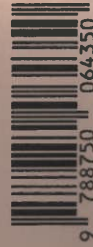


Denne grundbog kommer bredt rundt om musik-  
kens pædagogiske potentialer og udfolder, hvorfor  
og hvordan musik kan skabe sammenhængskraft,  
mening og glæde i den pædagogiske hverdag.

Bogen er komponeret, så den i sin helhed giver dig  
et overblik over forskellige veje ind i det mangfoldige  
musikpædagogiske landskab. I de enkelte kapitler  
sættes musik i samspil med konkrete begreber fra  
pædagogisk praksis og teori. Nogle kapitler tager  
fat i aktuelle pædagogiske strømninger,  
mens andre udfolder traditionelle  
musikpædagogiske tematikker. Målet er  
at give inspiration og idéer til pædagogisk  
arbejde med musik som et væsentligt og  
værdifuldt "fælles tredje".

Samtidig er håbet at puste fornyet liv i de  
musikpædagogiske miljøer på pædagog-  
uddannelsen og i praksis, så musikken  
igen kan få lov at spille en central  
rolle i pædagogikken. Musik har  
nemlig noget ganske særligt at  
bidrage med.

AKADEMISK FORLAG  
EGMONT



THOMAS THORSEN (red.)

MUSIKKEN I PÆDAGOGIKKEN

THOMAS THORSEN  
(red.)

# MUSIKKEN I PÆDAGOGIKKEN

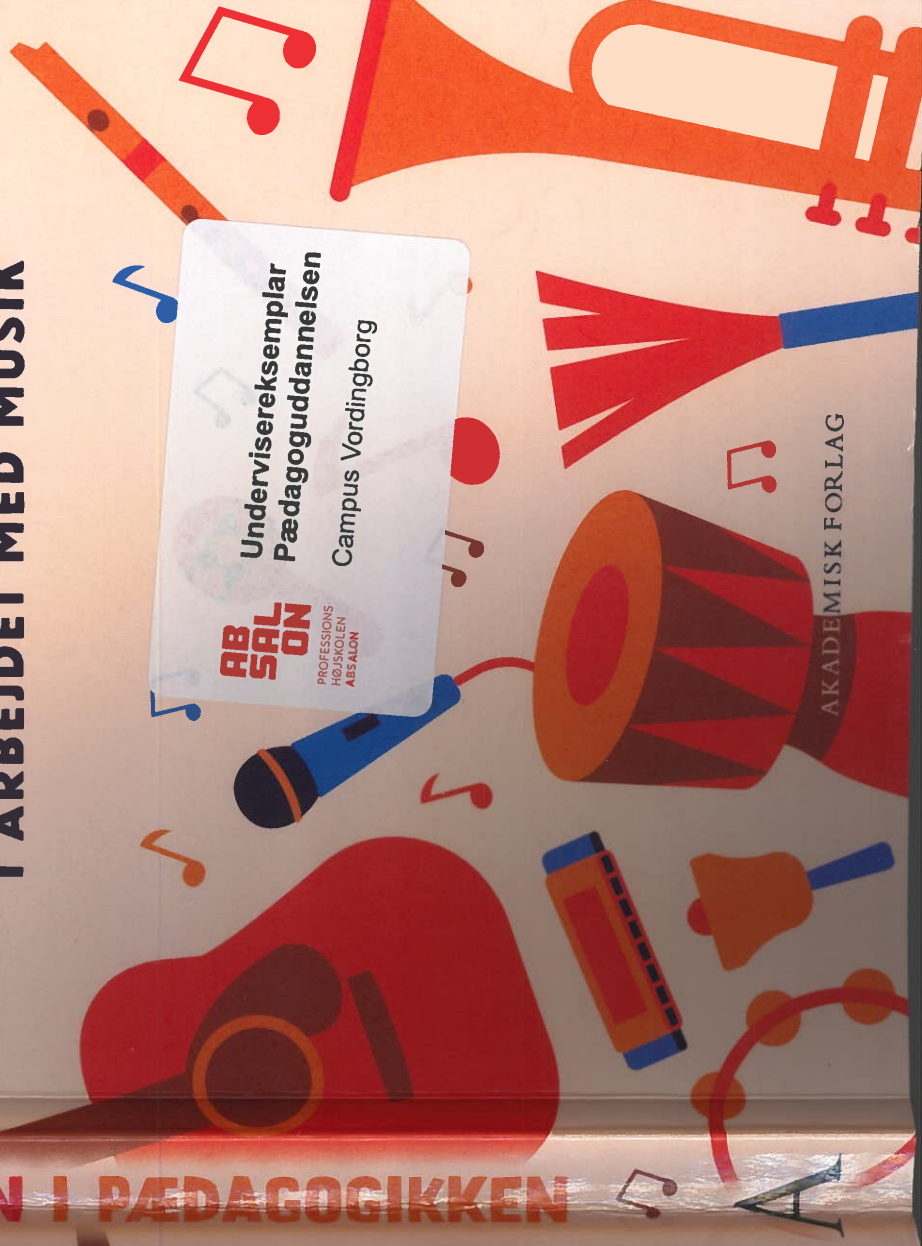
PÆDAGOGENS GRUNDBOG  
I ARBEJDET MED MUSIK

