

Musik og sang holder skolen i gang

af Erik Lyhne

Februar 2014

CV for Erik Lyhne

Universitetsuddannet fra Musikvidenskabeligt Institut, Århus Universitet i 1980. Universitets speciale "Børn og musik – medier og pædagogik."

Udøvende musiker siden slutningen af 60'erne.

Seminarielærer i musik fra 1980 siden 1993 ved læreruddannelsen i Aarhus.

Har været med til at starte BUKS (Børne- og ungdomskultur-sammenslutningen) på Aarhus Universitet.

Fra 1995 – 2000 medlem af Kulturens Børn, et rådgivende udvalg i Kulturministeriet om børn, unge og kultur.

1997 – 2000 medlem af Aarhus Kommunes rådgivende gruppe omkring børn, unge og kultur. Foredragsholder, kursusgiver og projektleder for børn og voksne i mange sammenhænge i ind- og udland (Norge – Holland – Litauen – Grønland – Polen – USA).

Underviser i KUCHEZA - en århusiansk børnemusikkklub, hvor man arbejder aktivt med at styrke børns egen musikkultur.

Projekt leder i mange sammenhænge med store multimedie projekter for børn og unge - bl.a. projektleder for "Stifinder" et tværinstitutionelt projekt mellem, pædagogseminarium, lærerseminarium, skoler og daginstitutioner med udgangspunkt i musik-æstetiske læreprocesser. "Stifinder" er støttet af TUSINDKUNST – et tværministerielt forsøg med støtte til arbejdet med kultur i børns institutioner. Flere udgivelser i denne sammenhæng.

Udgivelser et. al.:

Børnesangbogen (Modtryk 1983) (med Karen Rønne)

Den Rytmiske Børnesangbog (Lyren 1987) (med Karen Rønne og Michael Madsen)

Den Glade Børnesangbog (Lyren 1992) (med Karen Rønne og Michael Madsen)

Spil op, om børn musik og bevægelse (Lyren 1990) (med Karen Rønne og Michael Madsen)

Sådan synger børn i Danmark (Lyren 2001) (med Michael Madsen)

Musik Med Mening (Lyren 2004)

Samt en lang række artikler

Censorformand for musik samt formand for den nationale faggruppe i musik.

Jeg er blevet bedt om at skrive om musikken og de musiske fag i læreruddannelsen til dette nummer af Unge Pædagoger. Det er en opgave, hvor jeg kan tage en pessimistisk synsvinkel, for de musiske fag i læreruddannelsen, er blevet udsultet gennem den lange tid, jeg har været underviser ved læreruddannelsen. jeg kan også vælge at fortælle nogle af de positive historier, der er indenfor vores fagområde, og hvad beskæftigelsen med de musiske fag gør ved både undervisere og studerende. Når man fortæller denne historie, kommer man ikke udenom at fortælle, hvad de musiske fag gør ved børnene.

Min fortælling er baseret på og delvist sakset fra de mange artikler, bøger og projekter jeg gennem de sidste 35 år har lavet sammen med uddannelsessteder, skoler og institutioner. Man kan finde mine artikler og omtaler af mine bøger på min hjemmeside www.lyren.dk under artikler.

Men til en start vil jeg fortælle lidt om mig selv, om de oplevelser og overvejelser, jeg har haft med musiske projekter.

Vær til stede med dig selv.

Første gang, jeg selv skulle lave musik med børn, var lige efter min kandidateksamen fra musikvidenskabeligt institut AU i 1980. Jeg havde lige skrevet et stor akademisk speciale: *børn, musik, medier og pædagogik*¹. Jeg synes i det hele taget, at jeg bare vidste alt om dette emne. Jeg havde en stor portion selvtillid omkring det. I min omgangskreds var en del pædagoger, og det

var naturligt for dem at spørge, om jeg ville lave musik med en gruppe børn. Jeg var eksperten! God uddannelse – speciale om børn og musik, selvom der kun var få sider om musikalsk praksis med børn. Jeg planlagde i detaljer, hvad jeg ville spille og synge med børnene, og følte mig velforberedt. Til arrangementet var børnene alle andre steder end i min musik. De pædagoger som havde fået mig til at spille, måtte bruge alle deres talenter på at få tingene til at fungere og hænge sammen.

