

Sangen i Folkeskolen

MALENE BICHEL

Lektor på Metropol, sanger og musikpædagog, samt formand for Dansk Vokalforening



I denne artikel vil jeg se på sangområdet i folkeskolen. Jeg vil komme ind på, hvad det betyder for definitionen af området, at det er en del af et folkeskolefag for alle børn. Dernæst vil jeg undersøge, hvordan samfundets almindelige holdning til det musiske og æstetiske område har stor betydning for, hvilke læringsmuligheder vi tilbyder vore børn. Særlig har jeg fokus på en række myter, som jeg oplever dominerer diskursen, og derved står i vejen for prioriteringen af musikalske læreprocesser.

Til sidst vil jeg give nogle ideer til typer af sanglige læreprocesser, som jeg mener kunne være med til at gøre op med disse myter, og som jeg kunne ønske mig, at vi gav langt mere tid i vor folkeskole og dermed i vort samfund. Min baggrund for disse tanker kommer fra mine erfaringer fra egen konservatorieuddannelse, fra 13 år i uddannelsen af musiklærere til folkeskolen, samt fra en del konsulentarbejde og efteruddannelsesvirksomhed omkring samarbejdet mellem musikskoler og folkeskoler om nye musikalske læringsmiljøer i forbindelse med folkeskolereformen

Sang som indholdsområde i folkeskolen

Sang har i det meste af folkeskolens levetid været fundamentet eller rygsøjlen i musikfaget. Først i 1975 kom faget til at hedde musik, efter siden 1814-lovene at have heddet "sang", inden det fra 1958 kom til at gå under betegnelsen "sang (musik)". Musikfaget i folkeskolen bærer altså på en meget stor tradition som sangfag. Sang er således også en meget vigtig del af musikfaget, som det fremstår i dag – konstrueret omkring de tre kompetenceområder musikudøvelse, musikforståelse og musikalsk skaben.

Når først sangfaget og senere musikfaget sammen med en række andre fag har fået plads som folkeskolefag, er det ud fra en ide om fagets potentielle bidrag til folkeskolens dannelsesopgave. Folkeskolens fagrække er tænkt som en række fag, der tilsammen og i synergi med hinanden kan løse den opgave, det er at gøre samfundets børn til gode samfundsborgere. I forhold til den diskussion vi ofte har i musikmiljøet om musikfagets berettigelse for sin egen skyld og som et mål i sig selv versus musik som middel i andre pædagogiske projekter, er det værd at bemærke, at når vi taler om folkeskolen, så er alle fag i princippet middel i folkeskolens overordnede dannelsesprojekt, og ingen fag er mål i sig selv.

Karakteren af sangområdet i folkeskolen har derfor været præget af forskellige tiders tilgang til dette dannelsesprojekt

Typiske tilgange til sang i folkeskolen

I bogen *Almen Musikdidaktik* fra 1994, inddeler Professor Frede V. Nielsen de typiske tilgange til sangområdet i tre hovedpositioner (Nielsen, 1994, 163 ff.):

1. Sange udgør indholdet (Indførelse i den valgte kultur).
2. Sange anvendes som middel for at lære noget andet eller mere end selve sangene (f.eks. om musikalsk struktur i almindelighed).
3. Den sanglige aktivitet og problemer forbundet hermed udgør det indholdsmæssige centrum (hvilke sange der synges er mere sekundært).

Disse kategorier finder jeg stadig anvendelige, hvis man vil danne sig overblik over, hvordan sangfaget har været og stadig bliver forvaltet.

Den første position, ifølge hvilken sangene i sig selv udgør undervisningens indhold, har været meget stærk i hele folkeskolens levetid. Højskolesangbogen og salmebogen var i mange år det repertoire og dermed det musikalske fællesskab, man var enige om at vænne børn til at deltage i, og denne fællessang suppleret med udenadslære af teksterne var i mange år det centrale indhold i folkeskolens sangtimer.

