

Pædagogisk Kandidatopgave

Kirsten Aage maj 2014

Syddansk Musikkonservatorium og
Skuespillerskole Odense

Indholdfortegnelse:

- 1. Indledning og Problemformulering s. 2
- 2. Musikalitet og Musiksyn s. 3
- 3. Musikskolen s. 4
- 4. Projekterne i Rudersdal Musikskole 2013 og 2014 s. 6
- 5. Motivation s. 7
- 6. Musiksemiotisk model over musikalsk skabende niveauer s. 9
- 7. Struktureret kreativitet s. 10
- 8. Rudersdalsprojektet – Praktikforløb s. 14
- 9. Overvejelser om praktikforløb i Rudersdal s. 21
- 10. Konklusion s. 26
- Litteraturliste s. 28

Bilag:

- Bilag 1. Teoretisk gennemgang af fire klassiske tolkninger af musicalitet.
- Bilag 2. Bekendtgørelse om Musikskoler
- Bilag 3. Observationspraktik d. 22/3 ved Mogens Christensen

1. Indledning

I efteråret 2013 fik jeg mulighed for at deltage i komponisten og musikteoretikeren Mogens Christensens projekt 'Musikskolen version 2.0' i Rudersdal Musikskole. Dette projekt tager afsæt i at videreudvikle og implementere nye supplerende tilgange til musikskoleundervisningen. Disse tilgange er kendetegnet ved stor musikalsk interaktivitet mellem elev og lærer, og tager udgangspunkt i en dybtgående kvalificering af elevens eget musikalske materiale. Projektet er også et forsøg på at skabe samarbejde og sammenhæng mellem musikskolerne og det omkringliggende samfund, primært folkeskolerne.

Jeg vil med denne opgave fokusere på arbejdet med elevernes eget musikalske materiale, og undersøge de muligheder det giver at arbejde med et skabende element i musikskoleundervisningen. Som udgangspunkt vil jeg arbejde med de metoder, der er beskrevet i Mogens Christensens bog 'Sed Vitae', både ved egen praktik med 'kaninelever' i Odense og Rudersdal, ved observationspraktik i Rudersdal samt ved at arbejde med stoffet teoretisk.

Jeg vil også undersøge det musikalitetssyn og de værdier, jeg selv har, hvilke værdier der præger musikskolen, og hvordan det hænger sammen med at arbejde med elevernes eget materiale. Det vil jeg bla. forsøge at afdække gennem samtaler med Michael Møller og Martin Sell (viceleder og leder i Rudersdal Musikskole) og Finn Holst Phd fra DPU.

I de sidste 15 år i musikskolen har der været stor fokus på talentudvikling, den musikalske fødekæde og eliten. Set i lyset af at flere og flere elever forlader musikskolen efter kun 1 år, synes jeg det skal være en prioritering at arbejde med den 'almindelige' musikskoleelev. Ved at arbejde med at kvalificere elevernes egne musikalske idéer, tror jeg at eleverne oplever, at de kan udtrykke sig meningsfuldt med musik. Jeg tror at eleverne kan opnå kunstnerisk frihed og en større fortrolighed med instrumentet. Derfor mener jeg at arbejdet med skabende processor, er et godt supplement i undervisningen og en stor motivationsfaktor for eleverne. Man kan også bruge den kreative skabende tilgang i undervisningen til at skabe opmærksomhed om de mere hemmelige stilarter, som f.eks. moderne kompositionsmusik.

Mit ønske med denne opgave er at undersøge metoder til at gøre undervisningen af soloelever og sammenspilshold mere nærværende og give eleverne et meningsfuldt forhold til deres egen musikalitet samt instrumentet som udtryksmiddel.

Dette leder mig frem til problemformuleringen:

Hvordan kan man bruge kompositionsbaserede aktiviteter i forbindelse med læring og motivation i musikskolens instrumentalundervisning?

Jeg vil undersøge problemformuleringen gennem min egen erfaring, praktikforløb og teori omhandlende inddragelse af elevens eget musikalske materiale i undervisningen. Jeg vil ligeledes overveje, hvorfor det er berettiget at bruge kompositionsbaserede aktiviteter i musikskolen, og hvordan det kan integreres i forhold til eksisterende undervisningsmetoder.

2. Musikalitet og Musiksyn

Ved at diskutere begreberne musiksyn og musikalitet, tager man stilling til to grundlæggende værdisæt, der er essentielle for den undervisning man udfører. Disse værdisæt er også vigtige set i lyset af, hvordan man kategoriserer forskellige elevgrupper eller -typer, og hvordan man håndterer begreber som talent og evner. Jeg nærmer mig min egen musikalitetsopfattelse ved at overveje og diskutere 4 klassiske teorier af Seashore, Lundin, Blacking og Mursell (jf. bilag 1).

Mit udgangspunkt er, at alle kan få udbytte af musikundervisningen og at alle er grundlæggende musikalske. Min musikalske opdragelse indebærer, at jeg opfatter musikken som delelementer, der sammen danner et hele. Det finder jeg egentlig sandt og tilpasset den klassiske vestlige musikkultur. Dette ligger sig op ad associationspsykologien og **Carl Emil Seashore** (jf. bilag 1¹). Min erfaring siger mig, at ikke alle elever lærer lige hurtigt. Jeg tror ikke dette alene skyldes forskelle i nedarvede kapaciteter jf. Seashore, men forskelle i læringstempo og læringsstil, som kan skyldes flere ting, f.eks opøvede færdigheder inden undervisningsstart jf. **Robert W. Lundin** (bilag 1), familiestøtte samt familiens forhold til musik og musikaktivitet jf. **John Blacking** (bilag 1) og ønsket om at udtrykke sig i musik. Jeg vil ikke udelukke, at der er forskel på de kapaciteter eller evner det kræver, at 'lære musik' på vores vestlige måde, og at disse kvaliteter kan være nedarvede. Her tænker jeg bla. på evner som logisk- og abstrakt tænkning, associationsfærdigheder, udviklet finmotorik, koncentrationsevne og sociale færdigheder. Men om disse evner er det samme som at være musikalsk, er jeg ikke sikker på. Jeg ser, som hos Lundin, den tillærte adfærd for afgørende for udviklingen af musikalitet, men samtidig opfatter jeg, jf. **James Lockhart Mursell** (bilag 1), det

1 Bilag 1: Teoretisk gennemgang af fire klassiske tolkninger af musikalitet

'uudviklede' eller 'ur' musikaliteten som noget iboende og lige i alle mennesker. Det er netop denne tanke om urmusikalitet og min erfaring med børns idéoverskud og fantasi, der gør, at jeg tror på idéen om at udnytte elevernes eget materiale i undervisningen.

Musiksyn er en måde at forklare, hvad musikkens mening og betydning er. Der skelnes mellem 3 grundlæggende idéer². **Det absolutte musiksyn**, hvor musikken ingen anden mening har end sig selv. **Det referentielle musiksyn**, hvor musik repræsenterer fænomener uden for musikken selv. Musikkens betydning er dermed knyttet til dem, der skaber den. **Det konstruktivistiske musiksyn**, hvor meningen i musikken ikke er indlejret i musikken selv, men opstår mellem musikken og lytteren. Det konstruktivistiske musiksyn er en blandning af de første to. Her ses musikkens æstetiske elementer som noget, der er beslægtet med vores menneskelige erfaringer og følelser. Den tanke giver mulighed for at anerkende, hvordan musikken rører ved vores indre, samtidig med at se musikken som et æstetisk fænomen i sig selv. Når man indenfor det konstruktivistiske musiksyn inddrager vores menneskelige erfaringer, anerkendes dermed også den kultur vi lever i, og at den sociale kontekst har betydning for vores måde at opfatte musik på.

3. Musikskolen

Dette afsnit om musikskolen, og det følgende om Rudersdals Musikskoles projekter, bygger på mine egne erfaringer med musikskolen og to samtaler med henholdsvis Finn Holst, Phd. fra Danmarks Pædagogiske Universitetet, samt Martin Sell og Michael Møller, musikskole- og vicemusikskoleleder på Rudersdal Musikskole.

Musikskolen har netop fået ny bekendtgørelse fra kulturministeriet i starten af januar (jf. bilag 2). Den erstatter de vejledende standardvedtæger fra januar 2007. Kapitel 1. - Opgaver og Formål, er det kapitel, der har relevans for mit emne om at benytte skabende processor i undervisningen. Her nævnes det direkte i §2 stk. 1 at musikskolen, opfylder sit formål ved at '*bibringe eleverne instrumentale/vokale færdigheder, skabende og øvrige musikalske færdigheder...*' og ved at '*udvikle elevernes musikalske udtryk og evner til musikalsk stillingtagen.*' Via disse citater mener jeg, at man kan finde legitimisering af mit ærinde i den nye bekendtgørelse. Samtidig nævnes det i samme kapitel og paragraf, men i stk. 2 at '*musikskolen har i øvrigt til formål at fremme det lokale musikmiljø*'. Dette opfyldes i Rudersdal Musikskole, hvor musikskolen med udgangspunkt i nye

² Lars Ole Bonde: *Musik og Menneske - Introduktion til musikpsykologi*.

undervisningsmetoder, og især skabende processer, favner både amatørorkestre, folkeskole, musikforeninger og områdets komponister.