Mit problem var, at jeg havde min energi og min opmærksomhed i min detaljerede plan og i mine noder. Børnene havde jeg ikke overskud til hverken at ænse eller holde sammen på.

Jeg tænkte: *Enten skal jeg omskoles, eller også skal jeg finde på en helt anden tilgang til at arbejde med børn*"

Jeg valgte det sidste. Siden har mit arbejde med børn lige fra vuggestuen til de største skolebørn og børn og voksne med fysiske og psykiske lidelser været en konstant udvikling og udfordring for mig. Det samme gælder for så vidt for undervisningen af de studerende på læreruddannelsen og kursister i alle mulige sammenhænge. Hele tiden øver jeg mig i, at bryde grænserne for, hvad jeg kan forvente af dem, jeg underviser og arbejder med. Et af mine mottoer er: *børn ikke ved det er svært, de gør det bare*. Det skal forstås på den måde, at jeg i mit arbejde tit forundres over hvad børn egentlig kan, når de får lov til at udfolde sig. Så jeg øver mig konstant i at bryde mine egne grænser for, hvad jeg sætter børnene til. Det samme gælder i uddannelsen med de studerende – det handler om at give plads til, at man selv kan vise det bedste af sig selv. Det giver også børnene selvtillid og gåpå mod i andre sammenhænge. Astrid Gøssel² sagde i 40'erne, at man skulle tage udgangspunkt i det som børnene var gode til, så skulle det andet nok følge med. En holdning jeg synes vi savner i dagens skoledebat, hvor vi alt for længe har fokuseret på Pisa-resultaterne.

Et eksempel i fht. at undervurdere børn er:

Da jeg startede med at spille med børn, havde jeg læst de kunne spille calypso i 2. klasse. I den vuggestue hvor jeg arbejdede havde jeg en dreng på 2½, der spillede calypso ret lystigt. Senere oplevede jeg børn på omkring et år, der momentant spillede calypsorytmen.

Min konklusion: Godt at børnene ikke læser, hvad der forventes af dem, men gør det de kan!

Et andet eksempel: En pige i 5. klasse havde meget svært ved at læse. Skolens svar var at sende hende til læsetræning. Det skete i billedkunsttimerne, som var pigens yndlingsfag – og her hun hentede selvtillid. I læseklassen var der fokus på alt det hun ikke kunne. Det virkede endnu mere fastlåsende for pigen. Hun kom til en privat lærer, der i allerførste time spurgte til hendes interesser. Sammen googledede de – og allerede her var der fokus på hvad hun var god til – så sneg læsetræningen sig lige så stille ind sammen med de store diskussioner om hendes interesse.

Min konklusion: Bare skolen alle steder ville lære, at give plads til – og få øje på de øer af kompetence som alle børn besidder, og turde tage udgangspunkt der.

Hvis vi arbejder ud fra skemaer, der siger hvad vi kan forvente af børn på ganske bestemte alderstrin – så låser vi børnene fast. Hvis vi derimod bruger vores øjne og ører til at se og høre, hvad der egentlig foregår i samværet med børnene – så kan man se, at der blandt 25 børn måske er 25 forskellige tilgange til musikken og det, der foregår. Jeg mener, at underviserens eller med et andet ord initiators rolle opgave er at få alle med, hvor de er, og give muligheder for at finde på og udvikle sig. I mit arbejde med de 2-6 årige i musikklubben Kucheza, er der en eneste regel, at de voksne skal gøre som læreren siger, og at børnene i øvrigt kan gøre hvad de vil. Det betyder, at børnene nogle gange overhovedet ikke laver andet end at lege tagfat, eller bygge huler, men de voksne synger og spiller. Men når de kommer hjem, synger de sangene og kan de lege og danse vi har beskæftiget os med. Den parallelle læring – eller indirekte læring, der sker her kan overføres til skolen – og efter min erfaring er de musiske fag rigtig velegnede som centrum for de disse processer³.