Selv om valgene af sange i senere tiders musikundervisning er mere subjektive, vælger de næste generationers lærere imidlertid også meget ofte primært undervisningsindhold ud fra hvilke sange, de gerne vil præsentere eleverne for. Selv de lærere, som, for at møde børnene i øjenhøjde, ofte forsøger at vælge sange som børnene hører i forvejen vælger jo netop selve repertoiret som mødested og ikke et groove, en stemning eller en klangdannelseside.

I "Den sorte skoles" udgave af denne position var det helt almindeligt at bede de såkaldte brummere om ikke at synge med, og i mange senere tiders pædagogik har man fundet på mildere måder at henvise de elever, som forstyr-

rede lydproduktet, til andre aktiviteter. Mange er i denne ånd blevet bedt om at lave kulisser eller sy kostymer til årets krybbespil eller musical eller passe lysanlægget til forårskoncerten.

At sangen lykkes for fællesskabet, er altså ikke i denne position det samme som, at sangen lykkes for alle.

Den første position vil ligeledes ofte dominere når musikundervisningen varetages af en lærer eller pædagog uden musikuddannelse, hvilket desværre forekommer ind i mellem på skoler hvor ledelsen ikke prioriterer musikfagligheden så højt. Disse har ofte ikke kendskab til andre undervisningsmuligheder end at synge de sange, de tilfældigvis allerede kender.

Hvis det skal give gode musikalske oplevelser, kræver denne position til gengæld en del håndværksmæssig kunnen. Man skal jo kunne støtte gennemførelsen af sangene i hvert fald ved selv at kunne synge dem, og for mange sanges vedkommende kan der være brug for at støtte sangen med en form for akkompagnement, for at det føles som en "rigtig" fællessang.

Den anden position, hvor en sang bruges som middel til undervisning i andet end selve sangen, inddrager i højere grad kompetenceområdet musikforståelse. Dette kræver en del mere viden om musik fra lærerens side, da dette kompetenceområde handler om at kunne begrebsliggøre, systematisere og perspektivere noget af det musikfaglige stof en sang indeholder.

Denne position har ligeledes lang tradition. De musikalske strukturer man i folkeskolens barndom underviste i, pegede typisk mod dybere forståelse af fællessangsrepertoiret samt i ambitiøse tilfælde mod indføring i den klassiske vesteuropæiske musik og dens større værker.

I folkeskolen i dag bruges denne position til at pege i mange forskellige retninger, og kan f.eks. også danne afsæt for at arbejde med improvisation eller med komposition, hvor elementer i en sangs struktur benyttes som inspiration til eller som skelet for en ny sang.

Det er mit indtryk, at denne form for undervisning nogle gange drukner i mængden af andre musikaktiviteter, eller at den systematiske undervisning i musiklære adskilles fra sangaktiviteten. Når jeg viser mine musiklinjestuderende, hvordan man kan synge Elefantens Vuggevise og samtidig undervise i f.eks. polyrytmik eller stiltræk ved jazzballader, er der flere, som bliver overraskede, fordi de er vant til at have enten performanceproduktet som mål eller at synge som en slags hygge eller rekreation.

Den tredje position, hvor selve syngaktiviteten ses som det primære indhold, rummer dels tilgange, hvor man fordyber sig i sangteknik, dels tilgange, hvor sang som meningsfuld samværsform er i højsædet, samt tilgange, hvor man i

syngeaktiviteten lægger vægt på elevernes læren sig selv at kende i mødet med egen stemmepotentiale og udtrykskraft, og i stemmens møde med forskellige sanges musikalske og evt. tekstlige indhold. Disse syngetilgange har udviklet sig stærkere gennem årene i takt med, at man i den pædagogiske tænkning på hele skoleområdet har fået mere fokus på læring og læreprocesser, og at man er blevet mere og mere opmærksom på, at skolen skal tilbyde alle børn ikke bare undervisning, men også mulighed for læring. De fleste nyuddannede musiklærere vil finde det naturligt at prøve at inkludere alle eleverne i syngningen og at hjælpe de elever, som ikke af sig selv har nemt ved at intonere, nemt ved at lære melodier eller nemt ved at finde harmonisk sammen med andre stemmer.