AB  
SAL  
ON

PROFESSIONS  
HØJSKOLEN  
ÅRSALØN

Undervisereksemplar  
Pædagoguddannelsen  
Campus Vordingborg

AKADEMISK FORLAG



## KAPITEL 5

# MUSIK SOM DANNELSESPRAKSIS

*Af Thomas Thorsen og Andreas Nielsen*

### Intro

Det er onsdag lidt før kl. 15, og pædagogen Mathilde sidder i musiklokalet og spiller på en guitar, da tre 7.-klassepiger kommer ind. Efter lidt småsnak om dagens begivenheder begynder de sammen at gøre bas, keyboard og mikrofoner klar, mens pigerne fortæller om en sangtekst, de arbejder på. Så ankommer to drenge, der begge spiller guitar, og de har taget en ny pige fra deres klasse med. Mens drengene rigger guitarerne til, snakker Mathilde og pigen Sofia, der godt kan lide at synge og gerne vil prøve at være med. Da det hele er sat op, ringer en af 7.-klassepigerne efter trommeslageren, Mikkel, der stadig sidder og gamer nede i klubben, og fem minutter senere er hele bandet klar. "Lad os komme i gang," siger Mathilde, og gruppen kigger op og samler opmærksomheden. "Vi starter med at spille 'Mercy', og Sofia, vil du synge kor sammen med mig i dag?" Sofia nikker. "Bagefter arbejder vi videre med vores egen sang," siger Mathilde og afslutter med et skævt smil: "Men lad os spille først, og Mikkel, vil du – hvis du er klar – tælle for?"

Den indledende lille fortælling kommer fra et klubtilbud (4. til 7. klasse) på en skole, hvor børnene havde mulighed for at spille og komponere musik i et band en fast eftermiddag om ugen. Bandet øvede i skolens musiklokale, og en musikinteresseret pædagog fra klubben var med hver gang, ligesom en musiklærer fra den lokale musikskole var tilknyttet. I et interview med pædagogen spurgte vi efterfølgende, hvilke overordnede potentialer hun så i forløbet, og hun svarede:



Et eller andet sted handler det jo om dannelse. De kommer, fordi de har lyst og gerne vil spille og lave musik, men de forpligter sig også til fællesskabet og det fælles projekt, hvor de både er medskabere og skal indordne sig under de fælles rammer, hvis det skal fungere.

I dette kapitel ser vi nærmere på spændingsfeltet mellem musik og dannelse og på, hvilke dannelsesmæssige potentialer der kan ligge i at beskæftige sig med musik i pædagogisk praksis. Dannelse handler grundlæggende om at blive menneske og at blive det sammen med andre mennesker, men på en måde, hvor det ikke på forhånd helt er fastlagt, hvad det egentlig vil sige at være menneske. Det handler med andre ord ikke om at bekræfte et på forhånd defineret idealbillede, men derimod om, at den enkelte åbent forholder sig til sig selv, til andre og til verden (Oettingen 2004; Hammershøj 2022; 2017).

Bevæggrundene for at arbejde med musik i pædagogiske og dannelsesmæssige sammenhænge kan have forskellige afsæt og mål for øje. Er det musikken, der i sig selv er omdrejningspunktet og målet for de pædagogiske aktiviteter og målgruppens dannelse? Eller er musikken et middel, der kan skabe rum for fx sociale, sproglige eller demokratiske dannelsesprocesser hos målgruppen? Tidligere lektor i musikpædagogik Elsebeth Kirk (2009) beskriver disse to positioner som henholdsvis *dannelse til musik* og *dannelse gennem musik*. Det behøver imidlertid ikke være et enten-eller, og Kirk peger med inspiration fra musikprofessor Frede V. Nielsen (1998) på en tredje position – et samlet dannelsesperspektiv – hvor helheden er i fokus, og hvor der både er tale om *dannelse til* og *gennem musik* (Kirk 2009). Dette kapitel undersøger denne tredje position, hvor musik og musikaktiviteter i en dynamisk vekselvirkning kan fungere som både mål og middel for dannelsesprocesser. Vi lægger ud med at se nærmere på selve begrebet dannelse.

## Dannelse i lovgivningen

Dannelsesbegrebet har de seneste årtier fået en genopblomstring på det pædagogiske område og i skole- og uddannelsesverdenen (Kristensen 2017). Med dagtilbudsloven og den styrkede pædagogiske læreplan fra 2018 fik *dannelse* en central placering, og i lovens formålsparagraf står der: "Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse

gennem trykke og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv" (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: § 7, stk. 1).

På skoleområdet er dannelse også et kernebegreb, men det er ikke eksplicit nævnt eller beskrevet noget sted i folkeskoleloven fra 2014. Dannelsesdimensionen ligger alligevel implicit i folkeskolens formålsparagraf og virker som en slags fællesmængde for alt det – ud over kundskaber og færdigheder – der også er vigtigt (Hammershøj 2017). I 2019 blev der indgået en bred politisk aftale med titlen *Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed – justeringer af folkeskolen til en mere åben og fleksibel folkeskole* (Undervisningsministeriet 2018). Hvad dannelse mere specifikt dækker over her, er dog ikke beskrevet. I dagtilbudsloven er dannelsesbegrebet heller ikke nærmere udfoldet, men i *Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold* står følgende:

Dannelse refererer til en dybere form for læring, hvor barnet som aktiv deltager forankrer værdier og viden i egen personlighed som rettesnor for at orientere sig og handle i en global verden som et hensynsfuldt, kritisk, demokratisk menneske. (Børne- og Socialministeriet 2018: 17)

Mens dannelse således både eksplicit og implicit er et centralt begreb i grundlaget for både dagtilbud og skole, er det ikke tydeligt, hvad begrebet egentlig dækker over. Lad os derfor se nærmere på dannelsesbegrebet gennem nogle historiske nedslag.