Den klassiske instrumentalundervisning i musikskolen foregår som solundervisning ofte kombineret med en form for sammespil. Traditionelt set ved at den ene elev afløser anden, samt at undervisningen forgår på mesterlære manér. Denne klassiske måde at undervise på lægger vægt på, at eleverne lærer det tekniske håndværk, men knap så meget vægt på det musikken egentlig er og handler om. Håndværket er kun et middel til at udtrykke sig gennem og i musik, en måde at beskrive en emotionel rejse og indimellem en måde til at lade musikken være nok i sig selv. Derfor kan det at benytte elevens eget materiale være en metode til at flytte blikket væk fra håndværket og over på udtrykket og musikkens kerne.

I følge Blacking er musikudøvelse kulturelt, samfundsmæssigt og familiemæssigt betinget. Derfor vil jeg påpege, at der findes mange forskellige grunde til at gå i musikskolen og mange forskellige typer af elever. Er det f.eks. elevernes eget ønske at gå i musikskolen, et spørgsmål om status, forældrenes idé om almen dannelse eller fordi, at det gør alle de andre. Jeg mener, at alle disse forskellige elever vil have gavn af undervisning med udgangspunkt i deres egne musikalske idéer, fordi det er der, man kan få fat i noget i sig selv.

I afsnittet om musiksyn beskriver jeg musikken som bestående af delelementer, som eleverne har forskellige evner og forudsætninger for at lære. Alle elementerne er vigtige, men samtidig er det vigtigt ikke at lade en ting dominere. At 'lære' musik (bla. det tekniske håndværk) på vores vestlige måde, tror jeg ikke fungerer uden at ur-musikaliteten bliver stimuleret og dyrket. Ellers ville musikken ikke være meningsfuld for eleverne.

Det sociale aspekt i musikskolen er ligeledes vigtigt for eleverne. Det at være fælles om noget, at være sammen om at skabe musikkens udtryk og oplevelsen af, at ens bidrag er vigtigt. Det hele bliver til noget mere sammen med andre. Fornemmelsen af at få forskellige dele til at smelte sammen og give mening, og ofte en anden mening end den man selv startede ud med. Det er altså ekstremt vigtigt at dyrke de sociale aktiviteter i forbindelse med musikskoleundervisningen. Jeg er sikker på, det er en stor motivationsfaktor, og afgørende for om eleverne bliver i musikskolen. Når jeg ser på det sociale aspekt i musikundervisningen i forbindelse med det konstruktivistiske musiksyn, bliver min idé bekræftet, da den kulturelle kontekst og det sociale spiller en stor rolle. Gruppeundervisning er derfor vigtigt at dyrke i musikskolen, og arbejdet med elevernes eget musikalske materiale er også her et interessant supplement til den almindelige undervisning.

I mit kandidatprojekt har jeg i min praktik fokus på solundervisning i rammerne af den klassiske instrumentale undervisningsform og på gruppeundervisning. Jeg mener, at brugen af kreative og

nye undervisningsformer er fuldt berettiget inden for begge undervisningstyper.

Ved at benytte nye undervisningsformer i musikskolen, flytter man blikket væk fra den traditionelle måde at undervise på og åbner for pædagogiske overvejelser. For at holde kvaliteten af undervisningen på et højt niveau, er det vigtigt med teoretisk- og praktiskpædagogisk begrundet undervisning i musikskolen. Samtidig er det essentielt at bevare fokus på kunsten og på det traditionelle håndværk. Derfor mener jeg at det vigtigt at underviserne i musikskolen, er både musikkere og pædagoger, begge dele er essentielle for at skabe undervisning af høj kvalitet, som er vedkommende for eleverne.

4. Projekterne i Rudersdal Musikskole 2013 og 2014

I Rudersdal Musikskole benytter man nye undervisningsformer og dette med stor succes. I 2013 samlede man lokale kræfter i form af musikskolen, folkeskolen, foreningen 'Ny Musik i Birkerød' samt klassiske komponister med tilknytning til området. Fokus lå på den moderne klassiske kompositionsmusik. Det blev en stor succes, at arbejde inden for den genre med eleverne. Jeg tror det skyldes, der ikke er nogen forudindtagede idéer, og musikken egentlig er nem at forstå, og derfor mere nærværende for eleverne. Forsigtigheden omkring den kontemporære klassiske musik ligger, som med så mange andre ting, mest hos de voksne. Omdrejningspunktet for projektet var altså ny kompositionsmusik og inddragelse af elevernes eget musikalske materiale. Et eksempel på det sidstnævnte kom i samarbejdet med komponisten Mogens Christensen. Mogens mødte musikskolens store strygeorkester 'Rudersdalstrygerne', og gav stemmegrupperne til opgave at komme med et lille motiv. Med udgangspunkt i motiverne komponerede Mogens et værk til orkestret. På den måde kunne eleverne genfinde deres egne idéer, i det værk de senere skulle spille. Det havde en mærkbar effekt på motivationen og spilleglæden. Det var en stor oplevelse for både eleverne og deres lærere, og musikken blev pludselig meget nærværende. Det foregik sideløbende med andre projekter. F.eks spillede pianister Axel Borup Jørgensens værker og Mogens arbejdede med folkeskoleklasser ved at benytte metoden 'struktureret kreativitet', som er hans metode til at benytte elevernes eget musikalske materiale i undervisningen. Metoden vil blive uddybet i kaptital 7. Alle delelementerne fra projektet udmøntede sig i én fælles performans, hvor de forskellige grupperes musik blev sat sammen til et langt værk. Denne koncertform gjorde eleverne opmærksomme på deres kammeraters musik, og de lyttede på en helt ny måde. Eleverne kendte nemlig kun det stykke, der kom lige inden deres, så de blev nød til at have skarp opmærksomhed, for at vide hvornår de skulle på. Projektet i år 2013 blev en stor succes, og Rudersdal musikskole

blev årets musikskolekommune. Musikskolen og Mogens besluttede derfor at fortsætte samarbejdet med et nyt projekt i 2014. I forhold til 2013-projektet er noget af det nye, at musikskolens lærere og de kommende musikskolelærere (f.eks. jeg selv som konservatoriestuderende) er involveret. Det sker i form af workshop med Mogens Christensen i struktureret kreativitet. Det er den del af Rudersdal projektet hele mit kandidatprojekt udspringer fra. Projekterne i Rudersdal favner altså nogle af de ting, der vil kunne hjælpe musikskolen videre. Projekterne går under betegnelsen 'Musikskolen version 2.0', underforstået den nye musikskolen. Eleverne motiveres og indgår i et fællesskab på en ny måde, folkeskolen inddrages, lokalsamfundet inddrages, opmærksomhed skabes om moderne kompositionsmusik, samtidig med at musikken og ikke mindst kunsten er det vigtigste i hele projektet. Jeg mener inddragelse af musikskolens lærere i år 2014 er meget vigtig. Jeg mener det skærper opmærksomheden om nye undervisningsformer og giver lærerne mulighed for vidensdeling og fælles overvejelser. Jeg håber det får flere til at arbejde med nye undervisningsmetoder og at det skaber større fokus på hvad eleverne egentlig kommer i musikskolen for.

Jeg er sikker på at det giver positive resultater at benytte kreativt skabende processer i musikskolen. Endnu et forsøg på at legitimiserer og understrege mit ærinde kommer med et citat fra Finn Holst afhandling:

3. Der har været centralt fokus på arbejdet med kreative processer især med improvisation med forskellige tilgange. Arbejdet med kreative musikalske processer fremhæves at have betydning for elevernes motivation samt åbne for at arbejde med områder, som er vanskelige at dække i en mere traditionel undervisning³.

5. Motivation

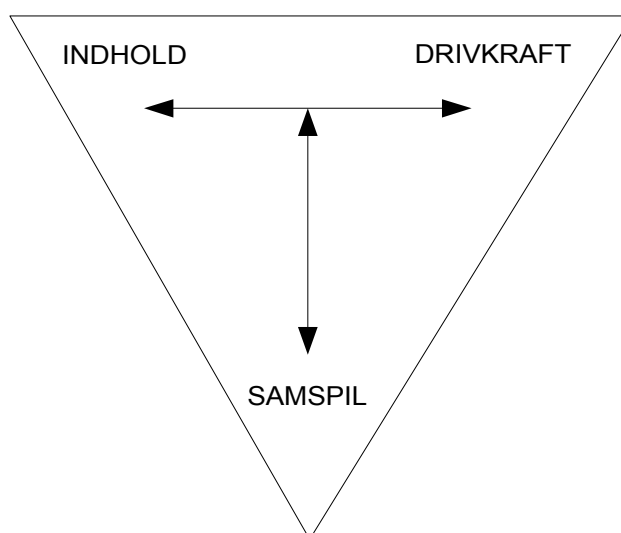
Det at motivere eleven til arbejdet med musikken og instrumentet er en vigtig faktor i undervisningen. Jeg tror netop at arbejdet med elevernes eget musikalske materiale, er en stor motivationsfaktor, da det giver eleven stort medejerskab over materialet. På baggrund af denne idé er det nærliggende at se på motivation generelt.