Ingen formelsætning

Et eksempel fra undervisningen på læreruddannelsen: *Min kollega og jeg var blevet bedt om at lave en stor multimedieforestilling på en skole. Jeg spurgte på mit linjehold i musik, om der var nogen der ville være med i projektet. Det var der, og de studerede fik i grupper ansvaret for hver deres del af projektet. Det hele blev samlet til en stor forestilling som selvfølgelig gik rigtig godt. En af de studerende sagde i forbindelse med evalueringen, at han havde lært ligeså meget på den uge projektet havde været som de 4 år han havde gået på læreruddannelsen! De andre studerende bifaldt og bakkede op.*

Min lære af disse udsagn er, at det også gælder om at sætte de studerende i situationer, hvor de



kommer på gyngende grund og får prøvet deres erfaringer af og har ansvaret i selve processen – og samtidig nogle undervisere der har tillid til at det nok skal gå.

En anden ting jeg oplever, som jeg ikke tidligere har forsøgt at sætte ord på, er at når en time/eller projekt er ved at runde af, så sætter jeg alt på et bræt og giver lidt "fanden" i regler og andre ting – og bringer mig selv på kanten. I disse situationer oplever jeg tit, at tingene pludselig bliver meget mere organiske og kommer til at swinge på en helt særlig måde. Børnene giver sig selv på en anden måde og "forglemmer sig". Nogen gange har jeg forsøgt med "at starte med at slutte". Altså forsøge at frigøre den energi og stemning, som jeg lige har beskrevet opstår i slutningen af et forløb. Men af en eller anden grund virker det ikke helt så godt. Jeg tror det også handler om at man bygger nogle stemninger op, som der kan bygges videre på.⁴

For mig har det handlet om at udvikle og perfektionere tilgangen til undervisningen eller samværet, hvor øjne og ører er åbne for de muligheder der er. Det handler om også selv at komme på gyngende grund. Det er en konstant proces, og jeg ved, at den dag det holder op, er jeg færdig med musikken.

Sådanne erfaringer kan ikke formelsættes.

Peter Bastian skriver i en af mine yndlingsartikler: "Den fremragende undervisning er en bevidsthedstilstand⁵",

"Den fremragende undervisning opstår spontant, på de mest overraskende tidspunkter. Vi er som lærere aldrig i tvivl. Når det ikke fungerer, er det op ad bakke hele timen; hårdt arbejde. Vi er professionelle, de fleste af os, så i reglen går det. Den professionelle musiker/lærer adskiller sig først og fremmest på et punkt fra amatører: han er god, også når han ikke gider, og vi bliver selvfølgelig nødt til indimellem at affinde os med mindre end det fuldkomne; men efter sådan en time er vi udmattede. Mere slidte end før timen.

Når det lykkes, derimod, er det ingen anstrengelse overhovedet, det kører af sig selv. Vi er selv ligeså fascineret af det, der sker, som eleverne er. Luften er levende af fortættet koncentration, og vi er i godt selskab. Sammen.

...

Der findes ikke nogen mental knap, vi kan trykke på for at havne i den tilstand. Det betyder imidlertid ikke, at vi ikke kan øve os på tilstanden. Når stoffet sidder virtuost, kræver det ingen anstrengelse at hente det frem og præsentere det, og i det afspændte sind indfinder inspirationen sig lettest. Så vi sørger for at kunne vores kram."

Foran - ved siden af - bagved - Eller ting tager tid⁶

Musiske læreprocesser tager tid og ofte er det tiden, der er en bremsefaktor. Alle kender til fornemmelsen at være underlagt krav til pensum og alt det andet man skal nå.

For at imødekomme alle disse krav tager mange lærere planlægning og udførelse af undervisning i egen hånd, for så har vi en voksen forståelse af effektivitet, og der bliver ikke så meget spildtid. I de arbejdsprocesser, hvor vi er med i små og store og musiske projekter, arbejder vi altid med mindst tre forskellige parametre.

Vi arbejder foran børnene, ved siden af børnene og bagved børnene.

Det er tre forskellige tilgangsvinkler til udførelse og planlægning.