## Dannelsesbegrebets rødder

Dannelse har historisk set stærke rødder i den europæiske tænkning. I antikken talte de gamle grækere om *paideia*, der betyder opdragelse og undervisning. *Paideia* var en kombination af fysisk og åndelig dannelse, og børn og unge blev i udgangspunktet undervist i grammatik (at læse og skrive), gymnastik, tegning og musik. Det var dog kun de frie borgers drengebørn, der modtog undervisning af privatlærere, og Aristoteles plæderede for en offentlig opdragselsesplan, hvilket dog først blev en realitet mange hundrede år senere (Oettingen 2017). For oldtidens grækere var

paideia en vigtig del af deres selvforståelse og et begreb, der adskilte dem fra andre (uciviliserede) folkeslag.

I 1600-tallet blev begrebet *Bildung* anvendt af tyske pietister, der i Kristus' billede (*Bild* på tysk) ville præge børn, der sås som passive individer, i en helt bestemt moralsk og religiøs retning (Andersen 2020: 36). I 1700-tallets oplysningstid introducerede Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) et nybrud i forhold til synet på børn og barndommen, som han mente skulle vurderes og forstås på egne præmisser. Forestillingen om, at et barn har en selvstændig og fri natur, som vi voksne skal lade komme til udfoldelse og støtte op om, kom fra Rousseau og blev startskuddet til den moderne pædagogik.

### **Bildung og (levende) vekselvirkning**

Begrebet *Bildung* fik med nyhumanismen i Tyskland (cirka 1780-1830) en ganske anden toning og betydning end hos pietisterne, da filosoffer med inspiration fra blandt andre Rousseau så *Bildung* som noget, der angik dannelsen af barnets smag, følelser og intellekt såvel som dets moralske og sociale egenskaber og karakter (Kristensen 2017). Wilhelm von Humboldt var en af disse tyske dannelsesfilosoffer, og hans tanker om dannelsen (*Bildung*) har haft og har stadig stor klangbund i den tyske og nordiske dannelsesforståelse.

Humboldts dannelsesbegreb beskriver et "verdensforhold" forstået som den vekselvirkning, der opstår i mødet mellem et menneske og noget, der er noget andet end det selv. Dette "andet" kan fx være andre mennesker, fysiske materialer, forskellige kulturer, symboler eller kunstneriske udtryk som et stykke musik. I mødet med "det andet" (fx musikken) beskriver Humboldt to forskellige grundlæggende momenter: *modtagelighed* og *selvvirksomhed*. *Modtagelighed* handler om at være åben og tilgå det andet respektfuldt, mens *selvvirksomhed* handler om frihed og autonomi til selv at eksperimentere, udtrykke sig og forholde sig til det andet. Netop vekselvirkningen mellem modtagelighed og selvvirksomhed, hvor mødet med "det andet" fungerer som katalysator, er omdrejningspunktet for dannelsen i en humboldtsk forstand (Wiberg 2018).

Humboldt og den nyhumanistiske forståelse af *Bildung* gav inspiration til blandt andre Grundtvig, der var hovedfiguren i 1800-tallets folkeoplysningsbevægelse i Danmark. Grundtvigs dannelsessyn havde et kristent

og åndeligt afsæt og var i høj grad orienteret mod fællesskab og folkelig bevidsthed. Folkeoplysning var ment som en dannende livsoplysning for alle, det vil sige ikke kun det bedre borgerskab i byerne, men også bønderne og almuen rundt om i landet. I skolesammenhæng tog Grundtvig afstand fra "den sorte skoles" udenadslære og strenge disciplin, som han omtalte "skolen for døden", og plæderede i stedet for en livoplysende "skole for livet" (Grundtvig 1838). "Vi lærer for livet, ikke for skolen," står der den dag i dag på Danmarks Lærerforenings logo fra 1923. Christen Kold, der i praksis satte gang i fri-, efter- og højskolebevægelsen, tog disse idéer med sig og skrev i bogen *Om børneskolen*, at dannelsen kræver frivillighed og handler om at vække liv, lyst og interesse (Kold 2015).

Grundtvig var ligesom Humboldt optaget af vekselvirkningen og det gensidige samspil, hvilket Grundtvig kaldte *den levende vekselvirkning* for at pointere det livgivende i selve forbindelsen og mødet, fx mellem lærer og elev. I en musikalsk sammenhæng gødede Grundtvig jorden for en stærk fællessangkultur i Danmark, da han var bevidst om sangens samlede kraft og selv skrev tekst til næsten 1.600 salmer (Borčak 2022).

I en svensk kontekst tog den pædagogiske pioner Ellen Key også afsæt i tankegodset fra Humboldt og særligt Rousseau, og hun udgav i 1900 bogen *Barnets århundrede*, hvor hun taler for en pædagogik og undervisning, der har barnet i centrum. En pædagogik, hvor leg, fantasi og medbestemmelse tillægges lige så stor værdi som kundskaber. Key er ofte citeret for at beskrive dannelsen som det, der er tilbage, når vi har glemt, hvad vi har lært.