Ordet motivation betyder egentlig 'bevægende årsag'. Ordet kan brydes ned i andre begreber som

³ Finn Holst phd. s. 123 analyse af projekt læringsrum. Helsingør og Odense Musikskole (kap. 413)

f.eks instinkt, drift, behov, drivkraft, forventning, formål, modtagelighed og samvittighed⁴. Disse begreber forsøger at forklare, hvad der påvirker mennesker psykiske og fysiske aktivitet. I de fleste tilfælde er de teorier, der knytter sig til motivation relateret til handling og tænkning. For mig er det interessant at se på motivation i forbindelse med læring, og her er Knud Illeris⁵ forskning relevant. Han omtaler motivation som *drivkraft*. Drivkraften er en del af Illeris teori om læringstrekanten; læringsdrivkraft indgår, sammen med læringsindhold, som de to øverste hjørner af trekanten og som elementerne i selve tilegnelsesprocessen. Tilegnelsesprocessen er illustreret på fig. 1 med en vandret dobbeltpil. Individets samspil med omverdenen indgår som den anden process og som hjørnet i bunden af trekanten⁶. Samspilsprocessen er illustreret på fig. 1 ved den lodrette dobbeltpil. Der er tale om to niveauer i modellen: et individplan i form af tilegnelsesprocessen og et omverdensplan i form af samspilsprocessen. Begge er medvirkende i al læring.

Figur 1: Illeris læringstrekant⁷



Drivkraftdimensionen er det vi normalt betegner som vilje, følelser og motivation. Ifølge Illeris bør man ikke arbejde med drivkraften som noget isoleret eller som noget uforanderligt hos mennesket. Man skal netop se motivation i sammenhæng med læringens indhold. Samspilsprocessen indeholder mulighed for forskellige læringsformer. Da samspilsprocessen er direkte forbundet med tilegnelsesprocessen (indhold og drivkraft), giver det mening at overveje brugen af alternative undervisningsformer for at styrke drivkraften. Dermed mener jeg at mit ærinde, om brugen af nye undervisningsformer til at styrke elevens motivation, legitimeres.

4 Den Store Danske Encyklopædi (Gyldendals åbne)

5 Beskrevet i Knud Illeris bog - Læring

6 Rapport fra NCK: *Motivation og læringsform s. 10-15*

7 Illeris 'Læring' side 42 fig. 3

6. Musiksemiotisk model over musikalsk skabende niveauer

Finn Holst har udviklet en musiksemiotisk model til analyseredskab i forbindelse med kreativt skabende arbejdsformer i musikundervisningen⁸. Det skabende arbejde forekommer i mange forskellige sammenhænge, f.eks i forbindelse med improvisation, udtryk, komposition og tonedannelse. Det kræver forskellige kompetencer at arbejde inden for de forskellige områder, og derfor er Finn Holst model niveauinddelt. Modellen er et redskab til at karakterisere, hvilket område man befinder sig i, og den indvirkning det har på de nødvendige rammer og forudsætninger.

Finn Holst bygger bla. sin model på Bruce Bensons katalog om de 15 forskellige improvisationsformer⁹. Bensons model dækker hele spektret fra udfyldning af små huller i motiver til egentlig genre bestemt komposition. Benson tager udgangspunkt i, at det er ubestemthedsstederne i musikken, der formes gennem udtryk og improvisationen. Finn Holst bruger også Rolf Inge Godøys arbejde i sin model. Holst overtager Godøys forståelse af musikalske objekter, som enheder på forskellige niveauer med særlige afgrænsningsmulige egenskaber.

I Finn Holst figur bevæger niveauerne sig over ren lyd til en defineret genreramme. Det første niveau består af den helt rene definition af lyd, nemlig hørbare svingninger. Herefter følger niveau I, som består af egentlige toner med en særlig tonehøjde og klang. På niveau II bliver disse toner til mindre motiver, og på niveau III følger et egentligt musikalsk udsagn med en indbygget musikalsk progression. På niveau IV er de musikalske udsagn sat sammen til musikalske sammenhænge og dermed en komposition. Sidste niveau, niveau V, er rammesættende for genren og ofte forbundet med en særlig periode.

Figur 2: Niveauer for musikalske objekter¹⁰

Niveau	Objekt-type	Egenskaber
V	Diskurs	Genre/stil/periode
IV	Narrativ	Musikalsk komposition
III	Sentens	Musikalsk progression
II	Motiv	Musikalske komponenter
I	Tone	Tonehøjde/tonelængde/klangfarve..
0	Materiale	Auditivt hørbare svingninger

⁸ Finn Holst Phd. side 132-137 kap. 4.2.2 'didaktisk skabende arbejde med musikalsk skabende processer'

⁹ Beskrevet i Bensons bog 'the improvisation og musical dialog' 2003 samt beskrevet igen i Finn Holst Phd. kap. 4.2.2

¹⁰ Finn Holst Phd. s. 134 figur 4.9 'Niveauer for musikalske objekter'

På hvert niveau indgår der forskellige aspekter og relationen mellem disse betegnes som en *intern relation*. Det kan f.eks være en mindre ændring i klang eller i den rytmiske struktur i en tonerække. Der findes imidlertid også en relation niveauerne imellem, og det betegnes som *ekstern relation*. Det er den eksterne relation mellem niveauerne, der er det ubestemte, og det sted der sker store forandringer og transformationer.

Området mellem hvert niveau repræsenterer forskellige muligheder for transformation:

Mellem niveau I og II - udtryksmæssig åbenhed i forbindelse med tone og fraseformning.

Mellem niveau II og III - udformningsmæssig åbenhed i forbindelse med motivernes transformation til egentlige sætninger. Disse søges gennem improvisation dikteret af materiale på niveau II.

Mellem niveau III og IV - åbenhed i forbindelse med den kompositoriske proces fra sætning til samlet musikalsk narrativ.

Mellem niveau IV og V - findes muligheden for at bryde med de genremæssige kompositoriske principper.

Transformative processer, f.eks arbejdet med elevernes eget musikalske materiale, forbindes med de eksterne relationer. Når man arbejder med de eksterne relationer, indrager man to forskellige niveauer, hvilket stiller større krav til elevernes forudsætninger, end når man arbejder med de interne relationer. De interne relationer knytter sig til et niveau. De eksterne relationer understøtter samtidig læringen på begge de niveauer der inddrages, hvilket er endnu en årsag til at arbejde med dem. Samtidig er det spændende at bevæge sig mellem niveauerne, fordi det er der, ubestemthedsstederne findes.

Jeg vil i forbindelse med mit praktikforløb i Rudersdal bruge Finn Holst model som analyseredskab.

7. Struktureret kreativitet

Kreativitetsbegrebet har ændret betydning gennem de sidste 150 år. Historisk set knytter begrebet sig til en idé fra én videnskabsmand eller kunstner. Denne idé gennemgår herefter en proces, hvor idéen bliver udviklet, formet og opført. I midten af 1900 tallet fik mennesker uden for kunsten og videnskaben brug for at løse problemer uden standardløsninger. Arbejdet med disse kreative løsninger var ikke længere et arbejde for enkeltpersoner, men blev et arbejde for grupper. Den historiske og individuelle udgave af kreativitetsbegrebet blev dog ved med at eksistere inden for

kunsten. I struktureret kreativitet indgår den nyere opfattelse af kreativitet, da man arbejder i grupper. Både i undervisningen af sammenspilshold og til dels også i soloundervisningen, hvor gruppen består af en elev og en lærer. Derudover inddrager jeg den historiske opfattelse af kreativitet i form af den proces, der er forbundet med struktureret kreativitet. Den proces der tager udgangspunkt i en idé, der bliver formet og opført.

Der er 5 faser der udgør skellet for struktureret kreativitet, der er den metode, jeg vil benytte i arbejdet med skabende processer og elevernes eget musikalske materiale. De er følgende:¹¹

- *Den generative fase* - det at få en idé
- *Udviklingsfasen* - at udvikle denne idé
- *Strukturfasen* - at strukturere idéen
- *Formdannelsesfasen* - at forme idéen
- *Den performative fase* - at opføre eller performe idéen

Den generative fase er den fase, hvor man arbejder med idégenerering af grundstof samt præsentation og etablering af dette. Grundstoffet er det materiale, man vil arbejde med i de senere faser. Det er *grundidéen*. Idégenereringen kan ske ud fra forskellige metoder. Jeg har valgt at inddele den generative fase i fire forskellige metoder:

1. Lyd: Denne metode tager udgangspunkt i en simpel lyd. En enkelt lyd kan sagtens rumme masser af muligheder. Lyden kan være en enkelt tone, en lille tonerække, et knips eller en multifon på en blokfløjte. Man kan hjælpe eleven til at finde en lyd ved hjælp af associationer til f.eks naturen. Grundstoffet kommer udefra, men eleverne arbejder med etableringen af stoffet. Der er ikke nogen hensigt med den valgte lyd, andet end at lyden er god. Fokus ligger på den videre proces, hvor man arbejder med lyden.

2. Personlig lyd: Denne metode handler om at itonesætte emner som kan være svære at italesætte. Man tager udgangspunkt i elevernes egne eksistentielle forhold. Det kan være kærlighed, forholdet til voksne eller en kær bedstemors død. Med udgangspunkt i det sidstnævnte kunne grundstoffet f.eks blive 'lyden eller musikken der hvor bedstemor nu er' eller 'mine minder om hende lyder sådan'. Her tager grundstoffet altså udgangspunkt i de store og voldsomme ting, der indimellem sker i elevernes liv.

