musik, der lyder 'rigtigt' i forhold til individets fortælling om sig selv (Frith, 1996, s. 110). Udover at elevA er ældst og dermed mere selektiv i forhold til egen læring, er hun således også i form af sin alder længst i at skabe en fortælling om sig selv og udvikling af egen *individuel identitet*. Med Friths sammenkobling mellem musik og identitet in mente, kan elevAs forbehold mod L1s undervisningsmetoder og -indhold være et udtryk for, at det ikke stemmer overens med, hvad elevA betragter som 'rigtigt'. Eftersom at elevA ikke kan identificere sig med indholdet og strukturen i undervisningen, og dermed ikke finder emnerne og problemerne relevante, formår L1 ikke at åbne elevAs verden, og gøre *kategorial dannelse* mulig.

Afsnit 2: Holdundervisning

Mine observationer af holdundervisning indebærer fem forskellige hold; Forældre-barn-rytmik af børn i alderen 3-6 år, Musikalsk Værksted1 af børn i 1. klasse (ca. 7 år), Musikalsk Værksted2 af børn i 2. klasse (ca. 8 år), Bare Spil af børn i 3. klasse (ca. 9 år) og Bigbandet af unge i alderen 15-22 år. Jeg har observeret mellem tre og seks undervisningsgange. En yderligere præsentation af elever og lærere er samlet som en skematiseret oversigt i bilag5. Nedenstående afsnit2 er inddelt i mindre afsnit efter det analytiske fokus og består således af; etablering af musikalske færdigheder, den musikalske aktivitet i fokus, fællesskabet i fokus, etablering af en kollektiv identitet samt individet i kollektivet. Ligesom i dette kapitels afsnit1, introduceres andre teoretiske perspektiver end Nielsens *fagpositioner* og Klafkis *dannelsespositioner*.

Afsnit 2.1: Etablering af musikalske færdigheder

I den observerede holdundervisning handlede en del af undervisningen om at indføre eleverne i et musikalsk fællesskab. Grundlæggende for den observerede holdundervisning er, at jo ældre eleverne er, jo mere fokuserede undervisningen på instrumentale færdigheder og at kunne spille et stykke musik. Denne forskel ses eksempelvis mellem Bare Spil-holdet, Musikalsk Værksted1, og Bigbandet. Bare Spil-eleverne har endnu ikke valgt et instrument og kender ikke det, der i *sagfaglig* kontekst ville kunne betegnes som "basisviden for at kunne beskæftige sig kvalificeret med musik", jf. kapitel 3, afsnit 4. Derfor foregår en stor del af denne undervisning med at etablere denne basisviden, eksempelvis ved at eleverne over flere undervisningsgange skiftes til at spille forskellige strygerinstrumenter (se bilag5). Et andet eksempel på en etablering af denne *sagfaglige* basisviden i Bare Spil-undervisningen er, at L6 introducerer eleverne til nodesystemet, inklusiv noder, nodeværdier, pauser og taktart (se udsnit 18). Da L6 har introduceret eleverne for nodesystemet, skal eleverne spille en simpel melodi og samtidig orientere sig i nodesystemet. Blokfløjtemelodien er således et *middel* til at opøve instrumentale færdigheder og teknikker samt kendskab til nodesystemet. Dette bliver således *sange som middel*.

L6 spørger, hvad de kan fortælle om det papir, L6 sidder med. En af eleverne svarer, at der er tre h'er og en slange. L6 spørger samme elev, hvad man også kalder slangen – og eleven svarer, at det også hedder en pause. L6 lægger papiret på gulvet foran sig og lægger næste papir ved siden af. L6 spørger eleverne, hvad de kan sige om det næste papir. En af eleverne svarer, at der er fire h'er. L6 lægger endnu et papir i rækken på gulvet og spørger, hvad eleverne kan sige om det. En af eleverne bliver spurgt og svarer, at der er et h og tre pauser. L6 siger, at der er noget mere nede for enden af papiret. Eleverne ved ikke, hvad det er, og L6 fortæller dem, at det er et gentagelsestegn – og L6 forklarer, hvad gentagelsestegn betyder. L6 rejser sig og går ud for at hente blokfløjterne. L6 siger, at de skal tage en fløjte hver. L6 sætter sig igen på gulvet foran eleverne og gør klar til at spille. L6 tæller for og både L6 og eleverne spiller den melodi og rytme, som de lige har gennemgået – L6 peger på papiret, mens de spiller, så eleverne kan følge med i, hvor langt de er.

Udsnit18: Feltnoter fra Bare Spil, d. 30/11-17, bilag17

En lignende tilgang ses hos L5s Musikalsk Værksted1. Eleverne kender allerede til nodeværdier og puls, og skal således skabe små melodier ud fra den rytme, de har fået udleveret. Eleverne er opdelt i hold, og L5 spiller hvert holds rytme, som de skal lytte og læse sig til blandt andre rytmer (se udsnit19). Eftersom undervisningen af Bare Spil og Musikalsk Værksted1 handler om at udvikle musikalske færdigheder og -grundbegreber, får dette et *materielt objektivt* præg, jf. kapitel 3, afsnit 5.

L5 viser, hvordan eleverne skal løse opgaven ved at lægge farvekort ovenpå rytmekortet, så f.eks. en lilla farve dækker to ottendedele. L5 rejser sig og henter en tromme, sætter sig på bænken og forklarer, at hvert hold skal finde den rytme blandt rytmekortene, som L5 spiller. Der ligger fem forskellige rytmekort på gulvet. L5 peger to elever ud, som skal finde deres rytme. L5 spiller, og eleverne sidder stille. L5 siger, at når de har fundet ud af, hvilken rytme det er, må de gerne hente den.

Udsnit19: Feltnoter fra Musikalsk Værksted1, d. 13/11-17, bilag16

I Bigbandundervisningen bestod undervisningen i højere grad, sammenlignet med Bare Spil og Musikalsk Værksted1, om at spille bestemte numre, hvilket ligeledes giver undervisningen et *materielt objektivt* præg. Flere af sangene i Bigbandundervisningen var gengangere fra, da jeg var en del af undervisningen, hvilket giver disse sange status af *klassisk*. Samtlige elever har, til forskel fra Bare Spil og Musikalsk Værksted1, valgt et instrument og kan alle læse noder og rytmer. Forskellen mellem Bare Spil, Musikalsk Værksted1 og Bigbandet består således i, at Bigbandets elever skal lære bestemte sange og ikke mindst spille sammen, hvilket gør undervisningen til *sange som indhold*, udover de to *materielle* underkategorier.

Afsnit 2.2: Den musikalske aktivitet i fokus

Ovenstående beskrevne forskel i undervisningens fokus hænger i høj grad sammen med børn og unges musikalske udvikling. Ifølge musikpædagog Annelise Dahlbæk (2009) er skolebørn i stand til at udvikle en fornemmelse for melodik, rytmik, formfornemmelse og foretage symbolske nedskrivninger af musik (Dahlbæk, 2009, s. 27). Børns musikalske udvikling i førskolealderen udvikles oftest i leg, mens børn i skolealderen udvikler sig mere og mere i organiserede former, herunder sanglange og musikalske færdigheder (Sæther, 2017, s. 70). Jo yngre børnene er, jo mere legende er den musikalske udvikling.

L6 forklarer, at hver elev får et sugerør udleveret, og at det gælder om at puste fjeren igennem labyrinten, uden at fjeren ryger ud af banen. L6 viser, at man godt kan komme til at puste for meget i sugerøret, så der ikke er kontrol over fjeren. Eleverne bliver delt op i to hold. Eleverne skal fordele sig, så halvdelen af holdet står i den ene ende af labyrinten, mens den anden halvdel står i den anden ende – på den måde kan eleverne bedre skiftes. Mens L6 forklarer, hvad aktiviteten går ud på, giver hun hver elev et sugerør. Første elev er klar i begge labyrinter til at gå i gang med at puste, og L6 lægger en fjer hos hver af de to første elever. L6 siger, at de godt må gå i gang. L6 siger, at når en elev har gennemført banen, skal de give en high-five til den næste elev, som så skal puste fjeren tilbage igen. De første elever har nu gennemført banen, og de næste elever er i gang.

Udsnit20: Feltnoter fra Bare Spil, d. 9/11-17, bilag17

Ovenstående udsnit20 illustrerer ovenstående beskrivelse af børns musikalske udvikling. Formålet med denne aktivitet er, at Bare Spil-holdets elever skal lære om blokfløjtes blæseteknik. L6 benytter en legende tilgang til at trænet denne blæseteknik med eleverne. Eleverne skal skiftevis ved hjælp af et sugerør puste en fjer igennem en bane af to sjippetov. Da alle eleverne har klaret sig igennem denne øvelse, får de hver udleveret en blokfløjte og skal sammen spille en melodi, som L6 guider dem igennem. Samme legende tilgang til indholdet ses hos Forældre-barn-rytmik, hvor indholdet i undervisningen primært handler om at etablere en musikalsk bevidsthed samt udvikle bestemte musikalske elementer, herunder formfornemmelse, turtagning og pulsfornemmelse. Målet med undervisningen er således ikke, at eleverne skal kunne synge eller spille bestemte sange, men sangene fungerer derimod som *middel* til at udvikle elevernes musikalske bevidstgørelse og etablering af en musikalsk basis. Det er eksempelvis synligt i nedenstående udsnit24, hvor sangen om pizzabageren er *middel* til at opøve en formfornemmelse og turtagning. L4 udvælger en elev, der skal ringe til pizzamanden (L4) og fortælle, hvad der skal være på pizzaen, og hvortil den skal bringes ud. Mens denne elev er i centrum, venter de andre børn på, at de skal i gang med at synge – og evt. til at det bliver deres tur til at bestille pizza. Denne aktivitet giver således Forældre-barn-rytmik et præg af *syngeaktiviteten som indhold*, da aktiviteten bliver middel til at lære om

musikalske grundelementer.

Bigbandets undervisning foregår ved, at eleverne sidder ved hver deres instrument og spiller den musik, de har fået udleveret på noder af L8. Bare Spil, Forældre-barn-rytmik og Bigbandet er således udtryk for Nielsens (1998) *musik som musisk fag*, da undervisningen – uanset tilgangen – har fællesskabet og det fælles arbejde som primære fokus. Hos Forældre-barn-rytmik er der fokus på musikalske, sproglige og motoriske elementer, hensynstagen og det fælles samvær, mens der i Bigbandet i højere grad er fokus på kreativ udfoldelse, arbejde i fællesskabet samt fokus på samspillet mellem indhold, arbejdsmetode, individerne og deres sociale samspil. Bare Spil-holdets fokus befinder sig imellem de to.