Begreberne *dannelse*, *Bildung* og *bildning* (den svenske betegnelse) er historisk sammenflettede og danner et fælles bagtæppe for forståelsen af dannelsesbegrebet i de tysktalende og nordiske lande. I den engelsktalende del af verden findes der ikke et tilsvarende begreb for dannelsen eller en tilsvarende tradition. I stedet bruges ofte den meget bredere betegnelse *education*, som både kan oversættes til uddannelse, opdragelse, undervisning, dannelsen og i mange tilfælde også pædagogik (Kristensen 2017). I nyere engelske tekster bruges ordet *Bildung* derfor ofte, da forståelsen ikke kan indfanges med engelske gloser.

## Klafki og den demokratiske dannelsesdimension

Den tyske didaktiker Wolfgang Klafki har haft stor betydning for den måde, vi i Danmark siden 1980'erne har forstået og arbejdet med dannelsesbegrebet i pædagogiske og uddannelsesmæssige sammenhænge. I Klafkis videreudvikling af dannelse (Bildung) knyttes der an til et demokratisk og kritisk frigørende syn på samfundet. Klafki advokerer for, at dannelse – hvis begrebet skal have relevans – må adressere tidstypiske tematikker og problematikker (epokale nøgleproblemer). I den forbindelse peger Klafki på, at det enkelte menneske for at kunne indgå i et kritisk, konstruktivt og demokratisk samspil med sin omverden må besidde tre grundlæggende evner: *selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne* (Klafki 2009).

For at sætte disse tre evner ind i en konkret kontekst vender vi for et øjeblik tilbage til kapitlets indledende fortælling om bandet i klubtilbudet. Eksemplet handlede om det, der foregik i gruppen, inden de begyndte at spille musik. Alt det rundt om musikken og den gensidige forpligtelse børnene imellem var ifølge pædagogen også et vigtig dannelsesmæssigt aspekt.

I forhold til *selvbestemmelsesevne* kom børnene af egen fri vilje i deres fritid, og de spillede instrumenter og sange (blandt andet egne kompositioner), som de selv valgte. Flere af børnene havde stærke meninger, mens andre markerede sig mindre, og nogle valgte at stoppe undervejs i forløbet, mens andre kom til.

Sangvalg m.m. blev truffet i fællesskab, og børnene fik ligeledes mulighed for at bruge og udvikle deres *medbestemmelsesevne*, når de sammen med de voksne og resten af bandet komponerede og skrev musik og tekster. En forudsætning for at kunne indgå i en medbestemmelsesproces er, at den enkelte har og udvikler blik for, at de andre også har ret til selv- og medbestemmelse (Thorsen 2023).

Begrebet *solidaritetsevne* kan i en hverdagspædagogisk kontekst betyde, at deltagerne har empati og kan indgå i fællesskaber, hvor de udviser forståelse for, at andre skal have de samme muligheder, som de selv har, også selvom de har andre holdninger, forudsætninger og livsvilkår (Sørensen & Thorsen 2022). Bandtilbuddet i klubben var et åbent pædagogisk tilbud, hvor alle klubbens børn havde adgang. Det betød, at nogle havde betydelig mere musikalsk erfaring end andre, og at nogle var væsentligt

mere stabile end andre i forhold til fremmøde og engagement. For at lykkes med at spille musik sammen var det nødvendigt at have forståelse for, at nogle spillede bedre end andre, og at nogle deltagere krævede lidt ekstra opmærksomhed, fx trommeslageren, der ofte havde brug for et opkald, før han dukkede op.

Pædagogen understøttede denne åbenhed og gensidige solidaritet, men var samtidig opmærksom på, at bandet og musikken for alvor rykkede sig i de perioder, hvor deltagerne forpligtede sig på musikken, fællesskabet og den fælles ramme. Børnene i projektet gav i interviews udtryk for, at de havde været glade for tilbuddet, og at det havde været fedt at spille og være sammen med de andre og de voksne. De børn, der blev den faste kerne i bandet, forlod efter cirka et halvt år bandtilbuddet og lavede i stedet deres eget band, hvor de kunne spille og komponere på helt egne vilkår. Derefter kom der dog et nyt kuld til.

Bandeksemplet belyser nogle af de demokratiske dannelsesprocesser, der foregik i samspillet mellem deltagerne rundt om musikken. I det følgende ser vi nærmere på dannelsespotentialer i selve mødet og vekselvirkningen med musikken.

## Kategorial dannelse

Klafki (1983) indfanger med begrebet *kategorial dannelse* den gensidige forbindelse, der kan opstå mellem et menneske og det indhold (fx en sang), som mennesket møder i verden. Den del af dannelsen, der fokuserer på indholdssiden (det objektive), kalder Klafki for *materiel dannelse*. I en musikpædagogisk kontekst kunne det betyde, at en pædagog har fokus på, at børnene lærer bestemte sange, får kendskab til diverse musikgenrer og lærer at spille/klappe forskellige rytmer. Den del af dannelsen, der fokuserer på barnets oplevelser, metoder og tilgange til verden (det subjektive), kalder Klafki *formal dannelse*. Det kunne i en musikpædagogisk kontekst betyde, at pædagogen synger med en børnegruppe, fordi han ved, at det giver god energi hos børnene og styrker det enkelte barns sociale dannelses, når barnet i sangaktiviteten forbinder sig til fællesskabet.

