

Med den musiske dimension for øje

Af Erik Lyhne og Lene Nedergård

Det musiske, det praktisk musiske, den musiske lærer, det musiske udvalg, den musiske dimension i undervisningen, det musiske menneske, det musiske barn

Vi kunne blive ved. Det er oppe i tiden, at beskæftige sig med disse emner. Det sker i ministerierne, på uddannelsessteder, i skolerne og i daginstitutionerne. Det sker i hjemmene, det sker ...

Gennem årene har der været forskellige bølger, som er blevet dyrket og undersøgt. Lærere og pædagoger har forholdt sig til dem og forsøgt at integrere elementer fra tidens diskussioner og holdninger.

Når vi er blevet bedt om at skrive om den musiske lærer, er det da også nærliggende at spørge sig selv, om en sådan overhovedet kan defineres.

Det følgende tager udgangspunkt i arbejdet med børn, men gælder efter vores mening i ligeså høj grad i alle andre læreprocesser.

Vi er klar over det svære i at ramme den hårfine balance mellem det at komme til at formulere et manifest, der tenderer det frelste og det at give nogle bud, der kan levendegøre de musiske tanker og erfaringer, vi har gjort os.

Et andet spørgsmål er, om man overhovedet skrive om den musiske lærer uden at inddrage den musiske proces?

Findes den endegyldige sandhed, kan man lave en brugsanvisning, kan man definere en undervisningsformular på den musiske lærer eller den musiske proces? Kan alle skrive den af og kopiere den - og går alt så godt?

Hvem skal bestemme parametrene for den musiske lærer og lader det sig overhovedet gøre at definere og beskrive disse parametre?

Undervisningsministeriet udgav i forbindelse med afslutningen af "det musiske udvalgs" arbejde, "De ti bud for fremtidens skole". Budene er en række forslag og visioner til skolerne. De kan bruges som udgangspunkt for en musisk inspiration til skolerne, men følges de slavisk og uden at man kan se sig selv i dem, bliver de efter vores mening umusiske og statiske.

Hvis vi kigger tilbage i historien og ser på mange af de store tænkere og pædagoger, ser man som regel at det er ildsjæle, der har båret ideerne frem, skrevet dem ned og skabt en konsensus omkring deres tanker og virke. Når ildsjælen dør og man kun står tilbage med ordene og tankerne, ser man ofte, at den der arbejder ud fra de pædagogiske principper bliver til principrytter, og fastholder den beskrevne pædagogik og forstener i den. Hvor den førhen var levende og dynamisk, bliver den nu statisk og maskinel. Man forledes til at forholde sig til reglerne og formlerne i stedet for til livet og relationerne mellem mennesker.

Den musiske bevidsthedstilstand

Der er mange tilgange til det musiske. Tilgangen er forskellig fra person til person. Hvilke omdrejningspunkter man måtte vægte, vil afhænge af det enkelte menneskes muligheder, evner og lyst.

Hvad der er musik for den ene, er det måske ikke for den anden.

Gennem flere år har vi sammen og hver for sig lavet forskellige større eller mindre forløb og projekter med børn i alle aldre. Når vi kigger tilbage på dem og skal karakterisere, om disse ting har været musiske, så kommer snakken altid ind på, hvad vi har oplevet, hvordan vi selv og børnene i forløbene har glemt alt om tid og sted og er kommet i en anden bevidsthedstilstand.

Peter Bastian skriver i "Dannelseskultur og undervisningskultur i et fremtidsperspektiv" s. 39,

"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 amatøreren: 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."

Vi genkalder os sikkert selv de situationer, som Peter Bastian skriver om.

Det essentielle er igen her, at det musiske, den musiske proces og den musiske lærer ikke kan formelsættes.

Hvis vi gennem et forløb – det være sig i en enkelt time eller i et stort projekt - har oplevet den fornemmelse, at det hele har swinget. Når vi sammen med børn og kollegaer har glemt tid og sted og at det hele er gået op i en højere enhed, og så bagefter tænker processen igennem igen, hvad var det så der gjorde at vi nåede dertil. Vi kan skrive planen ned i detaljer for at huske og fastholde den. Vi kan tale med kollegaer om oplevelsen, analysere og perspektivere den. Men forsøger vi at gentage succesen og plagiere og gentage forløbet – så falder det måske helt til jorden.