Derefter præsenterer L7 eleverne, som kommer ind i lokalet i en række med deres pbuzz i hånden. De stiller sig i samme rækkefølge, som de kom ind, ved siden af klaveret og stiller deres pbuzz på gulvet foran dem. L7 stiller sig op ved siden af eleverne og fortæller forældrene, at de det sidste stykke tid har spillet på denne pbuzz og forklarer, hvad det er – med L7s ord er det en blanding af en vuvuzela og en trækbasun. Eleverne står på række, nogle har taget instrumentet op i hænderne. De kigger rundt og smiler til hinanden – har svært ved at stå stille. L7 fortæller, at eleverne har lavet deres egen julesang, som også er den, de skal spille for forældrene. [...] L7 kigger over på mig og giver tegn til, at jeg godt må gå i gang med forspillet til sangen. Eleverne tager deres pbuzz op og gør klar til at skulle spille den første tone. Første gennemspilning er alle eleverne sammen, anden gang er elevernes eget første vers – også selvom denne elev har glemt, at det var hans tur og derfor kommer lidt for sent – men der er ingen, der siger noget til ham, tredje gang er solo, fjerde gang er også solo, femte gang er de sidste tre elever der spiller sammen, sjette gang er elevernes 2.vers, som synges, og syvende og ottende gang er på pbuzz alle sammen.

Udsnit21: Feltnoter fra Musikalsk Værksted2, d. 13/12-17, bilag18

Afsnit 2.3: Fællesskabet i fokus

Gældende for den observerede holdundervisning er, at der sammenlignet med soloundervisningen er flere deltagere til stede, hvilket kræver, at eleverne lærer at indgå i fællesskabet. Ovenstående udsnit21 illustrerer dette, hvor Musikalsk Værksted2, skal spille sammen til en koncert for deres familier. I ugerne op til koncerten forbereder L7 eleverne på, at de skal kunne spille sammen og være koncentrerede omkring dette (se bilag5). I undervisningen d. 29/11-17 fokuserer undervisningen på at give eleverne erfaring med at spille på denne pbuzz. Derudover handler denne forberedelse til koncerten om at få eleverne til at spille sammen, og at lære forskellen på at spille og ikke at spille. Selvom L7 instruerer eleverne i, at de ikke skal spille, før de har fået lov, er det svært for samtlige elever at lade være. Andre aktiviteter i Musikalsk Værksted2 handler, i stil med ovenstående eksempel, om at træne eleverne i at udsætte deres egne,

umiddelbare behov og agere i fællesskabet. Det ses eksempelvis i undervisningen d. 22/11-17, hvor L7 har lagt papirer med rytmer på gulvet, som elever og lærer skal klappe sammen (se bilag18). Disse aktiviteter giver Musikalsk Værksted2 et præg af *musik som musisk fag*, da der netop er fokus på det fælles samvær og arbejdet i fællesskabet, herunder at tage hensyn, jf. kapitel 3, afsnit 4. Udover disse *musiske* elementer, er udsnit21 ligeledes et eksempel på *sange som middel*, da den melodi eleverne spiller på pbuzz er en melodi, de har spillet og sunget tidligere på året – dog med en anden tekst. Eleverne har i samarbejde med L7 og mig formuleret en ny tekst til samme melodi, som derved bliver et *middel* til at lære om sammenspil og at spille pbuzz.

Lignende sammenspilstilgang ses eksempelvis hos Bare Spil. Udover *musik som musisk fag* – ligesom Musikalsk Værksted2 – antyder L6s tilgang, at det ikke er en bestemt sang, der er genstand for undervisningen, men derimod *syngesaktiviteten som indhold*. I udsnit22 er det således sammenspilsaktiviteten og 'blæseaktiviteten', der er i centrum for undervisningen.

L6 tæller for, og eleverne spiller sammen. Da de har spillet det igennem en gang, beslutter L6, at de skal spille det to gange efter hinanden. Da de har spillet forspillet to gange, synger eleverne med på verset og omkvædet af sangen så godt, som de nu kan. De spiller 'forspillet' igen i slutningen af sangen. L6 siger, at det skal de prøve igen – det samme som før, men at hun godt vil høre noget mere af teksten. L6 gennemgår en bestemt del af teksten med eleverne, som skal synge efter L6. L6 siger, at de skal prøve at synge hele omkvædet sammen – det gør de. Da de har sunget omkvædet færdigt siger L6, at de prøver det hele igen, og de spiller og synger igen to gange i træk.

Udsnit22: Feltnoter fra Bare Spil, d. 7/12-17, bilag17

Lærerne til holdundervisningen fokuserer en stor del af undervisningen på at lære eleverne at indordne sig i fællesskabet og dermed få etableret et *praksisfællesskab*, som blev beskrevet i afsnit 1.4 i dette kapitel. *Praksisfællesskabet* er kendetegnet ved et fællesskab omkring en praksis. Praksis – eller den *fælles virksomhed* – udgør således den pågældende musikundervisning, uanset om det er Forældre-barn-rytmik, Bare Spil eller Bigbandet. *Det fælles repertoire* består af de '*syngesaktiviteter*', handlinger og musikalske begreber, der indgår i undervisningen. Ovenstående udsnit20 med at blæse fjer er et eksempel på det *fælles repertoire*, da denne aktivitet kun tilhører og giver mening i dette *praksisfællesskab*. Ved at L6 i udsnit22 og L7 instruerer eleverne i, hvornår de skal spille på hhv. strygere og pbuzz, etableres et *gensidigt engagement* i *praksisfællesskabet*. Et af nøgleordene i Wengers *praksisfællesskab* er *forhandling* af den *fælles virksomhed* (Wenger, 2004, s. 98). Lærerne i den observerede holdundervisning planlægger og tilrettelægger undervisningen, men eleverne bliver forhandlere i form af deres tilstedeværelse og deltagelse i *praksisfællesskabet*. Eksempelvis til Bare Spil, hvor elevl har svært ved at stå stille og agere, som

L6 ønsker. Til sidste observerede undervisningsgang, synger og spiller eleverne en julesang. Elevl henvender sig til L6 og foreslår en udvidelse af instrumenterne, således at trommer eller percussion inkluderes i sangen. L6 fortæller efter endt undervisning, at elevl skal have lov til at spille percussion til næste undervisningsgang (se bilag17). Dermed har elevl været med til at forhandle indholdet og forløbet af den musikalske aktivitet.

Eleverne er ved at pakke instrumenterne sammen og skal samles i en rundkreds på gulvet, når de er færdige. Elevl kommer ud fra depotrummet og kalder på L6. L6 går hen til elevl, og elevl spørger L6 om ikke, han må spille på maracas til det der "cha-cha-cha"-stykke, når de mødes til undervisning igen i næste uge. L6 siger, at det var en god idé, og at det må han selvfølgelig gerne. Elevl hopper, smiler og siger "jaaa" – han er på vej væk. L6 prikker ham på skulderen og siger, at det skal være en hemmelighed, og at det kun er ham, der får lov til at spille på maracas næste gang. Elevl nikker. De går hen mod de andre elever, og elevl og L6 får øjenkontakt, og elevl lader som om han spiller maracas i den rytme, han har tænkt. L6 smiler og nikker.

Udsnit23: Feltnoter fra Bare Spil, d. 7/12-17, bilag17

Udover at udsnit23 er et eksempel på, hvordan en forhandling mellem medlemmer af et *praksisfællesskab* fungerer, demonstrerer udsnit23 ligeledes Klafkis *kategoriale* dannelse. L6 har formået at åbne elevls verden gennem dette indhold, hvilket medfører et andet engagement hos elevl. I et *kategorialt eksemplarisk* perspektiv finder elevl nu disse problemer og emner (den musikalske aktivitet) relevante, hvilket antyder en øget forståelse for aktiviteten og indholdet, jf. kapitel 3, afsnit 5.

Eftersom at især L4, 5- og -6 benytter leg som læringsmetode af hhv. Forældre-barn-rytmik, Musikalsk Værksted1 og Bare Spil bliver problemerne og emnerne gjort relevante for eleverne. Denne legende tilgang ses eksempelvis i udsnit20, hvor eleverne skal træne blæseteknik på blokfløjte. Et andet eksempel på denne *kategoriale* tilgang ses hos Forældre-Barn-rytmik, hvor L4 primært bruger lege i undervisningen, se eksempelvis udsnit24. Igennem denne legende aktivitet lærer børnene at være i centrum, at tage hensyn og turtagning, hvilket fremgår som bevidste mål i mine noter fra et semistruktureret interview med L4 (bilag5). Et tredje eksempel er hos Musikalsk Værksted1, hvor eleverne skal synge og bevæge sig til en sang om bondegårdsdyr. L5 inddeler eleverne i mindre grupper af tre-fire elever, som skal finde på et dyr og vise for hinanden, hvorefter de andre grupper skal gætte dyret. Eleverne får således træning i at vente og give plads til andre, og samtidig får eleverne træning i AB-form, da eleverne skal synge med på A-stykket og vise dyr for hinanden i B-stykket (se bilag16). Igennem den legende tilgang til den musikalske læring formår L4, -5 og -6 at gøre aktiviteterne og lærerstoffet relevante for eleverne – også selvom eleverne, ifølge Illeris, har en alder, hvor de søger at lære så meget som muligt.

Udover den *kategoriale* tilgang, er L4, -5 og -6s undervisning både *sange som middel* til at lære eksempelvis AB-form og turtagning samt *syngesaktiviteten som indhold*, da eksempelvis 'bondegårdsaktiviteten' udgør indholdet.

Da de har sunget sangen igennem to gange, siger L4, at de jo lige skal have bestilt en pizza. L4 spørger på skift en elev, om ikke de kan ringe til pizzamanden og bestille en pizza. Eleven ringer, og L4 er pizzamand og tager telefonen og spørger, hvem det er. Eleven siger sit navn, og L4 spørger, hvad eleven godt kunne tænke sig på sin pizza. Eleven svarer, og L4 spørger, hvor eleven vil have pizzaen bragt ud til. Eleven svarer. Alle børn og forældre synger så sangen igen, hvor de bager en pizza til den elev, der lige har bestilt en pizza – og da sangen er færdig, bringer L4 pizzaen ud til eleven. Øvelsen gentages nogle gange, men ikke alle børn prøver at være i centrum i denne leg.