¹¹ jf. Mogens Christensens 'Sed Vitae' og 'Musik Under Huden'

3. Transart: Begrebet transart beskriver transformationen fra en kunstart til en anden, f.eks omdannelsen af et billede til musik. Det vil sige, at man ud fra et billede danner sit grundstof. Der er også mulighed for at bevæge sig fra andre kunstarter til musik, f.eks kan man benytte historier til grundstofgenerering. At beskrive historier i musik kan være noget problematisk, da musikken elsker gentagelser, mens det i litteraturen ikke fungerer ligeså godt. Men at bruge historier til genereringen af grundstof kan være fint, især hvis man arbejder med elever, der har svært ved finde deres grundstof. Historier og ord kan få arbejdet til at være mere konkret.

4. Didaktisk tilgang: Ved denne metode tager man udgangspunkt i et af elevens tekniske problemer. Ved at lade eleven arbejde kreativt med problemet, er det målet at skabe ny motivation og lyst til at komme videre. Idéen er at sætte forskellige rammer op for eleven ved hjælp af grundstoffet. F.eks kan man give eleven en vanskelig tonerække, eller aftale at stykket skal slutte på et svært gaffelgreb. Her er det vigtigt, at man efterlader plads til, at eleven kan skabe noget selv. Denne metode minder lidt om den første metode, lyd, da selve grundstoffet tildels er givet udefra. Den store forskel er, at der her er en klar hensigt med det valgte grundstof, som ikke kun handler om den kreative process, men også indeholder et didaktisk mål.

Udviklingsfasen er den fase, hvor der eksperimenteres og leges med grundstoffet. Man undersøger alle de muligheder grundstoffet tilbyder og laver et slags mulighedskatalog, som kan bruges i de næste faser. I denne fase er det ikke logik og struktur der styrer, med derimod sansning og fornemmelse. Der er mulighed for at tankespring og -spind, udforskning og kaos. Det er i denne fase at stoffet åbnes.

Mellem (og i) udviklings, struktur og formdannelsesfasen kan man anvende *berettermodellen*¹². Berettermodellens grundstruktur består af 3 dele: en begyndelse - en midterdel - en afslutning. Det er et hjælpemiddel og en kode, der kan benyttes i alle dele af arbejdet med grundstoffet. Man kan aflæse berettermodellens kode i den mindste lyd eller detalje, i værkets storform og i alle de mellemliggende lag. Man kan derfor udnytte egenskaberne fra de tre dele i berettermodellens grundstruktur til at skabe struktur i musikken.

I *strukturfasen* samles de mindre bidder fra udviklingsfasen og presses sammen til et hele, som en dej, der bliver æltet færdig. I strukturfasen holder dejen op med at være et stort smattet klistrer af muligheder, men bliver æltet til en homogen masse. Den masse er det så muligt at forme til al

12 Jf. M.Christensen 'Sed Vitae' side 130-31

verdens boller og brød. Overordnet kan man skelne mellem to forskellige indgangsvinkler til strukturfasen; den ene hvor formen er givet på forhånd, og den anden, hvor man lader materialet blive, hvad det er uden forudbestemte rammer. Lægger man storformen fast, vil der være tilbøjelighed til, at der sker en udfyldningsprocess, hvor man per automatik retter sig ind til den forudbestemte storform. I denne fase handler det derfor *ikke* om at lægge sig fast i en storform, men om at samle detaljerne fra udviklingsfasen med en strukturel fællesnævner, der giver detaljerne sammenhængskraft.

I *formdannelsesfasen* tager værket sin egenlige form. Det er vigtigt ikke at lade stykkets form dikteres af allerede bestemte arketyper, men at lade sig styre af stykkets muligheder. For igen at bruge en dej som billede, er det her dejen bliver smukt formet til brød og boller, men ikke i en særlig metalform. Man former dejen i den retning den allerde selv vil, man bager stykket/dejen op. I strukturfasen vil materialet ofte begynde at tage form, men det er først i denne fase, at den store helhed skal fremstå. Man tager udgangspunkt i de forskellige mønstre, der gør stoffet og formens samspil harmonisk. Det er disse mønstre og deres variationer og knopskudninger, der danner formen på værket. Man samler og organiserer materialet fra de tidligere faser til noget helt og meningsfyldt.

I den *performative fase* opføres stykket. Det er vigtigt med et performativt nedslag. Det legitimerer elevernes musik som noget med værdi. Hvis flere grupper har arbejdet sideløbende med struktureret kreativitet, er der mulighed for at samle alle værkerne på en koncert. Der er to muligheder for at samle værkerne: et lineært forløb - værkerne kommer lige efter hinanden eller et sammenvævet (symfonisk) forløb - værkernes start og slutning væves sammen. Ved sidstnævnte mulighed overtager grupperne lidt af hinandens grundstof, således at musikken fremstår som et samlet værk.

Med den performative faser er alle metodens 5 faser beskrevet. I de første faser er processen meget åben, og man kan lade et slags kaos styre. Senere i processen er der mere orden og brug for lærevejledning i at strukturere og størkne stoffet. Man kan sige at der eksisterer flydende og størknende kræfter, og når der er balancen mellem dem, er der også *struktureret kreativitet*.

8. Rudersdalsprojektet - Praktikforløb

Min praktik i Rudersdal foregik med Mogens Christensen som underviser og vejleder. Praktikken foregik over to lørdage den 31. marts og den 5. april. De to lørdage var bygget op på samme måde:

- kl. 10-11 Observationspraktik: Mogens demonstrere hans metode, struktureret kreativitet, med en solo blokfløjteelev.
- kl. 11-12 Egen praktik: arbejde med tilstillet solo blokfløjteelev, Mogens vejleder.
- kl. 13.30-15.30 Arbejde med Mogens metode i gruppeundervisningen.
- kl. 15.30-16.30 Evaluering (kun d. 5. april)

Lørdag d. 31. marts

Præmissen for praktikken var at kopiere Mogens metode, struktureret kreativitet, via observationspraktikken. Undervisningen foregik i masterclass stil, dvs. Mogens samtidig underviste en kaninelev, projektdeltagerne, musikskolens blokfløjteundervisere samt inviterede studerende fra SMKS.

Observationspraktikken startede med at Mogens forklarede de tilstedeværende, hvad der skulle ske. Grundstof skulle genereres og udvikles til et stykke musik. Der blev lagt vægt på, at arbejdet med kompositoriske metoder skulle ses som et supplement til den i almindelig musikskoleundervisning.

Logbog over Mogens arbejde med Kanineleven Mikkel (1. g i gymnasiet) er vedlagt i bilag 3.

Egenpraktikken foregik som et undervisningssamarbejde mellem Stine - blokfløjtestuderende på SMKS, Kate - kaninelevens vanlige lære og jeg selv. Vi var fælles om at undervise kanineleven Ida (1. g i gymnasiet). Vi startede med at genererer grundstof via associationer til årstiderne. Årstiderne er det overordnede tema for Rudersdal projektet. Vi søgte omkring forskellige lyde, også affødt af moderne spilleteknikker. Ida valgte sommer og kom frem til et tre-tonersmotiv. Materialet fastslog med tonenavne (H'-C''-D'') og vi gennemgik de forskellige variations muligheder f.eks rytme, klang og tonerækkefølge. Herefter begyndte vi at eksperimentere. Jeg gav Ida en opgave for at hjælpe med variationsarbejdet. Hun skulle lave tre variationer med tre-tonersmotivet: én variation der tog

lang tid, én der tog kort tid og én der tog middel lang tid. Variationen handlede om længde af toner, artikulation og rytme. Ida lavede tre gode bud. De tre variationer blev gemt til senere brug. Jeg var meget bevidst om ikke at størkne Idas stykke for tidligt, om at bevare den frie form og den eksperimenterende fase. Afsøgningen af variationsmulighederne fortsatte. Der kom nye idéer fra Ida. Hun foreslog at sætte temaet én oktav op eller tilføje flere toner. Idas almindelige lære foreslog at arbejde med kromatik. Snakken og legen resulterede i en ny tone i rækken (**B'-H'-C''-D''**). Ida fik til opgave at lave en lang og en kort udgave af den nye tonerække. Vi forsøgte ligeledes at få Ida til at inddrage dynamik og klang i hendes variationsarsenal. Ida lavede de to nye variationer, dvs. Ida i alt havde fem variationer på tonerækkerne. På dette tidspunkt forsøgte vi at samle de fem variationer til en helhed. Vi inddrog berettermodellen og snakkede blokfløjteteknik med henblik på artikulation via sommerassociationer om regnvejrs dryp og søvnigt sommerlegato. Vi sluttede timen af med at øve det motiv, der kom af de fem variationer. Vi diskuterede den videre udvikling af stykket. Ida foreslog at spille melodien fra en anden tone eller i et nyt register samt at lave flere regler om stykkets indhold, det var godt i forhold til struktur. Hun foreslog ligeledes at inddrage flere toner, dette understøttede jeg ikke, da jeg skønnede at stykket ikke manglede tonemateriale.

På dette tidspunkt samledes alle til en fællespræsentation af stykkerne. Det foregik således at hver kanin spillede sit stykke, derefter bød Mogens og andre ind med, hvad der kunne arbejdes videre med. Mogens anbefalede at stille en diagnose på hver af kaninelevernes stykker, og derefter lede eleven i den retning diagnosen pegede. Ifølge min på diagnose på Idas stykke var det for udflydende og manglede struktur. Derfor ville jeg lede Ida til at benytte berettermodellens muligheder. Efter fællespræsentationen arbejde vi videre med Idas stykke. Vi begyndte at arbejde i et nyt register med tonerækken (**D''-B''-H''**), dannet ved oktivering af B'-H'. I forbindelse med registerspringet inddrog vi blæseteknik, og vi arbejdede ligeledes med det kromatiske forhold mellem B''-H''. Ud fra berettermodellen dannede vi en form på Idas stykke: Starten med de 5 variationer på tonerækkerne (**B'-H'-C''-D''**), midterdellen med tonerækken (**D''-B''-H''**) og længere toner i det nye register. Dermed manglede vi at afsøge mulighederne for, hvad stykket skulle slutte med. Jeg var svævende i min tilgang til arbejdet, derfor manglede stykket stadig form til den sidste fællespræsentation.