Det kan skyldes:

- ens egen oplagthed – eller mangel på samme.
- den stemning børnene bringer med sig i lokalet.
- andre børn med andre forudsætninger og interesser
- at man ikke i den nye sammenhæng tænder på tingene på samme måde som sidste gang...

Vi kan altså ikke bare være sikre på, at vi kan gentage os selv og skemalægge de musiske oplevelser og gengive dem i en kogebog for lærere, på jagt efter løsningen på den musiske lærer og de musiske læreprocesser.

Når man forsøger at gentage et vellykket forløb, må man som musisk lærer arbejde på et helt andet plan end det faglige. Selvfølgelig er en stor og god faglig viden et godt fundament og et godt "rum" at have som ståsted, men vi må arbejde med lige dele intuition og indlevelse i det, der sker lige her og nu - både på det personlige og det faglige plan.

Vi skal turde skele til vores tidligere succeser, bruge rammerne, men være parat til at ændre retning og arbejde efter det, vi mærker.

En del af den musiske udfordring er jo netop at turde forandre retning og arbejde med stemninger, der sker spontant i en klasse og turde tage en mental flyvetur sammen med børnene. Lade luften sitre og være levende tilstede i nuet og livet.

Den musiske personlighed

Men hvad kræver det af en lærer at kunne give et indtryk til børnene. Det handler om uddannelse, om erfaring, om faglig dygtighed, om fysiske og psykiske rammer, om samspillet mellem børn og voksne og sidst men ikke mindst har det med lærerens personlighed at gøre.

Hvad er det der gør, at fransklæreren kan få alle 9. klasses elever til at folde sig ud i sang med livsglæde, når musiklæreren ikke har kunnet drive de samme elever til nogen som helst musisk udfoldelse?

Nogle omdrejningspunkter til at den musiske lærerpersonlighed træder i karakter kan være at man kan:

- glemme alt om tid og sted - være til stede i nuet
- give slip på rammerne - og alligevel holde fast
- forberede sig grundigt og lægge en stram plan
- give slip og kaste sig ud i den retning, som tingene tager
- sætte ting i gang uden at kende målet eller vide, om man overhovedet kan det man sætter i gang
- styre med hård hånd efter et mål
- tage alt ansvaret
- give børnene alt ansvaret
- give den som verdensmester
- arbejde med kedsomheden som en faktor
- arbejde med stor intensitet
- arbejde fra kaos til kosmos
- arbejde fra kosmos til kaos
- arbejde med stemninger og fornemmelser
- arbejde efter en stringent faglig plan
- arbejde med det sociale miljø
- arbejde stringent på et indholdsmæssigt plan
- give sig selv lov til at øve sig sammen med børnene og udvikle egne færdigheder
- arbejde med barnet i centrum
- arbejde med det faglige i centrum
- være til stede og mene det man gør
- have overensstemmelse mellem ord og handling

- og for at vende tilbage til vores usikkerhed om at give det endelige bud på den musiske lærer, så er det jo ikke sikkert at ovenstående karakteristikker passer på alle.

Finn Thorbjørn Hansen skriver i sin bog "Kunsten at navigere i kaos":

"Det eneste nomaden tror på som absolut sandt er, at tanken er begrænset, at der findes egentlige værdier i livet. Nomaden har derfor gjort det søgende og eksperimenterende, det legende og undrende, det lyttende og det ydmyge til sine hoveddyder. Og han har gjort bevægelsen, det altid at være på vej, til sin skæbne."

Finn Thorbjørn Hansen skriver her noget, som vi vil betegne som gode egenskaber hos den musiske lærer, nemlig at man tror på noget, at man forfølger sine ideer. Man går ikke altid samme vej, men bevarer det søgende, eksperimenterende, legende og undrende, det lyttende og det ydmyge som nogle af udgangspunkterne i sit virke. At man tør tro på det man ser, det man mærker hos børnene, at man tør give sig selv og risikere sig selv med sin handling.