Udsnit24: Feltnoter fra Forældre-barn-rytmik, d. 13/11-17, bilag15

Afsnit 2.4: Etablering af en kollektiv identitet

Samme legende tilgang er dog ikke gældende for eleverne i Bigbandet, men den *kategoriale* prægning synes ligeledes at være til stede. I de observerede undervisningssituationer stiller ingen af eleverne spørgsmålstejn ved lærerstoffet, hvilket antyder, at eleverne finder det relevant, jf. kapitel 3, afsnit 5. Derved synes L8 at åbne for elevernes verden igennem indholdet og dermed bidrage til elevernes *kategoriale* dannelse. Der forekommer dog en modstand hos en af eleverne, elevJ, til undervisningsgangen d. 14/11-17, hvor elevJ ikke forstår L8s hensigt (se bilag18). Efter en *forhandling af praksisfællesskabets fælles repertoire* – eller, en afklaring – mellem L8 og elevJ, opnås en fælles forståelse af L8s ønske og hensigt til elevJ. Bigband-eleverne er blevet spurgt af enten L8 eller deres egen sololærer, om de vil deltage i Bigbandet. Denne valgfrihed bidrager til forståelsen af sammenhængen mellem læring og alder, jf. Illeris, da det bliver en del af individets tiltagende, selektive læring.

L8 spørger, om elevK (pianist, red.) synes, det er for langt et stykke, hun spiller solo over. ElevK svarer ikke rigtigt. L8 tæller for, og de spiller igen fra solostykket. Halvvejs inde i soloen siger L8, at elevKs solo stopper nu, og at guitaristen fortsætter soloen, mens resten af bandet spiller videre. L8 peger på bassisten og vil gerne have ham til at fortsætte soloen, men han reagerer ikke, og musikken går i stå. L8 vil nu gerne prøve solostykket med en saxofonist i stedet. Da de har spillet stykket igennem, spørger eleverne ind til, hvad de gør, og hvor mange gange de skal spille bestemte stykker i nummeret. L8 svarer, at solostykket gentages to gange, og at der er tre soloer; en på klaver, en på guitar og en på saxofon. L8 siger, at de sidste otte takter så bliver trommesolo.

Udsnit25: Feltnoter fra Bigband, d. 14/11-17, bilag19

Både udsnit 25 og 26 illustrerer, at selvom etableringen og vedligeholdelsen af *praksisfællesskabet* er en essentiel del af den observerede holdundervisning, giver lærerne samtidig plads til individet.

Praksisfællesskabet kan ligeledes betegnes som det, musikpædagogen Morten Sæther (2017) betegner som *kulturel identitet*. *Kulturel identitet* præges i høj grad af den pågældende lærer, da denne udvælger og planlægger undervisningsindholdet og -aktiviteterne. Igennem en beskæftigelse med disse musikalske aktiviteter og det musikalske indhold, udvikles en såkaldt *kulturel identitet*. Denne *kulturelle identitet* repræsenterer både den enkelte skole – i dette tilfælde, musikskole – og samtidig den enkelte lærer (Sæther, 2017, s. 75). I Sæthers forståelse af *kulturel identitet*, hvor beskæftigelse med musik bliver omdrejningspunktet for undervisningen, ligner i høj grad Wengers *praksisfællesskab*. Det essentielle ved både *kulturel identitet* og *praksisfællesskaber* er det kollektive element. Både *praksisfællesskabet* og den *kulturelle identitet* skabes og opretholdes af individer, som agerer i et kollektiv. Socialantropolog, Richard Jenkins (2006) skelner mellem *individueel identitet* og *kollektiv identitet*. *Individueel identitet* og *kollektiv identitet* foregår i det, Jenkins kalder for "identifikationens indre-ydre dialekt", hvilket kort beskrevet omhandler individets og kollektivets definition af sig selv (indre) og andre individers og kollektivs definition af 'os' (ydre) (Jenkins, 2006, s. 43). Det er dermed givet, at hverken *individueel*- eller *kollektiv identitet* kan finde sted uden individer og en social interaktion.

Dette er netop gældende for den observerede holdundervisning, der ikke ville være et *kollektiv/praksisfællesskab* uden individerne. Holdundervisningslærerne sørger dermed for at lade individerne 'træde ud' af fællesskabet og på den måde både lære eleverne om at være i centrum, at afvente og tage hensyn. Det ses eksempelvis i L7s undervisning af Musikalsk Værksted², hvor undervisningen som regel afsluttes med, at eleverne kan optræde for hinanden, hvis de har lyst (se bilag 18). Ovenstående udsnit 24, og 25 samt nedenstående udsnit 26 er ligeledes eksempler på, at individet og dennes identitet får plads i *praksisfællesskabet*.

Afsnit 2.5: Individet i kollektivet

Undervisningen af hhv. Forældre-barn-rytmik, Bigband og Musikalsk Værksted¹ er ligeledes repræsentationer af Nielsens *musik som musisk fag*, da der er fokus på kreativ udfoldelse, selvvirksomhed og det fælles samvær, jf. kapitel 3, afsnit 4.

Eleverne har fået en congas-lignende tromme hver, og eleverne sidder på en bæk. L5 siger, at de skal gøre, som hun gør – at være hendes spejl. L5 spiller og gør noget med sine hænder, og eleverne gør det efter. L5 siger, at det nu er elevernes tur, som på skift skal spille noget, som de andre gør efter – hver elev må lave to ting, og når den elev der har bestemt, hvad der skal ske, tager begge hænder op, er den ting slut, og eleven skal så enten spille noget nyt, eller også går turen videre til den næste elev. Alle elever skal både være spejl og finde på i denne aktivitet.

Udsnit26: Feltnoter fra Musikalsk Værksted¹, d. 27/11-17, bilag16

Ved at holdlærerne fokuserer på at give plads til individet, og samtidig at lære de resterende elever at tage hensyn til andre individer og fællesskabet, bliver undervisningen i høj grad præget af en *formel, funktionel* tilgang. Klafki beskriver, jf. kapitel 3, afsnit 5, *funktionel dannelse* som en udvikling af individets evner til ”at iagttage, tænke og bedømme”, hvilket må siges at være tilfældet i den observerede holdundervisning.

Indordningen i fællesskabet kræver således, at individet iagttager og bedømmer, hvornår det skal afvente og/eller tage initiativ. Et tydeligt eksempel herpå er i Bigbandundervisningen, hvor L8 koncentrerer sig om fordeling af soli blandt rytmegruppen (se bilag19). Samtidig med at L8 fokuserer på rytmegruppen, skal resten af Bigbandet afvente at blive inkluderet igen, hvilket foregår i stilhed.

Udover den *materielle objektive* tilgang til undervisningen, som tidligere beskrevet, bliver Bigbandundervisningen præget af både *sange som indhold*, da der er bestemte sange, der vægtes i undervisningen, og *syngesaktiviteten som indhold*, da selve syngesaktiviteten – eller i dette tilfælde spilleaktiviteten – er essentiel. Derudover indfører L8 eleverne i bestemte klangidealer og musikkens kommunikative funktion igennem det *materielt objektive* indhold ved at italesætte dette. L8 omtaler af flere omgange sange som ”typiske klaver- eller sangnumre” med ”sjove” elementer (se eksempelvis bilag19), hvilket indfører eleverne i en bred repræsentation af Bigbandmusik. Eksempelvis spiller Bigbandet til undervisningsgangen d. 7/11-17 både Earth, Wind & Fires ”September” og Tower of Powers ”What is Hip?”, hvilket begge er sangnumre, men med vidt forskellige musikalske udtryk.

Afsnit 3: Opsummering

I det følgende samles analyseresultaterne i en sammenligning af hhv. Nielsens *fagpositioner* og Klafkis *dannelsepositioner*, da opsamlingen danner grundlaget for diskussionerne om legitimeringsargumenter af musikskoleundervisning i det efterfølgende kapitel 5.

Afsnit 3.1: Sammenligning af Nielsens *fagpositioner*

Ovenstående analyser af den observerede soloundervisning viser, at både solo- og holdundervisningen især bar præg af *musik som sagfag*, *musik som musisk fag* og *musik som sangfag*, nærmere bestemt *sange som indhold* og *sange som middel*. I både slagtøjs- og violinundervisningen var den *sagfaglige* position tydelig i fokuseringen på at give eleverne evner til at "beskæftige sig kvalificeret med musik". I violinundervisningen bestod denne kvalificering af at lære eleverne at håndtere instrumentet korrekt igennem en 'traditionel' mesterlæretilgang, mens slagtøjsundervisningens *sagfaglige* vinkel primært bestod af nodelæsning igennem den anden forståelse af *mesterlære*.

Den *sagfaglige* vinkel i holdundervisningen af Bare Spil, Musikalsk Værksted1 og 2s ligner både violin- og slagtøjsundervisningen, da der var fokus på håndteringen af et instrument og på at lære nodesystemet at kende. For Musikalsk Værksted1 var der dog ikke fokus på at håndtere et bestemt instrument, men derimod andre musikalske grundelementer såsom at læse rytmer.

Udover den *sagfaglige* vinkel, var violin- og slagtøjsundervisningen præget af *sange som middel*, der hører ind under *musik som sangfag*.

I både violin- og slagtøjsundervisningen blev indholdet *middel* til at træne håndteringen af instrumentet. Hos de ældre elever i Musikalsk Værksted2 og Bare Spil blev bestemte sange ligeledes *midler* til at lære eleverne musikalske færdigheder og håndtering af instrumentet. I holdundervisningen af de yngre elever havde sangene ikke status af *middel* på samme måde som i soloundervisningen. Derimod blev selve den musikalske aktivitet i højere grad *middel*. Til Forældre-barn-rytmik og Musikalsk Værksted1 blev aktiviteterne brugt til at lære eleverne om turtagning, forminddeling, at være i centrum, tage hensyn og motorik.

Skalaerne, der blev benyttet i violinundervisningen havde – udover et præg af at være et *middel* – ligeledes et præg af *sange som indhold*, da L1 benyttede skalaer som en gennemgående del af undervisningen. Hos Bigbandet fik flere af sangene ligeledes status som *indhold*, da L8 benyttede de samme sange. Dette bliver især tydeligt igennem mine roller i og kendskab til felten, da jeg selv som tidligere pianist i samme Bigband har spillet flere af de samme sange. Eftersom L8 vender tilbage til flere af de samme sange, bliver disse sange dermed *sange som indhold*.