I den sidste fællespræsentation karakteriserede vi stykkernes form. Et af stykkerne var arkitektonisk, klassicistisk og klart uden store toneoverraskelser. I sådan et stykke kan man bevæge sig væk fra det ordnede og ud i kaos til noget mere svævende. Hvis stykket derimod fremstår

svævende og er svært at orientere sig i, skal man lade stykket falde på plads og fortætte det. Man kan dog godt blive i det tågede og ubestemte landskab, hvis man undgår at stykket bliver mere tåget. F.eks. skal man ikke tage mere stof ind. Det sidste var tilfældet med Idas stykke. Mogens gav metoder til fortætning af et værk, man kan f.eks. isolere aspekter i kompositionen ved at arbejde med op eller ned, kromatik, artikulation og kontraster. Ud fra forsøg som disse bliver det tydeligt, hvornår nødvendigheden for modtendenser opstår. En modtendens er f.eks. en kontrast eller en attraktion. En attraktion er energiskabende og opmærksomhedskrævende for stykket, mens en kontrast udvikles langsomt fra allerede eksisterende materiale og skaber balance i stykket. Ida fik lektier for af Mogens til næste undervisningsgang. Hun skulle isolere og arbejde med de enkelte aspekter i hendes stykke, og derved arbejde med stykkets struktur.

Gruppearbejdet startede med et fællesmøde, hvor Mogens igen forklarede hans metode. Der blev lagt vægt på genereringen af grundstof ud fra metoden om en enkelt lyd, som beskrevet i afsnit 7. Deltageren blev etableret i 5 grupper: obo/klarinet + saxofonkvartet + fløjtekvartet + strygergruppe + blokfløjte trio, hvor jeg selv var aktivt medlem. Obo/klarinet duoen havde fået inspiration fra Mogens i form af ordene 'prikker og streger'. Deres stykke var en vekselmelodi, hvor de skiftedes til at spille staccatotoner afbrudt af enkelte længere toner og triller i klarinetten, altså prikker og streger. Afslutningen var en attraktion, en dyb tone i et ellers ubenyttet register. Duoens stykke gav lejlighed til at diskutere brugen af attraktioner og deres energiskabende evner. Det er vigtigt ikke at overforbruge dem, samtidig er de essentielle så musikken ikke bliver kedelig. Som i duoens stykke skal der være balance mellem energiforbrugende og energiskabende virkemidler.

Strygergruppens og Tværfløjtekvartetens stykker gav lejlighed til at diskutere begreberne forgrund og baggrund. I begge grupper havde man en klar forgrund (solo stemme) og en klar baggrund (akk.). Der blev eksperimenteret med, hvordan forgrunden og baggrunden kunne stå alene, derved kunne stykket varieres og forlænges med stor sammenhængskraft. I strygergruppen skiftedes de fire instrumenter til at være forgrund med forskelligt materiale. Det blev diskuteret, hvordan stoffet kunne genbruges mellem de fire instrumenterne, da gentagelse af stoffet skaber sammenhængskraft i musikken. Saxofongruppen havde arbejdet med registerforskellen mellem instrumenterne og arbejdet med lodrette akkorder. De fire teenagedrenge havde svært ved at håndtere mulighedsoverskuddet. De fik vejledning af Mogens, og kom til sidst i gang med at opbæge deres stykke på baggrund af deres grundstof. I blokfløjtetrioen havde vi taget udgangspunkt i én tone, og arbejdet med at ændre den klangmæssigt. Til fællespræsentationen foreslog Mogens, at inddrage en kontrast i form af et gradvist registerskift for at skabe mere variation og struktur i stykket. Slutteligt

opfordrede Mogens alle til at lade sig inspirere af de andre grupper. Efter fællespræsentationen arbejdede grupperne videre. Obo/klarinet duoen havde indført en visuel effekt, hvor de bevægede sig mod hinanden fra hvert deres hjørne af rummet. De havde også forstærket deres slutattraktion ved sammen at spille en kraftigere og dybere tone. Strygergruppen gentog nogle af hinandens motiver, således at værket sluttede og startede med den samme folkløriske melodi i henholdsvis cello og violin. Det gav stykket større sammenhængskraft. Fløjtekvartetten havde arbejdet med at lade forgrund og baggrund stå alene og derved udvidet stykkets længde og sammenhængskraft. Fløjterne var ligeledes begyndt at arbejde med klanglig variation via moderne spilleteknikker. Lektien til alle grupper var at fortsætte arbejdet med stykkerne, så de blev teknisk forbedret og evt. videreudviklet. Grupperne fik også information om, hvad næste times mål var, nemlig at sammenflette alle stykkerne til et samlet værk.

Lørdag d. 5. april.

Observationspraktikken med Mikkel begyndte med etablering af det materiale, der var bearbejdet sidst. Der blev lagt vægt på reetablering af grundstoffet, nemlig tonerækken (D"-F"-G"-D"). Mikkel og Mogens havde brug for at arbejde videre alene. Vi andre fik til opgave selv at bearbejde Mikkels grundstof i en stor gruppe (tre lære + tre kaninelever). I gruppen begyndte vi variationen af grundstoffet. Vi startede med at arbejde med soloblokfløjte. Vi fandt en rytmisk variation med korte gentagelser af den første tone i motivet (D"-F"-G"-D"). Det var en rigtig god dobbelttunge øvelse. Vi legede med oktivering, både op af ned, af enkelte tematoner og augmentation af hele motivet. Denne gang var jeg hurtig til at tænke i berettermodellen. Den rytmiske solovariation blev etableret som en mulig begyndelse. Herefter begyndte vi at arbejde flerstemmigt. Vi legede os frem til en duovariation, hvor en sopran- og en altblokfløjte henholdsvis spillede motivet augmenteret og gentog det oprindelige motiv. Det oprindelige motiv blev varieret ved transposition på sopranen (A"-C"-D"-A") og med en forsiret udgave i altten. Stykket afsluttedes med at motivet blev spillet af en soloalt, hvor enkelte toner blev oktaveret ned.

På dette tidspunkt mødtes vi til den første *fællespræsentation*. Mikkel og Mogens havde arbejdet med spejlning af tonerne F"-G", således at de fik spejlingsmotivet (D"-B'-A'-D") til rådighed. De flettede det oprindelige motiv og spejlingsmotivet sammen ved hjælp af passagespil.

Præsentationen af gruppestykket afledte en snak om brugen af forskellige registre. Gruppen benyttede flere registre f.eks. både sopranblokfløjte- og altblokfløjteregistret. På grund af brugen af mange registre og andre idéer, blev stykket ikke mere interessant, men tvært imod mere ensformigt

og gråt. Der var for mange energiskabende virkemidler i stykket og ikke nok energienforbrugende. Gruppens opgave blev at samle udtrykket, bruge flerstemmigheden f.eks. i form af en cluster på motivtonerne (udledt af de dissonanser der opstod i duodelen), samt at overveje brugen af registre og deres attraktions værdi. Clusteren var et eksempel på et hjælpemiddel til at forbruge den overskydende energi fra registrene. Mikkels opgave blev at inddrage de dybeste toner på instrumentet og udnytte et register mere. Herefter arbejdede gruppen og Mikkel ganske kort med de nye opgaver. Til den sidste præsentation havde Mikkels stykke fået en stærkere struktur, samt stemningen af, at der var en ensom spillemand på en klippe der spillede musikken. Gruppen var begyndt at arbejde sig mod en lang størknet cluster i slutningen af stykket. Clusteren var i ét register og på motivtonerne og gjorde at gruppens stykke kom i balance. Vi sluttede timen af med at samle de to stykker et. Mikkel spillede sit klippemusik først, og gruppen startede lige i halen på Mikkel med sit stykke. I forbindelse med opførelsen af det samlede værk er planen, at eksperimentere med placeringen af gruppen i rummet.

Egenpraktik: Ida havde arbejdet med sit stykke hjemme. Hun kunne meget fint gengive resultatet fra sidst, og havde arbejdet med at isolere en rytmiseret nedadgående bevægelse på tonerækken. Vi snakkede om at bruge opadgående bevægelser inde i den nedadgående bevægelse, og udnyttede det kromatiske forhold mellem B-H til at illustrere det. Herefter brugte vi tid til at isolere og genetablere vores grundstof (B'-H'-C''-D''). Jeg foreslog at skabe en kontrast f.eks. en lang tone i det høje register. Ida svarede ved at eksperimentere mellem B''-H'' og slutte på et langt H. Herefter var det oplagt for Ida, at bevæge sig ned af i den bevægelse, hun havde forberedt hjemme. Hun afsluttede bevægelsen ved at gå i stå på B'. I stykket opstod der dermed en god mulighed for at øve gaffelgrebsforbindelsen mellem B-H i begge registre. Det var en meget fin øvelse.