De musiske rammer

Vi skal som musiske lærere turde give os selv til kende, turde improvisere med vores individuelle væren, kunnen og viden i et fagligt og intuitivt samspil. Vi skal turde stille krav til os selv men også turde indrømme, når vi ikke lige har en viden om ting, der i situationen bliver foreslået.

Som musisk lærer giver man ofte så meget at sig selv, at man kan blive sårbar. Hvis man brænder for en sag eller et projekt, som man ikke kan få andre til at se det fantastiske i, bliver man let ramt på sjælen og trækker måske følehornene til sig.

" Det musiske bliver ikke entydigt noget godt, fordi evnen til at åbne sig medfører en sårbarhed. Åbenhed og sårbarhed hænger nødvendigvis sammen. Hvis man vil være med til at præge den kulturelle udvikling, så er man også nødt til at være med til at bryde regler og den traditionelle mønstertænkning. Det musiske i mennesket handler faktisk om evnen til at kunne og turde sprænge de lænker, som er med til at spærre os inde som mennesker."

Kjeld Fredens, citeret fra Kultur med barnet i centrum side 18

At få plads til sådanne musiske processer, hvor man giver sig selv helt, kræver plads, opbakning og åbenhed fra ledelse og kollegaer på institutionen.

Det er ikke altid, at man med anderledes undervisningsformer og metoder i tværfaglige projektperioder kan passes ind i den struktur, der er på de fleste folkeskoler. Her tænkes både på den fysiske struktur, klasselokalets indretning - om man kan blive i det samme lokale eller ligefrem skal dele det med mange andre - og på øvrige arbejdsbetingelser, såsom om man har mulighed for at omlægge undervisningen uden problemer, om man skal tage mange kollegaer i ed før det kan ske o.s.v.

Det kræver ofte stor fleksibilitet og til tider stor overbærenhed fra kollegaers side at kunne sprænge rammerne, og her er det afgørende for den musiske lærer, at man har gåpåmod og tryghed i forhold til sine arbejdsbetingelser for at kunne trives og for at kunne tage afsæt til at udføre en musisk undervisning.

Den musiske egenkultur i børns liv

Et af vores krav til os selv som lærere er at tage udgangspunkt i børnenes egne musiske og kunstneriske udtryk og søge at fastholde og styrke dem.

I Reggio Emilo-regionen i Italien har man i mange år arbejdet med disse ting og Loris Malaguzzi skriver i en af sine bøger, at barnet har 100 sprog men mister de 99.

Vi behøver ikke at tage helt til Italien for at møde dette synspunkt. Carl Nielsen skrev i 1927 følgende i selvbiografien "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 altså alle engang været digtere, kunstnere, hver med sin egenart. Den unænsomme måde, hvorpå livet og de voksne kalder barnet fra dets skønne digte- og kunstnerverden ind i den hårde, nøgterne virkelighed, må vist bære skylden for, at de fleste af os sætter disse evner over styr, så fantasiens guddommelige gave, der er barnet medfødt, bliver til fantasteri eller går helt tabt.

De store digtere, tænkere, naturforskere og kunstnere viser os kun undtagelser, som bekræfter reglen.

Man vil måske indvende, at digtere evnen består i evnen til at fremstille. Men fremstillingen er jo kun udformningen, som må være et spørgsmål om opøvelse, kulturpåvirkning og

undervisning."

Carl Nielsen: Min Fynske Barndom, her citeret fra "Spil Op – om børn, musik og bevægelse".

Carl Nielsen beskriver her dette at møde et **indtryk**, der er stærkt nok til at præge sig varigt i erindringen.

Hvad er det der præger vores hukommelse, når vi tænker tilbage på vores barndom og skoletid. Det er oplevelser der har været så stærke, at de har sat sig varige spor. Det kan være oplevelser med lærere, der har haft stærke personligheder, lærere der har haft en stor kærlighed til børn eller lærere der har været knaldgode fortællere. Det kan være projektperioder, hvor man selv har glemt alt om tid og sted og er gået på opdagelse i et emne. Det kan være oplevelser, hvor man har været helt ude i tovene, fordi man ikke kunne finde ud af det, man skulle....