En af de tydeligste positioner af Nielsens *musik som forskellige fag* i både solo- og holdundervisningen, var *musik som musisk fag*. I soloundervisningen fokuserede sang- og slagtøjsundervisningen på sammenspillende kompetencer ved at træne og forberede eleverne på at agere i sammenspil, hvad enten det indebar at holde egen stemme eller at sørge for en tydelig pulsmarkering. Med andre ord fokuserede soloundervisningen på at udvikle elevernes *individuelle identitet i kollektivet*. *Musik som musisk fag* var ligeledes tydelig i holdundervisningen, hvor der især var fokus på *praksisfællesskabet* og arbejdet i dette, kreativitet og selvvirksomhed. Med fokus på *praksisfællesskabets* opretholdelse fik individerne alligevel plads i kollektivet ved at være i centrum, eksempelvis soli i Bigbandet. Bigbandundervisningen var således baseret på at arbejde med de færdigheder, eleverne allerede havde oparbejdet til at spille sammen, mens Forældre-barn-rytmik bestod i at få etableret et fælles samvær og at udvikle 'almennyttige' egenskaber. Holdundervisningens fokusering på den musikalske aktivitet, er ligeledes en illustration af *syngeaktiviteten som indhold*.

Afsnit 3.2: Sammenligning af Klafkis *dannelsespositioner*

I den observerede solo- og holdundervisning var en overvægt af Klafkis *formelle* dannelsesposition sammenlignet med den *materielle*. Violinundervisningen bar tydeligst præg af *materiel* dannelse, da en stor del af undervisningen omhandlede *materielt objektive* elementer såsom håndtering af instrumentet og brugen af skalaer igennem denne 'traditionelle' forståelse af *mesterlære*. Slagtøjsundervisningen bar ligeledes præg af *materielt objektiv* i form af håndtering af instrumentet og nodelæsning, dog ikke i samme grad som violinundervisningen. På samme måde som slagtøjsundervisningen havde Bare Spil, Musikalsk Værksted1 og Bigbandet et *materielt* perspektiv i form af de *praksisfællesskabs*-orienterede aktiviteter, der skulle opøve elevernes instrumentale færdigheder eller elevernes kendskab til nodesystemet. Bigbandet adskiller sig fra de andre hold, da der blev lagt vægt på bestemte numre, der i Bigbandets 'egen verden' fik status af *klassisk*.

Formel dannelse, herunder både *funktionel* og *metodisk*, var den hyppigst observerede dannelsesposition i musikskoleundervisningen. Især sangundervisningen var præget af en *formel* dannelsesposition i forbindelse med udviklingen af individet og dennes sammenspilskompetencer. Slagtøjs eleverne var ligeledes i centrum for deres undervisning, dog med større fokus på individets musikalske udvikling. Både slagtøjs- og sangundervisningen var ligeledes præget af en *metodisk* vinkel, da eleverne blev præsenteret for forskellige metoder til at lære et indhold på. Klaverundervisningen var også *metodisk*, dog omhandlede musikteori.

Holdundervisningen havde ligeledes et *formelt* perspektiv. For Musikalsk Værksted1, Forældre-barn-rytmik og Bigbandet gik en stor del af undervisningen ud på at opøve og udvikle elevernes evner til at

tænke, bedømme og iagttage, hvornår de *individuelle identiteter* skulle være i centrum, og hvor de skulle indpasse sig i *kollektivet*. Hos Bigbandet skulle eleverne ikke udvikle, men benytte deres evner til at tænke, iagttage og bedømme, da nogle elever var i centrum, mens andre ventede og dermed etablere en *kollektiv og kulturel identitet som praksisfællesskab*.

Klafkis *kategoriale* dannelsesposition var knap så tydelig i soloundervisningen, sammenlignet med den *formelle*. *Kategorial eksemplarisk* var især gældende for slagtøjs- og sangundervisningen, hvor lærerne formåede at gøre de pågældende emner og indhold relevante for eleverne ved at italesætte problemerne og løsninger derpå. I holdundervisningen foregik *kategoriale dannelse* i højere grad igennem lærerens bestemmelse af aktivitet og metode. Eksempelvis formåede lærerne til Bare Spil, Forældre-barn-rytmik og Musikalsk Værksted¹ at gøre emnerne og indholdet relevant for eleverne igennem en legende tilgang til indholdet. Det kunne således tænkes, at hvis L4, -5 og -6 havde benyttet en anden læringsmetode, havde eleverne ikke kunne relatere til indholdet, og dermed ikke opnå en *kategorial* forståelse.

I Bigbandundervisningen formodes den *kategoriale* dannelsesposition ligeledes at være til stede, da L8 ikke udfordres på undervisningsindhold eller -metode, og eleverne synes dermed at acceptere og forstå L8s valg. Dette strider delvist imod Illeris' pointe om, at læring og læringsaktiviteter bliver mere selektive, jo ældre individet bliver. Eleverne har lidt eller ingen indflydelse på Bigbandets indhold og læringsmetode, men har dog selv valgt Bigbandet til, hvilket delvist bekræfter Illeris' påstand. Bigbandelevernes manglende modstand mod L8s valg af indhold og læringsmetode kan (muligvis) forklares igennem Wengers *praksisfællesskab* – at eleverne udgør en del af dette *praksisfællesskab*, og en udtrykt modstand ville kunne splitte *praksisfællesskabet* ad.

Kap. 5: Diskussion

Min empiri er blevet behandlet i kapitel 4, hvorfor der i dette kapitel vil være større fokus på nogle af de mest fremtrædende problemstillinger. Følgende diskussion behandler således tre større perspektiver; teoriernes anvendelighed, metodernes anvendelighed og legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning. I diskussionerne inddrages yderligere teori som perspektivering til de allerede anvendte teorier og begreber i specialets første fire kapitler.

Afsnit 1: Diskussion af teori

Som det fremgår af kapitel 1, anser jeg to mulige vinkler til at besvare spørgsmålet om musikskolens berettigelse, hvoraf jeg har taget udgangspunkt i anden vinkel omhandlende den praktiske undervisning med Nielsens *fagpositioner* og Klafkis *dannelsespositioner* som de to overordnede teoretiske tilgange til denne undervisning. Disse teorier er suppleres i det følgende kapitel med andre, mulige supplement og

perspektiver til at besvare samme spørgsmål, nemlig "Hvorfor musikskoleundervisning?". Disse mulige supplementer præsenteres i forbindelse med en diskussion af anvendeligheden af hhv. Nielsens og Klafkis teorier.

Afsnit 1.1: Diskussion af Nielsens fagpositioner

Som nævnt i kapitel 1 har jeg i forbindelse med anvendelsen af Nielsens (1998) *musik som forskellige fag* valgt at udvide forståelsen af *musik som sangfag*. *Musik som sangfag* har i Nielsens teori et tydeligt tilhørsforhold til sang og sangundervisning, og eftersom jeg har observeret en enkelt sangelev, gav det mening at udvide positionen til at omhandle andet og mere instrument- og musikundervisning. Nielsens *musik som forskellige fag* var interessante analyseredskaber, da de tilbød et analytisk blik på den pågældende musikundervisning. Der har dog været en klar overvægt af *musik som sangfag*, *musik som sagfag* og *musik som musisk fag*, hvilket er halvdelen af Nielsens oprindeligt seks forskellige positioner. De tre tilbageværende positioner; *musik som samfundsfag*, *musik som led i polyæstetisk opdragelse* og *musik som lydfag* har ikke været brugbare til at åbne forståelsen af den observerede musikskoleundervisning. Nielsens teorier er dog udarbejdet med udgangspunkt i almen musikundervisning, og derfor kunne det tænkes, at hvis jeg havde observeret musikundervisning på en folkeskole eller et gymnasium, havde de sidste tre positioner ligeledes været i brug. Nielsens *fagpositioner* omhandlende almen musikundervisning synes således på den ene side at være utilstrækkelige i den anvendte undervisningskontekst, og på den anden side utilstrækkelige i deres alder. Det synes tænkeligt, at musikundervisning – hvad enten det er musikskole eller almen – siden den seneste udgave af Nielsens bog fra 1998, har ændret sig og dermed gjort nogle af teorierne utidssvarende.

Hanken og Johansen (2016) har med udgangspunkt i Nielsen (1998) formuleret deres bud på *musik som forskellige fag*, hvilket i flere tilfælde synes mere tidssvarende og relevante i forhold til den observerede musikskoleundervisning. Hanken og Johansen har syv forskellige *fagpositioner* i stedet for Nielsens seks positioner:

1. *Musik som æstetisk fag* udvikler elevernes musikæstetiske sans med henblik på at kunne træffe musikæstetiske valg (Hanken & Johansen, 2016, s. 177)
2. *Musik som færdighedsfag* fokuserer på de håndværksmæssige egenskaber såsom færdigheder til øre, stemme, krop og instrument (Ibid. s. 178)
3. *Musik som kundskabsfag* har til formål at udvikle elevernes musikfaglige videnskabsbasis som eksempelvis notation, historie og begreber (Ibid. s. 179)
4. *Musik som musisk fag*, der ligesom Nielsens (1998), omhandler udviklingen af det hele menneske, hvor læringsmetode og -indhold er mindre vigtigt (Ibid. s. 180-181)

5. *Musik som trivselsfag* fokuserer på værdier om mellemmenneskelig forståelse, samvær, samhandling og inklusion (Ibid. s. 182)
6. *Musik som kritisk fag* har et eksplicit ønske om at forandre samfundet, og hvor elevernes udvikling består i en kritisk bevidsthed og at kunne frigøre sig fra undertrykkende kræfter i samfundet (Ibid. s. 183). Denne position minder i høj grad om Nielsens *musik som samfundsfag*.
7. *Musik som mediefag* fokuserer på udviklingen af elevernes forudsætninger for at være deltagere i det musikalske, massemedierede fællesskab (Ibid. s. 184).

Som det fremgår af ovenstående gennemgang af Hanken og Johansens *musik som forskellige fag*, er der flere gengangere i forhold til Nielsens *fagpositioner*, hvilket understreger, at Hanken og Johansens positioner netop er udarbejdet på baggrund af Nielsens positioner. Hanken og Johansens bud er interessante at bringe ind i den teoretiske diskussion af Nielsens fagpositioner, da forskellen på disse to fagpositioner ikke kun illustrerer musikfagets mange facetter, men ligeledes den tidsmæssige forskel mellem teoriernes udgivelse. Hanken og Johansen formår at udvide musikfagets indholdsperspektiv, således det både omhandler musikfagets videnskabelige perspektiv i form af *musik som kundskabsfag*, og den mere håndsværksmæssige tilgang i form af *musik som færdighedsfag*. Dermed synes Hanken og Johansen at give et mere nuanceret perspektiv – stadig på almen musikundervisning – som Nielsen synes at mangle. Den tidsmæssige forskel mellem Hanken og Johansens fremstilling fra 2016 og Nielsens fremstilling fra 1998 synes at have en betydning for fremstillingen af hver deres bud på musikalske *fagpositioner*. Hanken og Johansen (2016) beskriver musikfagets udvikling i det 21. årh., hvilket behandles yderligere i perspektiveringen, kapitel 6, afsnit 1, hvor især digitaliseringen af og brugen af internet i musikundervisning spiller en stadig større rolle. Dette er således den største forskel på Nielsens *musik som forskellige fag* og Hanken og Johansens *musik som forskellige fag*. Hanken og Johansen har en position, ”musik som mediefag”, der netop fokuserer på musikalsk, medierede fællesskaber.