Ovennævnte udvikling drejer sig altså om selve sangområdet i folkeskolens musikfag.

Samtidig er det imidlertid vigtigt at lægge mærke til, at der gennem folkeskolens omstruktureringer de sidste par hundrede år er blevet mindre tid til dette sangområde, idet faget har bevæget sig fra at være et rent reproducerende sangfag til at skulle dække hele musikområdet og nu til også at dække musikalsk skaben, uden at der er tilføjet flere timer.

Desuden er forventningerne til, at man som lærer kan undervise fra alle de tre nævnte positioner, steget gennem tiden. Musikfagets nuværende videns- og færdighedsmål indeholder eksempler på mål fra alle tre positioner. Når man som lærer vælger en sang, kan den være relevant på grund af dens betydning i- eller som spejling af vores kultur, den kan være relevant på grund af nogle musikalske karakteristika, som man gerne vil præsentere eleverne for med henblik på deres almene musikforståelse, eller den kan være relevant, fordi det at synge sangen kan give eleverne nogle erkendelser, oplevelser og udfordringer, som er gode for deres syngeproces oplevelsesmæssigt, erkendelsesmæssigt eller sangteknisk. Og man forventes endda at kunne formulere præcise læringsmål, som man kan tale med eleverne om, og som man ved, hvordan man vil evaluere på. Forholdet mellem, hvad vi som professionelle musikundervisere forventer af os selv, og hvilken tid der er afsat til det, er med andre ord blevet mere og mere skævvredet.

3 myter som hæmmer prioriteringen af musiske og æstetiske læreprocesser

De fleste, som har prøvet at undervise i musik i folkeskolen, kender til problematikken omkring manglende tid til elevernes musikalske læring. Mu-

sik er som udgangspunkt et af skolens mindste fag med en eller to lektioner pr uge fra 1. Til 6. Klassetrin. Desuden er der i den gængse danske skolekultur en række faktorer, som gør det naturligt eller bekvemt at nedprioritere musikfagets læreprocesser i skolens hverdag til fordel for fag eller aktiviteter, som anses for mere vigtige af skoleledelser, kolleger, kommunale forvaltninger og forældre.

Og det er ikke nødvendigvis fordi man ikke sætter pris på musik og ikke har lyst til at give musik betydning i disse kulturer.

Det er imidlertid mit indtryk, at den måde vi typisk hylder det, vi kalder kunst, og de mennesker, vi kalder kunstnere på i vor kultur, bærer præg af nogle sejlivede myter, som står i vejen for vores prioritering af æstetiske og musiske læreprocesser, og den tid de tager.

Den første myte har jeg valgt at kalde "Myten om at talent spiller en større rolle i musiske fag end i andre fag".

Der er ikke nogen forskningsresultater, der peger på, at talentfænomenet spiller en større rolle på musiske områder end på alle andre faglige områder. Alligevel er det udbredt, at snakken om talent fylder meget mere end snakken om læring, når talen falder på kunstneriske udtryk og kropslige kompetencer, -og ikke mindst sangstemmen. Hvis man egentlig ikke tror, at sang er noget, der kan læres, vil man naturligvis helst bare beundre de dygtige og lave gode produkter med dem, og vil aldrig for alvor prioritere musikalske læreprocesser og tid til disse. Og da vi ikke i væsentlig grad i folkeskolen har eksperimenteret med at give meget mere tid til musikalske læreprocesser, har vi ikke givet os selv mulighed for at få aflivet myten.

Den anden myte kalder jeg "Myten om at nogle kompetencer er mere personlige end andre".