Foran børnene: Her sørger underviserne for at planlægge og strukturere og går med eget eksempel forrest i processen.

Ved siden af børnene: Voksne og børn kaster sig ud i et fælles projekt, hvor man står "lige". Alle parter er i et fælles lærings- og oplevelses rum, hvor der skabes fælles viden.

Bagved børnene: Her er det børnene der strukturerer og udfører dele af processen. Dette er som oftest en form der tager længere tid, end hvis underviserne havde gået forrest, men erfaringerne bliver meget større for børnene, dels fordi de selv bliver kastet ud i at skulle strukturere og dels fordi de selv får og tager et stort ansvar.

Læring kan ikke måles i tid og voksendefineret effektivitet. Det kan måles på det børnene får ud af at være i givne situationer. Nogle af de centrale begreber, der automatisk følger med i disse processer, er ansvarlighed, pligt og motivation.

Man bliver ikke den samme igen⁷

Hvilken betydning har det musiske arbejde med børn? Mange har en mening om dette, nogle har via deres praksis nogle bud og andre har forsket i og belyst effekten af et musisk arbejde.

Et af mine bedste eksempler er fra et 3. årigt udviklingsprojekt "Stifinder" omkring musik-æstetiske læreprocesser. Afslutningen på dette arbejde var en stor multimedieforestilling "Rod i Regnbuelandet", hvor 800 børn og voksne i fællesskab arbejdede koncentreret sammen i 14 dage. I tiden efter denne forestilling har børnene stadigvæk lys i øjnene, når de kommer forbi mit hus og sælger lodsedler, og når jeg spørger hvad farve de var i forestillingen – svarer de straks og fortæller om de sange de sang dengang. Noget andet jeg hører fra både børn og forældre, er betydningen af det sociale sammenhold der opstod på baggrund af de projekter, vi lavede i "Stifinder". Nogle har endda påstået at klasserne har fået et bedre karaktergennemsnit på denne baggrund. Men desværre har vi ikke gennemført nogen systematisk dokumentation herfor. Det sociale sammenhold blandt børnene i en klasse og på en skole er vigtigt, men desværre heller ikke, der er i centrum for debatten om den nye læreruddannelse!

Man bliver ikke den samme igen er titlen på en evalueringsrapport fra 1995 udgivet af Kulturens Børn. Rapporten er en opsamling på erfaringer fra kulturelle initiativer i børn og unges institutioner og forslag til en styrket indsats på området. En af konklusionerne er, at selvom hverdagen kommer igen efter et kulturelt projekt, så bliver man ikke den samme igen.

Oplevelserne har sat sig spor. Nogle gange dybere end andre. Carl Nielsen skriver i "Min fynske barndom" "Det har ofte undret mig, hvor lidt opmærksom man er på, at i det øjeblik et barn modtager et stærkt indtryk, der er stærkt nok til at præge sig varigt i erindringen, er barnet i virkeligheden digter, med netop sine særlige betingelser for at modtage indtrykket, gengive det eller blot bevare det. De digteriske kræfter er vel i grunden kraften, evnen til at iagttage og opfatte på særpræget måde."

Vi har også et ordsprog der siger: "hvad man i barndommen nemmer, man aldrig i alderdommen glemmer." Det handler efter min mening om, at vi som lærere sætter spor hos børnene, som de vil erindre længe efter oplevelserne. Det er erfaringer man ikke kan tale sig til men kun erfare gennem arbejdet med det musiske.

Platon siger: "Vi kan få bedre kendskab til et menneske under en times leg og spil end ved samtaler gennem et år" Effekten af det legende musiske arbejde har været kendt i mange årtusinder.

At der er lys i børnenes øjne før, under og efter musiske projekter er langt hen af vejen nok for mig, men jeg må også erkende at vi lever i en tid, hvor vi stedse afkræves dokumentation og beviser for musikfagets betydning.