Tænker vi på vores egne oplevelser som undervisere på skolen og på seminariet, er det også her de meget stærke oplevelser der står i centrum. Det behøver ikke nødvendigvis at have noget med selve materien i undervisningen at gøre, men kan være sidegevinster i forhold til projekter eller en lille bemærkning, der er faldet fra et barn eller studerende om et projekt, men som har betydet, at oplevelsen har lagret sig i hukommelsen.

Carl Nielsen skriver videre om **barnets digteriske kræfter** og om at **mødet med den nøgterne virkelighed må bære skylden for, at de fleste af os sætter disse evner over styr**.

Alle ved, at børn i førskolealderen digter, synger, fabulerer, bruger kroppen, har de 100 sprogformer, som vi omtalte før.

Hvordan kan den musiske lærer sikre, at disse sprogformer fastholdes og udvikles.

I vores samfund er det verbale og det skriftlige meget vigtige parametre og vi ser da også, at hver gang en ny årgang skal starte i skolen, blusser debatten om børns læse-, skrive- og regnefærdigheder, eller mangel på samme, op.

I disse debatter er det som om, der kun er én gangbar vej til at give børnene disse færdigheder.

Vi mener at den musiske lærer, er i stand til at turde tilrettelægge sin undervisning således, at indlæringsprocessen katalyseres ved at tage udgangspunkt i børnenes mange sprogformer, som de i førskolealderen behersker til fuldkommenhed og at der sker en vekselvirkning mellem de forskellige sprogformer.

Her gælder det også om at se på, at forskellige børn har forskellige styrkesider. Den musiske lærer giver plads til disse forskelligheder, og lader barnet træde i karakter netop der, hvor det har sin styrke. Når man arbejder med udgangspunkt i styrkesiderne, er det vores påstand at der er en meget større motivation til stede hos børnene og dermed også en meget større grobund for indlæring.

Den musiske lærer skaber rammerne for at kunne fastholde og også turde tage udgangspunkt i disse digteriske kræfter – og barnets 100 sprogformer.

Carl Nielsen skriver videre **fremstillingen er jo kun udformningen, som må være et spørgsmål om opøvelse, kulturpåvirkning og undervisning**.

Altså det vi i vid udstrækning beskæftiger os med i skolerne.

Nogle gange husker vi projekter og forløb som dagligdags og grå og andre gange har vi held med at igangsætte undervisningsforløb, der er musiske og som står som lysende klare stjerner, der sikkert altid vil blive ved med at funkle.

Den musiske flyvetur

Man er faktisk ikke i tvivl i det øjeblik, man opnår det musiske. Man oplever det simpelthen. Dramatiker og tusindkunstner Gunhild Brethvad har sin egen meget sikre målestok. Nemlig gåsehud. Den lyver aldrig.

Vi har gennem tiden lavet mange små og store forløb sammen.

Disse forløb har sat dybe spor hos både børn, forældre og lærere. **Stærke indtryk**, der bliver hængende for tid og evighed og som vi i hverdagen stadig lever højt på.

Vi har en fælles referenceramme. Vi har sammen været kastet ud i et utal af situationer, der har gjort at vi kender hinandens grænser og der derfor yderst sjældent er konflikter.

Børnenes værdisætning af hinanden er ikke kun præget af den stringente faglige viden, men af alle de facetter de har set og oplevet hos hinanden. De ved godt, at selv om enkelte kan vise usikkerhed og svaghed ét sted, er der styrkesider et andet sted.

I undervisningen prioriterer børnene ofte helheden i arbejdet. De gør tingene færdige. De klør på med krum hals, hver gang vi går i lag med et nyt projekt. De skaber individuelle og kollektive læringsrum.

Det er ikke kun ringetiderne, men også arbejdets karakter, der helt naturligt har fastsat pauserne.