Idas stykke indeholdt altså en start med præsentation af grundstof og en midterdel i det lyse registre. Vi manglede at etablere en slutning. Vi diskuterede vores muligheder: skal den være kraftig, vende tilbage til starten eller flimre ud. Vi gennemgik variationsmulighederne og sluttede på at arbejde med kromatik og sekvenser, nemlig en lille faldende sekund spillet i opadgående sekvenser. Ida valgte de faldende sekunder, hun synes passede sammen og endte på en høj grundstof tone (H''). Idéen om en trille på det afsluttede H opstod og blev til slutningen. Resten af arbejdet gik med at gøre Idas idéer og udtryk tydeligere. Vi arbejdede med timing (accelerando og ritardando) i bevægelserne op og ned af instrumentet samt blokfløjteteknik som artikulation og blæseteknik. I forbindelse med udtrykket bad jeg Ida beskrive, hvilken karakter hun søgte efter. Hun havde en helt klar idé om karakteren på alle tidspunkter i musikken. Ida skulle gå kl. 12 og kunne derfor ikke nå

fællespræsentationen, men den performative del af arbejdet er vigtig, derfor gik Ida en tur i alle lokaler og spillede hendes stykke for de andre grupper. Det var tydeligt hun nød at præsentere det. Resten af grupperne mødtes til fællespræsentation. Der var sket meget, bl.a. var der variationer med moderne spilleteknikker tilstede. Mikkel havde f.eks. overtaget gruppens idé om at spille motivet samtidig på to måder, henholdsvis augmenteret og som det oprindelige motiv. For at opnå den effekt spillede Mikkel på to fløjter samtidig, og det virkede helt naturligt for ham. Slutningen af Mikkels stykke havde også fået nyt udtryk med en virtuos og forsiret taranteludgave af motivet. Kaninen Christina havde arbejdet meget hjemme og lavet en kontrast, der nærmest var et nyt stykke. Med hendes vejleder flettede hun det oprindelige stykke og den nye kontrast sammen ved at arbejde med fælles toner og rytmiske figurer. Det var flot at opleve, hvordan alle havde fået et stort ejerskab over deres musik, og hvordan stykkernes udtryk spejlede deres ophavsmænd.

Gruppearbejdet startede med, at alle fik tid til at genetablere deres stykke fra sidst. Grupperne var de samme med én ændring, blokfløjtetrioen blev til en klarinet/blokfl. trio. Jeg var aktivt medlem i klarinet/blokfl. trioen. Vi brugte den første session til at generere nyt grundstof endnu en gang via associationer til årstiderne. Margrethe (blokfl.lærer i Rudersdal) og jeg var i gruppe med en hvirvelvind af en pige, Sarah (5. klasse). Hun havde masser af idéer og meget god energi. Hun fandt en tonerække som grundstof (As'-Ges'-D'-Es'). Vi lagde tonerækken i forgrunden med en kvint som baggrund (As'-Es'). Herefter fulgte en fællespræsentation, hvor alle fik besked om at arbejde mere rytmisk. De fleste af stykkerne var meget lyriske, og det samlede udtryk af stykkerne, havde brug for kontrast. Mogens gav en opgave, som var, at finde en rytme via en talrække bestående af 2 og 3 grupper, samt finde en akkord til 3'erne og en akkord til 2'erne. Herefter skulle grupperne omskrive deres originale stykke til at passe ind i 2-3 strukturen. Det fleste af grupperne lavede en huskeseddel over deres 2-3 talrækkestykke. Det var ok i denne forbindelse, da der ikke var tale om egentlige partiturer. Normalt er det ellers ikke nødvendigt med partiturer i arbejdet med struktureret kreativitet, da eleverne sagtens kan huske deres egen musik.

Via vores oprindelige grundstof fandt min gruppe to akkorder. Vi begyndte at øve talrækkerytmen i hurtigt tempo. Herefter begyndte variationsarbejdet vejledt af besøg fra Mogens. Vi brugte rytmen som baggrund og det oprindelige grundstof som forgrund. Vi ændrede underdelingen i talrækken, arbejdede med forte og piano, klangvariation med artikulation, perkussive effekter samt andre moderne spilleteknikker. Vi inddelte stykket i variationsklynger, hvor 2-3 talrækken blev gentaget tre gange med den samme variation. Midt i forløbet havde vi en fællespræsentation. Her stod det klart, at det var meget nemmere at arbejde med et nyt stykke frem for omformningen af et gammelt.

De fleste af grupperne havde dog formået at omforme dele af deres stykker. Saxofongruppen var igen bagud i forhold til de andre grupper. De sluttede deres talrækkestykke med (i afmagt) at spille en klezmer sats, de kunne udenad. Dvs. deres stykke var ikke deres egen musik. Grupperne arbejdede efter fællespræsentationen videre med deres stykker. Nu handlede det om at genetablere det oprindelige stykke evt. med elementer fra 2-3 rytmerækkerne. I min gruppe udbyggede vi med flere variationer, samt overvejede registerskift som variationsmulighed. For at skabe sammenhængskraft bandt vi tre klynger sammen med skygger af det oprindelige grundstof. Herefter fulgte den sidste fællespræsentation. Fløjtekvartetten havde en ny midterdel i deres stykke med 2-3 talrækker. Da 2-3 talrækkerne var skabt ud af det oprindelige grundstof, var der stadig stor sammenhængskraft i deres stykke. Strygergruppen havde skygger af talrækkerne i deres slutning. Efter præsentationen af stykkerne arbejdede vi med at flette de 5 (6) stykker sammen. Obo/klarinet duoen startede efterfulgt af klarinet/blokfl. trio. Obo/klarinet duoens visuelle effekt, hvor eleverne gik mod hinanden, blev inddraget i overgangen til det næste stykke. Sammenfletningen mellem fløjtekvartetten og klarinet/blokfl. trioens skete ved, at en høj tone fra en solofløjte hang ind over klarinet/blokfl. trioens sidste klynge. Tværfløjternes flimrede slutning med perkussive klaplyde fungerede som baggrund for solocelloens folkloristiske tema i strygergruppens start. Strygerne sluttede det samlede værk med deres smukke lyriske værk. Saxofongruppens stykke blev ikke taget med i det samlede værk lørdag d. 5 april. Det var fordi at klezmer musikken ikke var deres egen, men deres stykke fra d. 22 marts vil blive inddraget i det store værk på et senere tidspunkt.

Som afslutning på de to lørdage mødtes musikskolelærerne og SMKS studerende til en *evaluering*. Primært for at gennemgå, hvordan den performative del af projektet skulle forløbe. På trods af de mange fællespræsentationer i undervisningsforløbet, er en egentlig koncert en god mulighed til at kvalificere elevernes musik som noget med værdi. Planen blev at samle alle blokfløjtestykkerne til et værk rammet ind af Mikkels stykke med Christina-, Idas- og gruppens stykke i midten. Blokfløjtestykkerne vil blive flettet sammen ved den samme proces, der er beskrevet i sidste afsnit om grupperne. Gruppernes og blokfløjternes samlede stykker vil blive opført til den samme koncert i foreningen 'Ny Musik i Birkerød' d. 21 maj¹³. Ud over planlægningen af koncerten blev selve undervisningsforløbet kort evalueret. Jeg vil ikke komme nærmere ind på detaljerne i dette afsnit, men jeg vil i det næste kapitel lade mine- og vores fælleserfaringer komme til udtryk. Vigtigt er det at nævne, at alle var glade for forløbet og formen på undervisningen, hvor lærerne var på kursus *sammen* med deres elever.

13 Koncerten bliver ikke beskrevet da den foregår efter denne opgave er afleveret.

9. Overvejelser om praktikforløb i Rudersdal

I dette kapitel diskuterer jeg praktikforløbet i Rudersdal. Jeg vil overveje forløbet i forhold til metoden struktureret kreativitet og Finn Holst musiksemiotiske model. Jeg vil lægge særligt vægt på betydningen af alder, solo- eller gruppeundervisning, elevernes motivation og min rolle som underviser i arbejdet med elevernes eget musikalske materiale.

I praktikken har vi benyttet *struktureret kreativitet* som metode. Som beskrevet i kapitel 7 er første fase *genereringen af grundstof*. Jeg nævner fire forskellige måder at generere grundstof på: ren lyd, personlig lyd, transart og didaktisk tilgang. I praktikforløbet har jeg udelukkende arbejdet med den første mulighed, ren lyd. Det var i denne sammenhæng den bedste måde at generere grundstof på, da praktikforløbet var relativt kort og flere af underviserne ikke kendte eleverne på forhånd. Via associationer til årstiderne, fandt eleverne deres grundstof, ofte en kort tonerække. Det betød at praktikforløbet var koncentreret om at udvikle grundstoffet og lære metoden at kende frem for genereringen af selve grundstoffet. Selvom vi i praktikken ikke dannede grundstof med et egentligt didaktisk mål, oplevede jeg alligevel muligheden for at bruge elevens materiale didaktisk. I arbejdet med solokaninen Ida brugte vi energi på den del af hendes grundstof, som bestod af den kromatiske forbindelse mellem H-B. Det er gaffelgreb, der er svære at skifte imellem. Jeg fik mulighed for at lede eleven, via hendes eget grundstof, til tekniske udfordringer. Ida øvede engageret, fordi hun havde ejerskab over musikken. Hun ville løse det tekniske problem, da resultatet var vigtigt for hendes musik. Jeg er ikke sikker på, hun overvejede at det hun var i gang med at træne var svært, det skulle bare virke. For at arbejde didaktisk med elevens eget grundstof kræver det en underviser, der er hurtig til at se de didaktiske muligheder i grundstoffet. Når det lykkes, synes jeg det er en elegant metode til tekniktræning. At lade grundstofgenereringen styres helt af et didaktisk mål er stadig en mulighed, men den metode nåede jeg ikke at afprøve i Rudersdal praktikken.