Sammenkoblingen af materiel og formal dannelse kalder Klafki *kategorial dannelse*, og han beskriver, at dannelse er af kategorial karakter, når virkeligheden åbner sig for et menneske, ved at dette menneske åbner sig for virkeligheden i kraft af egne erfaringer og oplevelser (Klafki 1983). I

en musikpædagogisk kontekst kunne dette betyde, at et barn bliver præ-senteret for en ny sang, som vækker genklang og danner forbindelse og kategorier mellem barnet og sangen, forstået på den måde, at barnet forholder sig og knytter sig til sangen og oplever den som vedkommende og værdifuld at synge eller lytte til.

Et konkret eksempel på ovenstående findes i denne bogs forord, hvor Merete Cornét Sørensen beskriver, hvordan to grupper af børnehavebørn spontant brød ud i sang, da de efter et musikteaterprojekt blev interviewet af en forskergruppe. I projektet havde børn, pædagoger og kunstnere sammen skrevet og opsat en teaterforestilling med egne sange. Forskerne spurgte indledningsvis den første børnegruppe, om de kunne fortælle lidt om, hvad de havde lavet, hvorefter et barn straks begyndte at synge en af sangene fra forløbet. Efter få toner istemte de øvrige tre børn i gruppen, og sammen sang de klart og tydeligt alle sangens tre vers. I den anden af de to børnegrupper nåede forskerne en smule længere i interviewet, før børnene begyndte at give syngende svar på spørgsmålene. Denne gruppe sang alle de tre sange, de havde lært i musikteaterforløbet, som svar på spørgsmålet om, hvordan det havde været at lære nogle nye sange. Børnernes sang og deres udstråling fortalte med al tydelighed, at børnene havde taget tekst og toner til sig, og at sangene betød noget særligt både for den enkelte og for gruppen.

I eksemplet havde børnene åbnet sig for sangene, og sangene havde åbnet sig for børnene – hvad Klafki ville betegne som kategorial dannelse, og hvad Humboldt ville beskrive som en vekselvirkning mellem modtagelighed og selvvirksomhed.

### Vekselvirkning med verden gennem musik

Dannelsesforskeren Lars Geer Hammershøj beskriver overordnet dannelsen som den enkeltes måde at forholde sig til sig selv, andre og verden på. Med afsæt i blandt andre Humboldt og Klafki peger han på, at man dannes ved at blive en del af noget større, fx gennem fællesskaber, ved at lytte og gå i dialog med andre eller ved at engagere sig i kulturelle eller samfundsmæssige anliggender. Grundtanken er, at man herigennem gør sig erfaringer, der ændrer en. Dannelse er med andre ord en proces, hvorigennem den enkelte "overskridet sig selv" og ændrer sin forholdemåde til sig selv, andre og verden (Hammershøj 2022).

I dannelsesprocesser er det ikke et specifikt mål, men derimod selve bevægelsen og de nye forholdemåder, der kontinuerligt opstår hos den enkelte i mødet med verden, som er i fokus. Disse processer, hvor vi flytter os en smule, gør det muligt for os at se os selv og verden på en lidt anderledes og mere nuanceret måde. Som Humboldt introducerede med begrebet vekselvirkning, er det selve mødet med noget eller nogen, der er væsentligt. Et møde, hvor der er noget, som "prikker" til os – noget livgivende, noget pirrende, noget irriterende eller frustrerende – noget, vi må forholde os til.

Da den ene af dette kapitals forfattere startede med at spille i band i en ungdomsskole i det nordjyske, var det vigtigste, at musikken "rykkede". "Hold kæft, det rykker," kunne vi i bandet sige til hinanden, når vi havde lyttet til eller spillet et virkelig fedt nummer. Med det mente vi, at pulsen, rytmen, timingen bevægede og resonerede med os rent fysisk. Samtidig var der en emotionel resonans: Musikken lød på samme måde, som vi følte "inde i os selv". Som filosofen Susanne Langer udtrykker det: Musikken lyder, som følelser føles (Langer 2007). I disse momenter forbandt vi os til musikken, og der opstod en meningsfuld vekselvirkning, som ændrede vores syn på os selv og vores band en smule, og som samtidig gav os lyst til at bevæge os videre i og med musikken. Man kan sige, at når musikken "rykkede", så rykkede og flyttede vi os også og var på den måde i gang med en kontinuerlig dannelsesproces. De samme processer gjorde sig gældende for musikteaterbørnene og klubbandet, som blev beskrevet tidligere i kapitlet, og som i deres møder og vekselvirkning med musikken opdagede nye sider af sig selv, hinanden og verden.

Når børn og unge som i eksemplerne "rykker" med musik, er målet ikke defineret på forhånd. Gennem deres udforskning af, hvad musik er og kan være, udforsker de også sig selv og forskellige måder at være til i verden på. Det er ikke en på forhånd etableret forståelse af, hvem de er, som udtrykkes i musikken. Forståelsen af, hvem de er, dannes i og med musikken, det vil sige i en vekselvirkning med verden. Det er ved at være åbne over for noget i verden, altså noget andet end dem selv, at børn og unge i en eller anden forstand finder sig selv i musikken. I den forstand kan det godt være en smule misvisende at sige, at man udtrykker sig selv gennem musik (Gadamer 2007: 472 f.). Denne pointe kan sættes i relation til professor i

pædagogik Gert J.J. Biestas kritik af en tendens i pædagogikken og uddannelsesverdenen til i for høj grad at fokusere på det enkelte individ.

