

Musik

1988/1

Danmarks Pædagogiske Bibliotek



450003067608

LÆRERHØJSKOLE
BIBLIOTEKET

DANMARKS LÆRERHØJSKOLE
BIBLIOTEKET

Musik

1988/1

Undervisningsvejledning for Folkeskolen
Undervisningsministeriet

Skrift: English Times

Sats/montage: Syfoma Sats, Svendborg

Tryk: Sangills Bogtryk, Holme Olstrup

Printed in Denmark 1988

ISBN 87-503-7343-9

ISSN 0903-2363

Pris: 50,00 kr. incl moms

Fås i boghandelen. Forhandles gennem Statens

Informationstjeneste, Bredgade 20,

1260 København K., 01 92 92 28.

Ekspeditionstid kl. 10–14.

Forord

Idet der henvises til Undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 22. august 1975 om gennemførelsen af lov om folkeskolen og til cirkulære af 18. december 1975 om udsendelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger, udsendes hermed undervisningsvejledning for faget musik. Hæftet bygger på lov om folkeskolen af 26. juni 1976 og er udarbejdet af et udvalg, der den 24. april 1986 blev nedsat af undervisningsministeren.

Udvalget har følgende sammensætning:

Professor Finn Egeland Hansen (formand)

Nina Bentved

Jens-Ole Blak

Hans Henning Christiansen

Inger Marie Grell

Bo Holten

Niels Eske Nyhus

Ole Straarup

Kirsten Værgman

Sekretær for udvalget: Fagkonsulent Erik Bak Nielsen.

Som bilag er optaget:

Vejledende forslag til læseplan, der ligeledes er udarbejdet af udvalget. Den hermed udsendte vejledning træder i stedet for »Undervisningsvejledning Musik 1976«, der blev udsendt herfra den 18. maj 1976.

Undervisningsministeriet

Direktoratet for Folkeskolen og Seminarier m.v.,

1. august 1988

Holger Knudsen

/Birte Kjær Jensen

Indhold

	Side
INDLEDNING	6
FORMÅLSBESTEMMELSER.....	7
<i>Folkeskolens formål</i>	7
<i>Formålet for undervisningen i musik</i>	7
UNDERVISNINGSVEJLEDNING.....	9
<i>Generelle synspunkter</i>	9
<i>Den obligatoriske musikundervisning</i>	14
Musikudøvelse	15
Lytning	16
Komposition/improvisation	18
Tilrettelæggelse af arbejdet	23
Første forløb (1., 2., (3.) klasse)	27
Sang	27
Instrumentalspil	34
Musiklære	39
Andet forløb ((3.), 4., 5., (6.) klasse)	48
Sang	48
Instrumentalspil	50
Musiklære	54
Undervisningsdifferentiering	55
Professionel musikudøvelse i undervisningen	56
<i>Musik i valgordninger, frivillig musikundervisning m.v.</i>	63
Musik i valgordninger	63
Den frivillige musikundervisning under § 3, stk. 3.....	67
Musik i parallelle og tilstødende uddannelser	75

<i>Musik i andre fag</i>	77
<i>Musik i skolens hverdag og på skolens festdage</i>	81
<i>Populær/eksperimenterende – rytmisk/partitursat</i>	84
Rytmisk musik	85
Den nye kompositionsmusik	90
Ældre musik	95
<i>Forudsætninger for undervisningen</i>	99
Lærerkvalifikationer	99
Timetal.....	99
Undervisningsmaterialer	100
Forældresamarbejde	101
Lokaleforhold	101
 BILAG	
Vejledende forslag til læseplan.....	105
Eksempler på musiklokaleindretning.....	112

Indledning

En undervisningsvejledning er ikke af forskriftsmæssig karakter. Den begrænser således på ingen måde den metodefrihed, hvorefter den enkelte lærer har ret til selv at vælge de pædagogiske veje til et givet undervisningsmål, til selv at udvælge undervisningsstoffet inden for rammerne af den kommunalt vedtagne læseplan og til selv at tolke de bestemmelser, der er gældende for undervisningen.

Undervisningsvejledningen er således et tilbud til læreren, der selv træffer beslutning om, hvorvidt – og i givet fald i hvilket omfang – han eller hun vil drage nytte af den. Herved adskiller undervisningsvejledningen sig fra det vejledende forslag til læseplan, der henvender sig til de kommunale skolemyndigheder, idet den angiver hvorledes en kommunal læseplan kan, men ikke nødvendigvis skal udformes. Det vejledende forslag til læseplan er således alene bindende for læreren i det omfang, hvori den helt eller delvis indgår som led i den kommunalt vedtagne undervisningsplan.

Bindende for læreren er tillige den formålsbestemmelse, der vedrører faget, og som udsendes af undervisningsministeren efter bemyndigelse i folkeskolelovens § 4, stk. 5.

Endelig er det klart, at den overordnede formålsbestemmelse for folkeskolens opgave er bindende for læreren, og at formålsbestemmelsen for det enkelte fag derfor må ses i lyset heraf.

Formålsbestemmelser

Folkeskolens formål (§ 2 i lov om folkeskolen af 26. juni 1975):

»Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Stk. 3. Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolernes undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.«

Formålet for undervisningen i musik

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 24 af 19. januar 1987 om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, § 7, som ændret ved bekendtgørelse nr. 81 af 16. februar 1988):

Formålet med undervisningen er gennem udvikling af evnen til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik at bibringe eleverne forudsætninger for en livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for selvstændigt at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.

Stk. 2. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af musik som en del af vores kultur, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv bl.a. gennem beskæftigelsen med nye og ældre danske sange og salmer.

Stk. 3. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes fø-

lelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentrationsevne og motorik, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.

Undervisningsvejledning

Generelle synspunkter

Ordet musikliv, som det forekommer i beskrivelsen af fagformålet for musik, skal forstås i sin bredeste betydning; som en samlende betegnelse for den kalejdoskopiske rigdom af samfundets musikalske aktiviteter, spændende fra græsrodsbevægelsernes musikgrupper til offentlige symfoniorkestre, fra musikudøvelse på højeste professionelle niveau til amatørmusik, fra klassisk musik over jazz og rock til folke- musik, fra børnemusik til pensionistkor osv. Ordet signalerer samtidigt, at en meget stor del af de mange musikalske aktiviteter finder sted under organiserede former inden for kor, orkestre, musikforeninger, spillesteder, musikskoler, aftenskoleundervisning, musikbiblioteker, forlag og meget mere. Det er bl.a. gennem denne meget høje grad af organisation, som i sig selv er udtryk for, at musik først og fremmest dyrkes i samvær mellem mennesker, at musikken adskiller sig fra andre kunstarter.

At give eleverne forudsætninger for, efter egne vurderinger og valg, at kunne gå ind i og deltage i musiklivet, aktivt og gennem hele livet, er musikundervisningens første opgave. Med kor og orkestre, der både fungerer i skolens sammenhæng og vender sig udad mod det omgivende samfund, kan også den del af skolens musikliv, der ligger uden for den skemalagte undervisning, yde væsentlige bidrag hertil.

Oplevelse er et centralt begreb i musikundervisningen – »uden musikoplevelse ingen musikforståelse« – men det sættes ofte op over for eller i direkte modsætning til indlæring. En sådan modstilling er ikke frugtbar. Oplevelse og indlæring må ikke stå i modsætning til hinanden, men skal gensidigt kvalificere hinanden.

Som forudsætning for musikalsk udvikling skal den musikalske oplevelse følges op af bevidstgørende og kvalificeret bearbejdelse. Omvendt må indlæring af musikalsk kunnen, den være sig manuel, gehørsom eller teoretisk, løbende udmøntes i musikalske oplevelser. Jo yngre børnene er, jo tættere må forbindelsen mellem oplevelse og indlæring være; med øget abstraktionsevne øges også evnen til at erkende nytten af en måske i sig selv kedsommelig træningsaktivitet.

På de klassetrin, hvor den obligatoriske musikundervisning ligger, bør al indlæring foregå i tættest mulig forbindelse med aktiv musikudøvelse og musikalsk skaben. Fagformålets stk. 1 taler om udvikling af evnen til at udtrykke sig »i« og »om« musik. Af de to præpositioner må »i« stå i centrum i den obligatoriske musikundervisning; en mere selvstændig vægt på »om« hører de højere klassetrin til.

* * * * *

Musikken er en del af vores kultur, og den indtager en betydelig plads i de fleste børns og unge menneskers hverdag. I mange af de sammenhænge, hvori musikken indgår, er dens rolle sekundær. Det gælder, hvor den har form af musik til arbejdet, musik i supermarkedet og i det hele taget, hvor den optræder som baggrund for andre aktiviteter, der optager hovedparten af vores opmærksomhed. Under udøvelse af musik, når man modtager musikundervisning, når man går til koncert, når man synger, er mødet med musikken det primære anliggende. Både det sekundære musikkonsum og den primære musikdyrkelse indgår i den moderne vestlige kultur, og den musik der komponeres og spilles er udtryk for den komplicerede og modsætningsfyldte tid vi lever i. Det er derfor naturligt, at tyngdepunktet i musikundervisningen er vor egen tids musik, både den populære, som er den musik, børnene på forhånd er mest fortrolig med, og den musik, der vil mere end blot underholde, det være sig inden for den rytmiske musiks genrer eller den nyere kompositionsmusik.

Som al anden kultur har også musikken sine rødder i fortiden. Det gælder både, hvor det nye lægger sig i bekræftende forlængelse af det forgangne, og hvor det mere eller mindre entydigt sætter sig op mod fortiden og dens normer. Den danske musikkultur har en tradition, som det er værd at beskæftige sig med, og som det er nødvendigt at beskæftige sig med, hvis man vil forstå vigtige sider af vor egen tids musik og de former, under hvilke den udfolder sig.

Det er vigtigt at arbejde med fagets historiske dimension; at søge at forstå den fortidige musik i dens dobbelte betydning, dels som et karakteristisk udtryk for den tid, i hvilken den er skabt, dels som en historisk forudsætning for det, der følger efter. Også det forhold, at en bestemt slags musik eller et bestemt stykke musik pludselig og uventet opnår popularitet og aktualitet, er en side af musikkens historiske dimension. Glemmer man at anskue den fortidige musik i nutidigt perspektiv, bliver den let støvet, museal, nostalgisk. Danske viser, sange og salmer fra middelalderen og frem til vor egen tid er vigtige udtryk for vores fælles erfaringer som danske. Tekster fra denne kulturarv indgår som centrale kundskabsområder i fagene dansk, historie og religion. Musiklærerens arbejde med melodistoffet bør i videst muligt omfang koordineres med disse fag.

* * * * *

Musikundervisningen skal medvirke til elevernes alsidige udvikling, følelsesmæssigt, intellektuelt og socialt. Opnåelsen af dette mål afhænger i meget høj grad af de arbejdsformer der anvendes.

Udgangspunktet for undervisningen er, at alle børn er musikalske, alle lader sig påvirke af musik, og alle har et forhold til musik, når de begynder deres skolegang. De allerfleste børn har sunget og på anden måde beskæftiget sig med musik i hjemmet, børnehaven eller børnehaveklassen omend i meget forskelligt omfang. At alle børn er musikalske, er imidlertid ikke ensbetydende med, at alle er lige musikalske endsige, at musikaliteten kommer til udfoldelse på samme måde hos

alle. De stærkt varierende forudsætninger hos børnene stiller meget store krav til tilrettelæggelsen af undervisningen. Læreren skal udnytte de store muligheder, netop musikfaget rummer for at komme børnene i møde på det sted de befinder sig; muligheder for at udnytte den enkelte elevs stærke sider og udvikle de svage; for at gøre musikundervisningen til et sted, hvor den individuelle udvikling og dygtiggørelse er tæt forbundet med udviklingen af koncentrations-evne, ansvarsfølelse og hensyntagen til hinanden i større og mindre grupper.

Musikundervisningen kan medvirke til at stimulere børnenes kropslige udvikling; det gælder grovmotorikken, som styrkes gennem dans og andre bevægelsesaktiviteter til musik eller under musikudøvelse, såvel som finmotorikken, der stimuleres og trænes bl.a. gennem instrumentale aktiviteter.

I denne sammenhæng skal også stemmen nævnes. Mange børnestemmer fungerer dårligt, bl.a. har det vist sig, at stemmerne »krymper« i omfang. Monotonien i sproget breder sig. Mange børn er tvunget til at råbe i dagligdagen på grund af kraftig støj omkring dem, så evnen til at vurdere deres egen stemme bliver svækket.

Ikke alene i musik, men også i skolens andre fag må der arbejdes bevidst med at lære børnene at bruge stemmen sundt og hensigtsmæssigt, med et varieret, vidtfavnende toneområde både i tale og sang. God tekstudtale og tydelig artikulation bør ligeledes indgå i den almene undervisning af barnet.

* * * * *

Den danske folkeskole er inde i en udviklingsfase, hvor forandringerne er af mere gennemgribende art og sker i hurtigere tempo, end vi er vant til. I denne proces er følgende forhold meget vigtige:

- 1) Udviklingen af skolen som lokalt kulturcenter.
- 2) Opblødning af skolens stive lektionsopdeling.
- 3) Stigende vægt på tværfaglige aktiviteter.
- 4) Indførelse af fælærer-ordninger i indskoling.

For så vidt angår punkt 1), vil det fremgå mange steder i undervisningsvejledningen, at skolens musikundervisning og i det hele taget dens musikliv i høj grad vil kunne være aktivt udfarende i en sådan udvikling. Her skal blot nævnes: Skolens udadvendte musikaktiviteter i form af koncerter, musicalarrangementer etc., der eventuelt kan ske i samarbejde med lokale professionelle og amatørmusikere; inddragelsen af professionel musikudøvelse i skolens musikundervisning eventuelt med opfølgende familiekoncerter; valgfagets muligheder for samarbejde med lokale musikgrupper; samarbejde med den lokale musikskole; i det hele taget musikkens muligheder for at skabe kontakt mellem mennesker på tværs af alder og social status.

Med hensyn til punkt 2) er der ingen tvivl om, at musikundervisningen på linie med andre fag vil kunne drage nytte af en mere fleksibel opdeling af den tid, der benyttes til musikundervisningen.

Musikfaget rummer mange muligheder for samarbejde med andre fagområder. Undervisningsvejledningen indeholder et særligt kapitel herom.

Fållærerprincippet hviler på den pædagogiske tese, at børn trives bedst med få, men tætte voksenkontakter. Gennemførelsen af fållærer-ordninger i indskoling stiller imidlertid store faglige krav til de lærere, der påtager sig at undervise i samtlige fag. Det må være et selvfølgerligt krav, at intet fag, musik så lidt som dansk og regning, lades i stikken, fordi et lærerteam mener, at det ikke er så vigtigt som de øvrige fag; fordi det eventuelt er af den opfattelse, at det for musikkens vedkommende er nok at synge en sang en gang imellem; eller fordi ingen af lærerne er i stand til at gennemføre en undervisning, der opfylder læseplanens krav.

Bl.a. af hensyn til lærere, der måtte være i tvivl om, hvad en fagligt forsvarlig musikundervisning indebærer, er undervisningsvejledningen bredt formuleret og konkretiseret med temmelig mange eksempler.

Den obligatoriske musikundervisning

Grundlaget for udvalgets udarbejdelse af undervisningsvejledningen har været timetallene for den obligatoriske musikundervisning i den vejledende timestfordelingsplan, 1 2 2 2 1 for 1.–5. klassetrin.

Der er imidlertid intet til hinder for at øge den musikalske aktivitet i indskolingsfasen betydeligt ud over, hvad der svarer til 1 ugentlig time. En sådan forøgelse er meget ønskværdig og praktiseres allerede mange steder. Den lærer, der har ansvaret for musikundervisningen i skolestarten, skal dog være opmærksom på, at en øget aktivitet rent kvantitativt ikke i sig selv fører til opfyldelse af fagformålet og læseplanens indhold. Det bevidste arbejde med musikken, det målrettede arbejde med sang, spil og musikalsk erkendelse, som vanskeligt kan foregå andre steder end i musiklokalet, må ikke forsvinde i et væld af uforpligtende og ustrukturerede aktiviteter.

En del kommuner går ud over de vejledende timetal i slutningen af det obligatoriske forløb, enten ved at øge timetallet i 5. klasse til 2 og/eller ved at gøre faget obligatorisk i 6. klasse. Sådanne timetalsudvidelser, der naturligvis må hilses velkommen, kan også rummes inden for den vejledende læseplan og undervisningsvejledningen. Ved timetalsforøgelser herudover bør læseplanens indholdsomfang forøges tilsvarende. Omvendt gøres opmærksom på, at et lavere ugentligt timetal må føre til lokale overvejelser om, hvorvidt læseplanens krav kan nedtones på enkelte områder. Både læseplanen og undervisningsvejledningen deler den obligatoriske musikundervisning op i to forløb. Første forløb omfatter indskolingen (1. og 2. klasse), andet forløb 4.–5. klasse samt eventuelt 6. klasse, hvor dette klassetrin har obligatorisk musikundervisning. Mellem de to forløb ligger 3. klasse som en glidende overgang.

Egentlige andet forløbs-aktiviteter, f.eks. spil på blokfløjte og ukulele, vil i nogle tilfælde kunne påbegyndes allerede i begyndelsen af 3. klasse, medens det i andre tilfælde vil være naturligt at vente til slut-

ningen af 3. klasse eller begyndelsen af 4. klasse, alt afhængigt af klassens modenhed, standpunkt, homogenitet, størrelse, den undervisning den har modtaget i indskolingen etc.

Musikudøvelse

I musikundervisningens obligatoriske forløb udvikles børnenes evne til at opleve musik overvejende gennem sang og spil, og for de yngste klassetrins vedkommende tillige gennem bevægelse til musik. Musikudøvelse opleves af børn (såvel som af voksne) som noget fuldstændigt og helt. Når en rimelig beherskelse af sang- og instrumentalstemmerne i et musikalsk forløb og en bevidst eller intuitiv forståelse af deres samvirken i den musikalske helhed er opnået, vil det at fremføre musikken være en tilfredsstillende og livsbekræftende oplevelse. Det er i denne forbindelse underordnet, om børnene synger og spiller for sig selv eller for andre. Det er heller ikke afgørende, om musikken er enkel eller kompliceret, lang eller kort, let eller svær at udføre; glæden ved at musicere er fundamentalt den samme. Det er denne oplevelse af musikalsk glæde, musikundervisningen sigter mod.

Ordet musikudøvelse må imidlertid ikke forstås i snæver forstand som noget, der udelukkende drejer sig om at spille og synge, hvad andre har komponeret. Naturligvis indgår der rent reproduktive aktiviteter i den obligatoriske musikundervisning, f.eks. når børnene synger en sang med eller uden lærerens akkompagnement. Men overalt, hvor det er muligt, bør eleverne inddrages aktivt i tilrettelæggelsen og selve udformningen af musikken. Arbejdet med at frigøre børnenes kreative kræfter er en vigtig del af musikundervisningen.

Det er vigtigt, at børnene fra begyndelsen lærer at forstå, at det er nødvendigt med træning af tekniske færdigheder, hvis man fortsat skal have glæde af at musicere; og at det er nødvendigt at kende til og kunne bruge en række af musikkens tekniske termer, hvis man vil tale meningsfuldt sammen om musikken, uanset om det er musik, man selv laver, musik fra plader og bånd eller levende musik udført af andre.

Sådanne disciplinorienterede aktiviteter må imidlertid forstås som redskaber til at nå stadig videre på den primære aktivitets område, musikudøvelsen. Arbejdet med disciplinerne må derfor i så vidt omfang, det er muligt, integreres med praktisk musikudøvelse, og det bør stedse være konkrete opgaver og problemer i forbindelse med musikudøvelsen, der afføder arbejdet med det teoretiske stof og træningen af færdigheder.

Lytning

For de fleste børn, der begynder i skolen, vil det at sidde stille og lytte til musik være noget ganske uvant. Koncerter har de færreste overværet, og den musik, de mange timer dagligt hører via højttalere og hovedtelefoner, danner normalt baggrund for aktiviteter som lektielæsning, leg og måltider. De fleste børn er nok vant til at *høre* musik, men ikke til at *lytte* til den. Netop fordi eleverne allerede har et forhold til musik, nemlig et i høj grad passivt konsumerende, er det en meget vigtig, men også vanskelig opgave at lære dem, at man også kan bruge musik på en anden måde, nemlig som genstand for opmærksom og intens lytning. Musiklæreren må derfor i sin undervisning stræbe efter at skærpe børnenes opmærksomhed om selve musikken og det, der sker i den, både den musik de selv spiller og synger, og den andre udfører.

Især i første forløb kan den aktive lytning stimuleres gennem bevægelse til musik. Musikkens form, puls, tempo, dynamik, klangfarve, rytme, såvel som dens udtryk, fortælling, stemning, billede, kan tydeliggøres gennem bevægelse og dermed intensivere musikoplevelsen.

I enhver form for sammenspil eller sammensang er det en forudsætning, at man lytter til hinanden. Musikken falder fra hinanden, hvis man ikke følges ad; og det er nødvendigt, at der spilles og synges de rigtige toner, hvis resultatet skal lyde rimeligt. Læreren bør i så vid udstrækning, det er muligt, lade børnene selv opdage, hvor det gik galt og hvad der gik galt, hvis udførelsen af et stykke musik mislykkes. Ikke blot for

at få korrigeret fejlen, men for at skærpe børnenes opmærksomhed om den musikalske helhed, også hvor de må bruge en stor del af deres opmærksomhed på at udføre deres »egne« stemmer.

Ikke kun det grovere som at holde tempo og synge/spille rigtigt bør børnene vænnes til at lytte efter, men også nuancer som klangbalance og tekstforståelighed. Hertil kan læreren med fordel bruge båndoptager og lade børnene lytte til det, de selv har lavet. Kritik og selvkritik af musikudøvelse er en vigtig del af musikfagets æstetiske dimension.

Elevernes selvvirke ikke bare som reproducerende musikere og sangere, men som kompositorisk og improvisatorisk skabende mennesker, er et centralt mål for den obligatoriske musikundervisning. Den vigtigste motivationskilde for børnenes musikalske skaben er deres nysgerrighed og lyst til at eksperimentere, til at afprøve musikalske indfald i praksis og bruge det der lykkes, kassere det der mislykkes. Som supplement hertil kan man præsentere børnene for musik, der »ligner« den de netop arbejder med (netop har arbejdet med), men som er lavet af andre. Ikke som grundlag for plagiat, men for sammenligning, samtale og inspiration.

De fleste børn er ved skolestarten endnu forholdsvis fordomsfrie i deres vurdering af musik. Endnu har modens tyranni og gruppepresset fra kammerater ikke indsnævret deres musikalske dømmekraft så meget, at de kun vil acceptere den musik, alle på forhånd er fortrolig med.

Det er en meget vigtig opgave for musiklæreren at holde børnenes musikalske åbenhed vedlige. Vel er isoleret musikanalyse ikke et anliggende for den obligatoriske musikundervisning; men dette bør ikke forhindre, at læreren regelmæssigt bruger tid på at præsentere børnene for musikstykker af vidt forskellig art: klassisk, jazz, folk, rock, avant garde, middelalderligt, elektronisk, musik fra andre kulturer. I samtalen om musikken må eleverne prøve at udtrykke og begrunde deres holdninger til musikken, og de må lære at lytte til hinanden og forsøge at forstå hinandens synspunkter.

Komposition/improvisation

I den obligatoriske musikundervisning arbejdes med enkle former for komposition og improvisation. Målet er at frigøre børnenes kreative kræfter. Kreativitet er imidlertid ikke det samme som frihed til at gøre hvad som helst, der falder én ind.

Frihed uden begrænsninger er ikke frihed. Fri komposition og fri improvisation vil kun tilfældigt føre til andet end lydligt kaos. At den kompositoriske eller improvisatoriske skaben altid sker på baggrund af begrænsninger i friheden, på baggrund af et sæt af-taler, et sæt »spilleregler«, love, en grammatik eller hvad man vælger at kalde det, er en fundamental erkendelse, som det er vigtigt, eleverne når til gennem deres første erfaringer i skolen som musikalsk skabende mennesker.

I dette stykke ligner musikalsk skaben legen. Leg er ikke fri udfoldelse, men struktureret adfærd på baggrund af den enkelte legs specifikke love. Det barn, der ikke accepterer, at han er »død«, når han bliver ramt af bolden, eller at det er forbudt at træde på stregerne, når man »hopper i mand«, kan ikke lege med. Men det er også en betingelse for en vellykket leg, at dens regelsæt er konsistent, uden indre modsigelser. Det samme gælder musikkens love.

Musikkens love har æstetisk karakter, og det er først og fremmest gennem det musikalsk skabende arbejde, at børnene får erfaringer i og bevidstgøres om det æstetisk-musikalske udtryk.

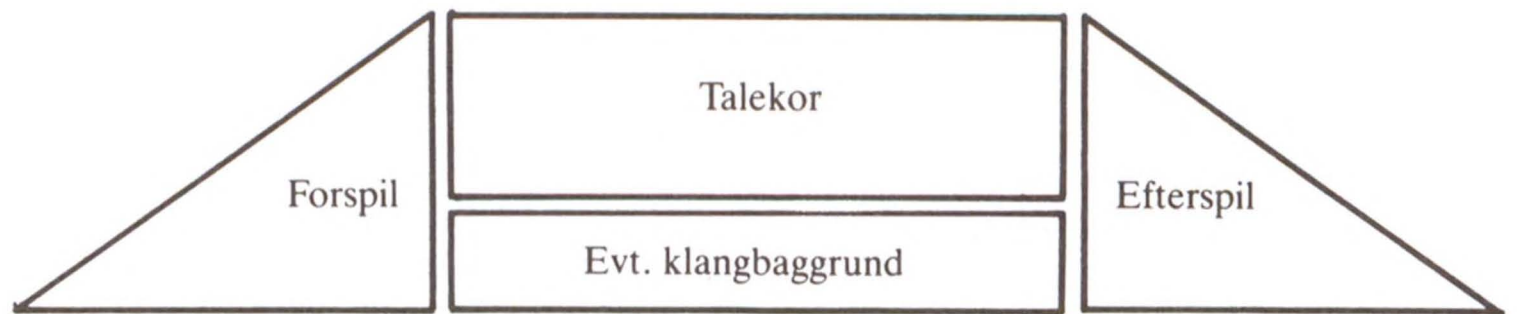
Nogle eksempler på enkle kompositoriske/improvisatoriske opgaver:

Børnene har lært tekst og melodi til en sang med omkvæd. Herudover kan de spille et par rytmiske figurer på slagtøj og en xylofonstemme til omkvædet. Desuden er der en elev i klassen, der kan spille melodien på blokfløjte. Den kompositoriske opgave består nu i at arrangere sangen. Skal fløjten spille et vers alene? Skal omkvædet i så fald med? Hvor skal fløjteverset i givet fald placeres? Skal rytmeinstrumenterne og xylofoner med på alle omkvæd, eller skal de kun med på nogle, og i så fald hvilke? Skal der dans eller anden bevægelse til sangen? etc. etc.

Afprøvning af og samtale om de forskellige muligheder.