Børnenes **digteriske kræfter** er kommet til udtryk via skabelsen af sange, kostumer, kulisser pressemeddelelser, historier og af at have indflydelse på retningerne i projekterne. Med baggrund i de mange arbejdsformer klassen har været kastet ud i, er de også meget bevidste om, hvordan de gerne vil arbejde med givne emner. De er meget kvalificerede medspillere i

valg af både form og indhold. De er vant til at se deres indsats vurderet fra tilskuersiden. Altså se på sig selv/på klassen udefra og er derfor gode til at se helheden og kommer gerne med ideer, der fylder rammerne ud.

Vi vil i det følgende berette om et musiksk forløb, der virkelig har gjort en forskel hos børn og voksne. Vi vil fremstille nogle af de punkter, vi mener har været med til at give det den musiske dimension.

Nu skal man jo ikke nødvendigvis rejse til udlandet, som vi gør her, for at jagte det musiske. Det musiske kan jo ligeså godt indfinde sig de sidste 5 minutter af en time, som det kan opstå via et stort projekt.

Vi har valgt at dykke ned i et stort projekt, fordi det indeholder mange af de omdrejningspunkter vi tidligere i artiklen har beskrevet – at få stærke oplevelser – at turde – at tage udgangspunkt i børnene – at vægte forskellige styrkesider og udtryksformer.

I september 97 fik 3.c på Gammelgaardsskolen den enestående mulighed at komme en uge til Warszawa for at lave og opføre en musical sammen med en polsk skoleklasse i forbindelse med den polsk-danske kulturuge.

Den mulighed greb vi naturligvis med kyshånd, men vi fik også muligheden for at gribe den chance, der lå i den interesse, nysgerrighed og i det engagement 3.c lagde for dagen med hensyn til at få kendskab til Polen og polakkerne.

I august måned, med 6 uger til afrejse, var der nok at få sug i maven over og nok at glæde sig vildt til:

- Vi skulle til et fremmed land, hvor ingen af børnene havde været før.
- Vi skulle arbejde sammen med nogle børn og voksne, vi ikke kendte, og hvis sprog vi ikke forstod.
- Vi skulle i ugens løb bygge en musical op fra bunden med både handling og musik. Dette skulle ske med udgangspunkt i børnenes ideer og fantasi.

Vi havde tidligere lavet én mindre og én større musical, der havde givet klassen en mængde gode oplevelser af at kunne og af at kunne godt sammen. Så her følte klassen sig på hjemmebane, også selv om det skulle foregå i det store udland. Så vi kunne udelukkende glæde os og havde det fint med at skulle vente med at gå i gang, til vi var i Warszawa. Udover 3. c og klassens lærere, deltog 10 af klassens forældre og et musikliniehold fra Århus Dag- og Aftenseminarium aktivt i både turen og i afviklingen af musicalen.

Børnenes umiddelbart største interesse lå i de personer, de skulle møde. Hvordan så der mon ud hos dem, hvordan boede de mon, hvilket tøj gik de i, var Polen et stort land og var polakkerne mon fattige? Hvordan kunne vi mon komme i kontakt med dem?

Vi lyttede heldigvis og lod denne enorme iver bestemme undervisningens indhold i de 6 uger inden turen til Polen og i en længere periode efter hjemkomsten.

Organisatorisk var det heldigvis til at have med at gøre, da vi i lærerteamet dækkede alle klassens timer og fra første klases start har været vant til at arbejde sammen i længere emneperioder. Vi havde også vores eget klasselokale og dermed rådighed over egen tid.

Den store nysgerrighed efter at vide så meget som muligt om de polske børn, fik ret hurtigt nogen af børnene til at tænke på, at de polske børn garanteret også gerne ville vide noget om os. Vi blev så enige om at sende billeder og en lille beskrivelse af hver, hvor man fortalte lidt om hvad man kunne lide at lave og hvordan man boede. Nu kunne vi jo ikke så godt skrive på dansk til dem og polsk formåede vi altså ikke, men ved fælles hjælp og med stor hjælp fra søskende og forældre, sprang vi ud i det engelske.

