

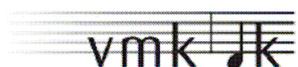


*Eva Fock*

## **DU STORE VERDEN!**

Refleksioner over flerkulturel musikundervisning

**PUFF** - en skriftserie om **p**ædagogisk **u**dvikling, **f**orskning og **f**ormidling.



KONSERVATORIET FOR  
MUSIK OG FORMIDLING

# PUFF

Skriftserie fra Vestjysk Musikkonservatorium  
om pædagogisk udvikling, forskning og formidling.

Eva Fock

**Du store verden!**

Refleksioner over flerkulturel musikundervisning

PUFF nr. 9-08

Maj 2008

VMK Forlag

Vestjysk Musikkonservatorium

Kirkegade 61, 6700 Esbjerg.

Tlf: +45 76104300 · Fax: 76104310 · e-mail: [info@vmk.dk](mailto:info@vmk.dk)

[www.vmk.dk](http://www.vmk.dk)

Ansvarshavende redaktør:

Carl Erik Kühl

E-mail: [cek@vmknet.dk](mailto:cek@vmknet.dk)

Tryk: Fællestrykkeriet - SUN

Aarhus Universitet

Universitetsparken, bygn. 1163

8000 Århus C.

ISBN 987-87-89919-12-6

# PUFF

## fra Vestjysk Musikkonservatorium

PUFF kan afhentes eller rekvireres gratis på Vestjysk Musikkonservatorium, så længe oplaget rækker.

PUFF bringer primært artikler fra skribenter med tilknytning til Vestjysk Musikkonservatorium, men alle interesserede er velkomne til at indsende bidrag til redaktionen med henblik på trykning

Elektroniske udgaver af PUFF fås på adressen:  
[www.vmk.dk](http://www.vmk.dk)

*I øjeblikket kan følgende skrifter rekvireres:*

- 1-07 Mogens Christensen:  
Ugler i musen.  
Om viden, tænkning og refleksion på musikkonservatoriet.
- 2-07 Fredrik Søgaard:  
Lyden af Viking.  
Et musikformidlingsprojekt i en virksomhed.
- 3-07 Carl Erik Kühl:  
Auditiv analyse.  
Helhed og del. Lighed og forskel. Stabilitet og forandring
- 4-07 Hans Sydow:  
Tonespace – et musikalsk eksperimentarium
- 5-08 Charles Morrow  
Lydkunst i det offentlige rum
- 6-08 Elisabeth Meyer-Topsøe  
Støtte gi'r glød, støtte gi'r brød!  
Om operadivaen Birgit Nilssons sangteknik
- 7-08 Niels la Cour  
Om Bachpolyfoniens rødder i Palestrinastilen  
- og lidt om Palestrinas almene betydning
- 8-08 Orla Vinther  
At skabe en interesse  
Fra et liv i musikformidlingens tjeneste
- 9-08 EvaFock  
Du store verden!  
Refleksioner over flerkulturel musikundervisning

*Eva Fock*

## **DU STORE VERDEN**

### ***Refleksioner over flerkulturel musikundervisning***

Her følger historien om et konkret pædagogisk udviklingsprojekt for musikfaget i gymnasiet: *Tværsnit i Musikken*<sup>1</sup>, men historien rummer andet og mere end ”blot” erfaringerne fra et konkret case study fra gymnasieverdenen.

Gennem overvejelserne omkring projektet præsenteres og diskuteres forskellige tilgange til musikalsk mangfoldighed, multikulturel pædagogik og musikundervisning i det flerkulturelle samfund – tilgange, som er relevante langt ud over gymnasieverdenen, og som rækker langt ud over det flerkulturelle felt.

### ***Hvorfor, hvorfor dit og hvorfor dat?***

#### **At undervise er at skabe verdenssyn!**

Der kan være mange forskellige overvejelser bag det at undervise og mange forskellige konsekvenser af en given undervisningsstrategi, men uanset hvordan vi vender og drejer det, så skabes der gennem undervisning *verdenssyn*. Det sker, uanset (1) om der i undervisningen fokuseres på *vidensformidling* i traditionel forstand, hvor et fagligt stof formidles til eleverne under én eller anden form, (2) om der arbejdes med at give eleverne de *grundfærdigheder* (vi kunne måske tale om redskaber), som er nødvendige for at udøve musik, (3) om

---

<sup>1</sup> Projektet *Tværsnit i musikken* kørte i perioden 2005-2007 med midler fra Egmont Fonden i samarbejde mellem mig selv som projektleder og musiklærerne på fire gymnasier i Københavnsområdet: Frederiksberg Gymnasium, Rødovre Gymnasium, Vestreborgerdyds Gymnasium og Ingrid Jespersens Gymnasieskole. Erfaringerne udkommer i bogform i slutningen af 2008 som et samlet undervisningsmateriale på forlaget Malling Beck.

det er de egentlig *kreative processer*, som prioriteres, eller (4) om vægten lægges på *kunstneriske (sans)oplevelser*.

Der skabes verdenssyn ved såvel til- som fravalg i timerne og gennem den placering, musikken får (eller ikke får). Men hvilke verdenssyn ønsker vi, at eleverne skal gå ud af skolen med? Hvad vurderer vi, at de skal lære, for at det opfyldes? Og hvilket (musikfagligt) læringsrum ønsker vi i det hele taget for de kommende generationer?

### **Det flerkulturelle vidensfelt i musikundervisningen**

Selvom verdenssyn ikke specielt handler om verden i en global forstand, så bør det flerkulturelle vidensfelt indgå i sådanne overvejelser. Det første spørgsmål må hér være en afklaring af, om verden overhovedet er på programmet, og hvis ja, i hvilken form og i hvilket forhold til Vesten? Er verden derude eksempelvis altid fjern, eller kan den også ligne os? Er verden nødvendigvis legende eksotisk, eller kan den bygge på et teoretisk grundlag, som ligner noget, vi kender?

Hvis vi vil skabe logiske undervisningsforløb med en sammenhæng mellem, hvad vi har på programmet, hvordan det præsenteres, og hvad vi vil opnå, er det nødvendigt at gøre os helt klart, hvad formålet *egentligt* er, og stille skarpt på den opgave.