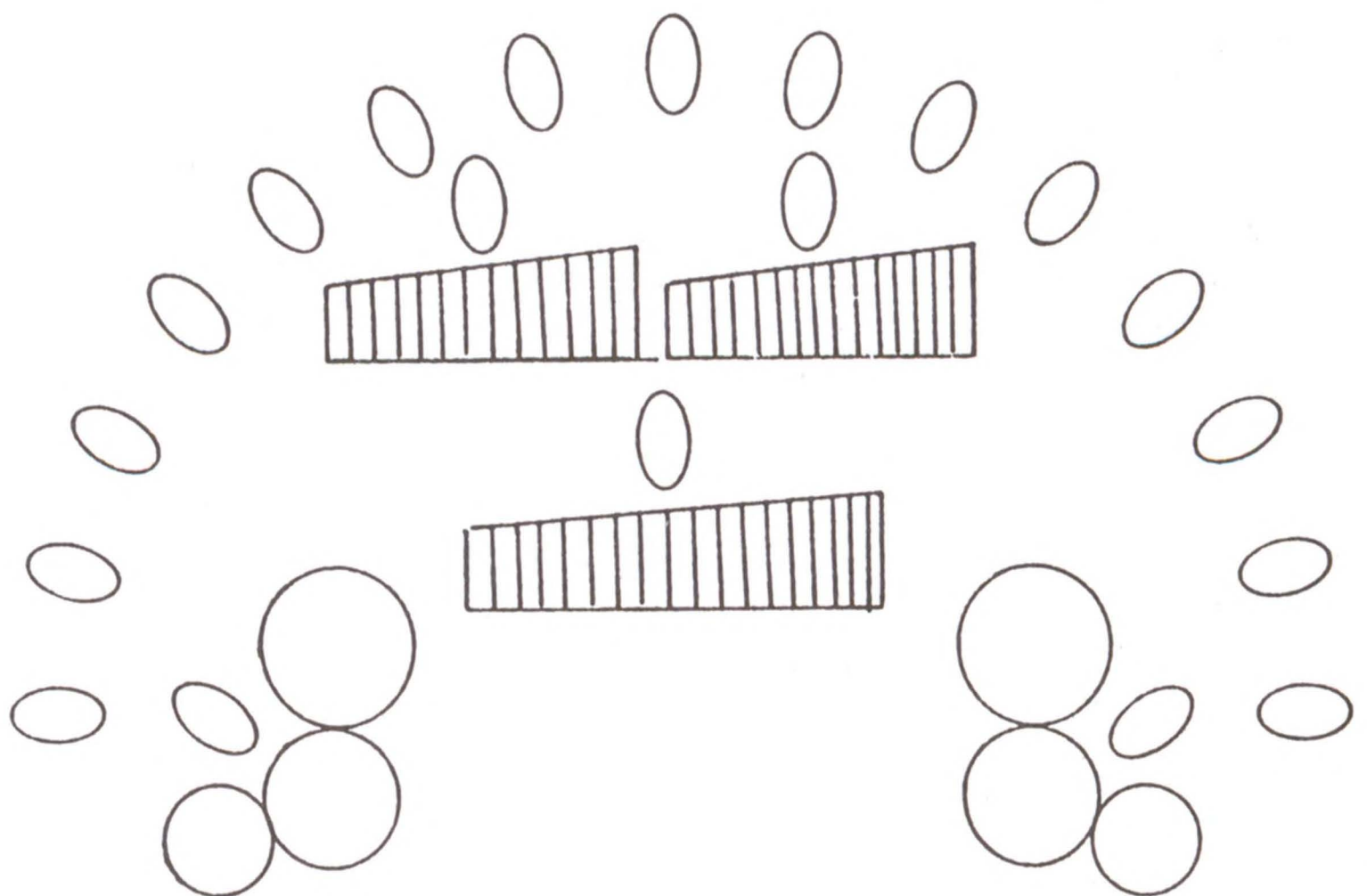
Opgaven går ud på at lave en instrumental indramning og eventuelt en klangbaggrund for et talekor, som klassen tidligere har arbejdet med.

Forspillet skal vokse ud af »intet« og udvise en stigning frem til talekorets indsats. Efterspillet skal tilsvarende »fade« ud. Grafisk ser formen således ud:



Skal lydene i for- og efterspil associere til indholdet i talekorets tekst, og skal talekoret eventuelt dramatiseres? Hvis talekoret fremføres i pulsrytme, skal for- og efterspil da også være i pulsrytme, eller skal disse tværtimod kontrastere rytmisk til talekoret? Og hvordan, hvis talekoret er i fri sproglig rytme eller formet som et »folkemængdekor«, hvor alle taler (eventuelt råber) i eget tempo? etc. Spørgsmål stilles, svar afprøves, kasseres eller bruges, indtil musikken er færdig.

Klassen udfører et klangbagtæppe bestående af fritvalgte, udholdte sungne toner på forskellige vokaler. Sangerne skifter tone individuelt, langsomt og uregelmæssigt. I klangtæppet indgår også tre metallofoner, der improviserer roligt og uden at stikke for meget ud fra sangerne. Metallofonspillerne anvender frit de på instrumenterne liggende stave; men læreren kan ved »påklædningen« af metallofonerne vælge at lade dem spille i samme diatoniske skala, pentatont, polytonalt, eller sågar atonalt. Foran klangtæppet er placeret to grupper af forskelligt klingende trommer med mindst tre i hver. To elever improviserer en »samtale« i sproglig/gestisk rytme på de to sæt trommer. Der kan aftales forskellige samtaleformer (skænderi, voksenbarn-samtale, almindelig samtale, etc.) og der aftales en storform, der består i en fastlagt rækkefølge (et kompositorisk element) af forskellige samtaler, der udføres af skiftende elever.



Eleverne har sunget en sang, der bevæger sig over bluesakkorderne. Et eller flere stavspil »iklædes« den til bluesskalaen svarende pentatonskala, og ind imellem de sungne vers skydes stavspilsimprovisationer, som eleverne efter tur tager sig af.

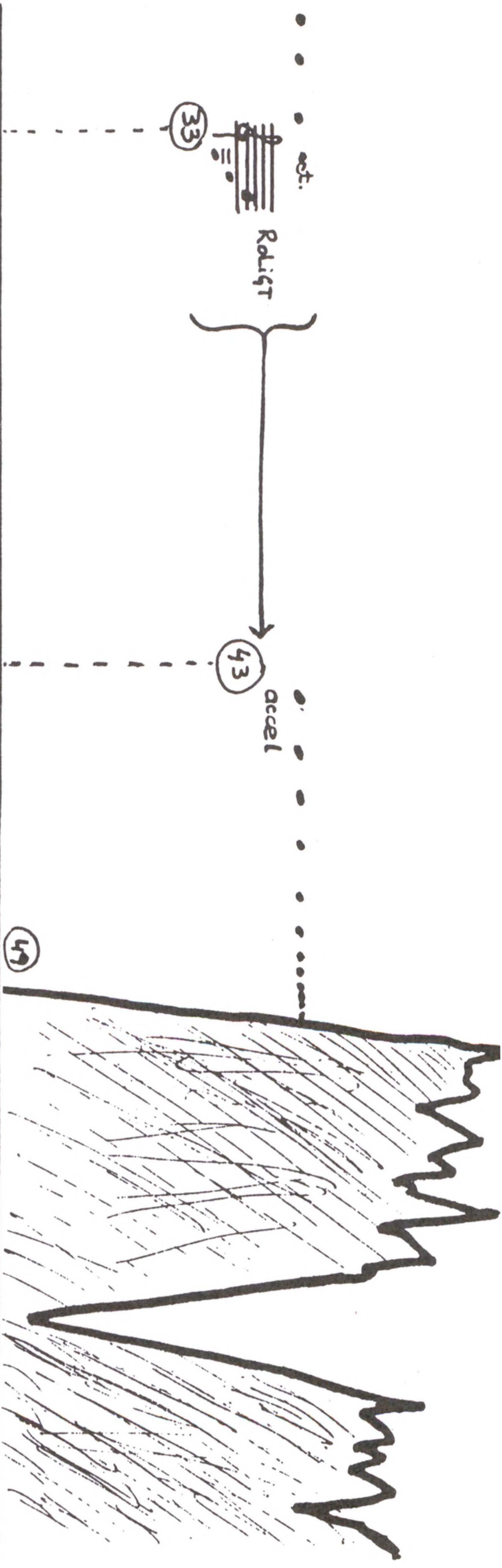


**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

En 1. klasse arbejder med improvisation på stavspil.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**



30 0:35 0:40 0:45 0:50 0:55

2 Alt+
2 Sopr. xyl.

Frit tonevalg
(tattere og tattere)

est.

33

Raligt

43

accel

49

ppp

Era mumlen til røb

TALEKOR

Fri tekst

FFF

ff

Lille trom. niveau.

Alle gvinge trom. Uregelmæssige grupper

Bakken ff

solo

Ah

(Høist mulig begyndelsestone)

ff

Fuzzy 2 (12)

Fuzzy's »Hva va dæ?« (30.—60. sek.).

Båndkomposition til tropering

Båndlydene er noteret over tidsaksen, det tilkomponerede under.

Tropering, der betyder sådan noget som at »hitte på«, er egentlig betegnelsen for en middelalderlig kompositionsteknik, der består i at *tilføje* noget til en eksisterende komposition. Tilføjelsen kunne have form af indskud i den eksisterende komposition eller ligge i det lodrette plan som modstemmer. Som generelt kompositionsprincip rummer tropering mange pædagogiske muligheder. Side 22 vises et stykke af en elektronisk båndkomposition i grafisk notation. Dette forløb troperes af børnene med f.eks. rytmeinstrumenter, stavspil og stemmer der synger, taler, råber. Båndkompositionen er vist over tidsaksen, det tilkomponerede (troppen) under.

Børnenes æstetiske overvejelser styres af det, der står på båndet: Hvilke instrumenter »passer« til båndets lyde? Hvordan skal stemmen bruges? Skal troperingen danne kontrast til båndet eller blot forstærke båndets musikalske udsagn? etc. etc.

Tilrettelæggelse af arbejdet

Forudsætningen for, at der kan gennemføres en kvalificeret og alsidig musikundervisning, er, at de praktiske rammer er tilfredsstillende, dvs. undervisningen skal kunne foregå i et musiklokale med det nødvendige instrumentarium og av-udstyr, og samlingen af undervisningsmaterialer skal være rimelig stor og »up to date« (se side 99ff).

Undervisningen på et givet klassetrin tilrettelægges under hensyn til klassens størrelse, dens sammensætning socialt, køns- og modenhedsmæssigt, dens forudsætninger musikalsk m.v. Med hensyn til de særlige problemer, der kan opstå i forbindelse med adfærdsvanskelige elever og børn med handicaps, bør læreren være opmærksom på, at der ligesom til andre fag kan søges om støtteforanstaltninger til musikundervisningen.

Læreren må tilstræbe variation og alsidighed i undervisnings- og arbejdsform, stof- og repertoirevalg. Han må have en sikker fornemmelse af, hvor længe ad gangen han kan blive ved et bestemt emne, en sats eller en færdighedstræning, og han må sigte mod at opnå en rimelig balance mellem perfektionsgrad og tidsforbrug.

Læreren må på baggrund af sit kendskab til klassen og dens forudsætninger tilrettelægge undervisningen, så den danner en naturlig og ikke for hurtig progression. Går man for hurtigt frem, vil navnlig de svage elever tabe lysten til at beskæftige sig med faget. Motorikken er forskelligt udviklet hos mindre børn. Sanglege og

danse med eksempelvis polkatrin vil derfor være for vanskelige for mange børn i de små klasser, mens alle kan klare almindelige gangtrin. Også på instrumentalspillets område vil den forskellige motoriske udvikling hos børnene indebære en risiko for, at man taber de sent udviklede elever ved en for hurtig progression.

Timens opbygning.

Det gælder for de fleste undervisningsaktiviteter i musik, at der er større udbytte ved at dyrke dem hyppigt i kort tid ad gangen fremfor i længere forløb med tilsvarende større tidsintervaller. Tingene hænger bedre ved på denne måde. Derfor bør der normalt foregå flere forskellige aktiviteter i hver musiktime.

Læreren skal være opmærksom på, i hvilken rækkefølge de enkelte aktiviteter eller forløb bør komme, idet en vilkårlig opbygning af timen kan skabe uro og manglende koncentration. Det vil afhænge af den enkelte klasse og tidspunktet på skoledagen, om børnene skal starte timen med rolige aktiviteter for at komme igang med at arbejde, eller de straks kan klare koncentrationskrævende aktiviteter. Det må også overvejes, om musiktimen skal deles op i mange eller få aktiviteter/forløb.

Læreren må stræbe efter, at de enkelte forløb korresponderer og relaterer sig til et hovedforløb, således at undervisningen trods dens mange delemner fremtræder som en helhed.

Stofvalg.

Kvalitet er ikke noget absolut. Det, der har kvalitet i en sammenhæng, kan være dilettantisk i en anden. Kvalitet må bedømmes ud fra en sammenhæng, en synsvinkel. Uenighed om musikalsk kvalitet kan ofte henføres til uenighed om, hvilke kvalitetskriterier der bør anlægges, snarere end om vurderingen af musikken i forhold til disse. Det vil således være temmelig tomt at proklamere, at musikundervisningen i folkeskolen bør hvile på musik af kvalitet. Det bør derimod understreges, at den musik, der arbejdes med i musiktimerne, skal have autentisk præg; stil, form og ind-

hold må relatere sig til musik »der er i verden« og ikke blot være pædagogiske konstruktioner. Dette indebærer også, at forkortede og stærkt bearbejdede versioner af f.eks. ældre musik i videst muligt omfang bør undgås. Det samme gælder urimeligt forkortede og på anden måde maltrakterede tekster.

Det materiale, der arbejdes med, skal være varieret og bl.a. omfatte:

- Stof, børnene kender. Man bør derfor fra tid til anden vende tilbage til sats, børnene har arbejdet med tidligere.
- Stof, der er nyt for børnene og som naturligt indgår i en progression.
- Stof, der har relation til aktuelle situationer, karneval, skolefester, temadage, projekter m.v.
- Stof, udvalgt med henblik på indlæring af specielle færdigheder. Sådant må vælges med omhu og forsigtighed. Stof med karakter af etuder har ikke mange chancer for at fænge hos børnene.

Det stof, der vælges i løbet af et år, bør repræsentere et bredt udsnit af forskellige musiceringsformer, musikalske stilarter og genrer. Det må endvidere være af en sådan beskaffenhed, at det tillader elevernes kreative medvirken kompositorisk og improvisatorisk, måske ikke i hver eneste sats, men således, at de kreative aktiviteter indtager en fremtrædende plads i helheden. Stoffet skal helst rumme muligheder for differentieret undervisning (se side 55). Endelig er det vigtigt, at eleverne gennem arbejdet med stoffet oplever en musikalsk progression ; de skal føle, de bliver bedre til at synge, spille og lave musik. Derfor må læreren tilrettelægge undervisningen ikke blot med øjeblikkelige eller kortsigtede mål for øje, men bl.a. gennem stofvalget planlægge undervisningen på langt sigt.

Elevmedbestemmelse.

Allerede i indskolingens bør børnene have indflydelse på forløbet af musiktimerne. De kan være medbestemmende i valget af sange og lege, og de lidt større børn vil på egen hånd kunne tilrettelægge enkelte mu-

siktimer eller udforme klassens time i musik-regi. Ud over at inddrage eleverne i planlægningen af undervisningen må læreren være åben over for elevernes mere spontant prægede ønsker i musiktimen og ikke i for høj grad stå fast på det planlagte program.

Lærereens rolle.

Det er naturligvis læreren, der har ansvaret for undervisningens forløb, og for at det sker i overensstemmelse med den gældende læseplan og fagets formålsbestemmelse.

Der stilles store krav til lærerens evne som organisator. I et almindeligt arrangement af en sang indgår typisk følgende elementer:

- 1) En melodi og en tekst der synges.
- 2) Melodien udført instrumentalt.
- 3) En eller flere melodiske modstemmer, ostinater og lign.
- 4) Et antal rytmefigurer spillet på slagtøj.

Disse elementer skal indøves og kombineres i et arrangement, som eleverne er med til at lave, og det færdige arrangement udføres. Læreren må være klar over, hvor lang tid han kan vende ryggen til klassen, medens han arbejder med den elev, der skal spille en lidt vanskelig figur på et stavspil; han må vide, om en gruppe børn er modne nok til at øve selv i et af musiklokalets birum; han må tage hensyn til, hvor svære ting eleverne kan klare, og hvor længe, de har tålmodighed til at øve en bestemt færdighed osv. Der kan være meget kort fra velordnet musiceren til kaos i en musiktime.

Læreren må ikke forfalde til at gennemføre undervisningen for nogle få engagerede og dygtige elever. Alle skal være med. Ej heller må han gemme sig bag sit instrument og »tromle« et forløb igennem på sine egne instrumentale færdigheder. Læreren må kende grænsen mellem show og pædagogik.

Musiklæreren skal deltage sammen med børnene, når der instrueres og vejledes i sangleg, dans og andre bevægelsesaktiviteter.

Når der synges, må han være opmærksom på sin egen stemme og tilpasse den til børnenes klang, stemmeleje og styrke. Også i sammenspil-situationen må han passe på ikke at være dominerende. Han må gerne tilføje satsen elementer, som børnene ikke selv kan udføre, f.eks. hurtige akkompagnementsfigurer på klaver eller guitar, men det må ske diskret. Det færdige resultat må ikke af børnene kunne opfattes som et lærerprodukt med dem selv i uvæsentlige biroller, men skal fremstå som et resultat af hele klassens indsats.

Læreren må dels selv beherske, dels vænne eleverne til at følge elementære anvisninger af direktionsmæssig karakter. De må kunne begynde (også med optakt) og slutte samtidig, og de må kunne sætte et tempo efter for-taktering eller -tælling.

Læreren må være opmærksom på børnenes musikalske reaktionsmønstre. Bl.a. er børnenes bevægelser et uundværligt middel for læreren til at få viden om deres musikalitet, spontan-reaktion, fornemmelse af puls, tempo, rytme, form m.v. I musik kan man tidligere end i andre fag afdække fejlfunktioner i stemme og krop, f.eks. hæse stemmer, brummen og manglende puls- og præcisionsfornemmelse. Iagttagelse af fejlfunktioner bør hurtigst muligt rapporteres videre, så barnet kan blive hjulpet, inden fejlfunktionerne bliver en væsentlig gene for indlæringen, også i andre fag.

Et nært samarbejde mellem alle lærere i en klasse om korrekt brug af stemme og krop er af stor betydning for barnets udvikling.

Første forløb (1., 2., (3.) klassetrin)

Sang

Alle børn er ved skolestarten i stand til at tale og synge og til at lave lyde af forskellig art. De eksperimenterer impulsivt og ubevidst med stemmerne under leg og synger frejdigt og herligt upåvirkede med, når der synges i klassen; ofte uden at bekymre sig om, hvad de andre i gruppen synger.

Det er vigtigt at fastholde denne lyst til at bruge stemmen varieret i både tale og sang. Det har stor betydning,



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

at der synges med børnene hver dag, og helst i hver time i de første skoleår. Derigennem forhindres den fremmedgørelse og generthed over for egen sangstemme, som er udpræget hos en del større børn. Sang er integreret i de fleste aktiviteter i en musiktime, men det at synge bør også forekomme som en helt selvstændig aktivitet. Børnene vil senere i livet ofte være i situationer, hvor sangen er et samlende element.

Børn skal så tidligt som muligt opleve at synge sammen og opdage, at stemmerne kan bære og klare sig uden akkompagnement. Enstemmig sang er med mindre børn et mål i sig selv, og hvis der akkompagneres til sangene, skal det foregå diskret og kun med det formål at støtte.

Det at synge er en aktivitet, alle elever kan deltage i, og da de mindste børn som regel ikke kan læse, men hurtigt lærer sangene udenad eller »mundaflæser« læreren, kan alle være med uden særlige forkundskaber eller færdigheder. Denne evne til at synge udenad – kombineret med glæden ved at synge de samme sange mange gange – bevirker, at mindre elever med læsebesvær ikke behøver at fornemme dette handicap i musiktimerne. I musiktimen indgår sang i mange sammenhænge:

- I sang- og bevægelseslege.
- I dramatiseringsforløb ved enten selv at blive dramatiseret eller ved sammen med andre sange at være forbindende led i et handlingsforløb.
- Som grundlag for dans eller andre fastlagte bevægelsesmønstre.
- Som en integreret del af de fleste spillesatser. Man bør sigte mod, at børnene bliver i stand til at synge melodien, samtidig med at de udfører enkle instrumentalstemmer.
- Sammen med anden brug af stemmen i børnenes kompositioner/improvisationer.

Flerstemmig sang

Enkel flerstemmig sang kan indføres ret tidligt i første forløb. Forudsætningen for at arbejde med flerstemmighed er dog, at børnene er rimeligt sikre i enstem-

mighed. Hvis en klasse har mange elever med stemme-/høreproblemer (»brummere«), bør man vente med det flerstemmige, til enstemmigheden har en vis stabilitet.

Der er flere forskellige indfaldsveje til flerstemmig sang på elementært niveau.

Bordun- eller *liggetoneteknik* består i at tilføje melodien en 2. stemme i form af en lang tone, der holdes under hele sangen eller dele af den.

I den såkaldte *ostinateteknik* består 2. stemmen af en kort melodistump, der gentages under hele sangen eller dele af den. Visse ostinater, der knytter sig til bestemte akkordforbindelser, kan anvendes i uændret eller næsten uændret form i mange forskellige sange. Ved brug af flere ostinater kan man sammensætte 2. stemmer, der nærmer sig det gennemkomponerede.

Imitations- eller »*ekko*«-teknik består i at bruge stumper fra melodien som en 2. stemme, der således kommer til at »eftersnakke« melodien. Den almindelige kanon er en gennemført udnyttelse af dette princip. Der skal dog advares mod for tidlig brug af kanonsang, der let ender i en kaotisk kappestrid om at blive først færdig.

Gennemkomponerede 2. stemmer vil det kun undtagelsesvis være muligt at gennemføre i første forløb.

De ovenfor omtalte harmoniske teknikker er overvejende knyttet til harmonisk/tonal musik. Børnenes oplevelse og begribelse af selv meget enkel vokal tostemmighed er af stor betydning for udviklingen af deres harmoniske sans, og selve det, at tostemmigheden lykkes, en styrkelse af deres musikalske selvtillid.

Repertoire

Den enkelte klasse bør straks fra skolestarten begynde opbygningen af et sangrepertoire, der skal være ved hånden når og hvor som helst, på traveturen i sko-

ven, i en time, hvor man føler trang til blot at synge, osv. Repertoiret vil være i stadig forandring; sange glider ud, bl.a. fordi børnene bliver ældre, men også fordi sange kan slides ned; og nye sange kommer til. Herudover bør skolens klasser i fællesskab opbygge et genre-mæssigt bredt repertoire til brug ved lejligheder, hvor hele skolen er samlet.

Valget af sange foregår i samarbejde med eleverne og klassens/skolens øvrige lærere.

Sangrepertoiret må være musikalsk og tekstmæssigt alsidigt, og i første forløb vil egentlige børnesange udgøre en væsentlig del af, men ikke hele repertoiret. Nyere børnesange handler ofte om børnenes hverdag og børnenes situation i det hele taget, men kan også have et mere fantasifuldt indhold. Sange, der indøves i forbindelse med særlige situationer (højtider, fest-dage osv.), indgår naturligt i repertoiret.

Sangrepertoiret bør også indeholde sange, som peger ud over børnenes aktuelle situation, og som har kulturel værdi. Det kan være salmer, som ikke er for vanskeligt tilgængelige, ældre sange, som beskriver mennesker, landet og naturen, folkeviser med letfattelig tekst og handling, og historiske og bibelhistoriske sange, som har forbindelse med emner, klassen har arbejdet med. Ved indstudering/indlæring af nye sange bør klassens øvrige lærere så vidt muligt inddrages i gennemgangen af sangenes tekster.

I repertoiret kan endvidere indgå lange fortællende sange, også selv om det i mange tilfælde vil gå sådan, at børnene holder op med at synge og i stedet blot lytter til lærerens sang.

Når børnene selv er med til at opbygge repertoiret, vil der ofte fremkomme forslag om en sang, som tilsyneladende i hvert fald tekstmæssigt, men af og til også musikalsk ligger uden for elevernes forståelsesmæssige rækkevidde. Såfremt børnene er enige om, at det er et godt forslag, bør man imidlertid ikke betænke sig på at optage sangen på repertoiret.

I repertoiret kan endelig indgå sange, som børnene selv har lavet.

En klasses sangrepertoire skal holdes vedlige ved at

sangene synges jævnlige, også i andre timer end musiktimerne. Musiklæreren må derfor holde sine kolleger orienteret om, hvilke sange der løbende er på repertoiret.

Stemmepleje

Kropsholdningen skal være god og *vejrtrækningen* fungere rigtigt, når børnene synger.

Mindre børn har et stort behov for at bevæge sig, for at opleve med og gennem kroppen. Det er derfor naturligt at inddrage mange bevægelsesaktiviteter under sangen med det formål at opøve beherskelse af åndedrættet samt træne motorikken.

Eksempler:

En sangleg er valgt med henblik på at gøre børnene forpustede. Går man umiddelbart herefter over til en rolig, stillesiddende sangaktivitet, oplever børnene, hvorledes kroppen skal arbejde for at beherske åndedrættet.

Man er på cykelbanen og skal pumpe alle cykler op. Lyden af dette illustreres ved hjælp af en rytmisk, kraftig udånding. Når cyklerne er pumpet, punkterer et dæk og luften siver ud. Dette illustreres ved en langsom, »sivende« udånding på s som hvislelyd. Det gælder om at få udåndingen til at vare så længe som muligt.

Børnene kan selv være med til at finde på andre åndedrætslege.

Under bevægelses- og sanglegsaktiviteter kan børnenes holdning korrigeres, så den bliver naturlig og afspændt. Hvis man ofte sidder på gulvet, mens man synger, bør man sidde på knæ. I skrædderstilling synker kroppen sammen og hæmmer derved åndedræt og stemmefunktion. I knæ-siddende stilling kan man rette overkroppen op og alligevel være forholdsvis afspændt.

Træning af *artikulation* og sanglig *præcision* kan tilgodeses med særligt øvelsesstof bestående af rim, remser, sanglege, tekstkanons og andre former for »flerstemmig« behandling af tekstforløb eventuelt inkorporeret i spillesatser og bevægelseslege.

Lydlege, der animerer børnene til at udvide og overskride stemmens grænser, kan anvendes med henblik på *smidiggørelse* af stemmen.

Eksempel:

Stemmeøvelser med vokaler i glissandobevægelser kan kombineres med forestillingen om at køre i racer-bil op og ned ad bjerge. Når bilen standser i svingene, efterlignes udstødningen med konsonanterne pt-pt-pt- udtalt hurtigt i en kort periode.

Også i kompositorisk og improvisatorisk arbejde med lydillustration, klangkulisser m.v. kan stemmen anvendes på grænseoverskridende måde.

Der kan endvidere udvælges et særligt repertoire af sange med lille toneomfang og små intervaller af hensyn til de såkaldte *brummere*. Sangene transponeres ned til det ret dybe toneleje, hvor brummerne normalt klarer sig bedst. Med træning i musiktimerne, hvor melodierne gradvis transponeres opad, vil der i de fleste tilfælde snart vise sig forbedringer hos brummerne. Hvis kuren ikke ret hurtigt hjælper, bør man kontakte talepædagogen.