I forløbet op til afrejsen til Polen kastede vi os også over et interview til avisen, dansk og polsk geografi og historie og vi lavede en lille turistbrochure om skolen, Åbyhøj og Århus og en lille smule om Danmark i tørre tal. Denne brochure ville vi bruge som en gave til hver af de polske børn. Forsiden var prydet af børnenes tegninger over noget de syntes var fra deres hverdag / noget der var typisk dansk.

Sporet ind på gaver, begyndte eleverne at spekulere på hvilke ting, vi ellers kunne tage med og om der var nogle virksomheder, der ville forære os det. Eleverne skrev breve til bl.a. Lego, Ceres og Krea og fulgte forespørgslerne op med telefonopringninger til de pågældende virksomheder en uge efter. Det viste sig ret interessant. Det var meget forskelligt, hvordan samtalerne forløb. Eleverne kunne berette om alt fra meget imødekommende og til totalt afvisende voksne og om hvordan man måtte forklare sit ærinde igen og igen under en 2-3 omstillinger. Anstrengelserne bar dog frugt og vi havde en pæn lille pakke med til hver af de polske børn.

En anden slags forberedelse var de 2 polske sange, vi havde fået tilsendt på bånd, hvoraf den ene havde temmelig mange vers. Det er sin sag at få tungen vendt rigtigt til et rullende r, og især at prøve at læse sig frem, når l udtales som w og der optræder en frygtelig masse konsonanter efter hinanden. Med en polsk gæstelærer, der heldigvis ind i mellem også kunne fortælle os om prisen på is og kursen for Zloty, sad vi en stiv klokke time og oversatte den polske tekst og fordybede os i polske bogstaver og deres lyde. Med hensyn til at synge de

polske sange var børnene i øvrigt langt foran de voksne. Børnene havde inden da via båndet lært at synge sangene udenad, selv om indholdet da var det rene volapyk.

Vi havde ligeledes sendt 2 danske sange til de polske børn. Det var det eneste faste holdepunkt i vores kommende samarbejde omkring musicalen.

Sangene blev også udgangspunktet for vores første møde. Det er et af de billeder vi vil blive med at have præget på nethinden. De polske børn lagde ud med klart og tydeligt at synge vores 2 danske sange for os og vi fulgte efter på polsk. Børnene hørte meget koncentreret på hinandens sange. Måske var det det at høre andre synge på ens eget modersmål, der brød den første generthed. I hvert fald var det i disse minutter at grundlaget for et fællesskab mellem de to grupper blev lagt. Herefter legede vi nogle fælles lege, og isen var brudt. Vi voksne blev tilskuere. Børnene var i gang. På trods af sprog- og kulturbarrierer kastede klassen sig hovedkuls ud i kommunikationen med polske børn og voksne. Enten ved hjælp af et efterhånden stigende antal engelske gloser eller med mimik og fagter. Der blev hurtigt knyttet venskaber børnene i mellem, og fra begge sider var der stor interesse for at finde ud af, hvordan man var ens eller forskellig fra hinanden.

I løbet af ganske kort tid havde de polske børn lært os en klappeleg, som vi kunne tilegne os uden at få den forklaret med ord. Et andet eksempel på den ordløse kommunikation er en dans, som de polske piger gik i gang med at vise os og derefter inddrage os i. Så begyndte nogle af de studerende at spille tromme til. Der blev leget lidt med tempo og rytme og initiativet skiftede frem og tilbage; mellem børn og voksne, polske og danske.

Selve musicalen blev bygget op omkring den polske sang "Fatamorgana" der handler om en kamel, der drager fra sted til sted. På den måde kom vi rundt til alle verdensdele. Polske og danske børn arbejdede sammen gruppevis. De gav deres opfattelse af en verdensdel et udtryk og dermed deres bidrag til musicalen. De danske forældre stod for at fremstille kamelen og være dens "indmad".

I musicalen og undervejs i forløbet blev alle kastet ud i opgaver, de på ingen måde forinden havde drømt om. Men alle var parate til at møde udfordringerne. Hvem ville på forhånd have set sig selv stående i koret på et podie midt på torvet midt i Warszawas gamle bydel, syngende "Livet er en morgengave" og andre danske og polske sange, endda med den tomme harmonikakasse foran til drikkepenge.