Howard Gardner skriver om betydningen af at arbejde med alle intelligenserne, Bjørkvold beskriver og filosoferer over den musiske tilgang til arbejdet med børn i det musiske menneske. Herhjemme har pionerer som Astrid Gøssel, Bernhard Christensen og Jytte Rahbek Schmidt haft stor betydning for arbejdet med børns egen kultur og børns egne musikalske udtryk

Musikken og de musiske fag i læreruddannelsen

Når alle disse ting er sagt, så ser jeg lige nu to modsatrettede tendenser i fht. til musik i folkeskolen og i læreruddannelsen.

Den ene er positiv: I forbindelse med folkeskolereformen 2013⁸ er der aftalt, at *De praktiske/musiske fag skal bidrage til at understøtte den faglige udvikling og folkeskolens øvrige fag, herunder særligt dansk og matematik... Samtidig forhøjes det vejledende timetal for musik i 1. og 5. klasse og for håndværk og design i 4. klasse med én lektion om ugen. Skolerne skal i højere grad åbne sig over for det omgivende samfund. Der skal skabes en større inddragelse af det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv i skolen, ved at kommunerne forpligtes til at sikre et samarbejde. Herudover forpligtes folkeskolen og de kommunale musik- og billedskoler til et gensidigt samarbejde. Det vil dog være op til den enkelte skoleledelse at beslutte, hvordan disse samarbejder*

udmøntes i praksis ... og endelig Kommuner, der ønsker det, kan efter ansøgning til Ministeriet for Børn og Undervisning få godkendt forsøg med at oprette særlige talentklasser i musik.

Den anden er negativ: Udarbejdelsen af Læreruddannelsen 2013 tog afsæt i følgegruppens rapport om læreruddannelsen fra 2006, der blev afleveret januar 2012. Heri anbefales, at fagenes størrelse ligestilles bl.a. for at der er flere studerende, der vil kunne få mulighed for at vælge de såkaldte små fag – herunder musik. Men som der fremgår af nedenstående om musikuddannelsen i lærerstudiet, så har det hidtil kun fået en meget negativ konsekvens – men lidt historik:

Gennem tiden har de musiske fag haft forskellige vilkår i læreruddannelsen. Når jeg taler med kolleger, er der mange, der mener, at LU I 1991 loven var den bedste organisering af fagene. Her var der både en første del, hvor der var en generel indføring i skolens fag samt en 2. del med 2 linjefag. De studerende, der havde musik både på 1. del (musik var 1. årigt) og siden som linjefag på 2. del, fik således musikundervisning kontinuerligt gennem 3 af uddannelsens 4 år. I denne periode var Ole Vig Jensen undervisningsminister, og nedsatte i forsommeren 1994 Det Musiske udvalg, som havde til opgave at sætte fokus på den musiske skole. Udvalgets arbejde mundede bl.a. ud i en række udgivelser⁹ og 10 bud for fremtidens skole¹⁰. Der var fokus på de musiske fag og herunder også musik. På læreruddannelsen blev den praktisk-musiske dimension "opfundet" og der blev etableret et kursus i det praktisk-musiske område, som også skulle implementeres i alle fag på uddannelsen. På min arbejdsplads Læreuddannelsen i Aarhus fik vi etableret videnscentre, hvor vi bl.a. arbejdede med den praktisk-musiske dimension, afholdelse af kursus i det praktisk-musiske område samt implementering af området i de øvrige fag. Rent faktisk ved jeg ikke hvor meget, der egentlig skete i fh.t. de øvrige fag, men der var fokus på området, og afsat en del lektioner til undervisning af de studerende i området.

I 1997¹¹ loven rummer læreruddannelsen 4 linjefag, og hele tænkningen med en første del og en anden del fraviges. Ved valg af musik som linjefag, har man således kun musik gennem enten de to første eller de to sidste år af uddannelsen. Faget fylder 0,55 årsværk. 1997 loven har bl.a. til hensigt at styrke de musiske fag. Men i fht. 1991 loven forsvinder hele 1. del og dermed ca. 140 musiske lektioner.