Det kan samtidig tænkes, at hvis jeg havde benyttet teorier, som var udarbejdet på baggrund af musikskoleundervisning frem for almen musikundervisning, havde teoriernes anvendelighed set anderledes ud, end hvad tilfældet er med Nielsens teorier. Eftersom Nielsens teorier omhandler almen musikundervisning, synes teoriernes formål at skulle favne et bredere spektrum af musikfaget, herunder lydfag og samfundsfag.

Udover Hanken og Johansens *fagpositioner* som et bud på en anden tilgang til den observerede musikskoleundervisning og som supplement til Klafkis *dannelsespositioner*, fremhæves Hanken og Johansens fremstilling af *ars-* og *scientia-dimensionerne*. *Ars-* og *scientia-dimensionerne* betegner hhv. sanse- og erfaringsmæssig samt intellektuel og verbalsproglig omgang med musik (Hanken & Johansen,

2016, s. 189-190). *Ars-* og *scientia-dimensionerne* kunne være et supplement til Klafkis *dannelsespositioner*, da de kan være med til at åbne for en bredere og mere overordnet forståelse af musikundervisningen. De kunne derudover udskifte Klafkis *dannelsespositioner* og supplere Nielsens fagpositioner, da de netop beskriver musikundervisningens bredere hensigt.

Afsnit 1.2: Diskussion af Klafkis *dannelsespositioner*

Som det blev behandlet i kapitel 4 er *kategorial dannelse* i holdundervisningen mindre fremstående sammenlignet med Klafkis to andre *dannelsespositioner*. En mulig årsag til, at det har været svært at identificere den *kategoriale* dannelsesposition, er, at der ikke tages udgangspunkt i individets behov. I violinundervisningen af elevA synes den *kategoriale* dannelsesposition ikke at være til stede, da elevA netop gav udtryk for en manglende forståelse for undervisningens metoder og indhold.

I kapitel 3, afsnit 5 i beskrivelsen af *kategorial dannelse* blev der tydeliggjort, at der i praksis er tale om et 'hele' af den *materielle* og *formelle* dannelsesposition, og at disse ikke kan adskilles i kraft af både individets og indholdets tilstedeværelse. Med denne teoretiske fremstilling in mente har jeg tilgået analyserne af min empiri med en forventning om, at *kategorial dannelse* som udgangspunkt er til stede i al undervisning.

På den ene side kan den *kategoriale* dannelsesposition tolkes som værende til stede i både hold- og soloundervisningen ud fra elevernes manglende modstand til indhold og metoder. På den anden side kan det være svært at vurdere, om *kategorial dannelse* egentlig er gældende i den pågældende undervisning, da der hverken blev observeret eksplicit modstand eller forståelse hos eleverne. Jeg har i nogle analyser af den observerede musikskoleundervisning tolket, at *kategorial dannelse* er til stede i den pågældende undervisning ud fra denne manglende modstand. Samtidig har analyserne været tilgået med det forbehold, at jeg reelt set ikke kan observere og fremanalysere, om eleverne dannes *kategorialt*.

Kategorial dannelse har således været tydeligst i soloundervisningen, hvilket kan skyldes, at Klafkis dannelsespositioner synes at være udarbejdet med udgangspunkt i individet og ikke individet i et kollektiv. Det er i denne sammenhæng, at anvendeligheden af Klafkis *dannelsespositioner* kan kritiseres. Anvendelsen af disse *dannelsespositioner* fremhæver, at de ikke er udarbejdet med udgangspunkt i musikundervisning. Klafkis fjerde dannelsesposition, *kritisk-konstruktiv pædagogik* og mit fravalg at denne position, bekræfter, at Klafki ikke har udarbejdet sine teorier med udgangspunkt i musik(skole)undervisning. Klafkis teorier omhandler almen didaktiske problemstillinger, hvor min empiri og mit fokus i højere grad retter sig mod fagdidaktiske problemstillinger.

Udover at fokusere på almen didaktik, er Klafkis teorier samlet og udgivet på dansk i 1983, og denne udgivelse er 35 år gammel. Det kunne således tænkes, at Klafkis *dannelsespositioner* og anvendeligheden af

dem ser anderledes ud, hvis teorier i stedet var udarbejdet med udgangspunkt i tidssvarende musik(skole)undervisning.

Afsnit 1.3: Sammenstilling af Klafkis *dannelsespositioner* og Nielsens *fagpositioner*

Klafkis *dannelsespositioner* og Nielsens *fagpositioner* har dog komplimenteret hinanden godt, da Nielsens perspektiv var anvendeligt som en analytisk indgangsvinkel til den observerede musikskoleundervisning, og hvor Klafkis perspektiv har givet en bredere, almendannende forståelse af denne undervisning. På denne måde har teorierne været med til at åbne forståelsen fra det 'specielle' – eller fagdidaktiske – med Nielsens teorier til det 'generelle' – eller almendidaktiske – med Klafkis teorier. Kritikken af Nielsens og Klafkis teorier består, som nævnt ovenover, i anvendeligheden af dem i musikskolekonteksten samt deres alder. Derfor har været relevant at inddrage andre og mere tidssvarende, specifikke teorier og begreber til undervisningssituationerne.

Især inddragelsen af Illeris' perspektiv på sammenhængen mellem læring og alder har i arbejdet med analyserne af musikundervisningens dannelsespositioner givet anledning til flere refleksioner, herunder sammenhængen mellem læring, dannelse og alder. Illeris' sammenkobling mellem læring og alder, hvori det centrale er individets i stigende grad mere selektive tilgang til egen læring, synes delvist at være gældende i analyserne af den observerede undervisning. Hos de yngre elever handlede musikundervisningen – især tydelig i holdundervisningen – om at etablere og lære grundlæggende elementer for at kunne agere i samvær med andre. Jo ældre eleverne blev, jo mindre fyldte disse elementer i undervisningen. Bigbandundervisningen fokuserede på at spille forskellige stykker musik og i stedet gøre brug af elevernes almendannelse. Bigbandundervisningen anses som et udtryk for en selektiv læringsproces hos eleverne, da eleverne selv bestemmer, hvorvidt de vil deltage i Bigbandet, og dermed accepterer L8s indhold og metoder.

I soloundervisningen tolkes den manglende forståelse hos elevA som et udtryk for, at hun ikke selv har haft indflydelse på det pågældende læringsindhold og -metode. Sammenlignet med elevD, der er omkring fem år yngre end elevA, accepterer elevD L2s indholds- og strukturmæssige bestemmelser, på trods af at L2 til de observerede undervisningsgange går imod elevDs eksplicite ønske om undervisning i sangteknik.

Hvis der således udelukkende tages udgangspunkt i soloundervisningen, synes en sammenhæng mellem alder og dannelse, da elevA som den ældste elev samtidig er den eneste elev, der signalerer modstand. Dermed må det tænkes, at de yngre elever accepterer de dannelsesmæssige betingelser, som læreren opstiller for undervisningen. Omvendt synes læreren at have sværere betingelser for at danne eleverne, jo ældre de bliver. Bigbandelevernes manglende modstand synes at være et udtryk for, at elevernes forventninger til at deltage i Bigbandet stemmer overens med den faktiske undervisning.

Det synes nærliggende, at *læring* og *dannelse* er to begreber, der er nært beslægtede. I kapitel 3, afsnit 3s karakterisering af dannelsesbegrebet beskrev Hanken og Johansen (2016) *dannelse* i forbindelse med undervisning, hvilket derved giver tydelige associationer til *læring*. *Dannelse* blev beskrevet i kapitel 3, afsnit 3 og vil derfor blot refereres til i det følgende, mens *læring* defineres ud fra Illeris' (2015) definition. Illeris beskriver *læring* som en såkaldt 'samspilsproces' mellem individ, indhold og sociale omgivelser (Illeris, 2015, s. 293). Illeris definerer *læring* som "enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Ibid. s. 20). Forskellen mellem *dannelse* og *læring* synes således at findes i *dannelsens* øgede forståelse af det pågældende samfund og individet selv.

Afsnit 2: Diskussion af metode

Som beskrevet i metodeafsnittet har jeg både ladet teorierne og empirien styre mine analyser. Teorierne har styret analyserne, da disse har fungeret som analytiske redskaber til at forstå observationer ud fra. Samtidig har jeg ladet empirien styre mit blik, da de undervisningssituationer, der stak ud og tiltrak min opmærksomhed i observationsøjeblikket, har fået særlig opmærksomhed i specialet. Denne vekselvirkning mellem empiri og teori – eller dele og helhed – er samtidig et udtryk for den hermeneutiske cirkel, som ligeledes blev beskrevet i metodeafsnittet. Jeg har overordnet set holdt mig til Klafkis *dannelsespositioner* og Nielsens *musik som forskellige fag*, men valgte at supplere disse med andre perspektiver (alder og læring, praksisfællesskab, mesterlære, identitet og kollektiv identitet). Jeg valgte at inddrage disse supplementer, da de bidrog til at udvide forståelsen af empirien. Eksempelvis bidrog sammenhængen mellem alder og *læring* til refleksioner omkring sammenhængen mellem alder og *dannelse*, og *praksisfællesskabet* blev en mulig forklaring på Bigbandets manglende modstand mod L8s valg af indhold og metoder. Disse refleksioner var muligvis ikke dukket op, hvis ikke jeg havde suppleret analyserne med denne teoretiske viden. Det er dermed tænkeligt, at analyseresultaterne og de teoretiske refleksioner havde set anderledes ud, hvis Klafki og Nielsen blev suppleret med andre teoretiske perspektiver. Andre relevante perspektiver kunne eksempelvis være antropolog, Eva Gulløvs *institutionslogikker* som 'forståelsesramme' for de normer, der med Gulløvs egne ord "definerer formål og fastlåser praksis i bestemte former" (Gulløv, 2004, s. 55). Dette perspektiv ville have været interessant i en undersøgelse af musikskolens normer og praksis, men blev fravalgt, da fokus i stedet er på den pågældende musikskoleundervisning.