Hvem ville have troet at vi skulle på markedsplads og skaffe 10 par sorte strømpebukser, gamle sække (som vi i øvrigt ikke fik fat i på grund af oversvømmelsen i det sydlige Polen), forskelligt farvede plastfløjter, nytårskinesere og meget andet godt til forestillingen, uden at kunne kommunikere med andet end fagter og gebærder.

Skal vi genkalde os de højdepunkter der gav os mest gåsehud – selv i skrivende stund – så var det hver gang vi gik eller kørte fra sted til sted, og alle polske og danske børn sang af hjertens lyst og spredte livsglæde hos alle forbigående. Det var da 600 polske børn sang og hoppede med på 45 minutters ekstranumre, ovenpå en forestilling, hvor ingen udenforstående kunne se, hvem der var polsk og hvem der var dansk.

Og så var der selvfølgelig selve musicalens tilblivelse.

Det vil vi undlade i denne artikel, men henviser til beskrivelsen i Dansk Sang nr. 3 1997/98.

Den musiske styrke

Den musiske styrke er årsagen til at erfaringer rodfæstes. For at det musiske kan leve, må det til hver en tid udfolde sig og udvikle sig i undervisningssituationer, hvor det ægte engagement er til stede.

Det er når oplevelse og indlevelse går hånd i hånd med opgaven. Det er når det lykkes at knytte oplevelse sammen med målet for undervisningen. For det er netop når man mærker, oplever og engagerer sig, at der sker en læring.

Engagementet er opstået når lærere og elever har oplevet en mening med samværet og med det vi beskæftiger os med.

En mening der kort og godt knytter sig til det at være menneske. Det er, når vi har mærket et fællesskab. Det er, når vi har mærket på egen krop. Det er, når vi har beskæftiget os med ting eller har fået en oplevelse, der har berørt os via sanser, følelser eller fantasi. Det er, når vi har været optaget af en sag, at vi er blevet opsat på at undersøge og udvikle os, at vi er blevet nysgerrige efter at vide mere om stort og småt, om livet og om hinanden. Det som Peter Bastian kalder den musiske bevidsthedstilstand.

For læreren gælder det om at navigere i spændingsfeltet mellem skolelovens krav og børnenes ståsteder.

Børnene har forskellige styrkesider, som kan nås og fremmes med forskellige sprogformer. Den musiske lærer kan se og tage sit udgangspunkt i disse sprogformer og derigennem både styrke børnene, hvor de er, og flytte dem steder hen, hvor de ikke troede de havde behov for at være. Det være sig med hensyn til kundskaber, viden, færdigheder, holdninger og værdier. Men det gælder så sandelig også om at gøre børnenes erfaringer, synspunkter og oplevelser til en reel del af undervisningen. Glemmer man at lytte til børnene og kun tænker musiske oplevelser som en del af en metode til input, ender man ret let der, hvor børnene vil finde

stoffet uvedkommende, med ringe engagement til følge. Jævnfør det gamle ordsprog: Man kan trække hesten til truget, men man kan ikke tvinge den til at drikke.

Vi lever i en zapperkultur. Børnene overdynges med tilbud og ofte er det sådan at når man keder sig med en beskæftigelse – det gælder også i skolen – zapper børn og voksne videre til det næste tilbud og bliver der, så længe interessen er tilstede.

Niels Reinsholm, lektor på Århus Dag- og Aftenseminarium, kalder nutidens børn for "curlingbørn". De voksne – forældre, pædagoger og lærere – fejer alle ujævnheder væk foran børnene, således, at de aldrig møder modstand. På den måde får børnene ikke ordentlige redskaber til at begå sig med, til at løse konflikter, til at skelne væsentligt fra uvæsentligt m.v.