Stemmeleje

Det er vigtigt, at børnene synger i det for dem naturlige stemmeleje og ikke i voksenlejet. Mindre børn har deres styrke i området c^1-e^2 , altså noget højere end de fleste voksne foretrækker at synge. Sangene skal lægges i tonearter, som bruger dette område, og dermed befordre, at børnene bevarer en lys klang og smidighed i stemmen. I mange tilfælde må læreren transponere sangene, da de ofte noteres for dybt for børnestemmer i moderne sangbøger.

Hvis børnene fra skolestarten har vænnet sig til at synge i det lyse leje, har de chancer for at undgå stemme-/sangproblemer, når de bliver større.

Instrumentalspil

Der er væsensforskel på formålet med instrumentalspillet i klassen og instrumentalundervisningen og sammenspillet i den frivillige musikundervisning under folkeskolelovens § 3, stk. 3 og på musikskolen. Målet med instrumentalspillet i klassen er ikke en egentlig teknisk beherskelse af instrumentet, men en mere redskabspræget anvendelse i musikudøvelsens og den musikalske erkendelses tjeneste.

Alle almindelige instrumenter betjenes gennem bevæ-

gelses med kroppen; og selv om det direkte aktive i reglen er en lille del af kroppen (fingrene, hænder, læber, tunge), er hele kroppen aktiv under spillet. Dette giver muligheder for at udnytte instrumentalspillet i udviklingen af børnenes motorik i mere generel forstand. Men læreren må også være meget opmærksom på, at en forkert kropsholdning under spillet, forkert og krampagtigt greb om køller m.v., kan være med til at udvikle de kropslige skavanker, det tværtimod var målet at hindre i at fremkomme. Det kombinerede mål af musikalsk erkendelse og motorisk udvikling stiller krav til såvel instrument- som stofvalg. Et instrumentarium bestående af rytmeinstrumenter og stavspil vil være hensigtsmæssigt til instrumentalspillet i første forløb.

Rytmeinstrumenterne

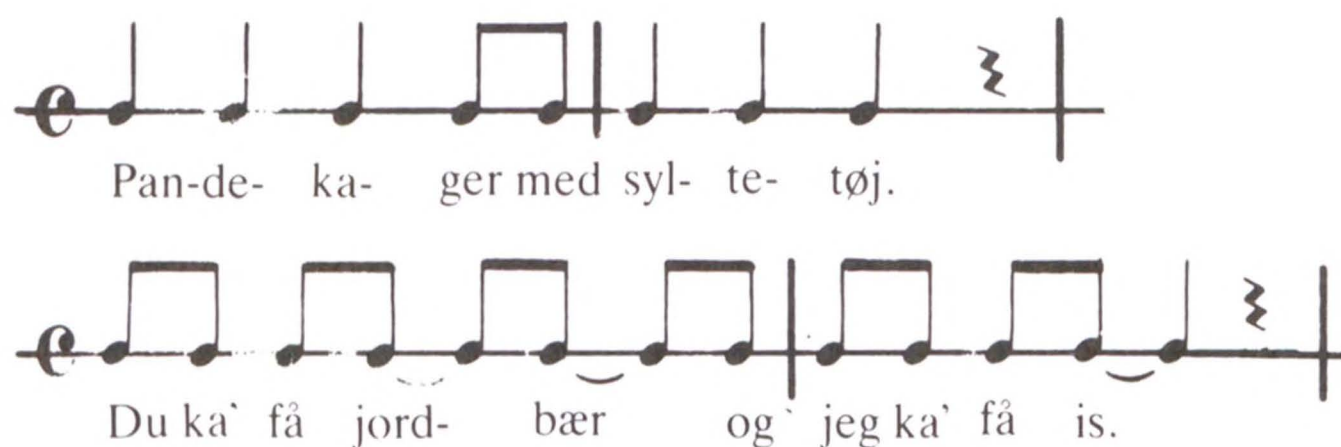
Rytmeinstrumenternes klanggivere udgør en broget mangfoldighed af skind, træ og metal. Instrumenterne betjenes ved at rasle med dem, skrabe eller slå på dem med hænder, fingre, stave, stokke eller køller. Deres primære musikalske muligheder ligger i det rytmisk/klanglige, og de kan anvendes i såvel musik, der styres af en rytmisk puls som i ikke-pulsorganiseret musik. Akkompagnement til rim, remser og sange med melodier i almindelig taktmetrisk rytme kan udføres på melodiers rytme, som taktmarkering eller som fast rytmisk figur:

The image displays four musical staves illustrating rhythmic concepts. The first staff, labeled 'Melodi', shows a melody in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The second staff, 'Melodirytme', shows the rhythmic pattern of the melody using vertical stems and beams. The third staff, 'Taktmarkering', shows a steady pulse of vertical stems representing the beat. The fourth staff, 'Rytmisk figur', shows a specific rhythmic pattern with accents and rests.

Ved at veksle mellem forskellige instrumenter kan der skabes klanglig/dynamisk variation fra vers til vers. Herved dannes grundlag for større rytmisk

kompleksitet, som i senere forløb giver mulighed for autentisk brug af instrumenterne i forskellige rytmiske stilarter.

Den rytmiske puls, et meget elementært musikalsk udtryksmiddel, er kropsligt funderet (se side 44f); men indlæringen af den kan understøttes af sprogmetrik. Erkendelsen, udførelsen og ikke mindst fastholdelsen af en rytmisk figur, der ikke følger rytmen i melodien, lettes betydeligt ved, at der lægges tekst under rytmefiguren. Selv komplicerede rytmer kan udføres på denne måde, og børnene kan selv være særdeles fantasifulde bidragydere til tekstlægningen.



Det foregående har omhandlet brugen af rytmeinstrumenterne i musik i taktmetrisk rytme. Rytmeinstrumenternes muligheder i musik uden takt og puls er om muligt endnu større. Her skal kort omtales et antal muligheder for en sådan brug af rytmeinstrumenterne. Det gælder generelt i eksemplerne, at der ud over rytmeinstrumenter kan anvendes andre instrumenter herunder hjemmelavede instrumenter og stemmen.

Instrumentariet kan anvendes til rent *illustrative formål*. Man kan arbejde med lydillustrationer ud fra tekster og således lave en slags hørespil; man kan lave illustrationer til film, billeder m.v.

Rytmeinstrumenter og stavspil er glimrende til at fremstille *stiliseret sprog*. Man kan »tale sammen« på trommer, holde taler, skændes, stille spørgsmål, give svar osv. Rytme, dynamik og klangfarve bestemmes af den naturlige sprogrytme og karakteren (vrede, glæde, sorg osv.) af det der udtrykkes.

Den såkaldte *troperingstekniks* idé er at udbygge eksisterende musik med tilføjelser af forskellig art (se side 23). Med udgangspunkt i ikke-pulsorganiseret nutidig musik, som eventuelt kan være specielt komponeret til formålet, arbejdes med at tilkomponere forløb for instrumenter og stemme.

Relativt ustrukturerede *klangkulisser* kan anvendes i mange sammenhænge som baggrund for sang, oplæsning eller talekor; som baggrund for mere soloprægede instrumentale indfald; som stemningsdannende baggrund for dramatiske forløb m.v. Den typiske klangkulisse må ikke tiltrække sig for megen opmærksomhed og vil normalt være udformet i rolige, uregelmæssige rytmer uden voldsomme klanglige og dynamiske kontraster.

Som den diametrale modsætning til klangkulissen skal til sidst nævnes et eksempel på en mere *strukturel* brug af ikke-pulsorganiserede rytmer.

To elever har hver tre instrumenter af samme type, men i forskellig størrelse, f.eks. tre tom-toms (lys, mellem, mørk) og tre koklokker (lys, mellem, mørk).

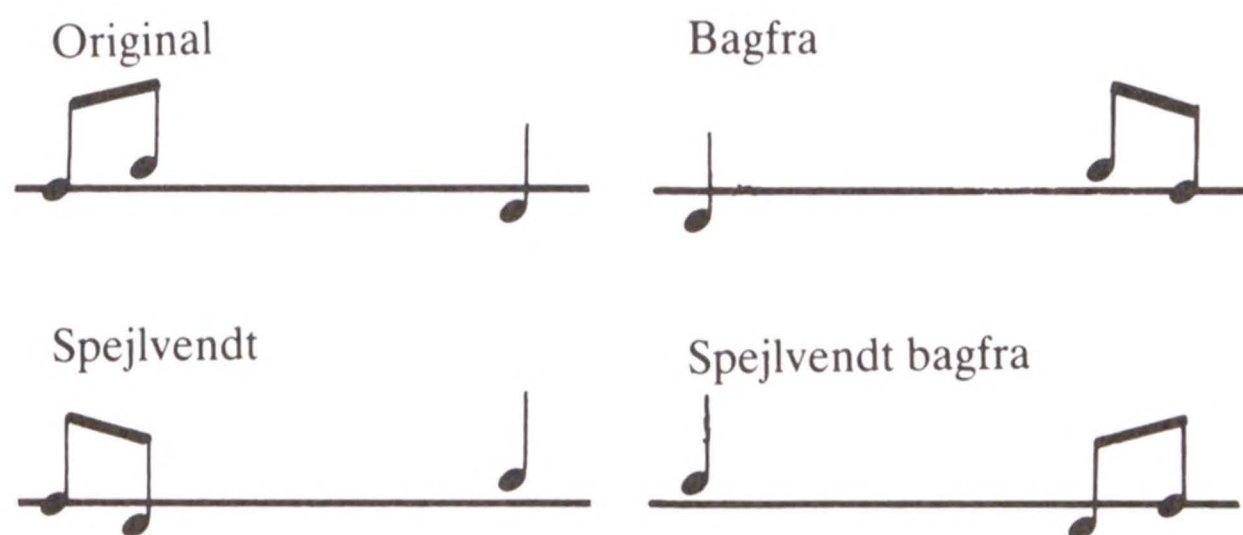
Den ene elev lægger ud med en kort figur, han selv finder på. Den ser f.eks. således ud:



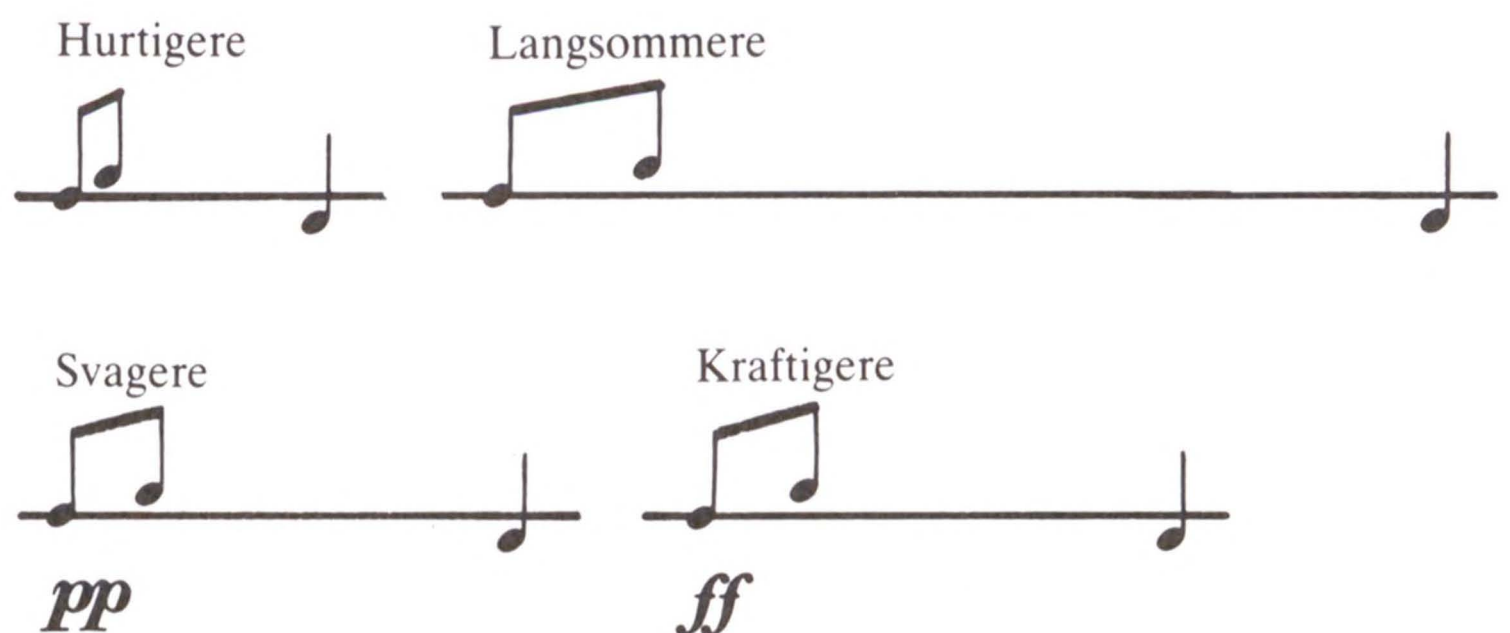
Dette og de to følgende eksempler er i »proportional«-notation, hvor node-længderne angives tilnærmet ved afstanden mellem nodehovederne.

Nodelinierne kan evt. være forsynet med sekundmarkering.

Den anden skal gentage figuren enten »ordret«, spejlvendt, bagfra eller spejlvendt bagfra:



Han kan også spille figuren hurtigere eller langsommere, kraftigere eller svagere:



Denne form for »geometrisk« transformation af musikalske udsagn spiller en væsentlig rolle i megen musik. Dens intellektuelle præg viser en vigtig side af musikken som fænomen, og dens anvendelighed i også den elementære musikundervisning er mangfoldig.

Stavspil er tonegivende slaginstrumenter, af hvilke der til skolebrug er udviklet tre hovedtyper: Klokkespil og metallofoner (metalstave med lang udklangstid) samt xylofoner (træstave med kort udklangstid). De består alle af en resonanskasse med en række skalaordnede stave, der anslås med kølle, hvorfor de spilleteknisk er beslægtede med de køllebetjente rytmeinstrumenter.

Klangstavenes forskel i længde, der svarer til forskellen i tonehøjde, forlener det skalaordnede stavspil med en umiddelbar visuel logik (jo kortere stav jo højere tone), der gør stavspillet til et konkret middel til erkendelse af begreberne høj/dyb, opad/nedad. Alle skolestavspiltyper har samme spilleteknik; kun klangfarve, tonehøjde og fysisk størrelse er forskellig. En melodi eller en modstemme kan således varieres klangligt på mange måder uden ændringer i den måde, den spilles på.

Melodi. Som melodi-instrument har det diatoniske stavspil visse begrænsninger, dels med hensyn til mulige tonearter (fortrinsvis C-, F- og G-dur), dels med hensyn til »løse fortegn«.

For mange børn er det imidlertid det første melodi-instrument, de får kendskab til, og glæden ved at kunne spille en »rigtig« melodi (hvilket som regel betyder én, man kender i forvejen) er ikke nødvendigvis proportional med melodiens sværhedsgrad.

Om en melodi er let at spille, er ikke primært et spørgsmål om begrænset toneforbrug, men om en overskuelig melodisk struktur, der er direkte omsættelig til en motorisk regelmæssighed, et bevægelsesmønster. Trinvis bevægelse (»trappe«), ostinater og sekvenser er således lettere end uregelmæssige spring, selv om disse er nok så melodisk iørefaldende.

Ikke alle de melodier, som børnene synger, er i den forstand spilbare, selvom de er sangbare; men undertiden er en af melodiens formdele det. Det svære kan udføres vokalt eller spilles af læreren/enkelte elever. En god indfaldsvej til melodisk komposition er, at lærer og elever i samarbejde finder på enkle spilbare

motiver og prøver at stykke dem sammen til sammenhængende melodier eventuelt med tekst til.

Modstemmer. Melodier, der er for svære at spille, kan i stedet tilføjes en enkel modstemme, der tilgodeser motorisk regelmæssighed. Det gælder i særlig grad melodier med en gentaget harmonisk formel som grundlag (»rundgange«). Størsteparten af det traditionelle og det nyere børnesang-repertoire rummer mulighed for tilføjelse af trinvis, ostinate eller sekvensførte modstemmer.

Sådanne modstemmer, der oftest er såvel rytmisk som melodisk selvstændige i forhold til melodien, og som i mange tilfælde kan overføres uændret eller næsten uændret fra sang til sang, udgør et godt grundlag for udviklingen af den harmoniske fornemmelse.

Improvisation. Som tonale rytmeinstrumenter er stavspillene særdeles velegnede til improvisation. De aftagelige stave gør det muligt at danne særligt improvisations-egnede skalaer.

Indledningsvis fokuseres der mere på det rytmiske end på det melodiske, der til at begynde med vil have tilfældighedens karakter. Men holder børnene sig i det væsentlige til trinvis bevægelse, vil de efterhånden udvikle en melodisk/tonal fornemmelse, der vil udkrystallisere sig i individuelle vendinger, og den enkelte vil (i det meget små) udvikle sin egen improvisations-stil, som han vil bruge med stadig større fantasi og dristighed.

Musiklære

Eleverne vil hurtigt opdage det hensigtsmæssige i at benytte musikalske fagudtryk, når de arbejder med musik. Helt selvfølgelig er det at benytte navnene på de forskellige musikinstrumenter; men også formbetegnelser som vers, omkvæd, A-stykke, B-stykke vil det falde naturligt at bruge, når man arbejder med et musikalsk arrangement af en sang.

Undervisningen i musiklære må i første forløb tage udgangspunkt i de konkrete behov for brug af fag-

fagudtryk og teoretisk viden, som det praktisk musikalske arbejde medfører. Således forstået bliver musikkens læren et redskabsfag for musikudøvelsen. Nedenstående opstilling af en række delemner inden for musikkens læren må derfor ikke forstås som en undervisningssystematik endsige -progression, men som en indkredsning af stofområder, der falder naturligt ind i musikudøvelsen i første forløb.

Musikkens lyde

Musikkens lyde udgør et uhyre bredt spektrum; fra bækkens støjlyde til blokfløjtes næsten rene toner, fra den dybeste tuba til den højeste piccolofløjte, fra det svageste »plink« på en akustisk guitar til samme instruments elektriske slægtninges overvældende klangmasse.

Musikalske lydes forskelligheder og ligheder er i høj grad betydende for det musikalske udtryk og den musikalske oplevelse betinget af evnen til at skelne disse. Skærpelsen af elevernes bevidsthed om de musikalske lyde er derfor et vigtigt led i træningen af det musikalske gehør og koncentrationsevnen.

Lydstyrke. Den basale erkendelse er, at to i øvrigt ens lyde kan have forskellig lydstyrke. Der arbejdes med begreberne kraftig/svag, eventuel indførelse af fagudtrykkene forte/piano. Den enkelte lyd kan have et lydstyrkeforløb. En klavertone begynder kraftigt og tynder langsomt ud; på blæseinstrumenter kan man selv bestemme styrkeforløbet.

Lyde kan overdøve hinanden, et faktum, der er af stor betydning i al musikudøvelse.

Lydlængde. En naturligt udklingende tone fra et klokkespil er længere end en xylofon-tone.

På andre instrumenter (f.eks. strygeinstrumenter) kan man selv bestemme tonens længde.

Der arbejdes med lyde af forskellig længde; udmåling af lydlængder ved hjælp af stopur eller ved at tælle.

Tonehøjde. Den europæiske musik er i ekstrem grad baseret på den strukturerede brug af forskellige tone-

højder. Træning af tonehøjdebevidstheden indgår derfor centralt i næsten al musikundervisning. Det tilstræbes, at alle elever i løbet af første forløb bliver sikre i at bedømme, hvilken af to toner, der er højest, samt om der er langt imellem dem, eller om de to toner ligger tæt på hinanden.

Begreberne høj/dyb er for mange børn langt fra selvindlysende, og forvekslinger som høj = kraftig kombineret med, at en dyb tone kan opleves som en »stor« tone, fører ikke sjældent til, at børn intuitivt knytter prædikatet »høj« på dybe toner. Læreren må i sin korrektion lægge sig på sinde, at høj/dyb-konventionen netop er en konvention, og at det barn, der til en begyndelse vender op og ned på begreberne, kan være ligeså musikalsk som det barn, der vender dem rigtigt med det samme.

Bevidstgørelsen af tonehøjdefænomenet kan hjælpes på vej gennem brugen af forskellige former for visualisering (se afsnit herom). Egentlig intervallære hører kun undtagelsesvis til i første forløb, ligesom tonehøjdernes ordning i skalaer og tonernes notation på fem linier hører til i senere forløb.

Støjlyde. Tonens modpol er støj lyden, således som den f.eks. fremkommer ved vindens susen i trætoppene. Men også bækkener, lilletromme og mange andre slaginstrumenter frembringer støjlyde.

Ikke mindst i vor egen tids musik spiller støjlydene en væsentlig rolle. De unddrager sig helt eller delvis tonehøjdebestemmelse og kan med stor fordel anvendes som grundlag for børnenes egne kompositioner, idet de dels er lettere at frembringe instrumentalt end toner, dels mindre komplicerede at komponere med.

Klangfarve. Der arbejdes med at karakterisere tone- og støj lydes klangfarver. Der kan tages udgangspunkt i lydgivernes *materiale* (metal, træ, skind m.v.), i de *associationer* de giver (lys, mørk, hul), i *lydefterligninger* (TCHOK, BROOAAMM, FLOUIB) m.m.

Musikalsk form

De musikalske lyde skal fremtræde i et tidsmæssigt forløb, udvalgt og ordnet efter de principper, der er



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

gældende for den enkelte musikalske stilart, før de bliver til musik.

Det gælder for næsten al musik, at man kan skelne mellem den orden, der hersker i det overordnede, i det store tidsforløb, og den, der hersker i den musikalske detaille. Det overordnede tidsforløb kaldes ofte musikkens *form*.

Enkle repetitive former. Den strofiske sang har en uhyre enkel musikalsk form. Hvis man betegner melodien med A, bliver det formæssige forløb, hvis der er fem vers, og man slutter med et vers spillet instrumentalt:

$$\begin{array}{c} \mathbf{A} \mid \mathbf{A} \mid \mathbf{A} \mid \mathbf{A} \mid \mathbf{A} \mid \mathbf{A} \mid \mid \\ \mathbf{v1} \mid \mathbf{v2} \mid \mathbf{v3} \mid \mathbf{v4} \mid \mathbf{v5} \mid \mathbf{inst.} \mid \mid \end{array}$$

Hvis melodien består af flere selvstændige afsnit, hvad utroligt mange populær-melodier gør, kan man anvende betegnelserne A, B etc. for de forskellige afsnit. Et sangnummers formforløb kan f.eks. se således ud:

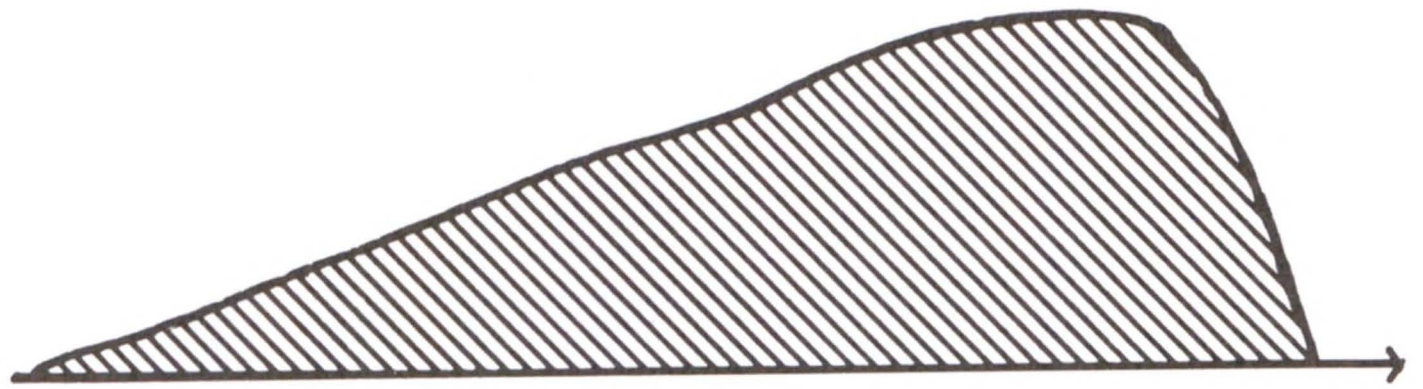
$$\begin{array}{c} \mathbf{A A B A} \mid \mathbf{A A B A} \mid \mathbf{A A B A} \mid \mathbf{B B B} \mid \mid \\ \mathbf{v1} \mid \mathbf{v2} \mid \mathbf{v3} \mid \mathbf{inst.} \mid \mid \end{array}$$

hvor B'ernes størrelse i slutningen angiver, at der fædes ud over 3 B-stykker.

Børnene skal lære ikke bare at erkende et musikstykkets form, men også selv at opbygge formforløb af et lille antal formelementer, der typisk vil være afsnit af melodier, men som også kan være af en anderledes beskaffenhed.

Formdynamik. Den musik, børnene er fortrolig med, har helt overvejende musikalske former af den enkle repetitive type. Men der findes også andre måder at forme musikalske forløb på. Et musikstykke kan f.eks. være opbygget som en lang stigning, der kulminerer hen mod stykkets slutning for derefter at afslutte

ret brat. Forløbet af et sådan stykke kan anskueliggøres grafisk:



Arbejde med musik, hvor den overordnede musikalske form kan udtrykkes ved forskellige enkle »intensitets«-forløb, indgår på lige fod med de repetitive former.

Rytme

Blandt de mange forskellige kræfter, der tilsammen former musikken i dens detail-forløb, er den rytmiske *puls* både meget vigtig og i megen musik overordentlig fremtrædende. Arbejdet med den rytmiske puls indtager en central plads i musikundervisningen i første forløb. Men det er vigtigt samtidig at bibringe eleverne en erkendelse af, at det ikke er al musik, man kan »slå takt« til. Der er andre måder at strukturere musikken på. To sådanne, vigtige rytmiske principper er den *kontinuert/glidende* og den *sprogligt/gestiske*.

Mange børn har ikke nogen sikker pulsfornemmelse. De er ikke i stand til at følge eller holde en puls; og da denne færdighed er af fundamental betydning i musikudøvelse, må en sikker, kropsligt funderet pulsfornemmelse indarbejdes tidligst muligt.

Udgangspunktet for arbejdet med *den rytmiske puls* er kroppens cykliske bevægelser i gang, løb og bevægelser som håndklap m.v. Ud over at afsætte pulsen i kroppens muskulatur markerer disse bevægelsesformer tillige pulsen som lyd.

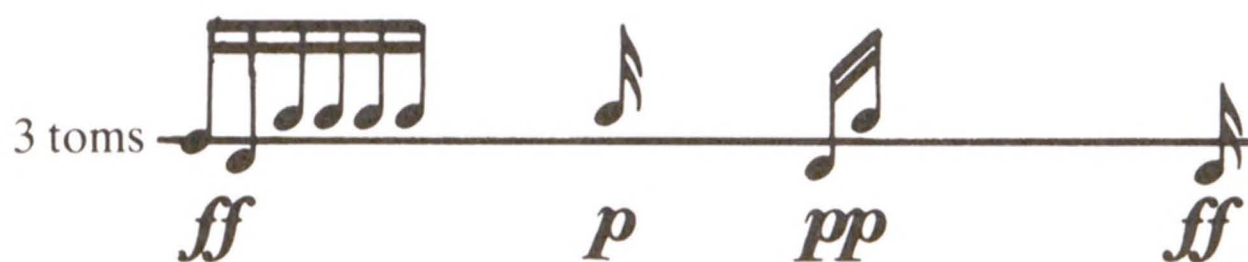
Håndklap fører direkte over i spil på håndbetjente trommer og andet slagtøj og herfra videre til det køllebetjente slagtøj, stavspil m.v.