Ifølge Biesta er det overordnede formål med al uddannelse "at vække lysten i eleven til at ville eksistere i og med verden på en voksen måde" (Biesta 2018: 24). Med en "voksen måde" mener Biesta, at den enkelte kan være subjekt i verden uden at ville være centrum for den. Han er derfor bekymret over, at der i pædagogisk praksis er for stort fokus på børn og unges eget udtryk – altså at der lægges for meget vægt på, "hvad børn og unge vil med musikken" i stedet for, "hvad musikken vil med dem". Kunsten bør være en måde at vise børn og unge, at der er noget i verden derude, som kunne være vigtigt eller værdifuldt at rette opmærksomheden mod (Biesta 2018). At beskæftige sig med kunst og musik kan med andre ord bringe os i dialog med verden. Det særlige ved denne dialog er, at den ikke begynder med, at vi selv siger noget – den begynder med, at musikken siger os noget. Modsat at vælge noget til eller fra ud fra en på forhånd defineret opfattelse, kan vi opleve, at noget så at sige vælger os – ligesom det skete, da musikken "rykkede" i ungdomsklubben i det nordjyske. Musik kan få tag i os og føre os med, uden at vi ved, hvor den vil føre os hen. Dermed opstår muligheden for at komme til at stå i verden på en ny og anderledes måde, som ikke blot er udtryk for egensindige valg – der har det med at lukke af for verden – men som netop åbner verden for os.

### Dannelsesprocessens fire faser ifølge Hammershøj

Pædagogens rolle er ikke at styre nogens musikalske dannelse i en bestemt retning, men derimod at opfordre til selvvirksomhed og modtagelighed i mødet med musik. Dette kan fx ske ved på en engageret og lydhør måde at præsentere de børn, unge og/eller voksne, der arbejdes med, for forskellige og mangfoldige musikalske udtryk. Det vil sige musikalske udtryk og praksisser, der kan give dem lyst til at virke i og med verden på nye måder, og som dermed udvider og åbner deres forståelse både af sig selv og verden (læs mere om at arbejde med målgruppens *lyttemod* i kapitel 9 om digital lytning og produktion i pædagogisk praksis). Men for overhovedet at nå dertil er det i første omgang vigtigt, at pædagogen giver målgruppen gode erfaringer med at være i verden sammen med andre gennem musik. Det forudsætter, at pædagogen har en fornemmelse for, hvordan de forstår og responderer på musik, samt et kendskab til, hvad en dannelsesproces er

for en størrelse. Selvom dannelsesprocesser kan være svære at identificere og dokumentere, er der alligevel forskellige kendetegn og forskellige faser i processerne, man i det pædagogiske arbejde med fordel kan være opmærksom på og orientere sig efter. Hammershøj (2022: 95 ff.) opstiller fire faser i en dannelsesproces.

#### BOKS 5.1 Dannelsesprocessens fire faser

Dannelse er en proces, hvorigennem den enkelte "overskrider sig selv" og ændrer sin forholdemåde til sig selv, andre og verden. Processen har fire faser:

##### 1. Åbningsfasen – den enkelte åbner sig for en større verden

Man er drevet af nysgerrighed og en fornemmelse af, at man kan gå glip af noget, og at her er noget, der må undersøges.

##### 2. Overskridelsesfasen – den enkelte involverer sig

Man deltager i aktiviteter og fællesskaber, hvor man "går med" og opdager og oplever nye arenaer.

##### 3. Erfaringsfasen – den enkelte ændrer forholdemåder

Man rammes af den (foruroligende) oplevelse og erfaring af, at verden er større, end man troede. Man får et nyt syn på sig selv.

##### 4. Refleksionsfasen – de nye erfaringer afprøves

De nye erfaringer sættes i spil og knyttes til andre erfaringer. For børns vedkommende sker dette ofte gennem leg.

(Hammershøj 2022)

I eksemplet fra musikteaterforløbet i børnehaven gennemgik børnene på hver deres måde dannelsesprocesser og kom igennem de forskellige faser. Efter at være blevet introduceret til dramalege og sange blev børnenes nysgerrighed vakt, og de *åbnede sig* i forskellige tempi for sange og en teaterverden, som var ny for de fleste af dem. Idet børnene involverede sig og tog aktiv del i processen, oplevede de nye sider af sig selv og hinanden, hvorved de *overskred sig selv*. En pige sagde efter den afsluttende forestilling: "Jeg troede slet ikke, jeg turde, men det gjorde jeg." Undervejs i forløbet var der også svære momenter, da det kan være utrygt at bevæge sig ud i det ukendte og prøve nye ting. Den samme pige sagde i starten af forløbet,



at hun ikke ville spille teater, men med støtte fra pædagogerne og en rolle som trommeslager fik pigen alligevel mulighed for at gøre nye erfaringer med sig selv i verden.

Børnene tog erfaringerne med sig i andre sammenhænge, hvilket man kunne iagttage i deres leg, hvor der blev leget videre med – og på den måde reflekteret over – temaer og stemninger fra musikteateret. På legepladsen oplevede pædagogerne i perioden under og efter musikteaterforløbet, at børnene ved konfliktoptrapning kunne begynde at synge "Stop, hold op, hvis du bli'r ved, så bli'r jeg vred", som var første frase i en af sangene, der handlede om at være opmærksom på hinandens grænser og respektere, når nogen sagde stop.

### I musikken mærker vi grænsen mellem os

Igennem de seneste år har der i international forskning været stadig større opmærksomhed på forholdet mellem følelser, kropslighed og dannelse (Casale m.fl. 2020; Huber & Krause 2018; Brinkmann 2021).