Et musisk element, som vi arbejder med, er kedsomhed. Ved at fastholde børn i længere varende forløb, kommer man ofte på et eller andet tidspunkt til at kede sig. Det at kede sig er selvfølgelig ikke et mål i sig selv, men ved at arbejde i længerevarende processer får man plads til både op- og nedture. På tinderne får man, mens man bliver nødt til at finde på, når man er i kedsomhedens dal.

Alle, der kender Flemming Quist Møllers bog om "Olga og kedsomheden", kan nikke genkendende til, at de små grå hjerneceller begynder at arbejde, når livet er allermest kedeligt og fantasien tager plads. Det er bl.a. her, der sker en musisk udvikling. Det musiske er retten til tid, retten til at kede sig, retten til at have tid til at øve sig sammen med børnene og retten til langsomt at udvikle og tage ansvar for tingene.

For at kunne tilegne sig det nye stof, må barnet nødvendigvis dels have en interesse og dels have en forhåndsforståelse at knytte det op på. Gerne i en form, hvor der er mulighed for at byde ind med egne tanker, ideer og handling.

Hvis vi kan arbejde ud fra et parameter, hvor vi ikke vil nøjes med det næstbedste – men kræve det bedste altid, så tænker vi ikke på det faglige niveau. Vores målestok bliver altså indlevelsen fra børn og voksne. På denne måde lever man altid i en verden med stor undervisningsdifferentiering. Børnene bærer ind til det fælles ud fra deres kunnen. Denne proces giver både børn og voksne ansvar og giver efter vores mening plads til at børn, i en tryk ramme, kan udvikle og styrke både deres personlige og faglige udvikling.

Det er dejlige stunder, når børn og lærere i fællesskab løser en given opgave, uden at nogen af parterne tænker på, hvem der egentlig har stillet den, men hvor opgaven derimod blot er vokset frem som en indlysende nødvendighed på vores vej frem i det videre arbejde og den videre udforskning.

Disse stunder kan være kortere eller længere og optræde mere eller mindre hyppigt. De kan være opstået ud fra en bevidst handling eller tilfældigt.

Den musiske lærer tager chancen, når den er der.

Erik Lyhne, seminarielektor i musik ved Århus Dag- og Aftenseminarium. Uddannet cand. phil. i musik ved Århus Universitet 1980. Har siden arbejdet som seminarielærer. Har en omfattende virksomhed med kurser, foredrag, efteruddannelse, workshops og projekter omkring børn, unge og musik.

Har udgivet en række sangbøger, hvor børns egen musikproduktion er i centrum og er medforfatter til Spil op – om børn, musik og bevægelse, en teoribog om børns musikalske udvikling.

Er medlem af Kulturens Børn. Et rådgivende udvalg i Kulturministeriet omkring børn og unge og kultur.

Lene Nedergård, folkeskolelærer uddannet på Nørre Nissum Seminarium 1983. Ansat på Gammelgaardsskolen siden 1986.

Har sammen med Erik Lyhne været igangsætter for en række projekter, der tager sit udgangspunkt i børns egne kulturelle udtryk. Er med i styregruppen for "Stifinder-projektet", et tværinstitutionelt projekt med børn og kultur som udgangspunkt. Projektet er støttet af Tusindkunst - et tværministerielt projekt, der støtter arbejdet med kultur i børns institutioner

Litteraturliste:

- Bastian, Peter: Den fremragende undervisning er en bevidsthedstilstand. In. Danneskultur og Undervisningskultur i et fremtidsperspektiv. Red. Ejvind Sørensen. Det musiske udvalg 1996.
- Hansen, Finn Thorbjørn: Kunsten at navigere i kaos. forlag ?
- Kabel, Steen: Kultur med barnet i centrum. Kulturens Børn 1998
- Lyhne, Erik, Michael Madsen og Karen Rønne: Spil op – om børn musik og bevægelse. Lyren 1990.
- Lyhne, Erik og Lene Nedergård: Karavanen. Børnekultur på tværs af grænser. In. Dansk Sang nr. 3. 1997/98
- Wallin, Karin: Et barn har hundrede sprog. Forord af Loris Malaguzzi. Odense 1986

Artiklen er offentliggjort i tidsskriftet Kvan nr. 53 marts 1999 – 19. årgang