Der arbejdes dels med at »følge« en puls fra tælling, direktion eller klingende musik, dels med at »holde« en puls uden ydre stimuli. Der arbejdes med ligedelt

og uligedelt taktart i forskellige tempi. Som lydgivere anvendes såvel instrumenter som stemmen.

Som modstykke til det pulsorganiserede rytmeforløb arbejdes med lydforløb, hvor forandringerne sker gradvis og uden regelmæssighed. Langsomme plastiske kropsbevægelser afspejler denne rytmiske udtryksform, og stemmen er det naturlige klangmedie i første forløb.

Den sprogligt/gestiske rytme er mere forrevet. Rytmen er uregelmæssig, og lydene falder i små grupper som korte sproglignende udsagn eller udbrud. Her er de naturlige lydgivere i første forløb trommer og andre percussions-instrumenter.



Visualisering/notation

Visualisering af musik og musikalske fænomener tjener to hovedformål. For det første er visualisering et vigtigt hjælpemiddel i udviklingen af børnenes musikalske erkendelse. For det andet er visualisering dels i form af normale noder, men også i andre former, en stor støtte for musikudøvelse. Det skal dog understreges, at der ikke tilstræbes egentlig nodelæsningsfærdighed i folkeskolens obligatoriske musikundervisning.

Musikalsk terminologi benytter ofte visuelle begreber: klangfarve, lys/mørk, høj/dyb, opad/nedad, lang/kort. Sådanne begrebs-konventioner, der forekommer den indforståede indlysende, er for langt de fleste børn i begyndelsen af første forløb hverken logiske eller umiddelbart forståelige. Til de musikalske begreber svarer symbol-konventioner til grafisk beskrivelse af musik med noder som det almindeligste notations-system. Heller ikke sammenhængen mellem musikalsk begreb og det tilsvarende symbol er altid umiddelbart forståelig.

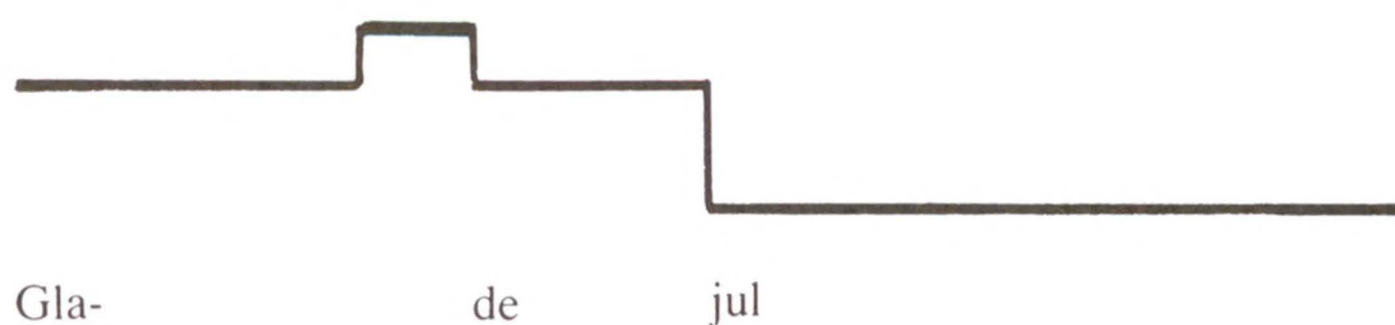
Eleverne skal naturligvis i løbet af den obligatoriske musikundervisning stifte bekendtskab med det almin-

almindelige nodesystem og lære at bruge det i et vist omfang. Men det er ikke hensigtsmæssigt kun at benytte dette, og slet ikke i første forløb, hvor det – om overhovedet – må indføres gradvis. Det er ganske enkelt vanskeligt for de fleste børn at skelne nodernes placering i de forholdsvis tætte nodelinier. Hertil kommer, at tonelængden er visualiseret med ikke direkte forståelige symboler.

Det forenkede nodesystem med en eller to linier letter overskueligheden med hensyn til tonehøjde, men begrænser samtidig mængden af noterbare tonehøjder, f.eks.:



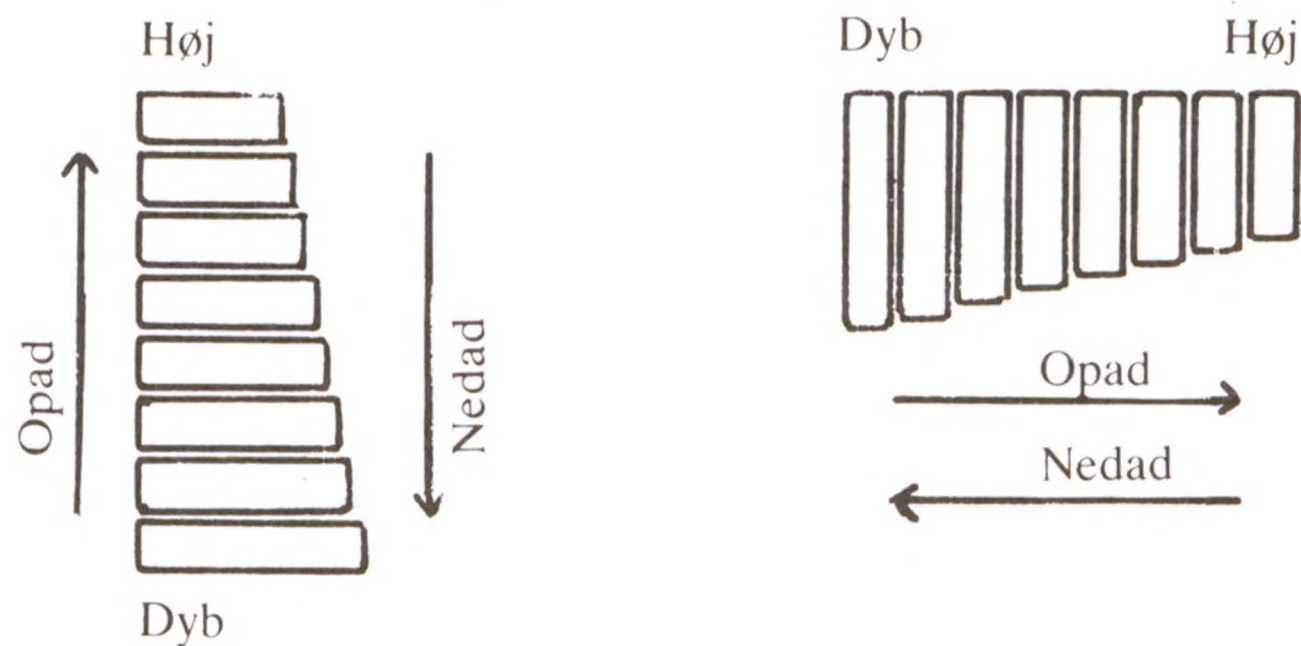
Trappe-notation viser overskueligt såvel tonehøjde som -længde. Som spilleforlæg er dens anvendelse begrænset til meget enkle forløb:



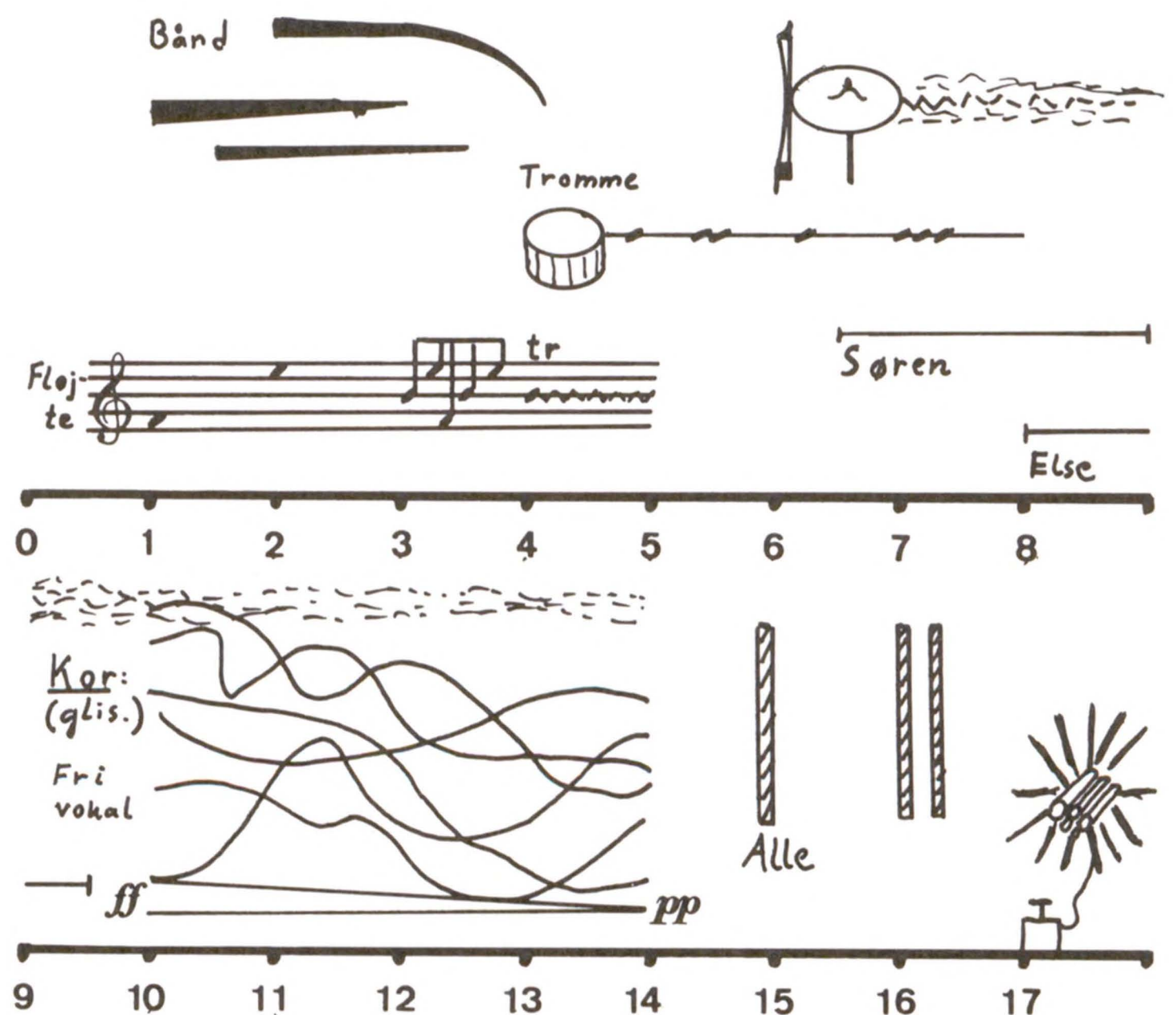
Melodi-kurver (»bjerglandskab«) er en enkel og skitse-mæssig fremstilling af den melodiske bevægelse uden angivelse af rytmen:



Stavspillet er i sig selv et glimrende visualiserings-middel (stor stav=dyb tone, lille stav=høj tone). Her kan opnås overensstemmelse mellem tonal, visuel og motorisk struktur.



I mange situationer kan man arbejde med en sekund-inddelt tidsakse, på hvilken de lydlige begivenheder kan indtegnes på mange forskellige måder:



Kropsbevægelser kan benyttes til visualisering af musikalske fænomener.

Eksempler:

Høje/dybe toner: Der spilles musik, som børnene illustrerer ved at bevæge sig på tæer, når de hører høje toner, og kravle, når de hører dybe toner.

Lange/korte toner: Børnene foretager glidende bevægelser, når de hører lange toner, og abrupte bevægelser, når de hører korte toner.

Opad/nedad-bevægelser: Viser med armbevægelser eller bevægelser med hele kroppen.

Solmisation er en visualiseringsform, hvor relative tonehøjder angives ved hjælp af bestemte håndtegn. Forbindelsen af håndtegn og »tonebetydning« har vist sig som et effektivt middel til indlæring af sang efter noder. Også i arbejdet med stemmeklang, egalitet og renhed er solmisation et godt værktøj.

De nævnte visualiseringsformer supplerer hinanden og knyttes tættest muligt til musikudøvelsen.

Arbejdet med notation må ikke føre til, at sang og spil efter gehør og hukommelse forsømmes. Mange ting, der er relativt lette at spille og synge uden noder, er meget komplicerede at notere. En hårdnakket gennemført spil-efter-noder-strategi fører med de givne timetal næsten uundgåeligt til, at det bliver nodelæsningsfærdigheden og ikke de sanglige og instrumentale færdigheder og den musikalske modenhed, der sætter niveau for musikudøvelsen.

På den anden side er en vis støtte i noder eller anden notation en forudsætning for gennemførelsen af især længere musikalske forløb. Det vil være naturligt at sigte mod, at de fleste elever ved slutningen af første forløb kan synge opad, nedad og »henad« efter notation og spille enkle melodier på stavspil efter såvel notation som gehør.

Andet forløb ((3.), 4., 5., (6.) klassetrin)

Sang

Ved slutningen af første forløb bør eleverne kunne synge nogenlunde rent og med ensartet stemmeklang. De bør i et vist omfang kunne nuancere både styrke- og klangmæssigt.

Man bør stadig ofte lade enstemmig sang indgå i musiktimen og kan nu lade akkompagnementet til sangene være en vigtig del af denne aktivitet. Eleverne skal opleve, at melodi og akkompagnement sammen med forspil, mellemspil og efterspil danner en orga-

nisk helhed; og de skal kunne synge en sang, hvor selve melodien ikke indgår som en del af akkompagnementet.

Endvidere skal børnene, når de er rimeligt sikre i brug af stemmen, kunne anvende den varieret i forskellige genrer. Denne færdighed kan hjælpes på vej bl.a. ved at lytte til plader og bånd.

Større individuel sikkerhed i brug af stemmen tilstræbes. Øvelser i mikrofonforstærket (og dermed lidt fremmedgjort!) sang kan være et godt middel til at overvinde elevernes generthed ved at synge solo.

I øvrigt er det nødvendigt at forstærke sangen i rockmusik og i det hele taget, hvor sangen er sat op mod store instrumentale lydstyrker.

I andet forløb kan ret vanskelige melodistemmer eller modstemmer, med eller uden tekst, være bærende elementer i spillesatser.

Sang bør integreres i bevægelsesaktiviteter, f.eks. i form af enkle kordanse, ligesom improvisatorisk brug af stemmen fortsat indgår i forskellige sammenhænge.

Flerstemmighed

Der er i andet forløb forudsætninger for en større sværhedsgrad inden for flerstemmighed. Dels kan de flerstemmige aktiviteter fra første forløb udbygges; men klassen kan også, når den er sikker i at udføre enkle modstemmer, lære mere komplicerede tistemme, i sjældnere tilfælde enkle trestemmige satser, evt. med særlig støtte fra de elever i klassen, som deltager i skolens kor.

Stemmepleje

Det er vigtigt forsat at træne stemmens smidighed og at forøge dens omfang. De lyd- og bevægelseslege, som tidligere blev anvendt til opøvelse af naturligt åndedræt og sund stemmebrug, kan i andet forløb suppleres med enkle stemme- og artikulationsøvelser. Elementer i det aktuelle sangstof kan inddrages som stemmedannelsesmateriale. Almindelige sange kan danne grundlag for arbejdet med vejtrækning. Børnene får herved en fornemmelse af, at stemmen skal »bære« tekst og melodi gennem en verslinie (frase-

fornemmelse). Talestemmen bearbejdes gennem rim og remser.

Repertoire

I andet forløb anvendes samme kriterier for udvælgelse af repertoire som i første forløb. Børnesange glider efterhånden i baggrunden. Repertoiret kan nu udbygges hurtigere, fordi eleverne kan læse og lidt efter lidt begynder at kunne benytte noder som støtte for indlæringen af melodierne. Det vil være naturligt at holde en vis del af det »gamle« repertoire vedlige, ligesom »udenads-sang« bør dyrkes af og til.

I sidste del af andet forløb kan man inddrage sange på fremmedsprog.

Instrumentalspil

I andet forløb er det muligt at indføre instrumentalspil på en lang række instrumenter, f.eks. blokfløjte (eller blikfløjte), ukulele (og akustisk og elektrisk guitar), elbas, synthesizer og trommesæt.

Der er to væsentlige grunde til at indføre disse instrumenter i undervisningen. Den ene er den selvfølgelig, at de hver især med deres særlige klanglige, melodiske og harmoniske muligheder beriger musikudøvelsen i klasseundervisningen. Den anden er, at de kan give eleverne et kvalificeret grundlag for at vælge sig et musikinstrument, der passer til deres lyst og gemyt, og som de nu eller senere vil lære at spille på. Det er derfor vigtigt, at eleverne i andet forløb stifter bekendtskab med alle almindelige instrumentkategorier.

Fløjten (hvad enten der er tale om blok-, blik- eller andre fløjter) er i mange henseender repræsentativ for træblæseinstrumenterne, idet hænder og fingre benyttes på principielt samme måde på fløjte, obo, klarinet, fagot og saxofon, og tonen skabes ved hjælp af en luftstrøm fra munden.

Ukulelen er meget nært beslægtet med akustisk og elektrisk guitar, elbas, lut, banjo og andre knipsede strengeinstrumenter. Slægtskabet med strygeinstrumenterne, violin, bratsch, cello og kontrabas, er fjernere, men dog i henseende til ydre opbygning og

venstrehåndsteknik illustrerende for disse instrumenter og deres virkemåde.

Til messingblæseinstrumenterne, trompet, basun, tuba, horn m.fl., er det vanskeligt at finde et repræsentativt instrument, der kan benyttes i klasseundervisning. Dog kan tonedannelsen imiteres rimeligt på almindelige plastikrør, og ventilernes og basuntrækets funktion ved hjælp af rør af forskellig længde. Som repræsentant for tasteinstrumenterne orgel, klaver, cembalo, synthesizer vil man normalt anvende klaver eller synthesizer.

Naturligvis er det ganske uoverkommeligt og heller ikke ønskeligt at give bare helt elementær vejledning i brug af alle disse instrumenttyper. Men man bør stræbe efter, at i hvert fald et enkelt nyt instrument indføres i andet forløb som supplement til rytmeinstrumenter og stavspil. Typiske muligheder er blokfløjte og ukulele, der kan anskaffes i klassesæt, samt trommesæt og et udvalg af de elektriske instrumenter. Disse instrumenters mulige anvendelse i andet forløb er beskrevet nedenfor.

For så vidt angår de instrumenter, der ikke indgår i klasseundervisningen, og det er jo de fleste, har man flere muligheder for at præsentere dem for børnene. Hvis der er elever i klassen, der spiller på instrumenter i fritiden, kan man dels benytte disse instrumenter i musikudøvelsen, dels lade de pågældende elever demonstrere dem for klassen. Hvor sådanne muligheder ikke gives, må læreren træde til, eller man kan kombinere instrumentdemonstrationer med professionelle musikeres medvirken i undervisningen (se side 56ff).

Rytmeinstrumenter og stavspil

Også i andet forløb indgår disse instrumenter i musikudøvelsen. I takt med udviklingen af børnenes musikalske erfaringer og bevidsthed kan de anvendes i mere komplekse sammenhænge.

For rytmeinstrumenternes vedkommende kan der i stigende grad sigtes mod stilrigtig rytmisk flerstemmighed, f.eks. latin-amerikanske rytmer (jvf. side 89).

For stavspillet vedkommende bliver behovet for mo-

torisk regelmæssighed (ostinat, sekvens og trinvis bevægelse) mindre udtalt.

Fløjte

Blik- eller blokfløjte indføres så tidlig som muligt i andet forløb. Til forskel fra det øvrige instrumentarium gør fløjtens relativt beskedne pris det muligt, at hvert barn har sit eget instrument, som kan tages med hjem. Blikfløjte og sopranblokfløjte med henholdsvis tyske greb og barokgreb har hver deres fordele og ulemper i henseende til grebsmæssig overskuelighed og tonale muligheder.

Ved valg af fløjtetype må hensynet til klassens generelle muligheder veje tungere end enkelte elevers eventuelle frivillige fløjteundervisning.

Fløjtespillet kræver i forhold til det øvrige instrumentarium større motorisk koordination. Huldækning, vejrtrækning og ansats samt de specielle fingerbevægelser volder en del børn problemer i starten. Ufrivillige mislyde er således uundgåelige.

Muligheden for at øve sig hjemme udnyttes forskelligt, afhængigt dels af børnenes egen motivation, dels af omgivelsernes holdning.

Det er derfor nødvendigt, at progressionen er langsom, og at der gennem længere tid spilles i samme begrænsede toneområde.

Gennem improvisation over de til rådighed stående toner kan spillet imidlertid hurtigt sættes ind i en musicerende sammenhæng. »Hjemmelavede« motiver kan anvendes som ritorneller eller »riffs« imellem improvisationerne.

I andre musikalske forløb, der ikke implicerer melodispil i traditionel forstand, kan fløjten anvendes som klanggiver sammen med andre instrumenter (jvf. afsnit om komposition/improvisation).

Efterhånden som toneområdet udvides, kan børnene spille enkle melodier efter gehør og med notationsstøtte. Lettere tømtemighed kan indføres. Her kan udformningen af 2. stemmen tilgodesse klassens færdighedsmæssige spredning.

Ukulele

Ved indførelse af ukulelen i løbet af andet forløb får eleverne mulighed for at gøre erfaringer på et strengeinstrument og for at stifte bekendtskab med becifringer. Det er ønskeligt, og har efterhånden mange steder vist sig muligt, at ukulelen forefindes i classesæt. Ved brug af plekter er det muligt at overvinde nogle af de spilletekniske problemer.

Ukulelens højtliggende klang bør suppleres med f.eks. guitar, klaver eller bas, der kan lægge den nødvendige bund.

Under almindelige forhold vil eleverne sjældent magte at have mere end 3–4 akkorder i beredskab ad gangen. Der findes imidlertid et omfattende repertoire af nye og ældre viser, børnesange og populærmusik, der bevæger sig inden for enkle harmoniske formler, hvis struktur det samtidig er muligt for børnene at overskue og bruge (f.eks. blues og vamp). Melodier i G-dur, D-dur og E-mol er velegnede til sammenspil med blokfløjte.

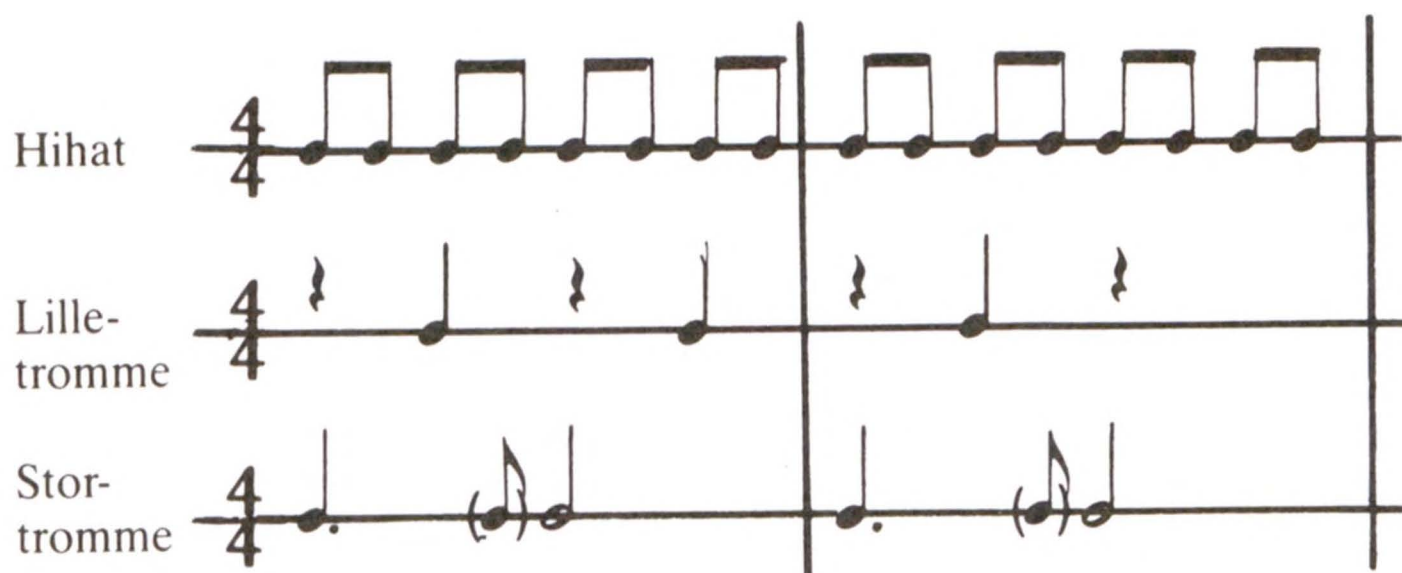
Capo d'astroen er ud over at være praktisk nyttig et godt pædagogisk hjælpemiddel til forklaring af transposition.

Arbejdet med ukulele kan også give anledning til at tale om harmoniske sammenhænge på det teoretiske plan. Principielt kan dette lade sig gøre ved beherskelse af kun to akkorder/greb. Det må dog være op til læreren at vurdere, hvornår forudsætningerne er til stede i den enkelte klasse.

Trommesæt

Trommesættet danner rytmisk fundament i størstedelen af de musikformer, som børnene er fortrolige med. Det øver en stærk tiltrækning på børnene, og det er rimeligt, at de får mulighed for at arbejde med det. Stilrigtigt spil består normalt af tre rytmiske figurer udført samtidigt, hvilket forudsætter en høj grad af motorisk koordination. Denne kan opøves uden at eleverne nødvendigvis sidder ved et trommesæt, men i stedet øver på borde, stole eller knæ. Selvom der således i vid udstrækning vil være tale om at sidde ved trommesættet efter tur, er eleverne normalt så motiverede, også med hensyn til at øve sig hjemme, at

mange på den måde opnår en rimelig sikkerhed i en enkel grundfigur, f.eks.



som kan anvendes til de fleste rytmiske stilarter. I mange tilfælde vil det også være muligt at fordele trommesættets instrumenter på to eller tre elever. I den fælles musiceren vil trommesættet let overdøve de øvrige instrumenter. Balanceproblemet kan løses ved mikrofonforstærkning af disse eller brug af spinkle trommestikker, eventuelt whiskers på trommesættet.

Andre instrumenter

El-bas, guitar, tangent-instrumenter (keyboards) er som trommesættet først og fremmest knyttet til rytmisk musik. De respektive spilleteknikker kan dog ikke på samme måde øves klassevis. Det vil derfor være det normale, at de fortrinsvis betjenes af børn med særlige forudsætninger.

Man bør imidlertid så vidt muligt lade alle børnene få mulighed for at forsøge sig i sammenhænge, der er spilleteknisk overkommelige.

På el-bas og guitar vil der ofte kunne spilles på løse strenge (toneart-problemet kan løses med capo d'astro). På keyboard kan spilles enkle melodier og akkordblokke. Synthesizer giver herudover mulighed for brug af særlige lyde og »klangkomposition«.

Musiklære

En væsentlig del af arbejdet ligger i direkte forlængelse af arbejdet i første forløb. På en række områder har ændringerne fra første til andet forløb dog mere kvalitativ karakter.