I 2006 loven skulle der ske en styrkelse af dansk, matematik og naturfag. Der indføres derfor såkaldte store og små fag. De store fag fyldte 1,2 årsværk og de små fag 0,6 årsværk. På grund af valgstrukturen fik 2006 uddannelsen den konsekvens, at det bliver meget vanskeligt at vælge de

mindre fag. Hvis en studerende f.eks. valgte at læse to 1,2 fag, kunne der ikke vælges andre fag. Det fik som konsekvens, at mange fag blev decimeret. F.eks. er fransk næsten udraderet i læreruddannelsen. Mange andre fag, herunder musik, forbløder. Før 2006 loven var der over 400 årlige dimittender i musik. Ved sidste eksamensperiode sommeren 2012 var der 146 dimittender. Altså en kraftig nedgang i antallet. Ikke kun antallet af studerende har været kraftigt vigende, det har også antallet af musikundervisere på læreruddannelsen. Mange er blevet afskediget og mange har fået andre arbejdsopgaver. På enkelte uddannelsessteder har musikfaget nok været udbudt men ikke etableret gennem lange perioder.

Denne periode har været en lang nedtur for ikke kun musikfaget, men de musiske fag som helhed på læreruddannelserne.

Jeg har forsøgt, at skrive om hvad jeg ser, er styrkerne ved at arbejde musiksk med børn og voksne.

Så derfor er det med blødende hjerte, at jeg som musikunderviser gennem snart 40 år ser de voldsomme nedskæringer musikfaget har været udsat for gennem de sidste mange år og senest nu med læreruddannelsen 2013.

Jeg håber på at musikfaget genrejser sig, og faktisk ikke kun musikfaget, med hele det musiske fagområde.

Musik og sang – holder skolen i gang.

Litteraturliste:

Aarup, Hans, Lyhne, Erik og Laursen, Eigil: Børn - Musik - Medier - Pædagogik. Universitetsspeciale 1980 upub.

Bastian, Peter: Den fremragende undervisning er en bevidsthedstilstand. In. Dannelseskultur og Undervisningskultur i et fremtidsperspektiv. Red. Ejvind Sørensen. Det musiske udvalg 1996.

Findes også <http://pub.uvm.dk/1997/dannel5.htm>

Lyhne, Erik: Engagement der smitter. Om Jytte Rahbek Schmidt in Dansk sang nr. 3 04/05

Lyhne, Erik: I stadig bevægelse. Om Astrid Gøssel in Dansk sang nr. 1 04/05

Lyhne, Erik.: Jeg har en drøm. in Dansk Sang nr. 6 05-06

Lyhne, Erik: Musik Med Mening. Lyren 2004

Lyhne, Erik: Musikpædagogik bygget på rytme og improvisation. Om Bernhard Christensen in Dansk sang nr. 2 04/05

Lyhne, Erik og Madsen, Michael. Mellem oplevelse og læring. in Dansk Sang nr. 4 02-03

Lyhne, Erik og Madsen, Michael: Sproget, sprudler, spræller og swinger. in Dansk Sang 3 02-03

Lyhne, Erik og Madsen, Michael: Spil Op. Lyren 1990

Lyhne, Erik og Madsen, Michael: Sådan Synger børn i Danmark. Lyren 2001.

Nielsen, Frede V. – red: *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv.* – DPU 2010

Undervisningsministeriet 1997: Ti bud for fremtidens skole: <http://pub.uvm.dk/1997/dannel1.htm>

Folkeskolereformen – aftaletekst UVM 2013

Noter:

1. Lyhne et. al: 1980

2. Læs bl.a. om Astrid Gøssel in Lyhne 2004

3. Læs bl.a. Lyhne, Madsen 02-03

4. Dette fænomen har jeg tænkt over og længe – måske har andre nogle bud, så kom endelig med dem. Jeg bliver i hvert fald ved med at overveje min strategi og gå på opdagelse.

5. Bastian 1996 p. 39

6. Lyhne og Madsen 03/04

7. Lyhne 05-06

8. <http://www.uvm.dk/I-fokus/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF13/130607%20Aftaleteksten.ashx> eller www.kortlink.dk/cq9v

9. bl.a. Dannelseskultur og Undervisningskultur i et fremtidsperspektiv 1996

10. UVM 1997

11. afsnittet er baseret på Frede V. Nielsen - red. 2010