Når talen falder på inddragelsen af ikke-vestlig musik i undervisningen, dukker flere forskellige begrundelser op. En del af disse har et særligt fokus på det etniske. De har forskellige historiske baggrunde, de peger i vidt forskellige retninger og har svingende reel betydning. Det drejer sig om<sup>2</sup>:

1. Et postkolonialt ønske om at give de gamle kolonier en musikalsk stemme.

2. Mødet med de ikke-vestlige kulturer kan være en del af et mere generelt humanistisk eller ligefrem humanitært projekt, som handler om solidaritet med de fattige og om et ønske om at dele sin rigdom også på det kulturelle område.

---

<sup>2</sup> Volk 1998, Campbell m.fl. 2005, Akrofi m.fl. 2007.

3. Fascinationen af en mere kropslig og legende tilgang til musikundervisningen, som den præsenteres i bl.a. afrikansk musik.

4. Tilstedeværelsen af personer i samfundet (konkret: klassen) med anden etnisk baggrund. Dette fører til forskellige underargumenter:

(a) Unge med indvandrerbaggrund skal lære om deres kulturelle rødder. (b) Majoritetsbefolkningen skal lære om minoriteternes traditioner: viden skaber respekt. (c) Etnisk musik er god til at tiltrække opmærksomhed ved særlige integrationsarrangementer. (d) Unge med indvandrerbaggrund skal styrkes i deres selvværd gennem musikalske aktiviteter. (e) Vi skal opdrage fremtidens publikum<sup>3</sup> og lægge spiren til fremtidens kunstnere. (d) Et ønske om at give kunstnere med indvandrerbaggrund en professionel platform. (f) Et ønske om at skabe et læringrum, som er inkluderende, hvor alle elever uanset etnisk baggrund føler, de hører til, har noget at bidrage med og har en egen stemme.

Hertil kommer begrundelser, der bygger på en mere generel tanke om mangfoldighed<sup>4</sup>:

5. Eleverne skal have så mange forskellige indtryk som muligt i skolen ud fra en grundlæggende demokratisk tankegang (hvilket er en forudsætning for fremtidige valg.)

6. Andre musiktraditioner kan være en pædagogisk og musikalsk inspirationskilde.

7. Det lyder godt.

8. Hvorfor ikke?

Sådanne spørgsmål er nødvendige, uanset hvilket niveau undervisningen finder sted på, fordi de hjælper med til at definere indholdet og skabe fokus og logik i

---

<sup>3</sup> Fænomenet kaldes *New Audience Development*, en variant af *Audience Development*, hvor der i særlig grad fokuseres på etniske minoriteter. Området har i en årrække tiltrukket sig stor opmærksomhed i bl.a. England, hvorfra det har bredt sig til Danmark.

<sup>4</sup> Mangfoldighed kan både være en pædagogisk strategi og en filosofisk idé, som handler om dimensioner i dannelse og om det hele menneske, som bl.a. filosofen Mogens Pahuus talte om på konferencen *Sandhed, skønhed og godhed*, afholdt i april 2008 på VIA University College, Århus.

undervisningen. Men både spørgsmål og svar tager selvfølgelig lidt forskellig form, afhængig af lærerens professionaliseringsgrad, og svaret vil have vidt forskellige konsekvenser for, hvad der undervises i og hvordan:

I *folkeskolen*, hvor vi har at gøre med en grunduddannelse for alle børn uanset etnisk baggrund, er musikfaget obligatorisk de første seks år. I musiktimerne hér skal både viden, kreative aktiviteter og kunstnerisk oplevelse indgå. Her er det relevant at overveje samtlige otte mulige begrundelser for at inddrage andre musikkulturer i undervisningen, om end nogle vil være mere relevante end andre.

I *gymnasiet*, hvor ca. 50% af en ungdomsårgang går i dag, er musikundervisningen siden reformen i 2006 blevet valgfri. Det har medført, at de fleste unge med anden etnisk baggrund har fravalgt musikfaget. Ligesom i grundskolen omfatter musikfaget hér en kombination af viden, kreative aktiviteter og kunstnerisk oplevelse, men på et højere niveau, hvilket udgør den store faglige udfordring for lærerne. Også her kan samtlige otte begrundelser tages i betragtning, men igen med svingende relevans.

I *musikskolerne*, hvor kun meget få elever med anden etnisk baggrund kommer, står instrumentalundervisningen i centrum. Her er tale om frivillige aktiviteter med et markant anderledes overordnet mål og andre målgrupper. På musikskolerne, som ikke hidtil har været i stand til at bryde den sociale arv blandt danske elever, virker det temmelig ambitiøst, hvis man pludselig skal indgå aktivt i integrationen af børn og unge med anden etnisk baggrund. På den anden side har musikskolerne dels et ansvar for og en interesse i at opdrage nye generationer til både musikere og publikum, dels har de mulighed for at finde ny inspiration i de tværkulturelle tilgange.

På *læreruddannelserne*, både på seminarierne og universitetet, kombineres de udøvende og reflekterende sider af faget med vidensformidling og pædagogik. Her er der, ligesom i folkeskolen og gymnasiet, mulighed for at indtænke alle otte begrundelser, men her desuden med en lærerrefleksion, fordi der med lærerrollen følger nogle særlige forpligtelser.

På *konservatorieniveau* bliver det eksempelvis relevant at stille spørgsmålet, om konservatorierne skal kunne rumme uddannelser i ikke-europæisk musik, om eleverne skal blive ”bi-musikalske” (altså om de skal lære en anden

tradition), eller om der skal skabes grobund for gensidig kulturel og musikalsk befrugtning. Her har vi, ligesom i musikskolerne, at gøre med en niche uden grunduddannelsernes bredde, men det forhindrer ikke det tværkulturelle felt og mulighederne for at kunne bidrage med musikalsk og pædagogisk inspiration. Desuden er der også hér gode grunde til, at de studerende får hørt andre typer musik som led i et dannelsesprojekt.

Uanset uddannelsesstedet bør overvejsen om verdenssynet sammenholdes med på den ene side de formelle krav for både institutionen og faget, på den anden side ideen bag de konkrete forløb.

### *Mon farven har en anden lyd?*

Inden en grundigere beskrivelse af selve projektet *Tværsnit i musikken* vil det være nødvendigt med lidt baggrundviden. Forskningsprojektet *Mon farven har en anden lyd?*<sup>5</sup> var min egen rejse ind i det flerkulturelle Danmark, et land jeg ikke kendte, hverken fra mit eget liv eller via mine musikvidenskabelige studier. Her blev jeg præsenteret for et Danmark, som på mange måde afveg radikalt fra alt det, jeg kendte.