Harmonik

Arbejdet med den harmoniske bevidstgørelse hører til i andet forløb. Den naturlige indfaldsvej til musik-ens harmoniske fænomener er dur- og moltreklange- ne, således som de optræder i akkompagnements-figurer til viser og sange. Det moderne sangreper- toires tilbøjelighed til at udtrykke sig gennem en fast harmonisk puls (akkordskift på hver anden eller hver fjerde takt) er et godt udgangspunkt for arbejdet med at bevidstgøre børnene om akkordskift, klangforskellen på dur- og moltreklange m.v. Arbejdet med treklange kan understøttes af akkordspil på ukule- ler, guitar, stavspil og keyboardinstrumenter.

Musikalsk form

Hvor den musikalske form i første forløb overvejende blev anskuet ud fra de overordnede formdele eller som enkle dynamiske formforløb kan man i andet for- løb gå mere detailleret til værks.

Inden for melodianalyse og -komposition kan arbej- des med begreber som frase/motiv, frasegentagelse, sekvensering, melodiske kurveformer, rytmisk identi- tet i ellers forskellige fraser og lignende.

Notation

I andet forløb arbejdes mere systematisk med det al- mindelige nodesystem. Målet er dog ikke egentlig nodelæsningsfærdighed, men at eleverne kan bruge et nodebillede som støtte for sanglige, instrumentale, analytiske og kompositoriske aktiviteter.

Undervisnings- differentiering

Det gælder for alle skolens fag, at eleverne i en klasse udviser en vis spredning i henseende til såvel stand- punkt som udviklings- og indlæringstempo. Dette indebærer, at der altid vil være et behov for at tage hensyn til den enkelte elevs forudsætninger og mulig- heder i undervisningen.

I musik kan det i høj grad lade sig gøre at gennemføre en differentieret undervisning, og der er rige mulighe- der for at tilrettelægge arbejdet således, at de dygtig- ste og de svageste elever støtter hinanden og arbejder sammen i den fælles musikudøvelse. Man kan benytte de stærkeste elevs færdigheder og sætte dem på sta- dig nye og mere krævende opgaver, medens de svage

elever kan tildeles opgaver, de kan magte og samtidig være vigtige dele af den musikalske helhed.

Hvis læreren selv tilrettelægger alt klassens musiceringsstof sammen med eleverne, vil det være helt naturligt at tage hensyn til klassens og den enkelte elevs særlige muligheder og begrænsninger. Er der i klassen en dygtig blokfløjtespiller eller en særlig god sanger, vil det være naturligt at give vedkommende sin egen stemme i en sværhedsgrad, der passer for ham; ligesom den svage elev må have en særlig stemme, der gør det muligt for ham at være en del af det musikalske fællesskab. Hvis man derimod hovedsagelig arbejder med sang og musiceringsstof fra trykte samlinger, kan det være et problem at tilrettelægge arbejdet, så det tilgodeser den enkelte elevs særlige behov. Mange, især nyere, skolemusiksamlinger er dog indrettet således, at man frit kan udelade, udskifte, tilkomponere, reducere, udbygge stemmerne, netop med henblik på undervisningsdifferentiering.

Der er en latent fare forbundet med undervisningsdifferentiering i musik. Hvis brugen af en dygtig blokfløjtespiller fører til, at vedkommende elev efterhånden får status af klassens »solo-fløjtenist« og stort set ikke laver andet i musiktimerne end at spille smarte overstemmer til alle klassens sang- og spillenumre, er man på et galt spor. Endnu værre er det, hvis den lidt tunge elev får fast plads bag trianglen. Det er vigtigt, at alle elever får lejlighed til at udvikle så mange sider af deres musikalitet som muligt, og at »specialisering« kun finder sted i begrænset omfang.

Professionel musikudøvelse i undervisningen (Skolekoncerter)

Der er i de senere år sket en kraftig nyorientering på skolekoncertområdet. Ikke blot kvantitativt er der sket en udvikling, der kan karakteriseres som eksplosiv; men også kvalitativt, indholdsmæssigt er der sket store forandringer.

Tidligere var en skolekoncert ensbetydende med, at et ensemble spillede et antal klassiske værker, oftest i den populære genre, for en hel skole samlet i fest- eller gymnastiksalen. Om nogen egentlig pædagogisk

formidling af de fremførte værker var der kun undtagelsesvis tale.

I dag gennemføres mange steder i landet arrangementer med professionelle musikere og sangere som medvirkende i skolernes musikundervisning. Det er karakteristisk for disse i øvrigt meget forskelligartede projekter, at de i langt højere grad end den »gammeldags« skolekoncert tilrettelægges med et egentligt pædagogisk sigte, og at de indgår som en integreret del af først og fremmest den obligatoriske musikundervisning. Dette er baggrunden for, at der for første gang medtages et afsnit om »Professionel musikudøvelse i undervisningen« i læseplan og undervisningsvejledning. Når overskriften ikke slet og ret er »Skolekoncerter«, er det netop for at signalere det nye begrebs mere forpligtende pædagogiske karakter og store spændvidde.

Der skal ikke gøres forsøg på at fastsætte normer for dette område. Nedenstående indeholder en række begrundelser for inddragelsen af den levende, professionelt udførte musik i undervisningen; nogle overvejelser over tilrettelæggelsen af sådanne forløb; og endelig skal afsnittet ses som en opfordring til, at man også de steder, hvor det endnu ikke er sket, arbejder for at få etableret den nye skolekoncert som et fast supplement til skolens musikundervisning.

Hvorfor?

Børns forbrug af musik er meget stort. Gennem radio, tv, grammofon, bånd og video udsættes børn og unge for et veritabelt lydbombardement mange timer dagligt. Denne form for musikspredning er en integreret del af den moderne vestlige medie-kultur, og uanset hvorledes man i øvrigt forholder sig til denne, indebærer den en betydelig risiko for passivitet og ensidighed i forholdet til musik; en risiko, der bør imødegås i musikundervisningen bl.a. gennem inddragelsen af levende musik.

Da børnene møder den elektronisk formidlede musik, længe før de når den skolepligtige alder, er det vigtigt, at også mødet med den levende musik sker så tidligt



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

Professionel
musikudøvelse i
undervisningen.
Slagtøjsspilleren
Gert Sørensen
improviserer.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

som muligt, dvs. gerne i børnehave og børnehaveklasse, men senest i forbindelse med folkeskolens obligatoriske musikundervisning.

Det er essentielt, at tilbuddet om levende musik gives i folkeskolens regi, da folkeskolen er det eneste sted, hvor der er mulighed for at nå alle børn.

Hvis mødet med den levende musik skal have en chance for at fastholde børnenes interesse i konkurrence med den teknisk perfekte massemediemusik, er det meget vigtigt, at den præsenteres på et højt professionelt kvalitetsniveau. Det er ligeledes af stor betydning, at den pædagogiske ramme for sådanne musikfremførelser er nøje tilpasset børnenes alderstrin og forudsætninger, og at koncerten forberedes, gennemføres og efterbehandles på en pædagogisk hensigtsmæssig måde.

Den levende fremførelse af musik åbner for en række vigtige indfaldsveje til musikken. Musikkens opbygning og andre rent musikalske forhold kan ofte illustreres enklere og klarere end under andre undervisningsformer. De enkelte afsnit, stemmer, »lag« såsom melodi, harmonisk og rytmisk fundament, kan fremføres enkeltvis eller med det ene eller det andet element fremhævet i forhold til de øvrige. Musikken kan udføres i afvigende tempo og derved åbenbare sin struktur mere håndgribeligt, end hvis musikken spilles »a tempo«. Præsentation af musikinstrumenter vil selvsagt fænge bedre, når instrumentet vises af en musiker, der behersker det. Etc., etc.

Den levende musik motiverer i højere grad børnene til intens og opmærksom lytten end den medieformidlede.

Skolekoncerter vil også kunne give eleverne et værdifuldt indblik i udøvelsen af musik som erhverv og derigennem være med til at øge respekten om musikken og musikfaget.

Tilrettelæggelse

Et arrangement med inddragelse af professionelt udført levende musik falder i tre faser:

1. *Forberedelsesfasen*, der foregår i den enkelte klasse, indbefatter gennemarbejdning af et til arrangementet udarbejdet undervisningsmateriale: en historisk placering af den musik, der skal spilles; en mere analytisk præget gennemgang af den; indøvning af vokal- eller instrumentalstemmer til stykker, der skal opføres af eleverne i samarbejde med de professionelle musikere; kompositionspræget arbejde; forberedelse af improvisationsforløb, der indgår i de fælles numre m.v. Forberedelsesfasen kan også omfatte besøg af en eller flere af de professionelle musikere, komponisten til (nogle af) de stykker, der skal spilles, andre musikpædagoger end klassens egen musiklærer etc.

2. Selve »koncert«-arrangementet (en enkelt- eller en dobbelttime), hvor de stykker, der er arbejdet med, opføres. Også i denne fase er det vigtigt, at musikken præsenteres på en pædagogisk forsvarlig måde, herunder fremføres under rimelige akustiske forhold.

3. En *efterbehandling* af projektet.

Udover disse tre faser kan der i tilknytning til punkt 2 indlægges et koncertarrangement, hvor forældre og andre interesserede indbydes til at høre den musik, børnene har beskæftiget sig med. Sådanne »familiekonserter« kan være et vigtigt led i forældresamarbejdet og desuden yde væsentlige bidrag til åbningen af skolen mod det omkringliggende samfund.

Det er vanskeligt at give retningslinier for arrangementerne med hensyn til deltagerantal og ensemblestørrelse. Der kan givet skabes velfungerende arrangementer med ensemblestørrelser fra fuld symfonisk besætning til en enkelt solist. Ligeledes vil antallet af deltagende elever kunne variere fra temmelig store forsamlings til en enkelt klasse eller to. Det er imidlertid vigtigt, at arrangementet som helhed tilrettelægges under videst muligt hensyn til alderstrin, aldersspredning og deltagerantal.

Arten af undervisningsmateriale såvel som selve for-

formidlingsformen vil kunne variere betydeligt. Uanset formen bør det dog altid tilstræbes, at eleverne såvel i forberedelsesfasen som under selve koncertarrangementet inddrages aktivt i forløbet. Især for de mindre børn vil en ren koncert på en time eller mere være for langt.

Det bør tilstræbes, at elevernes møde med den professionelt udførte levende musik over en årrække kommer til at dække genre-mæssigt bredt.

Til sidst skal nævnes en særlig arrangementsform, som er kendetegnet ved, at 2. fase er en normal offentlig koncert, der ikke foregår på skolen, men i musikkens eget miljø i koncertsale, spillesteder, foreninger, klubber, m.v.

Formen, som ofte med en lidt uheldig betegnelse kaldes *animation*, repræsenterer en mellemting mellem de pædagogisk tilrettelagte arrangementer, der foregår på skolen, og det helt uformidlede, normale koncertarrangement uden for skolens regi.

Musik i valgordninger, frivillig musikundervisning, m.v.

Musik i valgordninger

I folkeskolelovens § 4, stk. 4 og § 9, stk. 1 gives der muligheder for valgordninger, hvori bl.a. faget musik indgår. I henhold til Undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 14. november 1985, afsnit III, om organiseringen af undervisningen i 10. klasse vil kommunerne kunne tilbyde grupper af tilbudsfag (herunder også de tidligere obligatoriske fag) og valgfag (herunder musik) samlet. Den enkelte elev må således vælge en gruppe af fag under ét.

I praksis har bestemmelserne udmøntet sig i to forskellige ordninger for musik:

P-fags-ordning: (Omfatter 6.–7. klassetrin).

De lokale myndigheder kan beslutte, at der er valgmulighed mellem formning, musik, sløjd, håndarbejde og hjemkundskab på de klassetrin, hvor fagene ikke efter folkeskoleloven er obligatoriske (§ 4, stk. 4). Det er valgfrit for kommunen at indføre ordningen; men gennemføres den, *skal* eleverne vælge et eller flere af de fem nævnte fag.

Valgfags-ordning: (Omfatter 8.–10. klassetrin).

I følge folkeskolelovens § 9, stk. 1 kan en meget lang række fag, herunder musik, tilbydes som valgfag på 8.–10. klassetrin. Undervisningen er *frivillig* for eleverne, således at de ikke er forpligtede til at vælge nogen af de fag, som indgår i ordningen, dog med den begrænsning, der ligger i den ovenfor nævnte ordning for 10. klasse.

I P-fags-ordning *kan* eleverne have valgt musik efter udelukkelsesmetoden og er derfor ikke nødvendigvis direkte motiverede, mens alle elever i valgfagsordning må formodes at have valgt af interesse for og lyst til faget.

I øvrigt er kommunerne meget frit stillede med hensyn til udbud og organisation af de fag, der tilbydes i valgordningerne.

Indholdsmæssigt kan musikordningerne variere fra snævert projektorienterede forløb til bred og almen videreføring af den obligatoriske musikundervisning. Nedenstående skal derfor opfattes som ideer til, hvorledes valgordninger kan, men ikke nødvendigvis skal, udformes organisatorisk og indholdsmæssigt.

Målsætning.

Det fælles mål for valgfags- og P-fags-ordning er, at eleverne får mulighed for at anvende og uddybe de færdigheder og erfaringer, som er tilegnet bl.a. i den obligatoriske musikundervisning, i nye sammenhænge.

Ordningerne kan udformes, så de passer til behovet og de praktiske rammer på den enkelte skole.

Tidsmæssigt kan ordningerne udformes som

- 1) helårsforløb
 - 2) semesterforløb
 - 3) forløb i skiftende perioder (periodelæsning)
- etc.

Organisationsmæssigt kan de, alt efter deres indhold, indrettes som

- 1) værksteder
 - 2) aldersintegreret undervisning
 - 3) gæstelærer-baseret undervisning
 - 4) faglige og tværfaglige projekter
- etc.

Indholdsmæssigt er der mange muligheder, f.eks.:

1. Direkte og bredt anlagt videreføring af den obligatoriske musikundervisning. Musikudøvelse vil stadig stå i centrum, naturligvis tilpasset elevernes alderstrin, repertoiremæssigt og i henseende til teknisk sværhedsgrad. Der vil være god mulighed for at udnytte dygtige sangere og instrumentalister, der har erhvervet deres færdigheder i den frivillige musikundervisning. Fagets formålsformulering taler i stk. 1 om at lære eleverne at udtrykke sig »i« og »om« musik. Det vil under valgordningerne være muligt at lægge en selvstændig vægt

på »om« med indfaldsvinkler til musikken som musikalsk analyse, musikhistorie, musiksociologi, musik-etnologi etc. Også områder som hørelære og nodelæsning kan inddrages med større selvstændig vægt end i den obligatoriske musikundervisning.

2. *Sang og sammenspil* i forskellige musikalske stilarter, genrer og med forskellige besætningstyper. På valghold er der også muligheder for at dyrke mere specialiserede former for musikudøvelse. Holdet kan eventuelt deles op i mindre grupper, der arbejder helt eller delvis uafhængigt af hinanden.

3. *Komposition/arrangement*. Der gives talrige muligheder for med de ældre elever at videreføre den obligatoriske musikundervisnings kreative aktiviteter i mere stilspecifikke retninger. Her skal blot nævnes et par stykker:

Rockmusik: Eleverne laver tekst, melodi og arrangement til rockkompositioner. De kompositoriske ideer afprøves løbende på instrumentariet. Der arbejdes med harmonimønstre, rytmemønstre, melodiudformning og -frasering samt musikkens form. Der kan også arbejdes med arrangement af eksisterende melodi- og tekstmateriale.

Elektronisk komposition: Med blot en enkelt god spolebåndoptager med mikrofon, en synthesizer og en 4-kanals kassettemaskine er de tekniske muligheder for at lave endog ret avancerede elektroniske kompositioner til stede. Der kan arbejdes med former, hvor kompositionernes grundmateriale er stemmen med dens utroligt rigt varierede udtryksregister i tale, sang, råb etc. Der kan arbejdes med hverdagens mere eller mindre associationsrige lyde som trafikstøj, lyde fra forskellige arbejdspladser, naturlyde, etc. Grundlaget kan være eksisterende musik fra plader og bånd, der mixes sammen i collager. Der kan anvendes lyde fra musikinstrumenter. Synthesizeren rummer fantastiske klangmuligheder, ikke mindst, hvis man selv programmerer den, frem for at lade sig nøje med presets. Etc.

4. *Musik med dans og andre bevægelsesaktiviteter.*

Der kan arbejdes med dans spændende fra nutidige kreative udtryksformer som jazzballet over folkedans til fortidige hofdanse etc.

Musikken til dansene kan komme fra plade eller bånd, eleverne kan spille og synge den selv, eller man kan entrere med udefra kommende musikgrupper.

Arbejdet kan også drejes mere i retning af musikdrama med musik, kropsbevægelser og mimik som de udtryksbærende faktorer i stemningsskabende eller dramatiske forløb.

5. *Musikekskursioner* dækker over en række aktiviteter med det fælles præg, at arbejdet med stoffet indbefatter en ekskursion til en musikalsk arbejdsplads f.eks. pladestudie, instrumentbyggeri eller-værksted, musikforretning, forlag; overværelse af kor- og orkesterprøver inden for alle musikalske genrer, koncerter, musikundervisning på andre institutioner; etc.

6. *Større musikprojekter.* Valgordningerne kan benyttes i forbindelse med større musikprojekter såsom opsætning af en musical, en opera, et syngespil, et teaterstykke, en revy etc. Projekter af denne karakter involverer flere fagområder. Holdet vil naturligt blive opdelt i en musik-gruppe, en scene-gruppe, en kostume-gruppe etc., der i visse perioder arbejder uafhængigt af hinanden, i andre (især hen mod opførelserne) i et tæt samarbejde.

Ovennævnte (og andre) muligheder kan naturligvis kombineres på mange forskellige måder dels indbyrdes dels med emner af ikke-musikalsk art til tværfaglige forløb. Komposition i rytmiske stilarter kan, ja bør, kombineres med praktisk udøvelse i de pågældende stilarter; arbejde med bestemte musikformer kan kombineres med ekskursioner til steder, hvor denne musik udøves; arbejde med etnisk musik, f.eks. arabisk musik, kan være en del af et tværfagligt forløb med en kulturtradition, f.eks. islamisk kultur, som hovedområde; de klingende resultater fra elektronisk

komposition kan benyttes i forbindelse med dans og drama etc.

Den frivillige musikundervisning under § 3, stk. 3

Med folkeskoleloven af 1975 blev der i medfør af lovens § 3, stk. 3 åbnet mulighed for, at den enkelte kommune kan tilbyde folkeskolens elever undervisning i deres fritid. § 3, stk. 3 udnyttes bl.a. til at tilbyde folkeskolens elever frivillig musikundervisning i fritiden.

Musikundervisningen under § 3, stk. 3 er et supplement til folkeskolens obligatoriske musikundervisning og valgordninger, et supplement, der sigter mod at udvikle elevernes musikalske færdigheder og giver dem tilbud om musikalske og sociale oplevelser gennem musikalske aktiviteter sammen med andre, ældre og yngre elever.

Musikundervisningen under § 3, stk. 3 henvender sig til alle elever, og den bør for ikke at få social slagside være gratis.

Gennem tilbud om holdundervisning i elementær instrumentbehandling og sammenspil kan § 3, stk. 3-undervisningen udgøre et væsentligt rekrutteringsgrundlag for den egentlige instrumentalundervisning, der normalt foregår på den kommunale musikskole. I kommuner, hvor § 3, stk. 3-undervisningen omfatter instrumentalundervisning i et sådant omfang, at der er tale om musikskoleundervisning, bør man udskille denne undervisning fra § 3, stk. 3 og i stedet etablere en kommunal musikskole med eget budget og egen ledelse, men gerne med skoledirektøren og skoleudvalget som overordnede ansvarlige.

§ 3, stk. 3-undervisningen i musik foregår meget ofte inden for rammerne af skolens kor, orkestre, sammenspilsgrupper af forskellig art samt for de yngste elever musikalsk legestue. Disse områder beskrives nærmere nedenfor.

Det gælder iøvrigt generelt, at de tilbud, der kan gives under valgfags- og P-fagsordninger, principielt også kan tilbydes som fritidsundervisning under § 3, stk. 3. Der henvises derfor til afsnittet om disse ordninger

(side 63ff). Store musikprojekter, opsætning af musicals og lignende samt forskellige former for værkstedsarbejde er eksempler på aktiviteter, der nogle steder etableres under valgordninger, andre steder som fritidsundervisning under § 3, stk. 3.

Skolekor

I et skolekor er børn fra forskellige klasser og klassetrin samlet om interessen for at synge sammen. Hvis man arbejder med udvalgte børn til koret, bør rekrutteringsgrundlaget være et basiskor eller en korskole, hvor alle børn, som har lyst til at synge, kan være med. Der er stor forskel på arbejdet med større og mindre børn. Den musikalske oplevelse bliver størst og det musikalske resultat bedst, hvis aldersspredningen i koret ikke er for stor. Det er derfor formålstjenligt at dele eleverne op i flere mindre grupper, som eventuelt kan synge sammen ved særlige lejligheder.

Skolekor for de mindste.

På de yngste klassetrin er det vigtigt, at man gennem sang, leg og bevægelse opøver en sund stemmefunktion og fokuserer på, at børnene synger ubesværet og med let og lys klang. Enstemmighed bør dyrkes meget, idet dette er et væsentligt grundlag for korarbejde på højere niveau. Børnene skal lære at lytte til sig selv og hinanden og skal opleve betydningen af stemmeegalitet. Samtidig med at deres præcisionsfølelse udvikles, må børnene lære at følge dirigenten. Enkel flerstemmighed indføres i takt med børnenes koriske udvikling. Improvisation og forskellige former for kreative øvelser, kordramatik m.v., hvori stemmerne bruges på utraditionel vis (råb, tale, glide-tone-sang etc.) indgår i arbejdet med udviklingen af børnenes stemmer.

Skolekor for større elever.

Hvis korarbejdet ikke kan baseres på, at eleverne tidligere har sunget i begynderkor, må der tages særligt hensyn til, at større elever normalt ikke værdsætter at synge enstemmigt. Enkel flerstemmighed indføres så snart, det er muligt, men med grundig indstudering af enkeltstemmerne, så der hurtigt opnås sikkerhed i

korsatsen. Akkompagnement til enkle korsatser kan for et begynderkor være en stor psykologisk støtte, men bør aldrig få en central placering. Det er stemmerne, som skal være det bærende element.

Stemmepleje kan med fordel integreres i arbejdet med korrepertoiret. Repertoiret skal være alsidigt og motiverende, og eleverne skal fornemme, at hver enkelt korsats gøres færdig, og at der er progression i arbejdet. I begynderkor anbringes eleverne ikke i bestemte stemmer.

Såfremt korarbejdet med de større elever kan baseres på tidligere års korsang, kan man arbejde med egentlig stemmeopvarmning/-pleje. Eleverne anbringes i en korstemme efter klang og volumen; men læreren bør være opmærksom på, at hele stemmeområdet trænes ved hver prøve, så eleverne ikke låses fast i et afgrænset toneområde. Krav til intonation og frase-ring stiger. Præcision i indsatser og opmærksomhed om dirigentens musikalske intentioner har en central placering i korarbejdet.

Normalt vil et skolekors repertoire omfatte forskellige musikalske genrer. Repertoiret fornyes lidt efter lidt; men det er også vigtigt, at koret har et fast »stamrepertoire«. De praktiske rammer betyder meget for et skolekor – mødepligt, fast øvetid, koropstilling og lignende.

Sammenspilsgruppe/skoleorkester

Eleverne bør tidligst muligt i skoleforløbet kunne deltage i sammenspilsgrupper.

Begyndersammenspil (eventuelt med vokale islæt) er et godt supplement til den obligatoriske musikundervisning, et supplement som kan videreudvikle elevernes musikalske oplevelser, erfaringer og kunnen, og øge deres muligheder for sociale kontakter.

Etablering af sammenspilsgrupper for de yngre elever er med til at skabe grundlag for dannelse af sammenspilsgrupper og forskellige orkestertyper senere i skoleforløbet, hvor den obligatoriske musikundervisning på et tidspunkt ophører, og hvor musikundervisning



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

Hasle Skoles Kor synger ved kongresåbning i Musikhuset i Århus.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

Kragelundskolens Brass Band øver i skolens musiklokale.



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

inden for skoletiden alene finder sted på P-fagshold eller, i overbygningen, valghold med musik.

Betydningen af, at der gives de ældre elever tilbud om sammenspil på deres egen skole i fritiden, kan næppe pointeres stærkt nok. Blokfløjteorkestre, guitar-ensembler, rock-, latin-, folkemusik- og jazzgrupper (med eller uden sang), blæser- og strygerensembler, brassbands, harmoniorkestre samt blandingsformer er nogle af de mange muligheder.

På disse alderstrin kan det give stort gensidigt udbytte at samarbejde med musikskolen, hvor en sådan findes. Musikskoleeleverne kan med deres instrumentale færdigheder støtte og højne niveauet i sammenspillet, mens dette omvendt kan give dem ny motivation til fortsat at modtage undervisning i musikskolen. De gængse ensembletyper kan være vanskelige at besætte i skolesammenhæng, og der må satses på at udnytte de forhåndenværende instrumenter bedst muligt. Dette stiller store krav til læreren.

Forudsætningerne for, at skolens sammenspilsgrupper kan fungere tilfredsstillende er, at der tilvejebringes egnet sammenspilmateriale, som eleverne i øvrigt selv kan være med til at lave, samt at der er adgang til hensigtsmæssige øvelokaler med det nødvendige instrumentarium på skolen.

Musikalsk legestue

Børn fra børnehaveklasse, 1. og 2. klasse kan tilbydes musikalsk legestue under skolens frivillige undervisning. Aktiviteterne i musikalsk legestue sigter mod at stimulere børnenes lyst og evne til at opleve musik og mod at udvikle deres motorik, koncentrationsevne og koordinationsevne samt styrke det sociale fællesskab. I musikalsk legestue beskæftiger børnene sig med at synge, spille, lege og bevæge sig i friere og mere bundne former.

Arbejdet i den musikalske legestue koordineres i videst muligt omfang med den obligatoriske musikundervisning i indskoling.

Musik i parallelle og tilstødende uddannelser

Musikundervisningen i folkeskolen med dens tre fløje, den obligatoriske, valgordningerne og den frivillige under § 3, stk. 3, udgør kun en del af den samlede musikundervisning, der tilbydes børn og unge. Parallelt med og i forlængelse af folkeskolens musikundervisning tilbydes musikundervisning i forskellig anden regi. I modsætning til folkeskolens musikundervisning, som gives til alle, kommer kun en del af befolkningen i berøring med denne. De vigtigste af disse musikuddannelser gives på de kommunale musikskoler, i ungdomsskolen samt på gymnasiet og i hf.

Musikskolen

I hovedparten af landets kommuner er der etableret frivillig musikundervisning under en eller anden form, oftest organiseret som en kommunal musikskole med kommunalt tilskud. Langt de fleste af eleverne er samtidig elever i folkeskolen. Kontakten mellem folkeskolen og musikskolen bør derfor sikres både formelt og reelt.

Musikskolerne tilbyder normalt instrumental- og vokalundervisning samt sammenspil til børn og unge. Instrumentalundervisningen i musikskolen foregår på små hold eller som enkeltmandsundervisning. Betalingen for undervisningen varierer betydeligt fra kommune til kommune.

En del musikskoler tilbyder desuden børn i førskolealderen musikundervisning, og nogle musikskoler tilbyder også musikundervisning til voksne.

Ungdomsskolen

Med kommunens godkendelse kan den kommunale ungdomsskole tilbyde musikundervisning til de 14–18 årige. Der vil oftest være tale om musik svarende til folkeskolens valgfag, instrumentalundervisning på forholdvis store hold, sammenspilsgrupper eller projektorienteret musikundervisning.