I den eksperimenterende *udviklingsfase* arbejdede vi med variationsmulighederne. Det viste sig, at mindre opgaver var et godt hjælpemiddel til at få eleverne til at se mulighederne. Det var særlig godt i arbejdet med de ældre elever. De yngre elever, f.eks klarinettisten Sarah, var et vandfald af muligheder, og hos hende hjalp opgaverne med at afgrænse variationsmulighederne. I udviklingsfasen hjælper læreren, f.eks via opgaver, eleven i hendes egen retning. Samtidig skal læreren bevare overblikket uden at størkne musikken. Min erfaring fra praktikken er, at selvom man ikke skal størkne musikken, skal man dog ikke miste enhver form for struktur i arbejdet.

Gennem opgaver kan man lede eleven i den retning, man bedømmer elevens stykke er på vej hen. Man kan også skabe kontraster og variation i stykkerne. Mogens gav en opgave til grupperne hvor de skulle lave en asymmetrisk rytmerække bestående af talene 2 og 3 og spille den i hurtigt tempo med attitude. Herefter skulle de omskrive deres gruppes oprindelige stykke til at passe til 2-3 rækkerne. Mogens bedømte at der manglede tempo i gruppernes stykker. De var alle smukke og lyriske, men der manglede energiske værker i forhold til den endelige performative nedslag. Mogens startede med opgaven en ny udviklingsfase med de oprindelige stykker.

I løbet af udviklingsfasen er det vigtigt at begynde at strukturere variationer. Det er *Strukturfasen*. Man kan godt fortsætte variationsarbejdet, men det er vigtigt ikke at være for svævende. I min første egenpraktik med Ida var jeg meget opmærksom på ikke at lade musikken tage form for tidligt. Da jeg havde en meget svævende tilgang til arbejdet, gav jeg det videre til Ida. Idas stykke blev derfor også meget svævende og manglede struktur. I min iver for ikke at størkne musikken, glemte jeg at strukturere tidligt nok i forløbet. Et hjælpemiddel til at give mere struktur er som nævnt tidligere berettermodellen. Den hjælper til at skabe sammenhængskraft, uden at musikken størkner for tidligt. I den anden egenpraktik havde jeg berettermodellen længere fremme i bevidstheden, og med det fulgte gode resultater. Idas stykke bevarede sin smukke lyriske stemning, men fik mere struktur, og blev derfor kvalificeret som rigtig og vigtig musik.

I strukturfasen skal man fortsætte variationsarbejdet, da det er nødvendigt for at udvikle og opbage stykket. Det kan igen gøres ved hjælp af opgaver og velovervejede vejledning. I min gruppe med 2-3 rækkerne vejledte Mogens. Han foreslog at vi varierede i selve rækken og ikke kun i for-og baggrund. Med Mogens vejledning fik vi mulighed for at eksperimentere med nye variationer af grundstoffet. De variationer kunne vi herefter arbejde ind i strukturen af stykket. Det bevirkede en vekselvirkning mellem strukturarbejdet og det eksperimenterende udviklingsarbejde.

I *formdannelsesfasen* tager stykket sin endelige form og den sidste mulighedsafsøgning finder sted. I 2-3 gruppen arbejdede vi med at binde vores 2-3 klynger sammen med skygger af det oprindelige grundstof. Via disse skygger størknede stykket nærmest af sig selv. I formdannelsesfasen med Ida eksperimenterede vi også med det oprindelige grundstof, da vi søgte efter en slutning. Ida lod musikken stige dramatisk gennem registrene via eksisterende grundstof, og til sidst ringe ud med en trille i topregistret. Min erfaring fra praktikken er, at ved at eksperimentere med grundstoffet, størkner musikken ikke i en forudbestemt form. Det handler om en balance mellem kaos og struktur. I starten af egen praktikken lavede jeg momentvis for meget kaos, men jeg tror det er bedre

end at sidde fast i klassiske former. Når der er kaos, er der stadig mulighed for originalitet og kreativitet, og det er at foretrække frem for størknet reproduktion eller udfyldning. Samtidig er det struktur-og formdannelsesfasen, der kvalificerer og gør elevernes idéer til egentlige stykker. Derfor er det vigtigt at læreren holder balancen mellem struktur, form og kaos.

I fællespræsentationerne blev den *performative fase* dyrket. Den sidste lørdag arbejdede vi ligeledes med at flette gruppestykkerne sammen til ét stort værk til en koncert. Det gør man ved at tage en lille bid fra det ene stykke og lade den bid overlappe med det næste stykke. Man går tilbage til værkernes mindste stykker af grundstof og benytter det til sammenfletningen. Det var interessant at genfinde grundstoffet efter det havde gennemgået en stor udvikling og formdannelse. Det egentlige performative nedslag, hvor det samlede værk skal opføres, finder sted ved en koncert i 'foreningen for ny musik i Birkerød' til maj.

*Finn Holst musiksemiotiske model*¹⁴ giver et overblik over den kompleksitet, der er forbundet med struktureret kreativitet. Jeg bruger Finn Holst model til at undersøge Mogens Christensen metode. Arbejdet med struktureret kreativitet foregår primært som eksterne relationer mellem niveauerne i Holst model. Genereringen af grundstof findes mellem niveau 0 og I. Arbejdet med at variere grundstoffet findes mellem niveau I og II. Mellem niveau I og II findes derfor de idéer om motivvarians, vi benyttede i praktikken. F.eks. kan et motiv sættes én oktav op eller ned, man kan tilføje toner, benytte kromatik eller spejling. Når der er tale om eksterne relationer arbejder man på to niveauer samtidig. Derimod ligger det rent tekniske arbejde på et niveau, som interne relationer. F.eks. ligger det tekniske arbejde med motiverne på niveau II. Internt på niveau II er der ligeledes mulighed for variation ved betoning, artikulation, fraseformning og dynamik. Jeg vil dog tilføje at den interne relationsvariation på et niveau, hurtigt kommer til at nærme sig den eksterne relation på næste niveau. Arbejdet fra niveau II-IV er det, der svarer til struktur- og formdannelsesfasen. Mellem niveau II-III bliver motivet langsomt udviklet til længere sætninger. Et eksempel på det er arbejdet med 2-3 rækkerne i min blokfl./klarinet gruppe: Ved at eksperimentere med variationsmulighederne fra niveau II, blev det muligt at se de forskellige retninger vi kunne gå i, og vi lod langsomt materialet tage form til sætninger. På niveau III blev sætningerne teknisk kvalificeret ved interne relationer. Mellem niveau III og IV blev sætningerne langsomt samlet til et længere narrativ. I 2-3 gruppen gik vi baglæns gennem niveauerne og greb fat i skygger af motiver fra niveau II. Som tidligere beskrevet brugte vi disse skygger, hentet på niveau I, til at smelte

14 Jf. kap. 6

sentenserne sammen med. På den måde tog stykket form til et længere narrativ eller værk.

Det sidste niveau, niveau V, handler om at genrebestemme og måske netop bryde med etablerede genre. I mit arbejde med struktureret kreativitet har jeg arbejdet uden forudbestemte idéer. Jeg har holdt mig i det ubestemte område mellem niveauerne på de eksterne relationer. I forhold til genre har arbejdet dog haft karakter af forudbestemthed. Jeg har haft moderne klassisk kompositionsmusik som et genremål. Projektet i Rudersdal handler netop om at skabe opmærksomhed om moderne klassisk kompositionsmusik, derfor er det sidste niveau ikke relevant for min opgave og projektet i Rudersdal.

I arbejdet med struktureret kreativitet kommer man niveauerne fra Finn Holst model igennem én for én. Hvis man springer ind på niveau I eller II, kan man starte med en klar didaktisk hensigt. På niveau I vil læreren definere grundstoffet som et kort motiv med udgangspunkt i en teknisk udfordring. På niveau II definerer læreren grundstoffet på samme måde, men med mere kontrol, da læreren på niveau II danner grundstoffet som en længere sætning. Fra det niveau man er sprunget ind på fortsætter udviklingsarbejdet op gennem niveauerne. Man arbejder med et teknisk problem via de eksterne relationer med struktureret kreativitet som metode.

Motivationen eller drivkraften oplevede jeg hos alle eleverne, men på forskellig vis. De yngre elever var meget sprudlende, især obo/klarinet duoen var fuld af drivkraft. Det var tydeligt at læringsindholdet passede dem godt. De havde nemt ved det på grund af deres alder. Det var en ukompliceret leg uden selvcensur og usikkerhed. Som lærer fik man med det samme følelsen af, at have givet eleverne en opgave de glædede sig til, og som de var meget motiverede for at løse. Hos de lidt ældre soloelever oplevede jeg også drivkraft, omend på en mere indadvendt måde. Idas arbejde med gaffelgrebsforbindelser er et eksempel på en af de ældres elevers motivation. Hun arbejdede motiveret, så hendes musik kunne komme der hen, hvor hun gerne ville have den. Et andet eksempel er soloeleven Christina, 3 g. Hun var stresset og fjumset på grund af studentereksamen. Samtidig var hun ikke specielt tryk i arbejdet med sine egne idéer, og blev tit i tvivl og troede hun ville glemme sin musik. Alligevel var hun motiveret for at arbejde. Hun havde brugt meget tid på at udvikle materialet der hjemme og nød tydeligvis at spille sit stykke. Mens hun spillede til fælleskritik, forsvandt alt det fjumsede. Hun havde fundet et pusterum, som handlede om hende, og hun var stolt over, hvad hun havde opnået med sit stykke. Det var flot at se.