Forskningsprojektet omhandlede unge danskere med tyrkisk-kurdisk, pakistansk og marokkansk baggrund – unge efterkommere af de gæstarbejdere, som kom til landet op gennem 60'erne og 70'erne. Disse unge spillede på daværende tidspunkt (sidst i 90'erne) ingen væsentlig rolle i kulturlivet. De deltog kun sjældent i den frivillige (valgfri) musikundervisning, hverken i grundskolen, gymnasiet eller musikskolen. De hørte ikke til blandt koncertsalenes kernepublikum, og de studerede kun sjældent på konservatorierne. Det var samtidig en ungdomsgruppe, som mange havde meninger om og holdninger til, men oftere baseret på medier end på personlige møder. Alt dette gælder stadig i vidt omfang, bortset fra at fronterne nu er blevet hårdere trukket op, men der findes heldigvis altid inspirerende undtagelser.

---

<sup>5</sup> Fock 2000.

I interviewene dengang begrundede de unge deres fravalg af musikfaget i skolen med, at det var ligegyldigt, at lærerne ikke kendte noget til deres musik, og at det hele var fokuseret på dansk og vestlig kultur – en situation som ikke har ændret sig væsentligt. I virkeligheden er grunden til det massive fravær langt mere kompliceret end som så, og det relaterer sig til både indvandrer miljøerne, det danske samfund generelt og musiklivet, men alt dette ligger uden for denne artikels ramme<sup>6</sup>. Hvad der er vigtigt her og nu, er elevernes *opfattelse* af lærernes manglende viden om og manglende interesse for ”etnisk” musik, samt deres *oplevelse* af manglende plads til ”deres” viden og erfaring i skolen.

I sammenhænge, hvor skoler og lærere forsøger at skabe en plads til unge med indvandrerbaggrund, arbejdes der ofte med en form for etnisk repræsentation, hvor elevernes baggrundskultur præsenteres af eleverne. Dette er ikke i sig selv noget problem, for hvem kan have noget imod at elever medbringer musik hjemmefra. Problemet ved denne arbejdsform er, at den er med til at fastholder det etniske som noget særligt, fordi den musik *kun* præsenteres af eleverne og *kun* i etno-sammenhænge. Rigtige musikfaglige emner præsenteres derimod af læreren. Desuden forstærker den musikalske ”etnificering” en forbindelse mellem disse elever og deres forældres traditionelle værdier, fordi den musik, eleverne medbringer, vælges ud fra nogle gensidige forventninger: Læreren forventer traditionel folkemusik fra forældrene. Eleverne præsenterer det, der forventes, men tilføjer dog også ofte noget af den populærmusik, de synes om. Denne sammenblanding af elevsmag og forældresmag er særlig uheldig for elever med indvandrerbaggrund, fordi de har et ekstra behov for at blive set som sig selv og ikke kun som repræsentanter for deres forældres værdier. Disse mønstre er med til at gøre elever med indvandrerbaggrund til en slags gidsler i et kulturelt identitetsspil.

Som professionel kulturpolitisk iagttager har jeg gennem årene set, hvor let de grundliggende mål glemmes undervejs eller slet ikke bringes frem i lyset. Herved bliver projekterne ufokuserede, eller de mislykkes helt. Er det eksempelvis hensigtsmæssigt, som vi ofte ser det, at bruge afrikansk musik som

---

<sup>6</sup> Fock 2000.

et centralt integrationsværktøj i forhold til elever med indvandrerbaggrund, når stort set ingen af disse elever har afrikansk baggrund? Tværtimod ser mange fra netop Mellemøsten ned på sort afrikansk kultur og føler ubehag ved den mere ekstroverte kropskultur som findes dér. Hvorfor forventer vi, at elever med indvandrerbaggrund foretrækker (traditionel) musik fra forældrenes baggrundskultur, når de fleste unge i øvrigt foretrækker at distancere sig fra deres forældre?<sup>7</sup> Skaber præsentationen af mellemøstlig folkemusik i forbindelse med mad-musik-mavedans-aktiviteter nødvendigvis større respekt for mellemøstlig kultur, når den musik, som præsenteres i musiktimerne, lærebøgerne og medierne, er vestlig populærmusik og klassisk musik? Er de offentlige musikskoler vejen til at inddrage unge med indvandrerbaggrund i musiklivet, når de endnu ikke har haft held til at nå ud over middelklassens børn, selv blandt unge *uden* indvandrerbaggrund? Er det koncerter med danske musikere, som spiller etnisk musik, eller London-baserede fusionsbands, som er vejen til det etniske publikum, når de selv lytter til folkemusik eller lokal populærmusik?

Der med andre ord gode grunde til at overveje, på hvilket grundlag vi vælger at inddrage andre musikkulturer i undervisningen, og om det samfundsmæssigt og musikalsk er hensigtsmæssigt at knytte det sammen med den kørende indvandrerdiskussion. Projektet, som beskrives her, er et eksempel på en sådan overvejelse.

---

<sup>7</sup> Fock 1998.

## *Tværsnit i musikken*

I konsekvens af de ovennævnte erfaringer var det oplagt for mig at arbejde videre med udviklingen af (et) læringsrum for musikfaget, som var *inkluderende*, som kunne rumme alle elever uanset etnisk baggrund, og som var lige relevante for alle ud fra et bredt dannelsesbegreb og baseret på både faglighed og mangfoldighed. Det blev til projektet *Tværsnit i musikken*.

Det var vigtigt at indvandrere ikke spillede nogen direkte rolle i emnevalg, og at etnisk repræsentation ikke indgik i opgaverne. Det etniske skulle hverken eksotiseres (i form af mad-musik-mavedansprojekter) eller dæmoniseres (ved at blive knyttet til en problematisk integrationsdiskussion), men indgå på samme præmis som al anden musik i arbejdet med musikfagets forskellige dimensioner: både de musikteoretiske, de praktisk-musiske, de kreative og de bredere vidensorienterede aktiviteter. Musikfagligheden i hele dens bredde skulle i centrum. Men hvordan kunne det gøres?

Der er tradition for at lade skolernes musikforløb være struktureret ud fra enten en genre, en kunstner, en periode eller evt. en kultur: Mozart, wienerklassik, rap, Beatles, barokken, ny kompositionsmusik, reggae etc. Hermed præsenteres stoffet typisk gennem sammenhængende systemer, hvor opfattelsen af tid og rum er forbundet, og hvor stemningsprincipper, rytme, melodiske strukturer, tekstur og form inden for det enkelte emneområde forholder sig til den samme filosofiske tænkning. Oven i købet vil de allerfleste forløb i praksis bygge på en vestlig tænkning, med et tonalt grundlag, en (funktions)harmonisk grundidé, faste taktarter med divisive rytmer etc.