Hvis jeg derimod havde ladet teorierne styre mine analyser ved udelukkende at benytte Klafkis og Nielsens teorier, var jeg muligvis kommet frem til andre analyseresultater. Og omvendt, hvis jeg havde ladet empirien styre projektet, havde jeg muligvis haft flere perspektiver i spil, hvilket kunne have været

uoverskueligt. Vekselvirkningen mellem at lade hhv. empirien og teorierne styre projektet har givet et analytisk fokus og samtidig givet mulighed for at bringe andre og flere perspektiver i spil.

Fænomenologien har ligesom hermeneutikken været anvendt som baggrundsforståelser og retningslinjer i indsamlingen og behandlingen af empirien. Som beskrevet i metodeafsnittet har jeg foretaget observationer af flere omgange og over en længere periode. Observationerne af holdundervisningen foregik således i efteråret 2017. Jeg har taget udgangspunkt i disse forventninger og forforståelser til at nedskrive forventningerne til soloundervisningen, der foregik i foråret 2018. Det er dermed tænkeligt, at mine forventninger og forforståelser til soloundervisningen er blevet påvirket af mit møde med holdundervisningen.

Som det fremgår af mine forventninger og forforståelser, jf. bilag3, bestod disse hovedsageligt af musikalske elementer såsom rytmer, instrumentkendskab, sammenspilskompetencer, node- og rytmelæsning samt dynamik. I analyserne af både solo- og holdundervisningen blev det tydeligt, at de almendannende elementer havde en større plads i undervisningen, end jeg havde forventet. Almendannende elementer som turtagning, at være i centrum, afvente og tage hensyn var nogle af de elementer, der oftest gik igen på tværs af instrumentgrupper, aldre og hold. Det kunne dermed være interessant i en anden sammenhæng at undersøge, om disse almendannende elementer er en naturlig del af musikalske læringssituationer, ligesom det kunne være interessant at undersøge, hvorvidt almendannende elementer udelukkende er en del af musikundervisning, eller om de ligeledes findes i eksempelvis idrætsundervisning.

Udover at have forventet færre almendannende elementer i den observerede musikskoleundervisning, havde jeg forventet, at lærerne lagde mere vægt på elevernes formidling og udtryk i fremførelsen af musikken, især hos de ældre elever. Det kan dog tænkes, at hvis jeg havde observeret flere undervisningsgange, havde disse udtryksmæssige elementer spillet en større rolle. Eksempelvis kunne det tænkes, at L8 i Bigbandundervisningen lagde større vægt på udtryk, dynamik og samspil, hvis de øvede op til en koncert.

Det er dog muligt, at mit kendskab til felten har spillet en større rolle i mine forforståelser og forventninger, end jeg har været bevidst om. I bilag3 og 4 beskrives min erfaring som musikskoleelev i både forskole- og Bigbandsammenhæng, og hvilke forventninger der medfølger denne erfaring. Hvis jeg derimod ikke havde dette kendskab til felten, kunne det tænkes, at mine forforståelser og forventninger havde set anderledes ud. Derudover er det muligt, at de ovenfor beskrevne 'uoverensstemmelser' mellem forforståelser, forventninger og mødet med felten havde set anderledes ud.

Afsnit 3: Dannelse som legitimeringsstrategi

Som det fremgår af ovenstående sammenligning mellem solo- og holdundervisningen, blev der analyseret en overvægt af Nielsens (1998) *musik som sagfag*, *musik som sangfag* og *musik som musisk fag*, mens der overordnet set var en overvægt af Klafkis (1983) *formelle* dannelsesposition. I det følgende afsnit diskuteres disse analyseresultater i den legitimeringsdiskussion, som blev beskrevet både i kapitel 1 og kapitel 3, afsnit 1, nemlig *legitimering med udgangspunkt i kulturarv*, *-individet* og *-samfundet*, med henblik på at fremdiskutere legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning. Derudover diskuteres musikkens nytteværdi og musikkens egenværdi som legitimeringskategorier for musikskoleundervisning. I dette afsnit inddrages ligeledes yderligere teori til at perspektivere og supplere den allerede benyttede teori.

Afsnit 3.1: Legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning

I det følgende afsnit diskuteres legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning med udgangspunkt i analyseresultaterne. Som supplement eller som mulig erstatning for de beskrevne legitimeringskategorier i kapitel 3, afsnit 1, introduceres Frede V. Nielsens *begrundelsestyper* (2010b), da de netop sætter ord på legitimeringsargumenterne for musikundervisning. Nielsens begrundelses typer benyttes i nedenstående legitimeringsargumenter, og består af:

- *Den opdragelsesorienterede begrundelsestype*, som bygger på forståelsen om, at musik har indflydelse på individets intellektualitet, følelsesmæssige og motoriske udvikling samt sociale kompetencer (Nielsen, 2010b, s. 55). Denne begrundelsestype lægger sig op ad *legitimering med udgangspunkt i individet*, musikkens nytteværdi og *formel dannelse*.
- *Den kulturorienterede begrundelsestype*, som fokuserer på selve musikken og den musikalske praksis. Den grundlæggende idé er, at musikopdragelse og -undervisning er en nødvendighed for at blive indført i den såkaldte "musikkultur" (Ibid. s. 58). Denne begrundelsestype lægger sig op ad *legitimering med udgangspunkt i kulturarven*, musikkens egenværdi og *materiel dannelse*.
- *Den antropologisk orienterede begrundelsestype* tager udgangspunkt i forestillingen om, at der ikke har eksisteret et menneskeligt samfund uden musik. Musik er dermed en grundlæggende del af at være menneske og menneskelig udtryksform (Ibid. s. 59-60). Denne begrundelsestype ligner *legitimering med udgangspunkt i samfundet*.
- *Den æstetisk orienterede begrundelsestype* mener, at kunsten repræsenterer udtryks- og erkendemuligheder, som går ud over det verbale og bryder med begrebslige kategorier. Musik og kunst kan dermed synliggøre individet for andre, og samtidig synliggøre individet

for sig selv, da kunsten og musikkens afspejler individet (Ibid. s. 61). Denne begrundelsestype lægger sig op ad *legitimering med udgangspunkt i individet*.

Det presserende spørgsmål lyder: Hvordan og hvorvidt det er muligt, med udgangspunkt i analyseresultaterne, at bidrage til legitimeringen af musikskoleundervisning? Som det fremgår i kapitel 1 gennemgår musikskoleundervisning en reducere i elever, timeantal, musikskoleantal samt en stigende mængde af undervisningsindhold, og der synes således at være behov for at legitimere musikskoleundervisning. Bidraget til denne legitimeringsdebat tager udgangspunkt i egne observationer og analyser af solo- og holdundervisning, hvorfor bidraget til denne debat er lille.

Jeg har hverken observeret eller inddraget al musikskoleundervisning, der finder sted på kulturskolen, ej heller observeret samtlige af Danmarks musikskolers undervisning. Hvis jeg dermed havde observeret en større mængde musikskoleundervisning på kulturskolen, udelukkende havde observeret solo- eller holdundervisning, eller havde observeret undervisning på andre eller flere musikskoler end denne pågældende kulturskole, havde mit bidrag til denne legitimeringsdebat muligvis set anderledes ud. Med disse forbehold in mente, formuleres legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning.

På baggrund af analyserne i kapitel 4 findes to overordnede legitimeringsargumenter, som samtidig afspejler Klafkis to *dannelsespositioner*, *materiel* og *formel*. Det ene legitimeringsargument tager således udgangspunkt på de *materielle* dannelsesværdier, mens det andet tager udgangspunkt i de *formelle* dannelsesværdier.

Det første legitimeringsargument lyder: **Musikskoleelever dannes til en grundlæggende, musikalsk viden, der er nødvendig for at kunne beskæftige sig med musik.**

Dette legitimeringsargument er formuleret på baggrund af undervisningens *materielle* fokus, hvor eleverne bliver dannet til musik igennem udviklingen af færdigheder og en musikteoretisk forståelse.

Musikskoleundervisningen synes at medvirke til en udvikling af elevernes *individuelle identitet* og *kulturelle identitet*, idet individets udvikling præges af lærerens baggrund og vægtlægning. Legitimeringsargumentet hører således ind under Nielsens (2010b) *kulturorienterede begrundelsestype* og *legitimering med udgangspunkt i kulturarven*, og der synes en overvægt af musikkens egenværdi. Ved fokuseringen på individets musikalske udvikling, hører dette argument ligeledes ind under *legitimering med udgangspunkt i individet*.

Det andet legitimeringsargument lyder: **Musikskoleelever dannes til sociale kompetencer, som gør dem i stand til at indgå i et fællesskab og i samfundet.**

Dette legitimeringsargument er formuleret på baggrund af musikskoleundervisningens *formelle*

dannelsesværdier, hvor netop musikkens nytteværdi spiller en stor rolle. Eleverne bliver dannet gennem musik til at tage hensyn, være i centrum og afvente, hvilket kan betegnes som både musikalsk dannende og almendannende aspekter. Dette legitimeringsargument befinder sig således i *legitimering med udgangspunkt i samfundet*, og Nielsens (2010b) *opdragelsesorienterede* og *antropologisk orienterede begrundelsestype*. Undervisningen fokuserer på at opretholde samfundet i form af *praksisfællesskabet*, mens der ligeledes er fokus på at udvikle og styrke individet musikalske og sociale kompetencer. Ligesom i det første legitimeringsargument, befinder dette andet argument sig i *legitimering med udgangspunkt i individet*, da der er fokus på at udvikle individets kompetencer i et givent *praksisfællesskab* og *kollektiv*. Derudover udvikles elevens/elevernes *kulturelle identitet* i form af lærerens hovedintention og vægtlægning.

Observationerne og analyserne heraf tyder ikke på, at eleverne dannes til at indtage en kritisk position over for musikkens meningsbærende funktion i samfundet, jf. kapitel 3, afsnit 5. Det kan dog tænkes, at observationer af musikundervisning på eksempelvis et gymnasium havde indfundet sig i denne position. Det kan ligeledes tænkes, at andre legitimeringsargumenter kunne fremdiskuteres, herunder den kritiske position, hvis jeg havde inkluderet flere læreres tilgange eller flere musikskolers undervisning i specialet.

Som det fremgår af de to ovenstående legitimeringsargumenter, virker de ind over hinanden, hvor begge argumenter eksempelvis hører ind under *legitimering med udgangspunkt i individet*. Der synes således ikke at være baggrund for at formulere et skarpt skel mellem argumenterne. Argumenterne kan dog opstilles sådan alt efter (eller hvem ellers der legitimerer musikskolen) hovedintention. Dermed også sagt, at begge legitimeringsargumenter synes at være gyldige som legitimeringsargumenter for musikskoleundervisning.