Gennem samarbejde mellem folkeskolen og ungdomsskolen kan folkeskolens elever på 8.–10. klassetrin tilbydes valgfaget musik i ungdomsskolens regi.

Gymnasium/hf

Gymnasiet og de 2-årige hf-kurser søges af en stor del af folkeskolens elever. Musik findes som fag i begge uddannelser.

I gymnasiet er musik obligatorisk fællesfag i 1.g. I 2.- og 3.g findes musik som etårigt valgfag på mellemniveau eller som toårigt valgfag på højt niveau. Herudover tilbydes frivillig musikundervisning, som er gratis og står åben for alle elever.

På de toårige hf-kurser kan musik vælges som fællesfag i 1.hf (obligatorisk valg mellem musik og formning) og som tilvalgsfag over to semestre i 2.hf. Også de toårige hf-kurser tilbyder frivillig musikundervisning.

På hf-enkeltofagskurserne findes musik udelukkende som tilvalgsfag.

Musik i andre fag

Mange elever oplever hverdagen som uoverskuelig og splittet snarere end meningsfuld og sammenhængende. Skoleskemaets opdeling i de mange forskellige fag med vidt forskellig fagpraksis kommer let til at forstærke indtrykket af uoverskuelighed. Dette forhold udsiger ikke i sig selv noget om, hvorvidt fagopdelingen ud fra andre hensyn (f.eks. fagsystematik, lærerkvalifikationer etc.) er hensigtsmæssig eller ej.

Det er naturligvis det enkelte fags sag at gøre eleverne begribeligt, at netop det fag rummer muligheder for at forholde sig til verden på en bestemt måde, og at dets afgrænsede fagunivers samtidig tenderer mod at lukke af for andre indfaldsveje. For at vise, at mange af virkelighedens forhold og problemer kan og bør belyses ud fra forskellige faglige synsvinkler, og at fagenes »svar« på stillede spørgsmål ikke bare er forskellige, men endog kan være modstridende, bør skolen bestræbe sig på, at eleverne i praksis får lejlighed til at arbejde med emner og problemer under en tværfaglig synsvinkel. Det kan ske i form af egentlige projekter, hvor fagskemaet opbrydes i en periode (typisk en uges tid); i form af samarbejde mellem to eller flere lærere helt eller delvis inden for rammerne af det normale skema; eller ved at en lærer i et fag bevæger sig ind på et andet fagområde og eventuelt med råd og vink fra kolleger gennemfører en tværfaglig undervisning på egen hånd.

For at tilgodese folkeskolens formålsformulering (side 7) bl.a. vedrørende elevernes alsidige udvikling og opøvelse af selvstændig vurdering og stillingtagen, er det vigtigt, at der i så mange fag som muligt gøres opmærksom også på vore lydlige omgivelser. Den lydlige påvirkningsintensitet i samfundet er stærkt stigende, og vi udsættes for bl.a. musik i mange af døgnets timer – fra mange sider.

Nedenstående skal opfattes som eksempler på, eller ideer til, hvorledes musik kan indgå i tværfagligt samarbejde med andre fag. I nogle tilfælde vil fagene være helt ligestillede i samarbejdet, i andre vil det ene være

»hovedfaget«, det andet have status af mere eller mindre betydningsfuldt supplement.

Sang og musik har til alle tider og især under udsatte betingelser været et middel for nationer og befolkningsgrupper til opbygning af selvrespekt og værdifællesskab. Der er rige muligheder for at finde musikalsk illustrationsmateriale til arbejdet med lokale og nationale særpræg samt internationale forhold. Af konkrete eksempler kan nævnes, at det under arbejdet med visse danske regioner vil være naturligt at anvende sange på dialekt. Hvis man arbejder med Brasilien vil det være oplagt at præsentere dette områdes karakteristiske musik. Endvidere kan sang og musik anvendes til illustration af geografiske emnekredse som klima, årstider, arbejdsliv m.v.

Det er vigtigt, at der i undervisningen vedrørende nære og fjerne kulturer indgår beskæftigelse med musikkens betydning for disse.

Lytning til musik fra forskellige kulturkredse kan udover forståelse for og oplevelse af den enkelte kultur give mellemfolkelige perspektiver og et udsyn, der er behov for i den komplicerede verden, der er blevet vores.

Livstydninger samt tros- og religionsspørgsmål bliver i hverdagslivet udtrykt bl.a. i sangen, i dansen, i dramaet. Netop med dramaet gives der mulighed for at genskabe en »verden« og dermed for at opleve og erfare på nye måder. Den færdigproducerede såvel som den selvproducerede musik vil være et vigtigt element i dramatiseringen, når der i skolen arbejdes med myter, lignelser m.v. i forbindelse med kristendoms-kundskab og religionernes historie og nutid. Sange og salmer fra kristendommen og andre religioner er tekster, der er bærere af forsøg på livstydning.

I såvel dansk som samtidsorientering er det på grund af massemediernes daglige påvirkning nødvendigt at skærpe øret for budskabernes mere eller mindre skjulte indhold og derigennem give eleverne mulighed

for en bevidst holdning til f.eks. musik brugt i reklameøjemed.

Brugen af musik som manipulerende faktor i forbindelse med tekster er det oplagt at behandle i forbindelse med emner som musikvideoer, trailers og film-musik.

Ord og musik – i sange, syngespil, musical, opera – bør naturligt indgå som tekster i danskundervisningen og i den forbindelse hele spørgsmålet om, hvad der er del og helhed, og hvad der er grundlag for hvad. Læsning af f.eks. rocktekster uden samtidig beskæftigelse med musikken kan være en tvivlsom affære.

I filmkundskab er musikken en væsentlig del af faget. Bl.a. benyttes samspillet mellem lyd og billede til at understrege stemninger og skabe psykologiske effekter, som det er væsentligt at forholde sig til. Musikken bruges her til at påvirke det underbevidste.

I sprogundervisningen vil det være naturligt at inddrage sange og viser af aktuel eller kulturhistorisk interesse fra det pågældende land. Sange er desuden en god indfaldsvej til sprogmelodien.

De teknologisk/naturvidenskabelige fag har hidtil kun haft sporadisk berøring med musikfaget. Lidt om frekvens og tonehøjde demonstreret med stemmegafler, stående bølger i strenge og rør, udledning af overtonerækken og måling af lydens udbredelseshastighed er stort set, hvad man har haft at byde på. Idag har det teknologiske i en næsten ufattelig udstrækning invaderet det musikalske i alle dets aspekter fra kompositionsprocessen over den musikalske realisation til musikkens udbredelse gennem medierne. Det vil sprænge rammerne for denne vejledning at opregne bare et repræsentativt udsnit af de større og mindre områder og emner, hvor et samarbejde mellem folkeskolens teknologisk/naturvidenskabelige fag og musikfaget kunne tænkes etableret, i mange tilfælde med yderligere inddragelse af fag som dansk og samtidsorientering. Disse muligheder er stort set uprøvede i dagens skole.

Da børn specielt i indskolingsforløbet lærer meget gennem kroppen, er den systematiske motoriske træning i idrætstimerne af stor betydning for børnenes udvikling. Også idrætslæreren kan i vidt omfang benytte musik i undervisningen (se endvidere side 95).

At indlede og/eller afslutte »klassens time« med en sang, er en god anvendelse af klassens sangrepertoire. Også efter afslutningen af den obligatoriske musikundervisning kan klassens time på denne måde medvirke til at fastholde fællessangen som en naturlig aktivitet i klassen.

Musikalske indslag – fra plader og bånd – tilrettelagt af eleverne, kan inddrages til belysning af emner, der optager eleverne, og som er af betydning for samværet i klassen. Musikalske indslag kan også bringes som »spots«, der skaber afveksling i klassens time eller danner overgang mellem de forskellige aktiviteter.

Inden for specialundervisningen vil musikken i mange sammenhænge kunne anvendes terapeutisk, bl.a. til at styrke motorikken, koncentrationsevnen, rytmesansen, sans for lyde og sans for at lytte.

Vejledningens side 94f indeholder yderligere om musikfagets tværfaglige muligheder.

Afslutningsvis gøres opmærksom på, at der i undervisningsvejledningerne for en række fag sporadisk henvises til musik og musikalske aktiviteter.

Musik i skolens hverdag og på skolens festdage

Fagene musik og idræt har den egenart, at de umiddelbart kan aktivisere store grupper af skolens elever i større fælles opgaver, som giver oplevelser af såvel social som faglig karakter. Andre af skolens fag, f.eks. dansk/drama, formning, har muligheder af tilsvarende art, men med mere begrænsede elevantal. Musik og idræt optager en stor del af børns og unges fritid. Det er derfor væsentligt, at musik gøres til en aktiv del af skolens hverdag, så elever i alle aldersgrupper får mulighed for at deltage og leve med i mangeartede musikaktiviteter, selv om den obligatoriske musikundervisning ophører efter 5. klassesettrin. Musik i skolehverdagen vil give grobund for en alsidig og varig musikinteresse og være med til at skabe et godt og festligt skolemiljø.

Hvis musik skal blive en aktiv del af skolelivet, er det nødvendigt med et nært samarbejde mellem lærere, elever og forældre. Musiklærere bør sammen med skoleinspektør, elevråd og skolenævn give ideer til og eventuelt på længere sigt planlægge, hvad året kan rumme af musikaktiviteter. Lærerne på en skole bør være villige til at gå aktivt og positivt med i skolens musikhverdag, ligesom de selv må være udfarende med hensyn til at bruge musikken i deres fag.

Som eksempler på musik i skolens hverdag kan nævnes:

1. Musik i andre fag.

Musik og sang kan inddrages i andre fag (se foranstående kapitel).

2. Fællestimer.

Timer i undervisningstiden, hvor elever på samme klassesettrin, på tværs af klassesettrin eller eventuelt alle skolens elever bl.a. synger, spiller, leger eller danser sammen. Traditionel morgensang kan fornyes på denne vis.

3. Musiktime-træf.

Klasser på samme alderstrin mødes i musiklokalet, hvor de spiller og synger indøvede satser for hinanden samt musicerer i fællesskab.

4. Koncerttimer (i eller uden for undervisningstiden).

Med:

- frivillige musikgrupper fra skolen (§ 3, stk. 3)
- amatørgrupper (eventuelt gamle elever fra skolen)
- professionelle musikere.

5. Musikdag.

Eksempler:

a) Alle klasser arbejder med og opfører et større fælles værk. Enkeltdelene, der er indøvet af de forskellige klasser, føjes sammen til en helhed på musikdagen.

b) Alle klasser har ud fra et givet emne, f.eks. »forår« eller »fred«, valgt og indøvet et repertoire. Klasserne fremfører deres stykker for hinanden.

Skolens musikgrupper (§ 3, stk. 3 eller valghold) kan indgå som selvstændig del af a) og b).

6. Ugens/månedens sang.

De enkelte klasser vælger en sang, som formidles til hele skolen gennem fællestimen, højttaleranlæg, frikvartersoptræden eller lignende.

7. Emnedage og -uger.

Indslag fra faget musik kan indgå som en del af emnedage eller -uger for større eller mindre grupper af skolens elever.

8. Lejrskole.

En musiklejrskole – for specielt musikengagerede elever – kan tilrettelægges som enhver anden lejrskole blot med musikalske arbejdsområder, f.eks. korarbejde, orkesterseminar, sammenarbejdning af dele af et musikprojekt, afpudsning af musical og lignende. På en *lejrskole med musik* bidrager faget på lige fod

med andre fag til et fagsamarbejde om et (tværfagligt) projekt eller et emne.

Eksempel:

Lejrskolens elever arbejder ud fra et overordnet emne med forskellige fagområder. F.eks. kan emnet »Hjemstavnen« opleves gennem arbejde med delemnerne, spillemandsmusik (musik), hosebinding (håndarbejde), snitning af træting (sløjd), dekoration af husgeråd (formning), viser og fortællekunst (dansk og musik), folkedans, lege og folkelige kraftprøver (idræt).

9. Skolefritidsordning.

I skolefritidsordninger vil der kunne etableres musikværksted under forskellige former.

10. Traditioner.

Musik indgår som en naturlig del af skolens traditioner. Eksempler kan være fastelavnsløjer/karneval, høstfest, Luciaoptrin, forårskoncert med elever fra den frivillige musikundervisning.

Musik når skolen fester Hvis musik er en integreret del af skolens hverdag, vil det være naturligt, at skolen også ved festlige lejligheder lader eleverne optræde med forskellige musikaktiviteter: Ved skoleårets start, skolefester, forældremøder, juleafslutninger, afslutning på skoleåret og lignende.

Populær/eksperimenterende – rytmisk/partitursat

Der er to betydelige skel i det danske (såvel som i de fleste andre vestlige landes) musikliv. Det ene går mellem den populære, den »brede« musik, den musik der er skrevet for eller bruges til at underholde på den ene side og den musik, der vil mere end at underholde, den eksperimenterende, den søgende, den provokerende musik på den anden side. Det andet skel går mellem det, man med en dårlig, men bredt anerkendt betegnelse kalder rytmisk musik, og det, man i flæng betegner partiturmusikken, kompositionsmusikken, den »seriøse« musik og meget mere. Disse skel er trods visse tegn på opblødning, en opblødning som musikundervisningen bør bidrage til at fortsætte, og på trods af, at de er i en kompleks vekselvirkning med mange andre musikalske og ikke-musikalske forhold, markant tilstede og deler musikken og dermed i ikke ringe omfang hele musiklivet i fire dele, hvis berøringsflader i virkeligheden er ret begrænsede.

IV	III	} Eksperimenterende musik.
Eksperimenterende nutidig kompositionsmusik	Avant garde – jazz, – rock og fusionsformer.	
II	I	} Bred, populær musik.
Domineres af den »klassiske« koncertsalsmusik. Publikum overvejende voksne. I høj grad mediefornidlet.	Domineres af populær rockmusik. Publikum overvejende børn og unge. I højeste grad mediefornidlet.	
} Kompositionsmusik.		} Rytmisk musik.

Det er vigtigt, at musik fra alle fire felter inddrages i folkeskolens musikundervisning. Det er flere gange nævnt, at den musik, børnene på forhånd kender til, og som derfor danner et naturligt udgangspunkt for undervisningen, er den, der ligger i felt I, den populære, rockprægede musik.

Felt II, den »klassiske« koncertsalsmusik fra højbarok til senromantik, bør naturligvis også indgå i musikundervisningen, både på grund af dens musikalske kvaliteter, og fordi den indtager en så fremtrædende plads i det aktuelle musikliv, som den gør.

Men på trods af sin relativt brede publikumsmæssige appel står den klassiske kompositionsmusik i almindelighed for noget finkulturelt, elitært, og da den hyppigst fremførte del af den er mellem 100 og 250 år gammel, må man bl.a. for at undgå etableringen af bevidsthedsparadigmet

nutidigt

fortidigt

populært

finkulturelt

rytmisk musik

kompositionsmusik

også beskæftige sig med felt III og felt IV, de eksperimenterende, nyskabende dele af den nutidige musik. En anden og særdeles vigtig grund er, at det er denne musik, der fremfor den mere populære i dybere forstand søger at fortolke nutiden musikalsk. Endelig må den musikalske »flersprogethed«, der vil blive resultatet af beskæftigelsen med musik fra alle fire felter, i sig selv betragtes som kulturelt værdifuld.

Undervisningen i dette brede spektrum af musikalske udtryksformer må naturligvis ske under former, der er forenelige med det pædagogisk overordnede krav om den praktiske musikudøvelse som krumtappen i den obligatoriske musikundervisning. Herom handler de følgende afsnit.

Rytmisk musik

Udtrykket »rytmisk musik« er en dansk – og ikke særlig præcis – betegnelse for jazz, rock og latinameri-



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

P-fags-hold på
7. klassetrin
spiller rock.

kansk musik, dvs. musik med afro-amerikanske rødder. Men også dele af popmusikken, folkemusikken og en række blandformer dækkes af udtrykket.

Musikken adskiller sig meget groft sagt fra den europæiske »klassiske« kompositionsmusik gennem sin rytmiske kompleksitet, melodiske enkelhed, udstrakte brug af improvisation samt sin aftale-/gehørsbaserede snarere end nodebaserede udførelse.

Musikkens oprindelige funktion har været religiøs/social/politisk og ikke i europæisk forstand kunstnerisk. Den rytmiske musik, specielt rock-musikken, har været en integreret del af den ungdomskultur, som er udviklet i Vesten siden midten af 1950'erne.

Den eksplosive vækst i de elektroniske massemedier siden begyndelsen af 1960'erne har endvidere gjort det muligt at formidle musikken bredere og hurtigere end nogensinde før.

Mens ungdomskulturens musikalske udtryksformer tidligere stort set var forbeholdt ungdomsgenerationen, er den rytmiske musik i dag i høj grad også børnenes. Den næsten ubegrænsede adgang til den rytmiske musiks populærformer bestemmer de fleste børns musikalske univers allerede inden skolestart. De rytmiske populærformer fungerer således som en vigtig del af børnenes musikalske beredskab; sjældnere et aktivt end et passivt beredskab ganske vist, men dog så virksomt, at det er en ressource, man i musikundervisningen kan udnytte og bør forholde sig bevidst til.

I bestræbelsen på at udvide børnenes musikalske univers er det vigtigt at lade dem arbejde med rytmisk musik på en aktiv måde som udøvende – og derigennem lade dem opleve andre sider af og former for rytmisk musik end de vante.

Et særkende for de medieformidlede populærformer er deres tekniske perfektion, opnået bl.a. gennem brug af avanceret optageteknisk udstyr, der giver hver form/gruppe/nummer en særlig »sound«, som kan være lige så betydningsfuld som selve det musikalske materiale. Mange børn vil efter få sekunders afspilning af et hit genkende det på sound'en, men vil ikke

altid kunne genkende melodien, hvis den f.eks. spilles på et klaver.

I takt med den tekniske perfektionering er improvisationselementet blevet stadig mindre fremtrædende. Som udgangspunkt for børnenes egen musikudøvelse er den teknisk perfekte populærmusik ikke uproblematisk. Frem for at forsøge sig med utilfredsstillende imitationer af plade-lyd, bør klassen med udgangspunkt i den melodiske enkelhed selv opbygge numre, udnytte det givne instrumentarium klangligt og spille-teknisk, samt i høj grad lægge vægt på improvisation. En sådan vægtlægning er i overensstemmelse med den rytmiske musiks afro-amerikanske grundformer, hvori det bærende melodiske element netop er improvisation, hyppigt baseret på enkle harmoniske forløb i regelmæssig gentagelse, såkaldte rundgange. Det egentlige melodistof er oftest blot motiver/temaer dannet ud fra improvisations-rundgangen. De fungerer som ramme omkring improvisationerne og er som regel gehørs-baserede. Enkelheden kan være så udtalt, at et tema blot består af en række motivgentagelser.

C-jam blues



Oy como va



Med brugen af kontrast-tema (B-stykke) dannes hyppigt melodiformerne AABA og AABB samt den særlige blues-form AAB.

Det harmoniske fundament for improvisationen er primært den vesteuropæiske funktionsharmonik og i et vist omfang modalharmonik. Selv avancerede akkordopbygninger og harmoniseringer bygger i udstrakt grad på den tonale kadence og dens varianter. Typisk for det harmoniske forløb er dels, at det som

sagt ofte gentages i rundgange, dels at der normalt er lige langt mellem akkordskift. Typisk er en harmonisk puls på takt-, totakts- eller firetakts-niveau. Selve rundgangen rummer latente modstemmer. Det er ikke ualmindeligt, at børnene ubevidst synger en 2.-stemme til en rundgangsbaseret melodi, fordi melodien lige så godt kunne have været sådan.

Riffs, små rytmisk-tonale motiver, kan indskydes imellem eller hen over improvisationerne. Såvel temaer som riffs vil ofte kunne udføres flerstemmigt, vokalt som instrumentalt.

Gennem improvisation udvikler eleverne en harmonisk fornemmelse og erfaring, der kan udmønte sig i stadig mere personligt prægede musikalske udsagn. En del elever vil eksempelvis efterhånden kunne forudse og dermed undgå forkerte/stødende dissonanser og afrunde improvisationen med egentlig slutningsdannelse.

I jazz'en og en stor del af rock-musikken og pop-musikken lægges det rytmiske fundament af trommesættet (se side 53f).

I latinamerikansk musik anvendes i vid udstrækning rytmeinstrumenter, ikke blot som fundament, men som en selvstændig del af det musikalske udtryk.

Mange af disse instrumenter – claves, guiros, chocalhos, maracas, koklokker – indgår i skoleinstrumentariet, og suppleret med bongos og congas er den instrumentmæssige forudsætning for stilrigtigt spil tilstede.

Den særlige form for rytmisk flerstemmighed, der er karakteristisk for latinamerikansk musik, kan være vanskelig at få til at fungere i klassesammenhæng.

Lette tilgængelig er den cubanske cha-cha-cha, der tempomæssigt er tæt på størstedelen af de rytmiske populærformer og i vid udstrækning også fusioneret i dem.

En rimelig sikkerhed i cha-cha-cha'ens »rytmiske partitur« forudsætter egentlig træningsaktivitet gennem længere tid. Denne vil imidlertid uden vanskelighed kunne foregå i musicerende sammenhæng med breaks og soli.

Med tilføjelser eller reduktioner kan cha-cha-cha benyttes som rytmisk fundament til flere rytmiske stilarter og eventuelt være udgangspunkt for mere komplicerede rytmer.

Den nye kompositions- musik

Et er det kulturpolitiske ønskværdige i, at børnene kommer i kontakt med den nutidige kompositions-
musik, noget andet, om det rent faktisk kan lade sig gøre at finde nutidigt stof, der kan tilrettelægges på en sådan måde, at det kan bruges i den obligatoriske musikundervisning i overensstemmelse med de hovedretningslinier om en kreativitetsfremmende musikundervisning, som indeholdes i fagformålet og læseplanen. Det er et velkendt faktum, at mange (de fleste) voksne, herunder ikke mindst den klassiske musiks publikum, er meget afvisende over for den nye kompositions-
musik, som de finder pågående, grim, kaotisk. Denne afvisning, der ikke sjældent antager groteske former, hænger dels sammen med, at de føler sig trådt for nær af den nye musik, dels at deres forventninger til musik er bestemt af de forrige århundreders stilistiske normer, normer som den nye musik i høj grad har vendt ryggen.

Børn har ved skolestarten endnu ikke så specifikke referencerammer, at selve det, at musikken ikke lever op til bestemte normer, diskvalificerer den i deres ører. Børn er generelt mere åbne over for nyt end voksne. Men denne åbenhed skal holdes ved lige; ellers lukker den hurtigt til.

Dertil kommer, at der både i populærmusikken og ikke mindst i filmmusik og anden illustrerende musik, som børnene kender til, ofte optræder kortere eller længere passager i musikalske udtryksformer, der er inspireret af den nye kompositions-
musik rent stilistisk.

En elektronisk passage af Stockhausen er således ikke mere uforståelig for et barn i 2. klasse end en passage af Mozart, men måske nok sjovere at høre på! Dette er et godt udgangspunkt for beskæftigelsen med den nye kompositions-
musik i skolen.

Hvordan?

Den musikalske modernisme udviser et væld af forskellige udtryksformer, stilarter, kompositionsteknikker, klangmedier, notationsformer, udførelsesteknikker og -principper, alt i forskellige kombinationer; og selvfølgelig er ikke enhver nutidig musikalsk manifestation, hvor gedigen og helstøbt den end måtte være i sig selv, egnet til at blive formidlet til en aldersgruppe svarende til folkeskolens 1.–5. klasse. Men generelt gælder det, at netop den nye musik og dens udtryksformer rummer rige muligheder for kreativt musikalsk arbejde og aktiv musiceren helt ned til folkeskolens yngste klassestrin. Der kan i flæng nævnes muligheder for

- at inddrage improvisation i alle tænkelige frihedsgrader fra frie til stramt bundne former,
- at tilpasse den instrumentale/vokale sværhedsgrad til ethvert tænkeligt niveau,
- at udvide det klanglige univers ud over de almindelige og ofte svært håndterlige musikinstrumenter, og ud over den »pæne og rene« brug af sangstemmen,
- at lade børnene selv bygge musikinstrumenter/lydgivere,
- at arbejde med musikalske notationsformer, der er umiddelbart lettere tilgængelige end den almindelige nodeskrift,
- at lade børnene deltage aktivt i kompositionsprocesser,
- at sammenligne de færdige produkter med tilsvarende værker af »rigtige« komponister,
- at arbejde med musikalske »sprog«, der er lettere, mere direkte forståelige for børnene end den klassiske og for den sags skyld den rytmiske musiks »grammatik«. Det er dette, der muliggør kompositorisk arbejde selv på lave klassestrin,
- at arbejde med autentisk musik i de såkaldte minimalistiske former, som udgjorde en vigtig del af 1960'ernes og 1970'ernes eksperimenterende musik,
- at arbejde med egne tekster,



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

En4. klasse arbejder med båndtropering. Plancherne med grafisk notation er hæftetop på tavlen. Eder støtter orienteringen i partituret. (Kage-listen på tavlen har ikke noget med sagen at gøre.)



**Billedet fjernet på grund
af ophavsret**

ene er noteret over tidslinien, det børnene har tilkomponeret under. Bemærk det store stopur,

– at arbejde med musikdramatiske aktiviteter, og meget mere.

Naturligvis er en del af disse indfaldsveje ikke begrænset til den nye musik, men vil kunne finde pædagogisk anvendelse også i forbindelse med traditionelle musikalske udtryksformer.

Det pædagogiske arbejde med nutidige musikalske udtryksformer kan også i meget vidt omfang forbindes med aktiviteter, der har tilknytning til andre fagområder herunder andre kunstbetonede fag.

Forbindelsen af tekst og musik ligger lige for. Den nutidige musik åbner her for et væld af produktive aktiviteter. Hvad enten man vælger at lave teksten eller melodien først (begge dele bruges blandt »rigtige« sangskrivere), er det at forbinde tekst og musik i en enkel strofisk sang en opgave, der bringer digter og komponist i intim kontakt med integrerede sproglige og musikalske problemer. Udformningen af et musikalsk forløb på grundlag af en tekst (skrevet af eleverne selv eller hentet andetsteds fra) er i sig selv en glimrende kompositionsopgave, som samtidig kan kombineres med og danne grundlag for beskæftigelse med programmusik i almindelighed. Fremførelsen af en tekst i »vokalinstrumenteret« form med brug af hvisken, råb, sang og tale, i metriske og ikke-metriske rytmiseringer, enstemmigt, flerstemmigt eller i fri mangestemmighed eventuelt støttende sig til en lydkulisse fra et bånd eller med elektronisk bearbejdning af stemmerne; dette er grundlaget for den især i Sverige meget udbredte tekst/lyd-komposition, hvis pædagogiske muligheder er legio.

Dramatisering af selvkomponerede musikalske forløb eller af eksisterende musik er en aktivitet, der både kræver analyse af og indlevelse i musikken og bevidsthed om sproglige, kropslige og mere »regi«-betonede udtryksformer. Med det sidstnævnte er der i form af kostumer og kulisser trukket en forbindelseslinie til formning og håndarbejde.