I praktikken i Rudersdal mødte jeg forskellige *typer af elever* og ikke mindst forskellige *aldersgrupper*. Som lærer skal man være hurtig til at læse, hvilken type man arbejder med. Der er

stor forskel på typen der sidder hjemme og skriver lidelsessange, og den der brager der-ud-af. I arbejdet med kreative processer (og al anden undervisning) dikterer elevtypen, hvordan man går til stoffet. Klarinettisten Sarah bragede der-ud-af. Hun arbejdede i et hurtigt tempo, og hendes musik havde karakter af, at der var knald på. Med en type som hende, handler det om at følge med og være foran. At være klar til at arbejde i et hurtigt tempo og ikke bremse, så kan hun udfolde sig. Hvis man synes det er nødvendigt, kan man opfodre til langsommere fordybelse, men jeg tror ikke at et hurtigt tempo, er det samme som manglende fordybelse. Kanineleven Ida var modsat. Hun er egentlig ikke en forsigtig type, men i arbejdet med struktureret kreativitet var hun mere stille og indadvendt. Jeg tror at den store forskel på de to skyldes deres alder. Sarah går i 5. klasse, mens Ida er 1. g'er. Ida havde et andet forhold til at lege end Sarah. Samtidig var Ida, modsat Sarah, underlagt den usikkerhed og selvbevidsthed, der følger med til at være teenager. Idas musik var også mere afdæmpet end Sarahs, og havde et mere drømmende lyrisk udtryk.

I praktikken oplevede jeg generelt alder som en stor faktor. Eleverne under 5.-6. klasse havde nemmere ved at lege og finde idéer, mens jo ældre eleverne blev, jo svære blev det for dem at arbejde frit.

I praktikforløbet arbejdede jeg både med *gruppe- og soloundervisning*. Som forventet viste det sig, at brugen af kompositoriske undervisningsmetoder fungerede ved begge undervisningsformer. Hos grupperne var der en medspillende lærer i det fleste tilfælde. To grupper var alene, men fik løbende vejledning fra Mogens. Det var saxofongruppen og klarinet/obo-duoen. De to grupper havde meget forskellig succes med struktureret kreativitet. Obo/klarinet-duoen kørte der-ud-af som tidligere beskrevet. Saxofongruppen kæmpede sig frem til et lille stykke den første lørdag, men da de manglede en mand den anden lørdag, endte gruppen med at spille noget kendt musik i afmagt. Forskellen på de to grupper var deres alder, køn og antal. Saxofongruppen bestod af fire teenagedrenge, mens obo/klarinet-duoen var to piger på grænsen til teenageårene. Til trods for Mogens vejledning magtede drengene ikke at styre mulighederne, finde deres roller i gruppen eller overkomme deres egen selvcensur. En egentlig gruppestyrer i form af en medspillende lærer kunne måske have hjulpet dem, men jeg synes ikke den løsning er optimal. Den bedste løsning for saxofongruppen mener jeg er videre vejledning, ro og tilvænnning til arbejdet med deres eget materiale. I duoen kunne de, på grund af deres alder, stadig finde ud af at lege, og de to piger var ikke hæmmet af selvcensur. Derfor var det muligt for dem at skabe musik uden en gruppestyrer, men med vejledning fra Mogens. Netop arbejdsformen hvor grupperne får vejledning, men ingen egentlig lærestyring er spændende. Eleverne skal selv tage kvalificerede valg om deres egen musik. Når det lykkes, bliver musikken meget nærværende for eleverne og helt deres egen. I praktikken

oplevede jeg ligeledes stor fællesskabsfølelse i grupperne, især når deres musik lykkedes. Det var tydeligt at glæden ved at skabe noget sammen var stor.

I soloundervisningen eksisterer fællesskabet ikke på samme måde. Tilgængelig er der mulighed for en selvfordybelse, der ikke er plads til i gruppeundervisningen. En erfaring jeg vil tage med fra praktikken er, at det er vigtigt at lade eleven arbejde på stykket alene. Ida og Christina fik specifikke lektier for efter den første lørdag. Begge kom tilbage med materiale de havde et stærkt ejerskab over. Læreren kunne herefter hjælpe dem med at strukturere deres materiale.

Gennem praktikken har jeg oplevet, hvor vigtigt det er at anerkende hvilken *lærerrolle*, der er den mest hensigtsmæssige på det pågældende tidspunkt. Læreren i arbejdet med soloeleverne og grupperne er den samme, selvom undervisningssituationen er forskellig. Når man arbejder med struktureret kreativitet, er det essentielt at man ikke kun dyrker de klassiske lærer- og elevroller, hvor læreren sidder og udgyder visdommen, som eleven optager. På den måde tager man ikke udgangspunkt i elevens eget musikalske materiale. Det bliver lærerens musik og ikke elevens man skaber. I det kreative arbejde skal man derimod være en partner i processen. En der hjælper med at åbne mulighederne, og er lydhør over for de idéer der kommer. Det er ligeledes vigtigt at være nærværende og leve sig ind i elevernes musik, samt at modtage den med respekt. Læreren skal bevare overblikket, man skal snakke langsomt og tænke hurtigt. Måden at vejlede på er også meget vigtig. Man skal ikke være en eksaminator, men en der tager indfølelse del i opgaven. Bare idéen om at man som lærer skal vejlede er interessant. Smukkest er det når vejlederen ikke vejleder, men er en samtalepartner, og når læreren og eleven sammen når til nye erkendelser.

Et sted er den klassiske lærerrolle dog vigtig at integrere i arbejdet med elevens eget materiale. Det er i det tekniske arbejde. Læreren har en teknisk viden om instrumentet, som det også er vigtigt eleven lærer, da teknikken giver eleven større kunstnerisk frihed. I praktikken har det givet gode resultater at arbejde med tekniske detaljer i forbindelse med elevernes stykker. Udover de didaktiske mål med tekniskarbejdet, er det ligeledes en af de ting, der er med til at kvalificere elevens stykke, og er med til at vise, at man opfatter musikken som seriøs og værdifuld.

10. Konklusion

Med denne opgave har jeg beskrevet, hvordan man kan inddrage kompositionsbaserede aktiviteter i den almindelige undervisning. Igennem forløbet har det vist sig, at struktureret kreativitet er en god metode til at gøre dette. Samtidig har jeg gennem praktikken oplevet en positiv indvirkning på

elevernes motivation, når de arbejdede med deres eget materiale. Det var tydeligt, at når materialet og indholdet i undervisningen blev nærværende for eleverne, steg motivationen. Jeg oplevede ligeledes, hvordan arbejdet med kompositionsbaserede aktiviteter styrkede indlæringen, f.eks elevernes tekniske og udtryksmæssige egenskaber. Eleverne blev i det hele taget mere fortrolige med deres instrument og musikalitet. I fremtiden glæder jeg mig til at arbejde med struktureret kreativitet med flere typer elever, også dem jeg ikke fik mulighed for at arbejde med i praktikken. F.eks de elever, der kun har beskæftiget sig med instrumentalmusik i ganske kort tid.

På baggrund af min opgave og de praktiske samt teoretiske overvejelser den indeholder, kan jeg konkludere at inddragelse af kompositionsbaserede aktiviteter styrker både eleverenes motivation og læring, samt at undervisningstypen er et godt og nødvendigt supplement til den almindelige musikskoleundervisning. Alt i alt har jeg haft en god oplevelse i arbejdet med struktureret kreativitet i undervisningen. Min kaninelev Ida fortalte mig, at hun havde været helt høj oven på den første undervisningsgang - og sådan havde jeg det også selv.

Litteraturliste:

Christensen, Mogens: *Sed Vitae*, Dansk Sang - Folkeskolens Musikforlag, 2010

Christensen, Mogens: *Musik Under Huden*, Dansk Sang - Folkeskolens Musikforlag, 2013

Holst, Finn: *Professionel Musiklærerpraksis*, Phd. afhandling fra Aarhus Universitet - Institut for uddannelse og pædagogik, 2013

Illeris, Knud: *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2006

Bonde, Lars Ole: *Musik og Menneske - Introduktion til musikpsykologi*, Samfundlitteratur, 2009

Rapport fra Nationalt Center for Kompetenceudvikling NCK, *Motivation og læringsform - en oversigt over eksisterende forskning*, 2009

Christensen, Mogens: *Forhøjet Kunsttryk - om børns forhold til skabende kunst*, Bestilt af Børnekulturens netværk.

Rudersdal Musikskole, *Virksomhedsplan 2013*, Rudersdal Kommune

Dahlbæk, Annelise: *Progression i Musikundervisningen*, Folkeskolens Musiklærerforening, 2009

Internet:

Danske kultur og musikskoleledere DMKL information om musikskolens bekendtgørelse fra 2013:

<http://www.dmkl.dk/bekendtgørelse-og-love.html>

Den Store Danske Encyklopædi - Gyldendals åbne encyklopædi om motivation:

http://www.denstoredanske.dk/Krop,_psyke_og_sundhed/Psykologi/Psykologiske_termer/motivation