I udviklingen af et læringsrum, der på én gang sigter mod inklusion, mangfoldighed og faglighed, bliver den første udfordring at finde ud af, hvad der kendetegner musik, på tværs af genrer, kunstnere eller perioder. Vi kan nærmest tale om en slags "definition" på musik. Ved at finde logikken i stoffet var det håbet, at det ville blive muligt at skabe en vej gennem verdens mangfoldighed af musik: "Ruter frem for rødder". Her rammer vi ind i et

ordspil af ældre dato om modsætningen mellem på engelsk 'roots' og 'routes'.<sup>8</sup> Nu vil definitioner altid afhænge af sammenhængen, og begrebet musik er ingen undtagelse. Den engelske musiketnolog John Blacking talte om *humanly organized sound*<sup>9</sup>, og dette inspirerede til en tredelt definition, som virkede brugbar i denne pædagogiske sammenhæng:

- A. Musik er struktureret lyd.
- B. Musik er organiseret af mennesker.
- C. Musik er betydningsbærende udtryk .

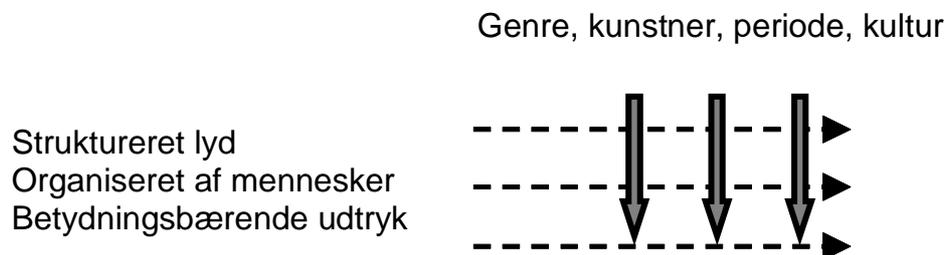


Fig. 1. To tilgange til det musikalske stofområde

Med afsæt i disse tre niveauer af musikforståelse blev det muligt ikke bare at udvikle et konkret enkeltstående forløb, men i højere grad at udvikle en generel model, som kunne anvendes på mange typer af forløb, mange musikformer og mange uddannelsesniveauer.

Definitionen gjorde det muligt at finde veje gennem alverdens musik på tværs af kulturer og samtidig etablere en ramme, som kunne binde eksemplerne sammen, uden at musikfagligheden blev taberen. Herved ville mangfoldigheden ikke blive målet i sig selv, men et bærende princip, hvilket gør en vigtig forskel. De tre niveauer i definitionen repræsenterede desuden en form for progression, som styrkede den logiske sammenhæng mellem lagene. Endelig blev

<sup>8</sup> I 1990 foreslog den engelske kulturforsker Ian Chambers (Chambers 1990) at kulturelle rødder skulle omformes til en vifte af kulturelle ruter. Denne diskussion blev senere overtaget den britiske kulturanalytiker, Paul Gilroy (Gilroy 1993).

<sup>9</sup> Blacking 1973.

musikfagets forskellige faglige dimensioner (viden, praktiske redskaber, oplevelse, kreativitet m.m.) kombineret i denne model.

Det overordnede formål er blevet suppleret med forskellige delformål i de enkelte undervisningsforløb. Det er disse formål, som har været ledetråden i det pædagogiske arbejde.

### ***Første niveau: Musik er struktureret lyd***

Musik som struktureret lyd omfatter mødestedet mellem musik og naturvidenskab - inden kulturel tænkning får den store indflydelse. På dette niveau arbejdes der bl.a. med, hvordan *lyden* eksisterer og formes på baggrund af fysikkens regler for klang, tonehøjde, styrke og varighed. Et forløb om *stemningsprincipper* kan på den ene side tage afsæt i et rørs harmoniske overtonerække, på den anden side i en strengs uendelighed af mulige tonehøjder. Herfra kan man bevæge sig hen mod de mange forskellige løsningsforslag, som er blevet udtænkt rundt om i verden med afsæt i matematikken og filosofien. *Puls* er rytmens grunddrømme, som først og fremmest kendes fra vores egen krop, både i åndedrættet, hjertet og kroppens bevægelser. Puls og rytme kendes også fra naturen, hvor regnen og blæsten, skovens, slettens, kystens og byens forskellige lyde indeholder pulsindtryk, som vi som mennesker påvirkes af. I et *sangforløb* tages der udgangspunkt i en krop, som er stort set ens over hele verden. Den byder på en række stemmemæssige muligheder, som går langt ud over de gængse (vestlige) sangtraditioner.

## **Fysikken i musikken – musikken i fysikken. Et eksempel.**

Et undervisningsforløb om ”*fysikken i musikken – musikken i fysikken*” vil ud fra denne tilgang se på relationen mellem lyd og håndværk, med funktion og/eller æstetik som tredje medspiller.

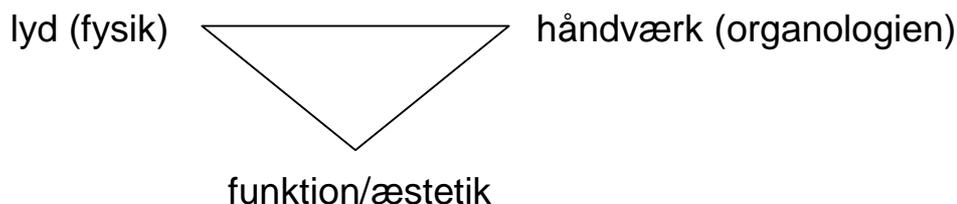


Fig. 2

Hvis man starter ved håndværket, introduceres eleverne til forskellige instrumentkategorier, forskellige måder at frembringe lyd på. Her vil Sachs og Hornbostels organologiske system<sup>10</sup>, som i sin tid blev udviklet til at rumme alverdens musikinstrumenter i de gamle tyske museumssamlinger, være en fin ramme. Systemet blev netop opbygget ud fra spørgsmålet om, hvor vibrationen skabes, og har dermed en direkte forbindelse til fysikken. Derfra går vejen naturligt videre ind i både fysikken (som forklaringsramme for klang, lydstyrke, tonehøjde og varighed), funktionen (hvad musik skal bruges til) og æstetikken (hvad vi synes lyder godt).