Det integrerede billed/lyd-udtryk rummer mange og gode muligheder for kreativt arbejde. Til de mere

elementære hører at finde underlægningsmusik til film eller billedserier. Mere perspektivrigt er det naturligvis at komponere underlægningsmusikken selv. En nærliggende mulighed er at »bearbejde« eksisterende musik på forskellig måde, at lave »musik på musik«: Man kan sammenmixe forskellige musikstykker; benytte eksisterende musik som klangbagtæppe for tilkomponerede instrumental- og vokalstemmer; »fremmedgøre« et stykke musik ved at afspille det i forkert tempo (evt. bagfra) eller ved at sende det gennem et filter, en efterklangsenhed, en effektpedal eller lignende; indspille et stykke musik på »forkerte« instrumenter og ad den vej manipulere dets indhold; osv. Skolens eneste selvstændige bevægelsesfag er idræt, men bevægelse indgår (burde indgå!?) som en integreret del af undervisningen i musik og i et vist omfang også i andre fag. Man har angrebet den nye kompositionsmusik for at være intellektuel og ukropslig, et angreb der hentede sit skyts i 50'ernes abstrakte serialisme og i det faktum, at man ikke kan »tælle til fire« i moderne musik. Denne rent march-bestemte opfattelse af musikalsk kropslighed er uholdbar, men desværre ret udbredt. Kropslighed er også den pludselige aktivitet efter hvile, den kontinuerte, ikke-pulsregulerede bevægelse, pulserende bevægelser i andet end 4/4 takt og meget mere. Hvor den fortidige (europæiske!) musik og den rytmiske musik så godt som udelukkende udtrykker sin iboende kropslighed i den firedelte og tredelte taktart, er den nye kompositionsmusik meget vidtfavnende i sin bevægelsesdynamik. Dette bør i langt højere grad, end det er tilfældet, udnyttes i det pædagogiske arbejde med musik og bevægelse.

Ældre musik

Med henblik på at støtte forståelsen af, hvorledes tidens brede musikalske spektrum er kommet til at lyde som det gør, bør man også beskæftige sig med ældre musik. Børnene har fra mange sider et overfladisk – og med alderen ofte i stigende grad fordomsfuldt – forhold til den ældre europæiske musiktradition; men der *er* et kendskab (i reglen ubevidst) til en del stil-

udtryk, som udmærket kan danne udgangspunkt for undervisning i en slags enkel »stilhistorie«.

Et helt selvfølgelig udgangspunkt vil være de sange børnene synger: den danske sangtradition rummer enkle sange fra snart sagt alle væsentlige historiske epoker, og disse sange kan danne indgang og være en igangsætter for beskæftigelse med ældre musikalske stilarter. Sangene er ofte af høj kvalitet, og bl.a. derfor er denne tradition i høj grad værd at beskæftige sig med, ikke alene som gedigent og slidstærkt musikalsk grundstof, der kan udføres af børnene selv, men også som »studieobjekter«. Melodien til »Rind nu op i Jesu navn« (en dansemelodi fra den tidlige franske barok af Lully) kan føre ind til beskæftigelse med den rytmisk levende barokstil; »Vor Gud han er så fast en borg« fører frem til dens anvendelse i værker af Bach og Mendelssohn; »På Sjølund's fagre sletter« til Gade's 1. symfoni; og Carl Nielsen's »Min Jesus lad mit hjerte få«, til blæserkvintettens berømte variationer. Andre eksempler er enkle middelalderlige sange, som let kan arrangeres for instrumenter og stemmer i klassens almindelige sammenspilsarbejde. Den særlige rytmiske appel i det middelalderlige materiale (der røber dets slægtskab med megen etnisk musik af idag!) virker attraktivt på børnene og vil give historisk perspektiv i sammenspils-situationer. Med grundlag i disse sange kan en let orientering i tidlig europæisk musiktradition finde sted.

Børnene har, ofte uden at de er sig det bevidst, et bredt stilistisk kendskab, en bred musikalsk referenceramme, formidlet først og fremmest gennem musikken til tv-serier og filmmusikkens omfattende clichéregister. Her ligger et godt udgangspunkt for musikunderviseren. Filmmusikken forstås af selv de yngste børn, og en undervisning ud fra dette medium vil som en selvfølge føre til en orientering om ældre europæiske musiktyper, hvor jo megen film- og tv-musik har sit udtryksarsenal. Samtidig vil man kunne komme ind på musikkens manipulatoriske muligheder.

Eksempelvis kan et kortere videoglimt fra en kendt tv-serie bruges: En markant musikledsaget scene forespilles uden og med lydside, og de stemningsmæssige konsekvenser diskuteres. Scenen vises eventuelt med flere forskellige slags musikledsagelse. De tydelige udtryksmæssige forskelle danner et udmærket udgangspunkt for samtale om musikkens emotionelle indhold. Eventuelt kan »seriøs« symfonisk musik, der ligner filmmusikken, inddrages i sammenhængen.

Den ældre musik er et oplagt objekt for træning i koncentreret lytning. Korte klassiske stykker, som kan bære adskillige gentagelser, så børnene lærer dem at kende, må danne en del af grundlaget for oplevelsen af musik som andet og mere end baggrund. Den enklere del af den ældre musik er med sin formmæssige overskuelighed velegnet til dette formål.

Musikken fra den romantiske periode i europæisk kultur er ofte umiddelbart billedskabende. Den vil danne det naturlige udgangspunkt for samtale om stemning og atmosfære i musik, hvorledes disse fremkaldes og bruges til at »manipulere« lytteren. Ligeledes vil den, samtidig med at den stimulerer børnenes fantasi, danne et udmærket grundlag for sammenkædning af billedarbejde og musik – noget der på en naturlig måde vil skærpe børnenes opmærksomhed om musikkens detaljer og udtryk.

Det er imidlertid uhyre vigtigt, at børnene ikke får opfattelsen af, at den ældre musik altid er noget, som høres i mekanisk gengivelse. I forbindelse med skolekoncerter med klassiske ensembletyper er en grundig forberedelse af programmernes konkrete musikstykker en elementær betingelse for en kunstnerisk og faglig succes for arrangementet: den klassiske musik kan være så vanskelig tilgængelig, at børnene, i hvert fald delvis, bør kende den i forvejen. Ellers risikerer man negativ, fordomsfuld reaktion.

Det kan ikke understreges stærkt nok, at også den ældre europæiske musik må opleves af børnene som en musik, der udføres af musikere og sangere, og ikke bare som et færdigt perfektions-produkt, som det oftest tilbydes i den kommercielle vandel. Børnenes kontakt med denne musik bør så vidt muligt have praktisk karakter eksempelvis gennem overværelse af

levende prøvearbejde, således at de oplever, at der også i denne musik sidder »rigtige» mennesker bag instrumenterne.

Forudsætninger for undervisningen

I dette afsnit beskrives en række forudsætninger for gennemførelsen af en kvalificeret musikundervisning, der kan leve op til fagets formål og læseplanen. Nogle af spørgsmålene er sporadisk berørt tidligere i undervisningsvejledningen.

Lærerkvalifikationer

Læreren skal beherske de i læseplanen nævnte instrumentale og vokale færdigheder i et omfang, så han på forsvarlig vis kan undervise eleverne i dem. Læreren skal ligeledes have overblik over fagets teoretiske indhold og ajourføre sit kendskab til det musikalske repertoire.

Derudover er det nødvendigt, at læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen tager udgangspunkt i musikkens betydning for barnets udvikling og i dens rolle i samfundet.

Det må betragtes som særdeles ønskeligt, at læreren til varetagelse af musikundervisningen på alle klassetrin er i besiddelse af forudsætninger i et omfang svarende til liniefagsuddannelsen. Da fagets indhold til stadighed antager nye former i takt med udviklingen, er det tillige vigtigt, at læreren har adgang til at forny sine færdigheder, sin viden og sin indsigt gennem videreuddannelse.

Timetal

Det vejledende timetal, 1 2 2 2 1, må betragtes som minimum for gennemførelsen af læseplanens intentioner uanset elevtal. Timefrekvensen er af betydning, fordi udviklingen af børnenes muligheder for at forholde sig til musik finder sted som en fortløbende stimulering af sind, sanser og krop, hvor opretholdelsen af den fysiske og psykiske bevidsthed over for stoffet og udviklingsprocessen fra lektion til lektion er en afgørende faktor. En nedsættelse af timetallet fra 2 til 1 vil derfor ikke blot være en kvantitativ, men tillige en kvalitativ reduktion af faget.

Opmærksomheden henledes på, at der i indskolingens eventuelle ikke-fagdelte undervisning bør afsættes

den fornødne tid til undervisning i musik, jfr. timefordelingsplanen.

Det vil være ønskeligt, at det øgede antal timer til indskoling kommer de praktisk/musiske fag til gode.

Undervisningsmaterialer

Fra forlagene udsendes til stadighed undervisningsmaterialer med forslag til progression og metodiske indfaldsvinkler til folkeskolens musikundervisning, ofte udarbejdet som en »lærerens bog« med tilhørende elevmateriale. Erfaringen har vist, at det ikke er hensigtsmæssigt at basere undervisningen på ét lærebogssystem, bl.a. fordi læreren bør tage hensyn til lokale kulturelle og sociale forhold, samt holde sin undervisning repertoiremæssigt ajour – herunder være opmærksom på, hvorledes dagsaktuelle musikalske begivenheder kan inddrages og understøtte progressionen og den musikalske bevidstgørelse. Undervisningen må derfor i væsentlig grad baseres på, at læreren er i stand til selv at fremstille eller tilpasse musikalsk stof til foreliggende situationer og behov.

Skolen bør råde over et antal classesæt af sangbøger og andet undervisningsmateriale for de forskellige aldersgrupper.

Det er dertil ønskeligt, at alle skolens elever, uanset om de har musik på skemaet, har en sangbog som taskebog til anvendelse i andre fag og i forbindelse med andet samvær, f.eks. morgensang.

Det er endvidere hensigtsmæssigt, at skolen råder over en alsidig samling af plader og bånd, og at læreren har mulighed for at rekvirere film, video, plader, bånd og lysbilleder samt supplerende bogmateriale fra kommunens fællessamling og fra amscentralen. Det bør desuden være muligt for elever og lærere at finde sangbøger og musiklitteratur på skolebiblioteket. Det er op til det enkelte lærerråd, den enkelte skole, at tilgodese faget ved indkøb af musiklitteratur til skolebiblioteket, og den enkelte lærer bør have et relevant udvalg af håndbøger og musiksamlinger hjemme.

Forældresamarbejde

Samarbejdet mellem hjem og skole er af stor vigtighed for forståelsen for faget. Det er bl.a. ønskeligt, at musiklæreren får mulighed for at orientere forældrene om fagets indhold og mål flere gange i forløbet – gerne med praktiske demonstrationer. Dette forudsætter et godt samarbejde mellem bl.a. musiklærer og klasse-lærer (få-time-læreren bliver ofte glemt).

Familiekoncerter (side 61) og forældreaftener med koret er andre eksempler på forældresamarbejde på musikkens område.

Lokaleforhold

Beslutninger om lokalers størrelse og indhold tages af den enkelte kommune. Der er ikke i skolelovgivningen fastsat normer og krav for disse områder. Det følgende afsnit skal derfor ses som gode råd baseret på erfaringer fra forskellige skoler i landet. Afsnittet er tænkt som inspiration for de skoler, der skal i gang med en renovering eller nyetablering af musiklokalet.

Skal et undervisningsforløb i musik afvikles pædagogisk velstruktureret og rumme alle fagets aktiviteter, må elever og lærer uden tidrøvende omrokeringer af inventar og undervisningsmateriale f.eks. kunne

- gå igang med sangleg og dans på frit gulvareal,
- bevæge sig hen til den del af lokalet, hvor stavspil, trommesæt, mikrofoner m.v. er permanent opstillet.
- arbejde ved skriveplads.

Allerede i Undervisningsvejledning for Folkeskolen fra 1960 (Betænkning nr. 253 (»den blå betænkning«)) erkendes det, at faget »Sang« drejer sig om andet end at synge, idet der i kapitlet om Sanglokalet (bind II s. 182) i afsnittet »Undervisningen« gøres opmærksom på, at »undervisningen i skolens sangtimer omfatter sang, spil og rytmik. Dette vil for småbørnstrinnet sige sang og bevægelse«. I samme kapitel i afsnittet »Lokalerne« fastslås: »– en forsvarlig undervisning i overensstemmelse med læseplanen kan ikke drives i sædvanlige klasselokaler«.

I Undervisningsvejledning for Folkeskolen, Musik 76, gøres opmærksom på de særlige krav, der må stilles til bl.a. lokaleindretning, for at en forsvarlig musikundervisning kan gennemføres i overensstemmelse med læseplanen.

I kapitel 6, Undervisningsmidler, står om musiklokalet:

I vor tids planlægning af nybyggeri må musiklokalet for at dække fagets behov kunne opfylde de krav, vor tids musikundervisning stiller til plads, akustiske forhold og faste installationer. Det kan ikke erstattes af og indrettes som et normalklasserum, men må udformes, så det dækker en vidtgående funktion, som er specifik for faget musik. Lokalet skal dække

- den obligatoriske musikundervisning,
- den frivillige musikundervisning,
- den frivillige voksenundervisning.

Der henvises derfor til det af Folkeskolens Byggedvalg udsendte hæfte om musik.

Det hæfte, der henvises til, er »Projekteringsgrundlag for folkeskoler«, hæfte 9 »Musik« fra 1973.

I december 1983 udsendte Den Centrale Rådgivningstjeneste for skolebyggeri et hæfte om musik.

Hovedprincipperne i afsnittet Indretning 9.3. er stadig aktuelle med opdeling af musikafdelingens hovedrum i

- lærerens primære arbejdsplads
- sang- og teori-areal
- et spil-areal
- et frit areal til bevægelse.

Afsnit 9.3.5, der omhandler birum, er ligeledes aktuelt – endda i stigende grad med indførelse af teknologiske hjælpemidler og elektroniske instrumenter, der bør opbevares i tyverisikret rum.

- 1) Lærerens primære arbejdsplads skal indeholde mulighed for at spille på tasteinstrument, afspille færdig-musik og fremføre billedmateriale (av-udstyr) samt notere på tavle med nodelinier.
- 2) Sang- og teoriareal. Dette areal møbleres med stole og borde. Her opholder eleverne sig, når der arbejdes med sangstof, lyttes og noteres.
- 3) Spilareal. I denne afdeling af lokalet er stavspil, trommesæt, bas m.v. placeret, så instrumenterne er nemme at gå til.
- 4) Bevægelsesareal. Til bevægelse, sangleg, dans, dramatisering er der behov for et stort, frit gulvareal.
- 5) Birum. De mange forskellige aktiviteter, der foregår i en musikafdeling, gør, at behovet for depotplads er stort. Udover at tjene som depoter kan birummene indrettes til øverum for enkeltelever eller grupper af elever, der har brug for at arbejde uforstyrret. Desuden kan såvel hovedrum som birum benyttes ved den frivillige musikundervisning (§ 3, stk. 3) og af musikskolen til instrumentalundervisning.

Hovedrummet bør være mindst 90 m². Til birum er der foreslået 20–24 m² fordelt på to lokaler.

I stedet for at gå i detaljer med hensyn til placeringen af de forskellige afsnit i musiklokalet og derved angive normer og dæmme op for fantasien, vedlægges som bilag eksempler fra tre forskellige skoler, hvis lokaleindretning må siges at leve op til de nævnte kravsspecifikationer: Østervangsskolen, Randers, Lindebjergskolen, Næstved og Korsvejens skole, Tårnby.

Hæftet fra Statens Centrale Rådgivningstjeneste indeholder en uheldig formulering i Indledningsafsnit 9.1, hvori der står ... »Det må generelt forudsættes, at de musikaktiviteter, som foregår i 0.–3. klasse, i et vist omfang eller helt og holdent kan finde sted i hjemområderne«.

Denne formulering kan tages til indtægt for det synspunkt, at musikundervisningen på de første klassetrin

skulle adskille sig kvalitativt fra undervisningen på de følgende trin – skulle stille mere beskedne krav til lokalestørrelse, indretning og undervisningsmaterialer. Tværtimod har eleverne på de yngste klassetrin behov for rigelig plads til bevægelsesaktiviteter kombineret med musikalske oplevelser og – som de øvrige klassetrin – behov for adgang til et righoldigt udvalg af instrumenter.

Det skal derfor præciseres, at musikaktiviteter i hjemområdet kun kan ske, hvor disse er indrettet som beskrevet i hæftet i øvrigt. Den enkelte lærer bør altid have mulighed for at henlægge basisundervisning til musiklokalet.

Som det er fremgået af foranstående, er musik ikke blot et faglokalefag, men også et værkstedsfag.

Det skal endvidere understreges, at beskæftigelsen med nutidig musik kræver brug af elektroniske instrumenter og derfor tillige forberedelse/installering af diverse stik og kabler til disse.

Skal skolen fuldtud kunne anvendes som kulturcenter i lokalsamfundet, som skitseret i Danmarks Lærerforenings debatoplæg »Skolens fremtid – Fremtidens skole«, må det undersøges, hvilke/hvor mange lokaler, der egner sig til indretning til musikalske udfoldelser.

Der må tillige, hvis skolen »åbnes«, skabes sikkerhed for, at den daglige undervisning kan gennemføres uden forsinkelser på grund af manglende/misligholdte instrumenter/materialer affødt af manglende ansvarfølelse over for lokalernes inventar og indhold. Ud over irritation medfører eksterne brugeres misligholdelse af inventar og instrumenter en betydelig økonomisk belastning for mange skoler.

Bilag

Undervisningsministeriets vejledning af 1. august 1988.

Vejledende forslag til læseplan for faget musik i folkeskolen

(Til alle amtsråd, kommunalbestyrelser, skolekommissioner, fælleslærerråd, skolenævn og lærerråd).

Formålet med undervisningen

(undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 24 af 19. januar 1987 om formålet med undervisningen i folkeskolens fag, § 7, som ændret ved bekendtgørelse nr. 81 af 16. februar 1988):

Formålet med undervisningen er gennem udvikling af evnen til at opleve musik og til at udtrykke sig i og om musik at bibringe eleverne forudsætninger for en livslang og aktiv deltagelse i musiklivet og for selvstændigt at kunne forholde sig til samfundets mangeartede musiktilbud.

Stk. 2. Undervisningen skal fremme elevernes forståelse af musik som en del af vores kultur, dels således som den indgår i det aktuelle samfundsliv, dels i dens historiske perspektiv bl.a. gennem beskæftigelsen med nye og ældre danske sange og salmer.

Stk. 3. Gennem aktiv og skabende beskæftigelse med musik skal undervisningen medvirke til elevernes følelsesmæssige og intellektuelle udvikling, udvikling af koncentrationsevne og motorik, samt øge deres forståelse af sig selv som en del af et fællesskab.

Undervisningens indhold

De musikalske aktiviteter i den obligatoriske musikundervisning kan sammenfattes under overskriften *musikudøvelse*, ikke forstået i snæver forstand som noget udelukkende reproduktivt; men som en aktivitet, hvor sang, spil, komposition, improvisation og lytning udgør en helhed, ofte i forbindelse med dans og andet kropsligt udtryk, drama, digtning og anden kunstnerisk udfoldelse.

Den obligatoriske musikundervisning

Arbejdet med komposition og improvisation sigter mod at frigøre børnenes kreative kræfter og bidrage til deres forståelse af og erfaringer med æstetisk udtryk.

Arbejdet spænder fra ganske enkle arrangementer af sange, hvis ingredienser (tekst, melodi, instrumentale og vokale modstemmer, akkompagnementsfigurer) er givet på forhånd, til egentlig komposition. Improvisation indgår i musikudøvelsen i mange sammenhænge.

En vigtig forudsætning for en udviklende beskæftigelse med musik er, at børnene lærer at *lytte* opmærksomt til musikken.

- 1) Der arbejdes med at skærpe børnenes opmærksomhed over for den musik, de selv spiller og synger. Rytmisk præcision, rigtige toner, klangbalance, tydelig tekstudtale er vigtige ting at lytte efter.
- 2) I forbindelse med kompositoriske aktiviteter præsenteres børnene for musik, der »ligner« den, de selv laver eller har lavet. Egne og andres produkter sammenlignes.
- 3) Med sigte på at holde deres musikalske åbenhed ved lige, præsenteres børnene allerede tidligt i skoleforløbet for (korte) musikstykker af vidt forskellig art. I samtalen om musikken lærer børnene at begrunde og argumentere for deres synspunkter.

Lytning er et vigtigt middel til optræning af børnenes koncentrationsevne.

Der arbejdes med såvel rytmisk musik som kompositionsmusik, og med såvel populære som mere eksperimenterende udtryksformer. Den nutidige musik står i centrum, men også ældre musik inddrages i undervisningen.

Arbejdet med sang, spil og musiklære-stoffet er beskrevet i et første forløb (1. og 2. klassetrin) og et andet forløb (4., 5. og eventuelt 6. klassetrin) med 3. klassetrin som en glidende overgang.

Første forløb (1., 2., (3.) klassetrin)

Undervisningen skal stimulere børnenes glæde ved at synge og sikre, at de udvikler en sund og smidig stemmebrug.

Der arbejdes med en- og flerstemmig sang med hovedvægt på det enstemmige. Flerstemmighed indgår i form af enkel brug af bordun, ostinat, »ekko«-teknik og (i sjældnere tilfælde) gennemkomponerede 2.-stemmer.

Stemmen indgår i næsten alle aktiviteter i musiktimen: som melodistemme i spillesatser, i sanglege, dans og andre bevægelsesaktiviteter, og som et alsidigt musikalsk udtryksmiddel i børnenes egne kompositioner.

Sangrepertoiret omfatter børnesange, rim og remser. Endvidere sange, viser og salmer fra forskellige tidsperioder og i forskellige musikalske stilarter.

Med udgangspunkt i børnenes lyst til at eksperimentere og improvisere udvikles *smidighed* i stemmen.

Toneomfanget forøges gennem brug af tale- og sangstemme i såvel »normale« som »ekstreme« stemmeaktiviteter.

Leg og bevægelse indgår i arbejdet med at opøve en *afspændt kropsholdning* og et *naturligt åndedræt*.

Der arbejdes med såvel tale- som sangstemme med henblik på at fremme *tydelig artikulation* og *egal klang*.

Der sigtes mod, at alle børn efter indskolingsperioden kan synge nogenlunde rent og sikkert.

Inddragelsen af instrumentalspil i klasseundervisningen i første forløb tjener, ud over at give mulighed for sammenspil, to formål:

- 1) at være støtte for udviklingen af børnenes musikalske erkendelse.
- 2) at stimulere og udvikle børnenes motorik.

Det almindelige instrumentarium i første forløb omfatter rytmeinstrumenter og stavspil.

Rytmeinstrumenterne anvendes i akkompagnement til sange og i forskellige former for »rytmeorkester«. Endvidere indgår de som vigtige klanggivere i børnenes egne kompositioner i bl.a. nyere musikalske udtryksformer og de kan bruges i rent illustrerende øjemed. Rytmeinstrumenterne er velegnede til rytmisk/klanglig improvisation.

Stavspil anvendes til melodispil og udførelse af modstemmer i enkle overskuelige strukturer: trinvis bevægelse, ostinat og sekvens. Ligesom rytmeinstrumenterne finder de stor anvendelse i børnenes egne kompositioner. Stavspillene er velegnede til rytmisk/melodisk improvisation.

Musiklære

Undervisningen i musiklære skal give eleverne redskaber til støtte for den musikalske erkendelse og musikudøvelsen. Undervisningen tager udgangspunkt i musikudøvelsen. Der arbejdes med musikalske begreber og musikalsk terminologi:

Musikkens lyde, deres ligheder og forskelle:

Lydstyrke (kraftig/svag, lydstyrkeforløb)
Lydlængde (lang/kort, udmåling af lydlængder)
Tonehøjde (der sigtes mod, at alle elever inden udgangen af 2. klasse er sikre i at bedømme, hvilken af to toner, der er højest).

Støjlyde

Klangfarve (klangmateriale, klangassociation, klangefterligning)

Musikalsk form

Enkle repetitive former

Dynamiske formforløb

Rytme

Puls (der sigtes mod, at alle elever inden udgangen af 2. klasse er sikre i at følge en puls og i at holde en puls).

Takt

Pulsløs rytme.

Visualisering af lyde og lydforløb

Visualisering af lydforløb tjener til støtte dels for udviklingen af den musikalske erkendelse dels for musikudøvelsen. Der arbejdes med forskellige visualiseringsformer.

Andet forløb ((3.), 4., 5., (6) klassetrin)

Sang

Arbejdet med stemmen videreføres og udvikles i andet forløb. Der arbejdes fortsat med enstemmig sang. Solistisk sang herunder mikrofonforstærket sang dyrkes i slutningen af forløbet.

Der arbejdes med flerstemmighed af lidt større sværhedsgrad (gennemkomponerede 2. stemmer og evt. enkle trestemmige satser).

Sangrepertoiret kan nu udbygges i et hurtigere tempo. I slutningen af forløbet kan der arbejdes med sange på fremmedsprog.

Instrumentalspil

Gennem fortsat brug af rytmeinstrumenter og stavspil øges motorisk sikkerhed og musikalsk bevidsthed. Der arbejdes med højere grad af instrumental flerstemmighed.

Fløjte. Blik- eller blokfløjte kan indføres meget tidligt i andet forløb. Der arbejdes med stof, der tilgodeser en rolig spilleteknisk progression. Det er vigtigt, at fløjten hurtigt inddrages sammen med det øvrige instrumentarium i sammenspilssituationer. Improvisation på få toner fungerer samtidig som spilleteknisk øvelsesstof.

Ukulele kan indføres, hvor tid, motorisk udvikling og motivation tillader det. Den specialiserede fingermotorik sætter en grænse for anvendelsen ved 3–4 akkorder og regelmæssige skift.

Trommesæt, elbas, guitar og keyboard. Gennem specielt tilrettelagt stof og tillempet spilleteknik bør alle elever have mulighed for at prøve at spille på disse instrumenter i forskellig musikalsk sammenhæng.

Musiklære

Arbejdet fra første forløb videreføres. I andet forløb arbejdes endvidere med

Harmonik

Enkle akkorder og akkordforbindelser.

Notation

Der sigtes mod, at eleverne kan benytte et nodebillede som støtte for indlæringen af instrumental- og vokalstemmer.

Professionel musikudøvelse i undervisningen (skolekoncerter)

Børn udsættes mange timer dagligt bl.a. gennem medierne for mekanisk gengivet musik, hvilket indbærer en risiko for passivitet og ensidighed i forholdet til musik. Denne risiko imødegås bl.a. gennem inddragelse af levende, professionelt udført musik i undervisningen. Den levende, professionelt udførte musik skal bidrage til at motivere børnene til intens og opmærksom lytten, anskueliggøre rent musikalske forhold og give eleverne et indblik i udøvelsen af musik som erhverv.

Musik i valgordninger

Målet for musikundervisning på valgordningerne på de højere klassetrin (P-fag i 6.–7. klasse og valgfag i 8.–10. klasse) er, at eleverne får mulighed for at anvende og uddybe de færdigheder og erfaringer, som er tilegnet bl.a. i den obligatoriske musikundervisning, i nye sammenhænge.

Undervisningen kan tilrettelægges som helårsforløb, semesterforløb eller periodelæsning. Den kan organiseres i værksteder, som aldersintegreret undervisning, gæstelærer-baseret undervisning, som projekter etc. Indholdsmæssigt kan den omfatte:

- Direkte og bredt anlagt videreføring af den obligatoriske musikundervisning.
- Sang og sammenspil i forskellige musikalske stilarter
- Komposition/arrangement
- Musik med dans og andre bevægelsesaktiviteter
- Musikekskursioner
- Større musikprojekter
- Etc.

samt kombinationer, hvori der også kan indgå elementer af ikke-musikalsk karakter.