Afsnit 3.2: Musikkens egenverdi overfor musikkens nytteværdi

I kapitel 1 skitserede jeg kort, hvordan musikfaget ofte synes at legitimere sig selv i 'nytter', og at eksempelvis Angelo (2017) argumenterede for, at musikfaget udelukkende bør fokusere på musikkens egenverdi. Dette problemfelt medfører refleksioner over, hvad musikskolen skal legitimere sig selv ud fra – musikskoleundervisningens nytteværdi eller egenverdi.

På baggrund af mine analyseresultater og ovenstående, fremdiskuterede legitimeringsargumenter for musikskolen, bevæger jeg mig ud i denne diskussion. Det er et stort spørgsmål, jeg ikke kan give et endegyldigt svar på i dette speciale, men kan (forhåbentligt) belyse andre, interessant vinkler i denne diskussion.

Af ovenstående legitimeringsargumenter fremgår det, at der i den observerede musikskoleundervisning både findes argumenter for musikkens egenverdi og for musikkens nytteværdi. På den ene side dannes

eleverne således til musikalske færdigheder og til det pågældende instrument. På den anden side dannes eleverne til andre, almendannende elementer, herunder at være i centrum, indgå i et *praksisfællesskab* og blive en del af en *kulturel- og kollektiv identitet*.

Eftersom det er musikskoleundervisning, der er observeret, er der således en særlig fokus på musik og musikalske aspekter i undervisningen, hvor de almendannende aspekter kommer ud af en musikalsk aktivitet. Der synes således at være en tæt forbindelse mellem almendannende og musikalsk dannende elementer. Elementer som eksempelvis at være i centrum og tage hensyn kan både anses for at være almendannende og musikalsk dannende. Disse bliver musikalsk dannende, da det at være i centrum er en musikalsk egenskab, der er essentiel i koncerter og soli. At tage hensyn kan ligeledes anses som værende musikalsk dannende, da individerne bliver nødt til at tage hensyn til andre individer og *praksisfællesskabet* for, at eksempelvis et sammenspil kan fungere optimalt. I den observerede undervisning synes disse almendannende og musikalsk dannende elementer både at udvikle og styrke elevens *individuelle identitet* samt *praksisfællesskabets kollektive og kulturelle identitet*.

I præsentationen af denne diskussion af nytteværdi overfor egenværdi i kapitel 1, opstilles de to netop overfor hinanden, hvilket hermed betvivles. Nielsen (2010b) argumenterede for, at musikkens egenværdi "er en ligeberettiget nødvendighed", mens Angelo (2017) mente, at der udelukkende bør fokuseres på musikkens egenværdi i legitimeringen af musikfaget. Denne skitsering af problemstillingen synes at være opstillet i 'enten/eller', hvor musikkens nytteværdi sættes overfor musikkens egenværdi. Med udgangspunkt i mine analyser af musikskoleundervisning, synes der at være incitament for 'både/og', således at musikskolen legitimerer sig selv både i dennes almendannende og musikalsk dannende aspekter.

Det kan således argumenteres, at beskæftigelse med musikkens egenværdi influerer og ledsages af musikkens nytteværdi. I en fastholdelse af dette argument følger således spørgsmålet om, hvad musikskolen skal legitimere sig selv ud fra, hvor analyseresultaterne argumenterer for, at musikskolen legitimerer sig selv i både musikkens egenværdi og musikkens nytteværdi, da de to synes at være forbundne.

Ved at tænke legitimeringsargumenter som både-og i stedet for enten-eller, kan det tænkes, at musikskolens udvikling kan vendes til en mere positiv udvikling. Som tidligere nævnt, kunne det være interessant at undersøge, hvorvidt sammenhængen mellem musikalsk – eller andre fagspecifikke – dannende elementer og almendannende elementer udelukkende findes i musikskoleundervisning, eller om denne sammenhæng ligeledes gælder eksempelvis idræt. Når netop idræt fremhæves, skyldes det, at det ligeledes er en fritidsaktivitet, som musikskolen er. En sådan undersøgelse kunne muligvis belyse

musikskoleundervisningens særlige karakter og samtidig udgøre et stærkt legitimeringsargument for musikskolens berettigelse.

Kap. 6: Konklusion og perspektivering

Musikfaget og musikskolen har siden år 2000 oplevet et fald i elevantal og en stigning i undervisningsindholdet. I kapitel 1 blev det tydeligt, at der er behov for at legitimere musikfaget og musikskolen, og jeg valgte at undersøge musikskolens dannende egenskaber som legitimeringsargument. Det blev ligeledes tydeligt, at musikfaget ofte begrundes sig selv i de såkaldte "nytteværdier" frem for musikkens "egen værdi".

Jeg anså på baggrund af den indsamlede empiri og mine tilhørende, indledende refleksioner til dette specialeemne, to mulige vinkler til at behandle musikskolens legitimeringsproblem; den ene tog udgangspunkt i teoretiske, kvantitative fremstillinger, herunder statistikker, bekendtgørelser og læreplaner, mens den anden vinkel tog udgangspunkt i den praktiske undervisning og en kvalitativ metode. Jeg valgte sidstnævnte.

Med udgangspunkt i disse problemfelter blev solo- og holdundervisning på en større, kommunal kulturskoles musikskoleafdeling valgt som analyseobjekt, hvortil Nielsens *musik som forskellige fag* (1998) og Klafkis *dannelsespositioner* (1983) udgjorde det teoretiske udgangspunkt. Analyserne af den observerede musikskoleundervisning – både hold- og soloundervisning – viste en overvægt af Nielsens *musik som sagfag* med fokus på musik og musikalske aktiviteter, der gør eleven i stand til at beskæftige sig med musik, *musik som sangfag*, der indebærer selve den musikalske aktivitet, sange som middel og indhold, samt *musik som musisk fag* med fokus på det fælles samvær samt sproglige og motoriske aspekter. Undervisningen med de tre *fagpositioner* fokuserer således på en musikalsk grundviden, samt individet og dennes plads i *praksisfællesskabet*.

Disse vægtlægninger lægger sig ligeledes op ad Klafkis *materiel og formel* dannelse med fokus på hhv. indholdet og individet.

Klafkis tredje *dannelsesposition*, *kategorial* dannelse, blev både fremanalyseret i den observerede musikskoleundervisning og betvivlet, da det på baggrund af observationerne var vanskeligt at afgøre, hvorvidt eleverne opnåede en *kategorial* forståelse. Som beskrevet i kapitel 2, fravalgte jeg semistrukturerede interviews med elever om deres oplevelse af den pågældende musikskoleundervisning, hvilket jeg med fordel kunne have inddraget i langt højere grad, end tilfældet er. Det var netop i en samtale med en elev, der synliggjorde denne undervisnings manglende *kategoriale* præg, hvorfor elevernes perspektiver synes væsentlige for med sikkerhed at kunne fremhæve elevernes *kategoriale* dannelse – eller mangel på samme.

På baggrund af analyseresultaterne formuleredes to legitimeringsargumenter for musikskoleundervisningen; 1. Musikskoleelever dannes til en grundlæggende, musikalsk viden, der er

nødvendig for at kunne beskæftige sig med musik, og 2. Musikskoleelever dannes til sociale kompetencer, som gør dem i stand til at indgå i et fællesskab og i samfundet.

Disse legitimeringsargumenter indeholder ligeledes argumenter om musikkens egenværdi og musikkens nytteværdi. Det blev argumenteret, at legitimeringsargumenterne indeholder flere af de samme aspekter, hvor især individets udvikling – hvad end den er af musikalsk eller social karakter – er centrale aspekter i begge argumenter. Dermed blev det argumenteret, at diskussionen om musikkens egenværdi overfor musikkens nytteværdi ikke bør omhandle og fastholde en adskillelse af disse, men derimod omfavne begge som en del af legitimeringen af musikskoleundervisning.

Afsnit 1: Musikfaget i det 21. årh.

I kapitel 1 skitseredes musikfagets status som en af specialets ovenstående problemstillinger, og det er derfor nærliggende at spørge: Hvor er musikfaget på vej hen?

Som nævnt i kapitel 1 har musikfaget, herunder musikskolen, været igennem en nedprioritering med faldende elevtal, musikskoler, timeantal og et stigende undervisningsindhold. Netop undervisningsindholdet synes at være stadigt stigende i takt med den teknologiske udvikling. Hanken og Johansen (2016) beskriver musikfagets status i det 21. årh., og lægger vægt på de mange forskellige musikundervisningstilbud, der findes, især på internettet. Internettet er og bliver, ifølge Hanken og Johansen, en større faktor i formel og uformel musikundervisning, hvor individet eksempelvis kan gå på internetsiden, Youtube og blive undervist igennem de såkaldte "tutorials" (instruktionsvideoer), hvor individet kan se og høre andre vise og forklare, hvordan en bestemt sang, riff eller solo skal spilles (Hanken & Johansen, 2016, s. 249). Derudover findes flere internetbaserede musikundervisningsmuligheder, som eksempelvis online læringsforløb, hvor individet kan tilkøbe sig musikundervisning tilrettelagt af en musislærer eller en musiker. Der findes ligeledes online fællesskaber, hvor individer kan dele egen, komponeret musik, diskutere dette og få hjælp til at videreudvikle musikken af andre brugere (Ibid.). Den ene udfordring, musikfaget og musikskolen står overfor, er den teknologiske udvikling og tilgængelighed, som gør det nemt for individer i alle aldre at skabe, dele og være sammen om musik via internettet (Ibid. s. 243-244). En anden udfordring, som musikfaget og musikskolen står overfor er formel- overfor uformel undervisning. Formel undervisning foregår eksempelvis på en musikskole, mens uformel undervisning sker uden for disse 'undervisningsinstitutioner', og hvor intentionen oftest ikke er at lære om musik, men derimod at spille, lytte, danse eller bare være sammen om musik (Ibid. s. 244). Disse uformelle læringspraksisser er, ifølge Hanken og Johansen, der, hvor individet lærer mest, hvilket menes at skyldes individets eget initiativ og engagement (Ibid.).