Konkret kan man lade eleverne selv lave instrumenter ud fra de organologiske principper. For at få et godt resultat her forudsættes det, at børnene har set, hvor forskelligt denne opgave løses rundt om i verden – altså at de har fået både inspiration og viden. Det virker ulogisk, at børn absolut skal

---

<sup>10</sup> Et af de mest kendte klassifikationssystemer for musikinstrumenter blev udviklet i 1914 af den tyske musikforsker Curt Sachs (1881-1959) og hans østrigske kollega Erich von Hornbostel (1877-1935). Det omfatter fire hovedkategorier: Aerofoner (lyden frembringes af en vibrerende luftsøjle), chordofoner (lyden frembringes af vibrerende strenge), membranofoner (lyden frembringes ved vibrationer i en udspændt membran) og idiofoner (instrumenter frembragt af naturligt klangfuldt materiale, så det er materialet selv der vibrerer. Sachs 1949.

starte på nogle af de mest komplicerede instrumenttyper (instrumenterne fra den (vestlige) klassiske musik), når der findes mange enklere modeller, som er både sjove og lettere tilgængelige. Efterfølgende kan man arbejde med principperne for at ændre på instrumenterne (enten i praksis eller i teorien): Hvad skal der ændres, hvis tonehøjden, klangen, lydstyrken eller varigheden skal forandres? For at kunne løse opgaven fornuftigt skal der dels være begrænsninger på instrumentopgaven, dels er det nødvendigt at forstå de grundlæggende fysiske principper.

Hvorvidt man starter med organologien eller fysikken, vil med fordel kunne varieres. Nogle gange vil det være en fordel at starte med fysikkens principper for derefter at afprøve dem i praksis gennem bygning af instrumenter. Eller hvad med at starte med funktionen, hvor opgaven går ud på at lave instrumenter, som egner sig til at spille ude i regnvej, og så gå videre med lyden og håndværket? Afslutningsvis vil det være muligt at arbejde med nye sammenspilsformer og forskellige kompositionsprincipper omkring disse instrumenter. Herved skabes nye muligheder for kreativitet, men baseret på faste rammer.

Forløbet hér blev gennemført på Frederiksberg Gymnasium, 1.g. Det havde som sit centrale formål at give eleverne en oplevelse af, i hvor høj grad æstetik, teknik og naturvidenskab hænger sammen. Eleverne skulle opbygge

- (1) en teoretisk forståelse af lyd
- (2) en fysisk oplevelse af, hvordan materialer og naturlove i fællesskab sætter rammer for konstruktionen af instrumenter
- (3) en forståelse af hvilke ”knapper”, der skal drejes på for at skabe de lyde, man ønsker,
- (4) en bevidstgørelse af, hvilke lyde vi søger (æstetik)
- (5) en forståelse af, hvordan det alt sammen spiller sammen med mennesket som bruger (funktion og æstetik).

Desuden var det formålet at give eleverne en forståelse af, at den vestlige musik kun er én af mange muligheder, hverken mere eller mindre videnskabelig korrekt, naturlig eller teoretisk velfunderet end alle mulige andre musiktraditioner.

Udgangspunktet er hele vejen igennem at skabe en ”kulturneutral” tilgang, med rummelighed, mangfoldighed og (musik)faglighed i centrum. Men der er en række sideeffekter, som er pædagogisk interessante. Først og fremmest kan denne tilgang være med til at nedbryde den kunstigt opsatte modsætning mellem de naturvidenskabelige fag og de kunstnerisk æstetiske fag. I virkeligheden eksisterer en sådan modsætning ikke, den dækker kun over forskellige faglige og metodiske traditioner. Desuden kan denne type opgaver, forudsat at det faglige fokus fastholdes, være med til at sikre, at kreativitet bliver udfordrende og krævende. De praktiske eller praktisk-musiske forløb skal ikke kun stå for underholdningen, men være med til at styrke den samlede faglighed.

Et forløb som fysikforløbet kan, hvis det gennemføres rigtigt, kombinere et meget kreativt arbejde omkring instrumentbygning med forståelsen af de bagvedliggende fysiske principper. Og gennem en forståelse af instrumenterne reflekteres der over den musik, som produceres. Herved skabes den faglige og strukturelle grobund, som giver de bedste vækstbetingelser for kreativitet blandt børn: Kombinationen af en faglig baggrund, de kan bygge på og lade sig inspirere af, med en opgave, som fokuserer arbejdet (hvis projektet formuleres godt nok) og samtidig giver en stor frihed i løsningen. Desuden indgår der muligheder for at blive klogere på forskellige niveauer samtidig.

### ***Andet niveau: Musik er organiseret af mennesker***

Hvis man i stedet tager udgangspunkt i musik som lyd, der er organiseret af mennesker, flyttes fokus til de mere traditionelle musikvidenskabelige områder. Instrumenterne organiseres i orkestre, og de knyttes til særlige stilarter og brugssammenhænge. Tonerne organiseres i skalaer, modi, melodier og musikalske strukturer. Pulsens udvikles til rytmer og metriske mønstre, som bygger på både naturen, menneskets bevægelser, sproget og poesien, i kombination med musikken i øvrigt.

Musikkens elementer organiseres i de enkelte værker, i suiteformer, i forholdet mellem komposition og improvisation, i en forbindelse mellem eksempelvis rytmisk tænkning og melodisk tænkning, etc.

Musikerne organiseres, ikke i politiske foreninger, men i måder at arbejde med det musikalske materiale: Hvordan spiller man sammen – er musikken homofon, heterofon, polyfon etc.? Hvordan fordeler man en melodisk stemme – skal én person spille mange toner, eller skal mange mennesker deles om at spille få toner? Hvordan opbygges et værk – hvilke elementer inddrages, og hvad er forholdet mellem de forskellige deltagere?

Spørgsmålene er mange, men den store udfordring er at formulere dem i et så bredt sprog, at det er muligt at rumme vidt forskellige musiktraditioner uden at blive ligegyldigt. En af måderne at gøre det på er ved at lytte grundigt og fordomsfrit, før de musikteoretiske systemer præsenteres, og at inddrage og 'oversætte' forskellige musikteoretiske systemer, så den vestlige tænkning ikke begrænser analysen.