Dannelse handler om at se ud over sig selv og være åben for forskellige perspektiver (Gadamer 2007: 21). Vi kan godt fortælle børn og unge, at det er vigtigt, at de er opmærksomme på, at andre ser anderledes på tingene, end de selv gør. Fint nok, men hvad vil det egentlig sige? Det bliver først for alvor tydeligt for dem, når de fx befinder sig i konflikter med andre og mærker grænsen mellem sig selv og andre. I en konflikt er forskellen mellem dem selv og andre ikke bare en abstrakt idé, men noget, der er til at tage og føle på. Her bliver det at tage stilling og forholde sig til andre mere end en intellektuel og abstrakt øvelse: Her tager de stilling med deres krop, og deres forholdemåde viser sig i deres kropslige holdning (Brinkmann 2021: 84). Man kan sige, at det er sådanne kropslige og følelsesmæssige erfaringer, der overhovedet gør det muligt for børn og unge at forstå, at der er forskel på dem selv og andre og på deres og andres måder at opleve verden på. Denne grundlæggende erfaring er det også muligt at gøre gennem musik.

I musikken er vi til stede blandt andre mennesker på en følelsesmæssigt engageret måde: Vi lægger følelse, krop og sjæl i musikken. Samtidig forholder andre sig til den måde, vi er til stede på i musikken. Tænk bare på, når vi springer op til noget musik, som giver os lyst til at danse, eller når vi spontant synger med eller bare må holde takten med en fod. Måske

giver vores følelsesmæssige engagement andre lyst til at være med, men det kan også være, at de bliver siddende, holder sig tilbage og med deres kropssprog viser, at den musik ikke lige er dem. I den forstand tager vi med musikken stilling til andre i verden, som også tager stilling til os – enten ved at blive siddende eller ved at gå med os i dansen. I og med musikken kan vi sammen med andre dermed eksperimentere med forskellige måder at være til på, og måden, som vi oplever os selv på, er forbundet med den måde, som andre reagerer på os på. På den måde får vi på en kropslig og følelsesmæssigt engageret måde sat os selv i perspektiv (Whitney 2018: 155).

Både den, der selv takker nej til dansen og musikken, og den, der får et nej, mærker en grænse til den anden – en grænse, som bliver tydelig, fordi der ligger en vis følelsesmæssig intensitet i opfordringen til at deltage. Vi kan vælge at stå fast, fordi det bare ikke føles rigtigt at gå med, eller måske lader vi os alligevel rive med. Pointen er, at musikken har et dannelsestentiale, fordi den engagerer os følelsesmæssigt og dermed lader os for-nemme grænsen mellem os selv og andre på en konkret og kropsligt engageret måde – den bliver så at sige til at tage og føle på. Dette kan illustreres med et eksempel fra en skolekoncert, hvor eleverne på mellemtrinnet fik besøg af en operatrio.

På et tidspunkt bevæger tenoren sig ned blandt publikum, hvor han stiller sig lige bag ved to 6.-klassedrenge og begynder at synge op mod sopranen, der står på den intermistiske scene. Drengene, der har siddet med korslagte arme, uengagerede blikke og hættetrøjerne halvt over hovedet, bliver tydeligt påvirket af situationen. Først synker de længere ned i stolen, hvor de rykker uroligt på sig og trækker hættterne helt op. Da sangeren bare bliver stående og fortsætter duetten hen over drengenes hoveder, kommer der efterhånden et lille overgivende smil på deres læber, og de affinder sig med den akavede situation og ser ud til at overgive sig til oplevelsen. Da tenoren bevæger sig tilbage til scenen, griner drengene kækt til deres klassekammerater, men under resten af koncerten er der – ud over en fortsat cool attitude – fokus på sangerne.



Den følelsesmæssige intensitet i musikken, herunder operasangerens kropslige og følelsesmæssige engagement og nærvær, gjorde det umuligt for drengene ikke at tage stilling. Selv når de forsøgte at stille sig lige gyldige an, havde de taget stilling. I den tilsyneladende lige gyldige stilling ligger der nemlig også et følelsesmæssigt engagement i at forsøge "at se cool ud". Drengene kunne med andre ord ikke overhøre den følelsesmæssige appel i musikken, som fremkaldte en kropslig og følelsesmæssig respons, om de ville det eller ej. Sådanne oplevelser giver os en fornemmelse af vores egne grænser og dermed af, hvem vi er. Men fornemmelsen af, hvem vi er, er også forbundet med en fornemmelse for andre – og hvordan andre er til stede i musikken. I et dannelsesperspektiv er det en vigtig pointe, fordi det bringer os tilbage på sporet af den *vekselvirkning* eller relation mellem os selv, andre og verden, der er udgangspunktet for dannelse.

Netop i forhold til det relationelle og det at være sammen med andre om "noget andet" synes musik at have et særligt potentiale. "Musik er simpelthen et af de mest kraftfulde midler til fællesskabsdannelse, vi har, og et af de mest udbredte," skriver Hammershøj (2016: 230), og han peger på, at musikken i et dannelsesperspektiv indrammer og forstærker den proces, hvor man overskriver sin egen verden og involverer sig i en større (Hammershøj 2016). I musikken kan man synkronisere sig og afstemme sine følelser med andre (læs mere om synkronicitet og affektiv afstemning i kapitel 1 om musik og fællesskab), ligesom musikken – som æstetisk formsprog – giver os mulighed for at mærke og udtrykke det, vi ikke har ord for (læs mere om musikken som et æstetisk pædagogisk sprog i kapitel 8). Musik kan her og nu samle os i en fælles stemning og følelse, hvor vi kan opleve os som en del af en større helhed og opdage ny sider af os selv, hinanden og vores omverden – netop det gør musik til en oplagt dannelsesarena.