Med musikfagets og musikskolens status in mente, kunne en mulighed for at vende musikskolens prioritering være at omfavne og inkludere de teknologiske muligheder og de uformelle læringspraksisser i undervisningen. Der medfølger dog nye problemstillinger, såsom: Er det overhovedet muligt at flytte uformelle læringspraksisser til formel undervisning og stadig bevare det uformelle præg og individets initiativ og motivation? Hvordan udvikles musiklærerens rolle, hvis de såkaldte "tutorials" og uformelle læringspraksisser bliver en større del af dette læringsmiljø? Og, hvad bliver lærerens rolle? Den teknologiske udvikling og de medhørende tilbud synes at stille store krav til lærerens kompetencer og færdigheder, hvis dette bliver en større del af det formelle læringsmiljø. Et af de teknologiske elementer, der ifølge Hanken og Johansen spiller en større rolle i unges liv er musikprogrammer, hvor individet nemt kan komponere egen musik (Hanken & Johansen, 2016, s. 244). Hvis sådanne musikprogrammer og digital komposition fremover spiller en større rolle i musikundervisningen, kræver det af lærerne, at de holder sig ajour med denne teknologiske udvikling for at kunne undervise og vejlede eleverne.

Abstract

This thesis focuses on general education⁸ as a motive for exposing students to extracurricular music activities in the Danish music school⁹ institutions.

Since year 2000, extracurricular music activities in general have experienced a decline in popularity. This has led to a decline in the number of students attending the Danish music schools across the country, and there has been an increase in the amount of subject material that seems confusing and boundless. Simultaneously, music teachers and music pedagogues fail to promote their own work, thus it seems necessary to support extracurricular music activities. Whenever a field is threatened, as extracurricular music activities seem to be, it often finds eligibility in its use in other fields. One of the main discussions focuses on whether extracurricular music activities should seek eligibility in its wider usage or rather seek identity in its own, distinctive character.

Mastering music performance and attending music lectures has played a central part in general education of humans since the ancient Greeks, and is still believed to have an impact on individuals today. Therefore, general education is the argument of eligibility, this thesis focuses on.

There are two possible approaches when investigating general education as an argument of eligibility for extracurricular music activities. One is to include different theories and quantitative studies such as statistics and curriculums. The other is to study actual extracurricular music activities with qualitative methods. I chose the latter, and have made observations of extracurricular music activities – both for individuals and groups of participants. I have also used semi structured interviews with the music teachers as part of my data collection. My approach to this thesis is therefore based on phenomenological and hermeneutic methods.

The theoretical foundation of this thesis includes the Danish professor in music didactics, Frede V. Nielsen's (1998) theories. He defines six different and subject specific positions in the educational field of music, combined with the German professor in pedagogy, Wolfgang Klafki's (1983) theories that define four positions of general education in overall education. These theories are used as framework to analyze the observations in preparation for discussing these analytical results as possible arguments of support for the eligibility of music schools.

Based on the analytical results, two arguments of eligibility of music schools were articulated; 1. Students in music schools are generally educated to a basic, musical knowledge, necessary when engaging with music,

⁸ According to the Danish online dictionary, Ordbogen.com, the Danish word "dannelse" is translated into "general education" (u.forf. u.å. "education", tilgået d. 28/5-18).

⁹ The Danish word, "Musikskole" is translated into "music school". The Danish music school is an after school activity and is not part of the municipal primary and lower secondary school.

and 2. Students of music schools are in general equipped with social skills that prepare them for engaging in social settings and in the community.

These abovementioned arguments also include thoughts of eligibility for music education in its wider usage and in its own, distinctive character. The first argument emphasizes its own, distinctive character, and the second argument emphasizes its use in other fields.

This thesis argues that, on the basis of the analytical results, the two arguments of eligibility, should work as supporting instead of conflicting arguments in the search for music school eligibility.

Litteratur

Angelo, E. (2017): "Hvorfor musikk?" i *Eleven og Musikken*, Angelo, E. & Sæther, M. (red.), Oslo: Universitetsforlaget, s. 112-136

Boolsen, M. W. (2006): *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge*. København K: Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, S. (2015): "Etik i en kvalitativ verden" i *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.), Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 463-481

Bundgaard, H. (2003): "Lærlingen. Den formative erfaring" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 51-71

Bundgaard, H. (2009): "Diskursiv lukning. Ethiske dilemmaer i dansk minoritetsforskning" i *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskning*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 193-207

Dahlbæk, A. (2009): *Progression i musikundervisningen. Musikdidaktik 1*, Dansk Sang

Fink-Jensen, K. (2012): "Forbløffelse som udgangspunkt for forskning i musikpædagogiske praksisser" i *Nordisk Musikkpædagogisk forskning. Årbog 14*, s. 237-264

Fredens, K. & Kirk, E. (2001): *Musikalsk Læring*. København K: Hans Reitzels Forlag

Frith, S. (1996): "Music and Identity" i *Questions of Cultural Identity*, Stuart Hall og Paul du Gay (red.), London: SAGE Publications, s. 108-127

Gulløv, E. (2004): "Institutionslogikker som forskningsobjekt" i *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*, Ulla Ambrosius Madsen (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 55-75

Hanken, I. M. og Johansen, G. (2016): *Musikundervisningens didaktik* (2. udg.), Cappelen Damm Akademisk

Hasse, C. (2003): "Mødet. Den antropologiske læreproces" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 71-93

Hastrup, K. (2003a): "Introduktion" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 9-35

Hastrup, K. (2003b): "Metoden. Opmærksomhedens retning" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 399-421

Hastrup, K. (2004a): "Introduktion. Antropologiens vendinger" i *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 9-31

- Hastrup, K. (2004b): "Refleksion. Vidensbegreber og videnskab" i *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 409-427
- Hastrup, K. (2009a) "Videnskabelig praksis. Det etiske felt i antropologien" i *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskning*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 9-31
- Hastrup, K. (2009b): "Refleksiv etik. Antropologens sociale engagement" i *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskning*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 297-319
- Hastrup, K. (2015): "Feltarbejde" i *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.), Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 55-81
- Holgersen, S. (2010): "Musikskolerne: Status og perspektiv" i *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*, Frede V. Nielsen (red.), København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, s. 75-83
- Illeris, K. (2015): *Læring* (3. udg.), Samfundslitteratur
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2015): "Fænomenologi" i *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.), Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 217-241
- Jenkins, R. (2006): *Social Identitet* (2. udg.) oversat af Dorthe Kildedal Nielsen, Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen, København K: Hans Reitzels Forlag
- Jöhncke, S. (2009): "Kritisk omtanke. Et forsvar for etiske dilemmaer i akademisk og anvendt antropologi" i *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskning*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 249-275
- Kirk, E. (2009). *Musik som udtryksform*, København K: Hans Reitzels Forlag
- Kjørup, S. (2008): "Hermeneutikken" i *Menneskevidenskaberne. Bind 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg.), Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlags. 63-85
- Klafki, W. (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*, oversat af Mogens Rainer Clausen, Sven Erik Nordenbo (red.), København K: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Klafki, W. (2011): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udg.), oversat af Bjørn Christensen, Århus N: Forlaget KLIM
- Kvale, S. og Nielsen, K. (2004): "Mesterlære som aktuel læringsform" i *Mesterlære, læring som social praksis*, Steinar Kvale og Klaus Nielsen (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 11-31
- Madsen, U. A. (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*, Århus N: Forlaget KLIM
- Musikskoletænk tankens rapport (2017): *Musikskolerne i Danmark*, Udgivet på vegne af Kulturministeriet, https://kum.dk/uploads/tx_templavoila/kum_musikskole_web.pdf (tilgået d. 23/5-18)

Møhl, P. (2003): "Synliggørelsen. Med kameraet i felten" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 163-185

Nabe-Nielsen, B. (2011): "Introduktion til den danske udgave" i *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (3. udg.), Wolfgang Klafki (red.), oversat af Bjørn Christensen, Århus N: Forlaget KLIM

Nielsen, F. V. (1998): *Almen Musikdidaktik* (2. udg.), København K: Akademisk Forlag

Nielsen, F. V. (2010a): "Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2010. Tendenser, muligheder, problemer" i *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010*, Frede V. Nielsen (red.), København NV: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, s. 7-25

Nielsen, F. V. (2010b): "Hvorfor musik? Om begrundelser for almen musikundervisning" i *Dansk Sang*, Årg. 62, no. 1, s. 54-65

Pahuus, M. (2007): "Hermeneutik" i *Humanistisk videnskabsteori* (2. udg.), Finn Collin og Simon Køppe (red.), DR Multimedie, s. 140-154

Pærregaard, K. (2009): "Etisk mestring. Dansk-argentinsk intermezzo i antropologisk optik" i *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskning*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 175-193

Raudaskoski, P. (2015) "Observationsmetoder (herunder videoobservation)" i *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.), Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 97-113

Rubow, C. (2003): "Samtalen. Interviewet som deltagerobservation" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 227-247

Ruud, E. (2016). *Musikkvitenskap*, Oslo: Universitetsforlaget

Saltofte, M. (2016). "Kapitel 2: Feltarbejdsmetoder." i *Pædagogisk antropologi. Et overblik*, Margit Saltofte (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 23-40

Szulevicz, T. (2015): "Deltagerobservation" i *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.), Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 81-97

Sæther, M. (2017): "Musikalsk udvikling – en helhet" i *Eleven og musikken*, Morten Sæther og Elin Angelo (red.), Oslo: Universitetsforlaget, s. 68-107

Tjørnhøj-Thomsen, T. (2003): "Samværet. Tilblivelser i tid og rum" i *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 93-117

Tjørnhøj-Thomsen, T. og Hansen, H. P. (2009): "Overskridelsens etik. Erfaring, analyse og repræsentation" i *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskning*, Kirsten Hastrup (red.), København K: Hans Reitzels Forlag, s. 223-249

u.forf. (2014): "Oldkirken" i *Den Store Danske*, Gyldendal,
[http://denstoredanske.dk/Sprog, religion og filosofi/Religion og mystik/Oldkirken/oldkirken](http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Oldkirken/oldkirken) (tilgået d. 9/4-18)

u.forf. u.å. "education" i *Ordbogen.com*,
<https://www.ordbogen.com/opslaeg.php?word=education&dict=auto> (tilgået d. 28/5-18)

Varkøy, Ø. (2015): *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie* (3. udg.), Oslo: Gyldendal Akademisk

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber* (oversat af Bjørn Nake) København K: Hans Reitzels Forlag

Winther-Jensen, T. (2016): "Dannelse" i *Den Store Danske*, Gyldendal,
[http://denstoredanske.dk/Erhverv, karriere og ledelse/P%C3%A6dagogik og uddannelse/H%C3%B8jskoler og oplysningsforbund/dannelse](http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/H%C3%B8jskoler_og_oplysningsforbund/dannelse) (tilgået d. 3/4-2018)