### **Eksempler:**

#### **Hoforkestre. Ornamentik. Et andet sangbegreb. Sammenspilsformer**

Et forløb om *hoforkestre* kan præsentere både wienerklassikken og komponisterne i Christian IV's hof, men også traditioner som den persiske *radif*, den andalusiske *nouba*, den centraljavanske *hofgamelan* og den japanske *gagaku*. Ved at inddrage så vidt forskellige traditioner i analysen tvinges den til at åbne sig, så tværgående diskussioner muliggøres. Det interessante er, at der trods store indbyrdes forskelle er en række relevante analyseparametre, som gør det muligt at diskutere både inden for en tradition og på tværs af traditioner. Her kan man med fordel kombinere forskellige arbejdsmetoder: intensiv lytning, præsentation af musikteoretiske grundbegreber, analyser med afsæt i notation, komposition på baggrund af organiseringsprincipper, erfaring med at spille de forskellige musikformer.

Dette forløb blev gennemført på Frederiksberg Gymnasium i 2.-3. g, og det kombinerede flere formål:

(1) For det første var det tanken, at eleverne skulle møde andre lydbilleder og dermed andre former for æstetik – altså meninger om hvad der er skønt og grimt - end dem, de oplever til hverdag. Herigennem ville de også møde kulturer og tidsbilleder, som er forskellige fra deres egne.

(2) For det andet var det hensigten at træne elevernes evner til at lytte til musik de ikke kendte, hvilket er koncentrationskrævende.

(3) For det tredje var det et mål at træne deres analytiske evner, så de gennem lytning, analyse og diskussion med kammerater ville blive i stand til at gennemskue de overordnede principper for, hvordan komplicerede lydbilleder kan opbygges.

(4) Endelig var det formålet at vise, hvordan musikkens funktionelle ramme og lydbillede er forbundet, og at ikke kun Vesten har hofmusik, kunstmusik og musikteori på højt niveau.

*Ornamentik i billede og lyd* er et andet eksempel på en tværgående tilgang til musikalske udtryk, hvor formålet er at træne eleverne i at lytte. Det er vigtigt at huske på, at der ikke er tale om grundkurser i forskellige musiktraditioner, men hvis elevernes nysgerrighed vækkes på den gode måde, vil de søge eller efterspørge mere information. I stedet for, som så ofte i traditionel musikanalyse at fokusere på melodi, tonalitet, rytme og harmonik, arbejdes der her med analyseparametre som f.eks.:

*Tæthed:* Tæt/luftigt

*Tempo:* Hurtig/langsom

*Metrik:* Regelmæssig/uregelmæssig

*Struktur:* Fast-struktureret/improviseret-frit

*Tekstur:* Énstemmig/flerstemmig

*Regelmæssighed:* Repetition/variation/unika

*Sammenhæng:* Sammenhængende/adskilt

*Retning:* Slynget/retliniet

*Vægt:* Lethed/tyngde

Ideen hér er at se på og lytte til eksempler fra udvalgte traditioner, som arbejder med ornamentik. Eksemplerne hentes fra kulturer med en sammenhængende

ornamenteringstradition i både musik og billeder, og de udvælges, så de supplerer hinanden. På musiksiden kan det eksempelvis handle om dansk barok, dansk nyklassicisme, centraljavansk gamelan/batik, klassisk persisk, klassisk andalusisk og klassisk osmannisk tradition, kinesisk Ming, Bakuba fra Zaire og amerikansk minimalisme. Ved at sammenholde indtryk fra forskellige kulturer bliver eleverne klogere på analyseparametre, som kan anvendes tværkulturelt, og på sammenhænge mellem tid, sted og udtryk. Her skal man høre/se godt efter, stille skarpt og ikke tage noget for givet. Forløbet kan desuden danne afsæt for kompositions- og improvisationsopgaver.

Dette forløb blev gennemført på Ingrid Jespersens Gymnasieskole 3. g med det formål at gøre eleverne til bedre lyttere. Ved at fokusere på ornamentikken blev opmærksomheden rettet mod et ofte overset element i musikken, for derved på sigt at øge forståelsen af musikkens mange forskellige virkemidler. Ved at arbejde ”dobbeltsanseligt” var det målet at styrke det samlede indtryk og åbne for begrebsmæssige og analytiske krydsbefrugtninger.

Arbejdet med et *andet sangbegreb* tager udgangspunkt i kroppen, i kroppens muligheder, frem for i udvalgte sangidealer eller rollemodeller. Ved at opbygge sangundervisningen omkring forskellige skiftende dimensioner udvides perspektivet, så det omfatter:

*at lytte til forskellige sange (sangformer) fra hele verden*  
*at udtrykke de samme stemninger og følelser i kroppen*  
*en introduktion til sangtekniske analysebegreber*  
*at reflektere over det hørte eller gjorte*  
*at analysere det hørte*  
*at efterligne*

Det er vigtigt at rækkefølgen til stadighed ændres. Ved at flytte perspektivet fra de vestlige traditioner (klassiske og populære) videre ud til hele verden med dens uendeligt mange sangtraditioner vil vi se, at det, vi umiddelbart oplever som ”universelt”, kun bør betragtes som som ”lokalt”. Overalt har mennesker fundet deres helt egne måder at synge på. Ved at inddrage hele verden i analysen frigøres vi af de snævre vestlige genrebindinger, og vi konfronteres

med indtryk, som måske umiddelbart kan forvirre, skræmme eller fascinere: indtryk, som vi knap har ord for. En sådan erkendelse stiller nye krav til vores analyser og dermed til vores sangbegreb.

Forløbet blev gennemført på Københavns Åbne Gymnasium, 3.g. Formålet var:

(1) at udforske sangen som et universelt forekommende udtryk med en mangfoldighed af virkemidler, både analytisk og praktisk, herunder at udvikle et begrebsapparat, som kan bruges på sangformer fra hele verden.

(2) at arbejde med sangen ud fra en mangfoldighed af tilgange, både praktiske og teoretiske, lyttende, udøvende og analyserende, reproducerende og nyskabende, og på den baggrund udvikle og arbejde med analyseredskaber, som er frigjort fra genrebinding

(3) at arbejde med både et eksistentielt og et æstetisk sangbegreb.

(4) at forstå sammenhænge mellem det sanglige udtryk og andre (f.eks. funktionelle eller samfundsmæssige) forhold.