## Outro

I dette kapitel har vi præsenteret nogle perspektiver og eksempler på musik som dannelsespraksis. At arbejde med musik og sang i pædagogisk praksis giver mulighed for at afprøve forskellige måder at være til i verden på sammen med andre. Musik og musikalske praksisser kan både understøtte og i sig selv være processer, hvor den enkelte "overskrider sig selv" og ændrer sine forholdemåder. Når vi lytter eller synger og spiller sam-

men, forholder vi os i nuet til musikken, til hinanden og til os selv, hvilket fordrer, at vi bruger og udvikler vores selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne.

I de momenter, hvor vi forbinder os til musikken, og musikken vil noget med os – der, hvor både musikken og vi "rykker" – kan vi gøre os nye erfaringer og få et lidt anderledes og mere nuanceret syn på os selv, hinanden og verden. I denne meningsfulde vekselvirkning kan vi dannes både *til* og *gennem* musik, når vi sammen resonerer og kategorialt forbinder os i og med musikken.

## Anbefalet litteratur

"Melankoli kørt ind med humor: dansk populærmusik som selvdannelse" af Lars Geer Hammershøj (2016) er et kapitel i antologien *Populærmusikkultur i Danmark siden 2000* (redigeret af Henrik Møstøl og Mads Krogh). I kapitlet beskriver Hammershøj, hvordan musik kan være en frugtbar dannelsesarena.

I antologien *Om dannelse i skole og læreruddannelse* (redigeret af Ole Løw og Elsebeth Jensen, 2024) udfoldes dannelsesbegrebet, og der gives en række perspektiver på arbejdet med dannelse i folkeskolen.

*Legekunst – leg, dannelse, kunst og kultur i dagtilbud* (redigeret af Lars Geer Hammershøj, 2022) er en antologi, der udforsker, hvordan børns møde med kunst og kultur (herunder musik) kan være med til at fremme leg og dannelse.

## Litteratur

- Andersen, L.R. (2020). *Dannelse – at blive et større menneske*. Nordic Bildung. Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Klim.
- Brinkmann, M. (2021). *Die Wiederkehr des Übens: Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Verlag W. Kohlhammer.
- Borčak, L.W. (2022). *Sang*. Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan*. Børne- og Socialministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020). Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven). Børne- og Undervisningsministeriet.
- Casale, R., M. Rieger-Ladich & C. Thompson (2020) (red.). *Verkörperte Bildung: Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen*. Beltz Juventa.

- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Academica.
- Grundtvig, N.F. (1838). *Skolen for Livet og Akademiet i Soer: borgerlig betragtet*. Wahlske Boghandel.
- Hammershøj, L.G. (2016). Melankoli kørt ind med humor. I: H. Mastal & M. Krogh (red.). *Populærmusikkultur i Danmark siden 2000*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hammershøj, L.G. (2017). *Dannelse i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L.G. (2022). *Dannelse og venskab gennem leg*. I: L.G. Hammershøj (red.). *Legekunst*. Samfundslitteratur.
- Huber, M. & S. Krause (2018). *Bildung und Emotion*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Key, E. (1900). *Barnts Århundrade*. Albert Bonniers Förlag.
- Kirk, E. (2009). *Musik som udtryksform*. Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2009). *Dannelsesteori og didaktik*. Klim.
- Kold, C. (2015). *Om Børneskolen*. Friskolebladet, Dansk Friskoleforening.
- Kristensen, J.E. (2017). *Dannelsens flertydige genkomst i skolen*. I: L. Moos (red.), *Dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Langer, S.K.K. (2007). *Philosophy in a new key: A study in the symbolism of reason, rite, and art*. Harvard University Press.
- Nielsen, F.V. (1998). *Almen musikdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Oettingen, A.v. (2004). *Dannelsesfilosofi I lyset af det moderne*. I: A.-M. Egger Olsen (red.). *Pædagogikkens filosofi: Tanker om menneskets frembringelse*. Roskilde Universitetsforlag.
- Oettingen, A.v. (2017). *De, der lever sammen, må også gå i skole sammen - dannelse, paradokser og idealer*. I: L. Moos (red.). *Dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, M.C. & T. Thorsen (2022). *Drama, leg og dannelse*. I: L.G. Hammershøj (red.). *Legekunst*. Samfundslitteratur.
- Thorsen, T. (2023). *Demokratisk dannelse i læreplan og Legekunst*. I *Kognition & Pædagogik* 33(128), 50-58.
- Undervisningsministeriet (2018). *Folkets skole: Faglighed, dannelse og frihed*. Undervisningsministeriet.
- Wiberg, M. (2018). *Den teoretiske pædagogiks bidrag til empirisk forskning i dannelse*. I: A.v. Oettingen (red.). *Empirisk dannelsesforskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Whitney, S. (2018). Merleau-Ponty on the Mirror Stage: Affect and the Genesis of the Body Proper in the Sorbonne Lectures. *Journal of Phenomenological Psychology* 49(2), 135-163.