Frivillig musikundervisning

Målet for den frivillige musikundervisning under folkeskolelovens § 3, stk. 3 er at give eleverne mulighed for at udvikle deres musikalske færdigheder og give dem tilbud om musikalske og sociale oplevelser gennem vokale, instrumentale og andre musikalske aktiviteter sammen med andre, ældre og yngre elever. Undervisningen foregår i fritiden. Undervisningen omfatter:

- Musikalsk legestue for de mindste elever
- Elementær indføring i instrumentbrug for de mindre elever
- Korsang
- Sammenspil

Endvidere kan de under valgordningerne nævnte aktiviteter også organiseres inden for rammerne af § 3, stk. 3-undervisningen.

Østervangsskolens musiklokale, Randers kommune

Musiklokalet er 165 m² med tre tilstødende øve-, hold- og depotrum samt et stort aflastnings-musiklokale. Musiklokalet har podium med fast instrumentopstilling med pianette i den ene ende, fast opstilling af borde og stole med flygel i den anden, og et stort frit bevægelsesareal i midten. Skabe til opbevaring af instrumenter, noder, plader m.v. langs væggene.

Instrumenter og tekniske hjælpemidler:

Stavspil

- 5 sopranklokkespil (diat.)
- 9 altklokkespil (diat.)
- 25 små klokkespil (diat.)
- 1 altklokkespil (krom.)
- 2 sopran-metallofoner (diat.)
- 1 alt-metallofon (diat.)
- 6 sopran-xylofoner (diat.)
- 6 alt-xylofoner (diat.)
- 1 bas-xylofon (diat.)

Percussion

- 1 trommesæt
- 1 sæt congas
- 1 sæt bongos
- 8 woodblocks
- 8 triangler
- 10 rammetrommer
- 2 rørtrommer
- 1 guiro
- 2 koklokker
- 6 pædagogtrommer
- 3 pauker
- 2 tamburiner
- 4 par bækkener
- 3 stk. vaskebræt
- diverse bjælder, castagnetter m.v.

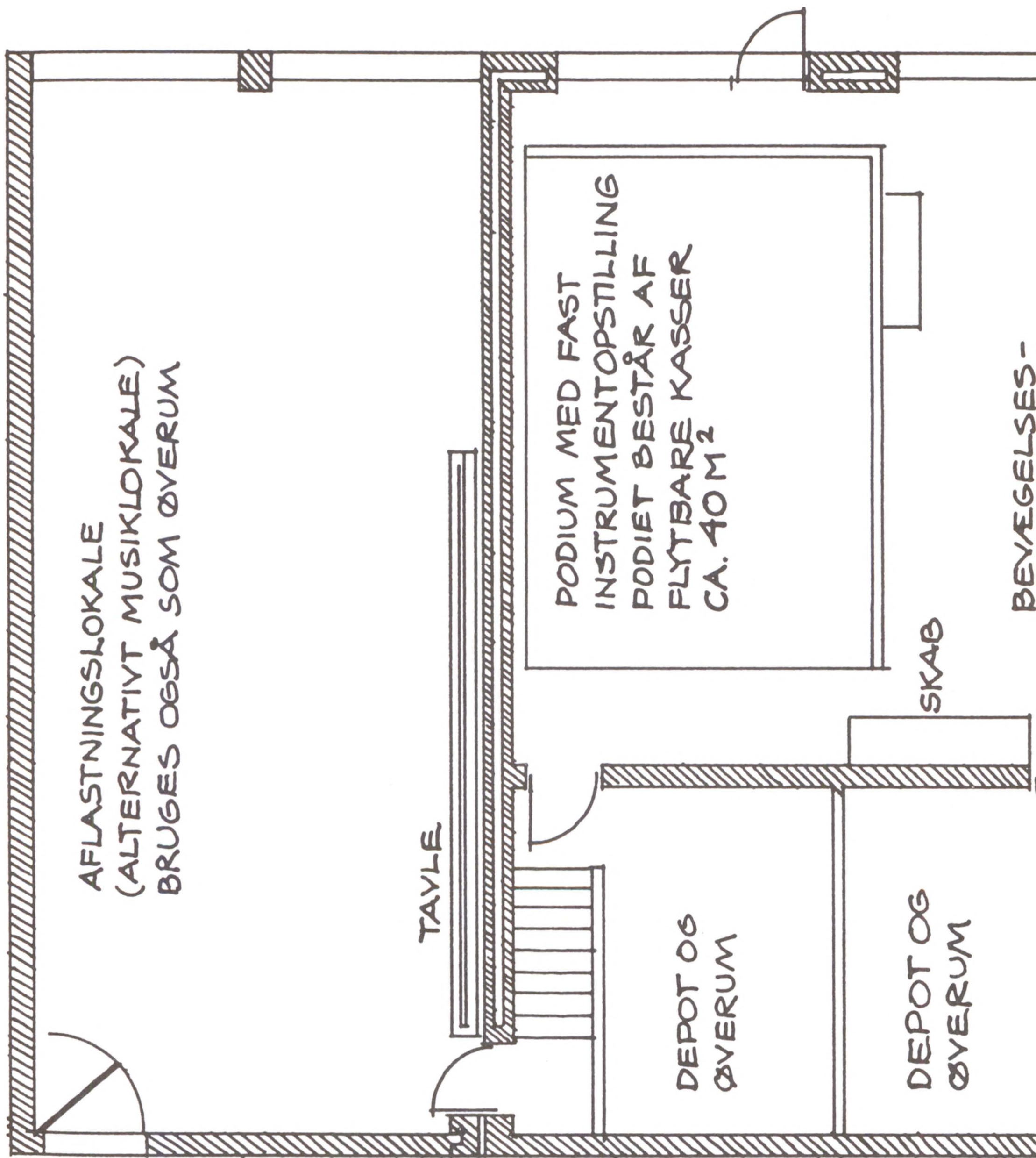
Andet instrumentarium

- 1 flygel
- 1 pianette
- 3 akustiske guitarer

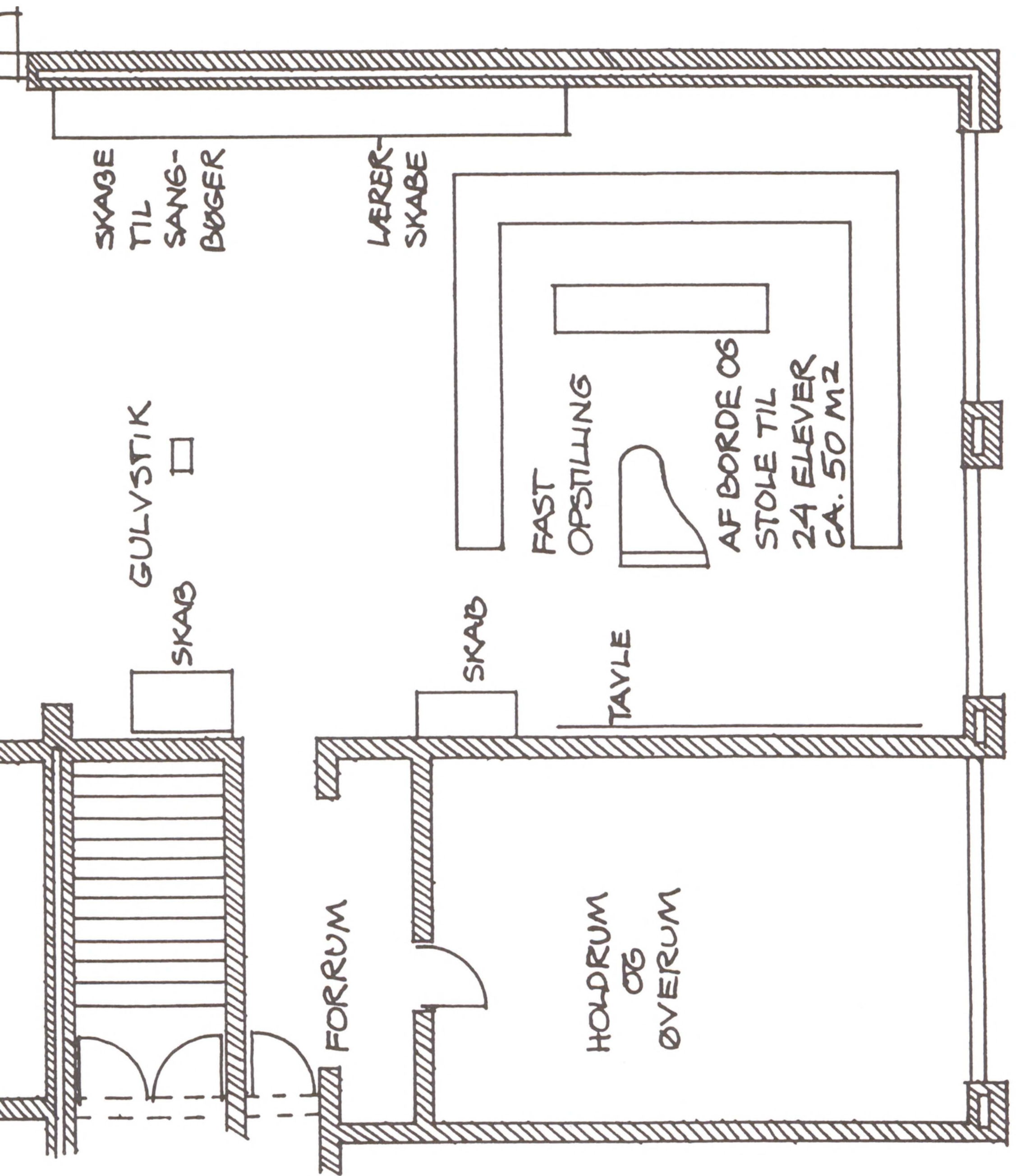
1 akustisk bas-guitar
1 el-bas med forstærker
25 sopranblokfløjter
25 blikfløjter
5 ukuleler

AV m.m.

1 OHP
1 fast tavle
1 fast lærred
1 rulletavle
2 kassettebåndoptagere
pladespiller
3 mikrofoner
3 mikrofonstativer
1 mixer
plader og bånd



Østervangsskolens musiklokale 1:100.



**Lindebjergskolens
musiklokale,
Næstved kommune.**

Det egentlige musiklokale er på 103,5 m², hvortil kommer et musik/danselokale på 54 m². Lokalernes placering i forhold til hinanden fremgår af tegningen. Musiklokalet er indrettet med fast opstilling af borde, stavspil og trommesæt. Kateder, klaver, OHP og B-S xylofoner er mobile. Frit areal i midten af lokalet. Skabe til opbevaring af instrumenter og andet undervisningsmateriale langs den ene endevæg.

Instrumenter og tekniske hjælpemidler:

Stavspil

- 26 små sopranklokkespil (diat.)
- 2 store sopranklokkespil (diat.)
- 2 altklokkespil (diat.)
- 1 altklokkespil (krom.)
- 5 sopran-metallofoner (diat.)
- 1 bas-metallofon (diat.)
- 1 bas-xylofon (diat.)
- 3 alt-xylofoner (diat.)
- 3 sopran-xylofoner (krom.)
- 1 bas-sopran-xylofon (krom.)

Percussion

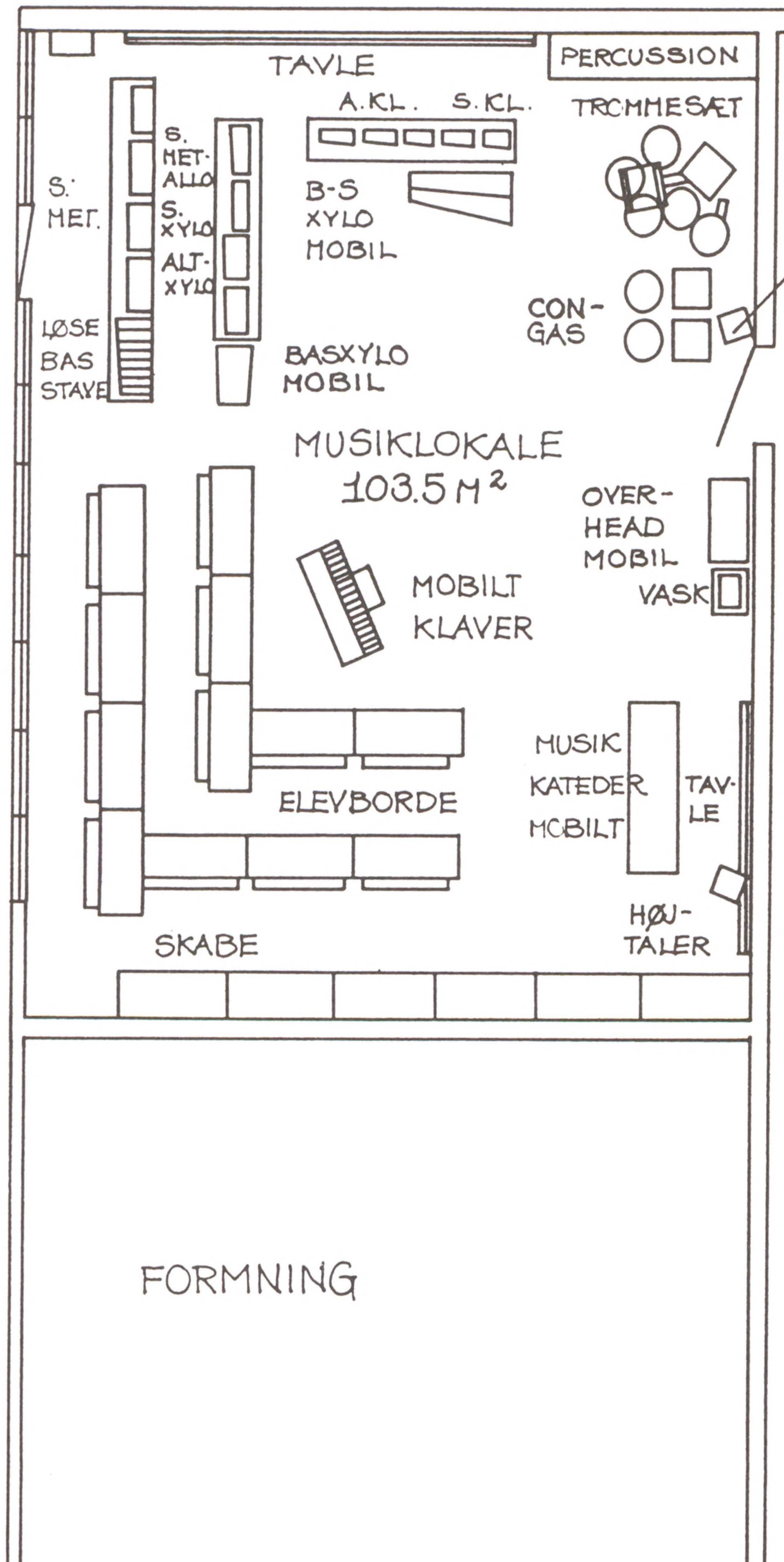
- 1 trommesæt
- 1 sæt congas
- 2 bongos
- 4 guiros
- 3 koklokker
- 1 sæt timbales
- 5 woodblocks
- 6 triangler
- 6 rammetrommer (spændbare)
- 20 rammetrommer (ej spændbare)
- 30 chocalhos (hjemmelavet)
- 26 pædagogtrommer
- 2 pauker (centralspænd.)
- 1 agogo (jern)
- 2 agogo (træ)
- 2 tamborim
- 1 poptamburin.
- diverse bjælder, cymbals, maracas m.v.

Andet instrumentarium

- 1 klaver
- 1 harmonika
- 1 akustisk guitar
- 1 el-guitar med forstærker
- 1 el-bas med forstærker
- 5 »miniorgler« (el-melodicaer)
- 3 altblokfløjter
- 6 sopraninoblokfløjter
- 6 sopranblokfløjter
- 26 ukuleler

AV m.m.

- 1 OHP
- 2 faste nodetavler
- kassettebåndoptager
- pladespiller
- 5 mikrofoner
- 2 mikrofonstativer
- plader og bånd



TALER
LEMGANG

MUSIK/DANSERUM M.M.
54 M²

SLØJD

**Korsvejens skoles
musiklokale,
Tårnby kommune**

Musiklokalet er 91,2 m² med to tilstødende øve- og arkivrum hver på 20 m².

Lokalet er indrettet med borde og stole i den ene ende af lokalet, fri gulvplads på midtareal og opstilling af trommesæt/bas/forstærker/stavspil/flygel i den anden ende. Langs væggene findes reoler til klassesæt af sangbøger plus skabe til små instrumenter.

I øverum 1 findes skabe til musikskole og skabe til den obligatoriske musikundervisning.

I øverum 2 findes kornodearkiv og skabe til opbevaring af kordragter.

Instrumenter og tekniske hjælpemidler:

Stavspil

- 40 små sopranklokkespil (diat.)
- 2 store sopranklokkespil (diat.)
- 2 sopran/alklokkespil (krom.)
- 3 sopran-metallofoner (diat.)
- 3 alt-metallofoner (diat.)
- 2 tenor/bas-metallofoner (diat.)
- 1 sopran/tenor-metallofon (krom.)
- 6 sopran-xylofoner (diat.)
- 4 alt-xylofoner (diat.)
- 2 tenor-xylofoner (diat.)
- 2 tenor/bas-xylofoner (diat.)
- 1 sopran/tenor-xylofon (krom.)

Percussion

- 2 trommesæt
- 1 sæt congas
- 3 bongos
- 2 woodblocks
- 10 triangler
- 6 rammetrommer
- 10 håndtrommer
- 16 pædagogtrommer
- 1 agogo
- 4 tamburiner
- 3 tamborim
- 1 vaskebræt
- diverse bjælder, castagnetter m.v.

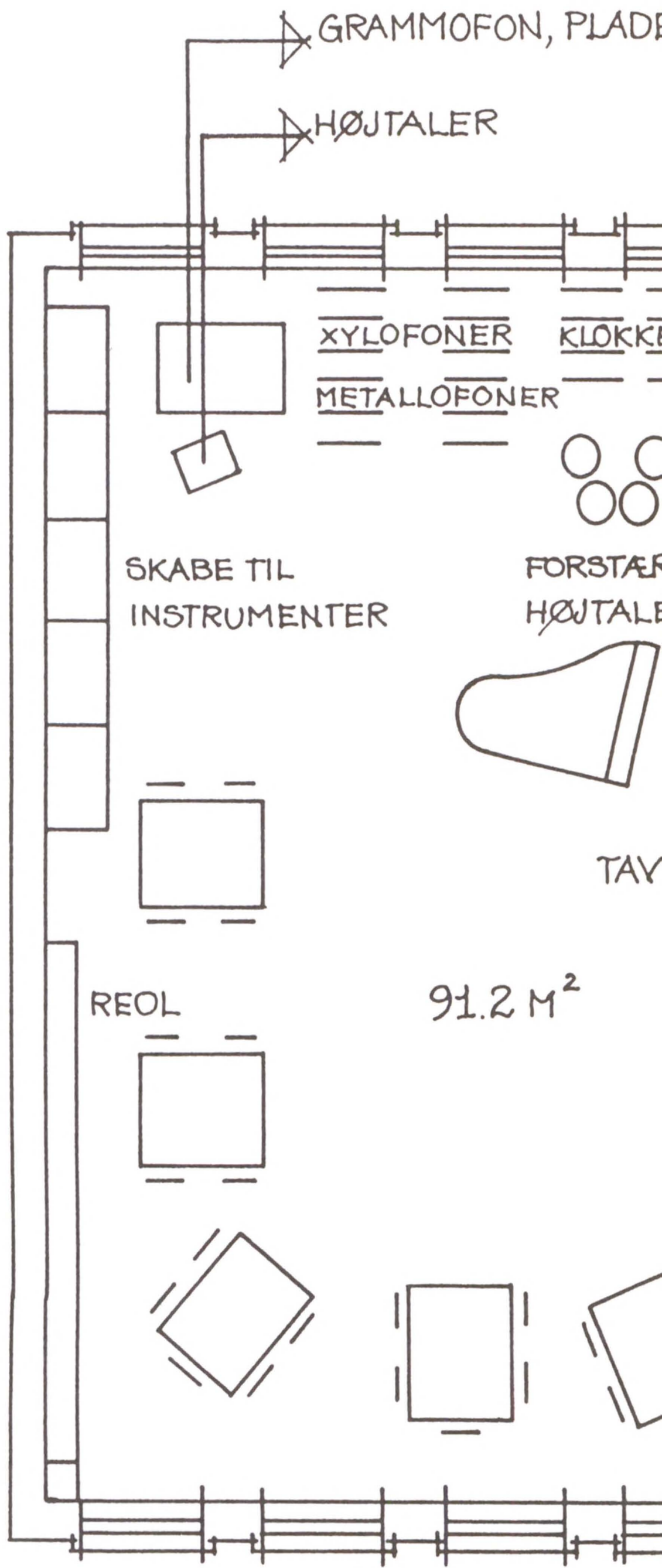
Andet instrumentarium

- 1 flygel
- 1 harmonika
- 6 akustiske guitarer
- 1 melodica
- 1 el-piano
- 1 el-bas med forstærker
- 1 synthesizer med forstærker
- 1 sanganlæg (8 indgange)
- 1 sopraninoblokfløjte
- 20 sopranblokfløjter
- 2 altblokfløjter
- 1 tenorblokfløjte
- 1 basblokfløjte
- 5 blikfløjter
- 10 ukuleler

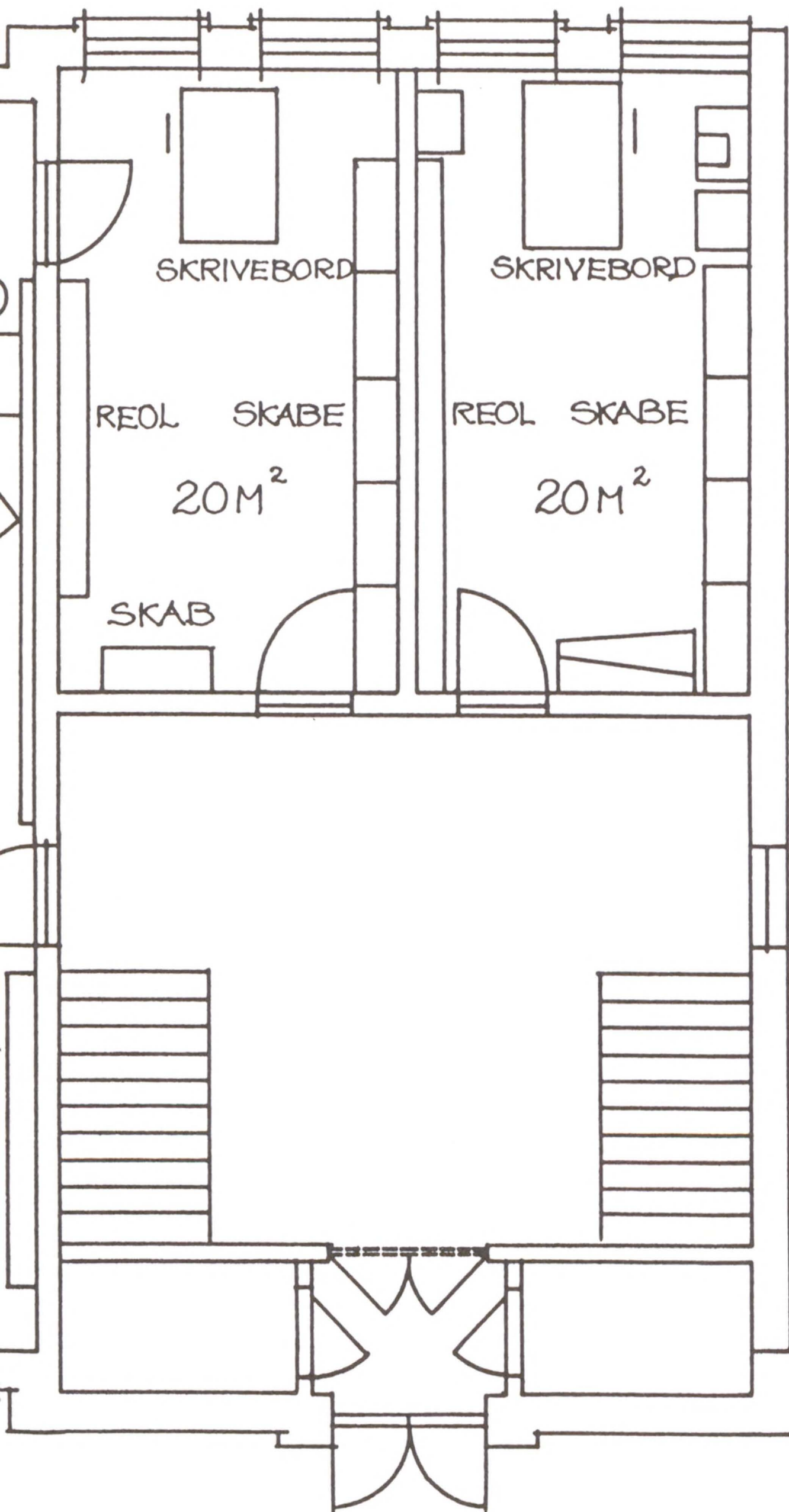
AV m.m.

- 1 OHP
- 1 fast tavle
- 1 rulletavle med nodelinier
- pladespiller
- 4 mikrofoner
- 4 mikrofonstativer
- plader og bånd

Korsvejens skoles
musiklokale
1:100



LER, FORSTÆRKER



Undervisningsvejledning for Folkeskoler

1976

1. Dansk *)
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler
4. 1.-2. klassetrin
5. Idræt
6. Formning
7. Sløjd
8. Håndarbejde
9. Hjemkundskab
10. Musik *)
11. Geografi
12. Biologi
13. Kristendomskundskab
14. Fysik/kemi
15. Regning/matematik
16. Børnehaveklasser
17. Færdselslære
18. Fremmede religioner og andre livsanskuelser
19. Uddannelses- og erhvervsorientering
20. Sundhedslære
21. Maskinskrivning
22. Fotolære
23. Drama
24. Filmkundskab
25. Motorlære
26. Arbejds-kendskab
27. Elektronik
28. Barnepleje

1977

1. Klasselærerfunktionen
2. Skole, elev og forældre *)
3. Samtidsorientering *)
4. Historie *)
5. Sygeundervisning

*) = senere vejledning foreligger

1979

1. Fremmesprogede elever
2. Specialundervisning

1980

1. Specialpædagogisk bistand til småbørn
2. Ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi
3. Specialpædagogisk bistand til elever med sprog- eller talevanskeligheder

1981

1. Historie *)

1982

1. Specialpædagogisk bistand til elever med synsvanskeligheder
2. Specialpædagogisk bistand til elever med hørevanskeligheder
3. Specialpædagogisk bistand til elever med bevægelsesvanskeligheder

1984

1. Historie
2. Dansk

1985

1. Datalære

1987

1. Hvordan samarbejder man på skolen?
2. Samtidsorientering

1988

1. Musik

Med hensyn til *seksualundervisning* henvises til »Vejledning om seksualoplysning i Folkeskolen«, Folkeskolens Læseplansudvalg 1971.

Vedrørende vejledninger om indretning af Folkeskolens forskellige *lokaler* henvises til serien »Revideret projekteringsgrundlag for folkeskoler«, udgivet i årene 1979-1984