*Sammenspilsformer.* Hvorfor er rockbandet så interessant som sammenspilsform i klasseværelset, når det grundlæggende opdeler eleverne mellem i nogle få instrumentalister, som ”spiller hovedroller”, og mange, som ”synger biroller”? Hvorfor kopierer man numrene i dårligere udgaver i stedet for at skabe noget nyt og anderledes? Hvorfor ikke deles om melodien på en anden måde end den traditionelle melodi/2.stemme/akkorder/basstemme? Hvorfor ikke gøre op med de faste kompositioner i nutidens *stomp* med færdigudviklede instrumentarier og tilbageerobre kreativiteten i musikudfoldelsen? For at kunne gøre det skal der viden til, og den viden kan med fordel hentes fra alverdens musikformer. Ved at lytte, analysere og eksperimentere vil man kunne lege med både kendt og ukendt musik.

Her kunne formålet være at udvikle tværkulturelle kompositions- og improvisationsmetodikker. Også hér bliver en flerkulturel tilgang naturlig, det etniske bliver ikke et projekt i sig selv, men en naturlig måde at løse opgaven på, en kilde til inspiration sammen med al anden musik. Samtidig udfordres de ofte meget stereotype billeder af verden som ren folkemusik (og enkel populærmusik), idet også de klassiske traditioner sættes på programmet. Det

understøtter den grundliggende idé med projektet, som er at skabe et bredere og mere nuanceret verdenssyn gennem et mere rummeligt læringsrum.

Samtidig byder forløbet på positive sidegevinster. Den viden, som opbygges ved at analysere de organisatoriske lag, kan nemlig ikke kun anvendes i de konkrete musikanalyser, men kan også danne afsæt for nye kreative processer, idet eleverne får flere brikker at arbejde med i deres kompositionsaktiviteter eller i deres samspil. De møder en mangfoldighed af principper, som kan kombineres på ny, men som også kan åbne for store oplevelser i de eksisterende stilarter.

### ***Tredje niveau: Musik er betydningsbærende udtryk.***

Det tredje og sidste niveau (se fig.1), *musik som et betydningsbærende udtryk*, udgør et meget tværfagligt område. Her møder musikken både de øvrige kunstnerisk-æstetiske og kreative fag, men også kulturfag som historie, religion og filosofi. De forskellige undervisningsforløb handler bl.a. om symbolik, ritualer, arbejdsfunktioner, æstetik, brugssammenhænge og ikke mindst magt.

#### **Eksempler: Bryllup. Film**

*Brylluppet som ritual, fortælling og æstetisk begivenhed* er et eksempel på et forløb, der sammenholder forskellige betydningsrammer. Ved at analysere bryllupsritualer over hele verden og se nærmere på, hvilke dele af ritualet der indeholder musik, hvad musikken betyder, og hvilket udtryk den har, bliver det muligt at forstå musikkens rolle i ritualet. Vejen gennem stoffet kan både gå fra konkrete lydeksempler over i en analyse af betydningen, og fra en forståelse af betydningen hen mod kompositioner, som enten gengiver stemningerne eller opfylder en rolle.

På tilsvarende måde kan musikkens rolle i forhold til brylluppets øvrige betydningsrammer analyseres: som en pagt, en dramatisk fortælling, en fest og en æstetisk begivenhed. Et forløb som dette kan oplagt indgå i et tværfagligt undervisningsforløb (bl.a. de nye AT-forløb), men det har samtidig den

fornødne musikfaglige tyngde til at kunne indgå i rent musikfaglige forløb. Det forudsætter dog, at analyserne arbejder med andre parametre end funktionsharmonik. Igen skal vi ud og lytte og finde frem til de mest egnede analyseparametre på tværs af kulturerne.

Forløbet blev gennemført på Københavns Åbne Gymnasium og Ingrid Jespersens Gymnasieskole med det formål at give eleverne en indsigt i de æstetiske udtryksformers betydning og rolle i ritualer og give dem en forståelse af ritualens almenmenneskelige betydning, dets nærmest universelle forekomst, dets kulturelt bestemte udformning og globale tendenser.

Der kan laves lignende forløb om musikkens rolle i andre ritualer og om dens betydning mere generelt i religiøse og åndelige sammenhænge.

*Filmmusik* er et emne, som helt naturligt vedrører musikkens betydning, eftersom filmmusik både understøtter og bærer dele af filmens samlede handling. Men hvad med en flerkulturel tilgang her? Mange af nutidens børn og unge har hele deres kendskab til både klassisk musik og til andre musikkulturer fra filmmusikken, men på det ubevidste plan. De har hørt en masse, men ikke hørt efter. At arbejde med filmmusik er en generel bevidstgørelse om musikken og dens rolle i filmen. En tværkulturel tilgang vil hér sætte verden på programmet. Men projektet kan også handle om, ”hvordan verden lyder” (hvordan forskellige kulturer gengives), og om, hvilke handlingssammenhænge de forskellige musiktraditioner indgår i – udover de specifikt etniske. Hvilke tilføjede betydninger og associationer knytter sig eksempelvis til musik fra Mellemøsten i filmsammenhæng, eksempelvis i forhold til erotik og ukendt fare? Dette forløb har ikke været gennemført i praksis.

Også forløb om musik som betydningsbærende udtryk gør mere end blot at sætte mange forskellige musikkulturer på programmet. Væsentligt er hér en generel bevidstgørelse omkring musikkens betydning. Vi omgiver os med musik, men glemmer let, hvor betydningsfuld musikken faktisk er. En anden sidegevinst ved arbejdet med dette emneområde er en udvikling af analyseredskaber. Der er en tilbøjelighed til, at analysen af musik i brug betragtes som mindre musikfaglig, fordi harmonisk analyse ikke altid er

relevant, men sådan behøver det ikke være. Der er mange andre vinkler på musikalsk analyse relateret til, hvordan stemninger, funktioner og betydninger gengives i musikken, hvordan gestik indgår, hvordan tilføjede betydninger spiller ind, og hvordan magtfaktorer kan være afgørende.

### *Erfaringer og perspektiver*

Projektet *Tværsnit i musikken* havde et overordnet formål, som vedrørte et inkluderende, rummeligt læringsrum og et bredt verdenssyn, mens de enkelte forløb havde en række delformål i klasserummet, som vedrørte det at kunne lytte, opleve og perspektivere, musikforståelse, tværfaglighed, synæstetisk erfaring m.m. Her kan vi så spørge os selv, om det virkede efter hensigten, og hvilke sidegevinster der kom oveni.

Det er ikke spørgsmål, vi kan svare kort ja eller nej på, slet ikke i det store perspektiv. Om elevernes ører rent faktisk blev større, er svært at svare på med sikkerhed, ligesom ændringer af folks verdenssyn ikke altid kan måles hér og nu. Men de og deres lærere fik med sikkerhed hørt noget, de ellers aldrig ville have hørt, de fik flyttet på grænsen for, hvordan musik kan lyde, de fik tænkt over mønstre i musik på tværs af kulturer, og de fik oplevet, at tværfaglighed kan være logisk.

Succesen afhænger ikke kun af idéen, men også af udførelsen, og der skal ikke herske nogen tvivl om, at projektet har været en kæmpeudfordring for lærerne. Nogle har følt sig rådvilde, andre er blevet inspireret, men fælles for dem alle har været, at det krævede en meget stor arbejdsindsats. I praksis måtte de fuldstændig omtænke deres måde at arbejde med stoffet på i forhold til det, de havde lært, og til måden, hvorpå stoffet præsenteres i de eksisterende undervisningsmaterialer. Lærernes arbejdsform skulle rent faktisk vendes på hovedet, og det er svært. Konklusionen er da også, at det har vist sig vanskeligt at fastholde ideen på alle skolerne. Kun i enkelte tilfælde er forløbene fortsat efter projektperiodens afslutning. Men det betyder ikke, at ideen er forkert, blot at det kræver meget af lærerne, måske mere end de umiddelbart er klar til at

investere. Der kræves megen forberedelse for at etablere ideen inde for gymnasiemiljøet. Forhåbentlig vil den lærebog, som udkommer (se fodnote 1), hjælpe flere på vej.

Et strukturelt problem i forhold til elever med indvandrerbaggrund er gymnasireformen, som betyder, at eleverne nu skal vælge mellem de forskellige kreative-æstetiske fag i 1.g – hvor musikfaget tidligere var obligatorisk. Især mange elever med anden etnisk baggrund har fravalgt musikfaget. Det betyder, at det ikke længere er så oplagt at bruge musikfaget til at nå den specifikke befolkningsgruppe. I startperioden af gymnasireformen fungerede fagvalget dog ikke alle steder, så i enkelte tilfælde fik alle elever alligevel musik. De steder fik flere elever med indvandrerbaggrund store oplevelser, og flere af dem tog nye initiativer i timerne. I tilfælde, hvor stof fra ”deres egne” regioner indgik i større materialepakker sammen med musik fra andre kulturer, nyt og gammelt, klassisk og populært – hvor eleverne kunne vælge at bruge det eller lade være – engagerede disse elever sig aktivt. Mest glade var de for at kunne bidrage i analyserne med viden hjemmefra, når de ikke hermed blev pålagt en holdning eller en historie.

Projektet har som nævnt ikke bare handlet om at sammenligne vores musik med andres musik fra andre kulturer. Det har handlet om at se det hele lidt ovenfra. Det kan sammenlignes med at flyve ud i rummet og se på jorden: Der er mange ting at se i det nye perspektiv, og intet er som før, når man kommer hjem igen. Nu ved vi, at jorden er rund, at der er mange andre lande og kontinenter end vort eget, at der er mønstre i vinde, strømme, kontinentalplader – sammenhænge og ligheder, som vi først forstår efter at have set det oppefra. På samme måde med musikken: Ved at se på musikken gennem tværgående mønstre så som rytme, organisation, ornamentering, lyd, stemning etc. får vi mulighed for at se helt andre mønstre i musikken. Og denne erkendelse vil være med os, når vi efterfølgende atter kaster os over de hjemlige analyser af vestlig musik. Forhåbentlig er analysen blevet udvidet.

Desuden tvinger denne arbejdsform os ud af den rene reproduktion og ud i en nyskabende produktion. De mange fremmedartede musiktraditioner kan vi ikke spille, som vi spiller den vestlige musik. Derved tvinges vi til at lytte og

fornemme, og i de skabende processer bliver vi på ny skabende: vi generobrer kreativiteten.

Netop perspektivet oppefra og kreativiteten gør ideen relevant langt ud over gymnasieverdenen. I konservatorieregi kunne det eksempelvis være vejen til en ny kompositionsmetodik eller til en ny improvisationsmetodik, hvor vi får redskaber til at lade os inspirere af det ukendte og metoder til at inddrage det i vores eget arbejde.

En stor tak til Egmont Fonden, som muliggjorde projektet, de mange gymnasie-lærere som har bidraget (bl.a. Peter Toft, Kristian Bennike, Christine Halse, Mikkel Sørensen, Peter Husby og Berit Andersen), og til mine eksterne konsulenter (bl.a. Malene Bichel, Lena Kühl og Anca Giurchescu). – Eva Fock.

## LITTERATUR

- Akrofi, E. & Smit, M. & Thorsén, S-M. (red.) (2007) *Musik and Identity*. Stellenbosch: Sun Press.
- Blacking, J. (1973) *How musical is man?* University of Washington Press.
- Boerskov, A. m.fl. (2003) *New Audience development – nyt publikum i teatret*. Projekt fra RUC 2003 (upubliceret).
- Campbell, P.S. & Drummond, J. m.fl. (red.) (2005) *Cultural diversity in music education*.
- Chambers, I. (1990) *Border dialogues. Journeys in Postmodernity*. London: Routledge.
- Fock, E. (1998) With the Background in the foreground. I: *Young 7/2*.
- Fock, E. (2000) *Mon farven har en anden lyd?* København: Museum Tusulanums Forlag.
- Fock, E. og Skot-Hansen, D. (2003) *Brændstof til Kulturlivet - en evaluering af Københavns Amts projekt Brændstof 2000-2002*. Københavns Amt og Center for Kulturpolitiske Studier.
- Gilroy, P. (1993) *Small Acts. Thoughts on the politics of black cultures*. London: Serpent's Tail.
- Sachs, C. (1949) *The History of Musical Instruments*. New York: Norton. Australian Academic Press.
- Volk, T.M. (1998) *Music Education and Multiculturalism*. Oxford University Press.

Om forfatteren:

*Eva Fock er freelance musiketnolog og forfatter til flere bøger og artikler om det flerkulturelle Danmark og musik fra forskellige dele af verden. Er for tiden projektansat på Vestjysk Musikkonservatorium på musikformidlingsuddannelsen i et arbejde om kreative musikalske processer.*

[www.musiketnologi.dk](http://www.musiketnologi.dk)

Vestjysk Musikkonservatorium, Kirkegade 61, DK-6700 Esbjerg.  
Tlf. +45 76104300 · Fax +45 76104310 · e-mail: [info@vmk.dk](mailto:info@vmk.dk)