Der kan naturligvis være logiske argumenter for, at stemmen er mere personlig end så meget andet, men jeg mener primært, at det er vores kultur, der definerer, hvilke områder vi har lov at tage personligt, og hvilke vi forventes at stille til rådighed for læring og forandring. De fire regnearter er et af de områder, hvor ingen danske skolebørn slipper uden om grundige læreprocesser, uanset hvordan de har det med dem. Hvis en elev føler sig mere som en plus-type end en minustype, og derfor gerne vil undgå at trække fra, vil man fra skolens og forældrenes side trække på skuldrene og mene, at han muligvis tager regnearterne lidt for personligt, og han vil med tiden vænne sig til, at hans forhold til regning ikke kan være så personligt, at han ikke kan indgå i undervisningen. Til gengæld er det almindeligt i vores kultur, at man "skånes" fra at

udvikle og nuancere sin stemmeklang eller sin måde at bevæge sig på, da det anses som mere personlige kompetencer.

Det er vanskeligt at drive professionel undervisning på de områder, som man definerer som mere personlige end andre. At noget tages personligt betyder, at vi identificerer os så stærkt med det, at det opleves grænseoverskridende og at vi mister noget af os selv, hvis vi skal ændre det eller ændre vores syn på det. Hvis man tænker, at et fagområde består af kompetencer, som er mere personlige end andre kompetencer, kan undervisningen altså blive præget af berøringsangst, og evaluering af undervisningen vil måske ligefrem blive betragtet som uetisk.

Den tredje myte er meget i familie med den forrige. Jeg kalder den "Myten om at der findes værdier som er blødere end andre"

Det man i en kultur definerer som blødt, kan sammenlignes med det, man i sit hjem har liggende i rodeskuffen. I rodeskuffen ligger det, som man forholder sig tilfældigt og ubevidst til, og som man derfor ikke prioriterer højt på en systematisk og konsekvent måde. Intet af det, som ligger i rodeskuffen, er imidlertid født som rod. Det er tilgangen til tingene i skuffen, der er rodet.

Derfor hører jeg det som en alarmklokke, hver gang det nævnes, at vi skal huske de bløde værdier. Sjældent følges denne ytring nemlig op af en plan for, hvordan det skal konkretiseres, at vi rent faktisk husker dem. Ofte er det ikke engang sikkert, at vi er enige om, hvilke værdier vi taler om, når vi taler om de bløde værdier. Ideen om, hvilke værdier er bløde, er nemlig primært kulturbestemt.

På balletskolen er kropsligt udtryk f.eks. ikke en blød værdi, men et behårdt og håndgribeligt træningsområde. Ligesom stemmeklang, bevidsthed om timing og præcis lytning i min konservatorieuddannelse har været temmeligt præcist definerede træningsområder. Store dele af samfundet vil imidlertid kalde hele sangområdet for et blødt område, og dermed tænke om det, at det ikke kan eller skal systematiseres.

De tre myter er således med til at give det kunstneriske område en besynderlig dobbeltrolle i vort samfund, hvor man nærer respekt for æstetikken, og de der mestrer den, men samtidig nærer en manglende forståelse for det æstetiske som alment undervisningsområde.

Jeg tror, at vi, som ser os selv som kunstnere og musiske mennesker, har et vigtigt ansvar og en stor opgave, hvis denne myte skal slippes. Hver gang vi ser os selv som talenter, og tager vores ekspertise personligt, og hver gang vi nyder, at folk beundrer og respekterer vores musikalitet som noget blødt, mystisk og uforklarligt, nærer vi nemlig myterne. På den måde er vi selv på en subtil måde med til at mindske respekten for æstetikken som læringsområde.

Sanglig procesbevidsthed

Hvis vi skal skabe en undervisning i sang, som bryder med de tre myter, og som giver mere plads til forskellige læreprocesser, tror jeg det er afgørende at slippe det overdrevne fokus på det performative element, som vores undervisningskultur bærer præg af, hvor sang i høj grad forbindes med præstation – enten i form af den flotte performative præstation eller i form af den vellykkede og uproblematisk fællessang.

Bliver jeg rørt af en sang, en tekst eller en anden vigtig sandhed, og lader stemmen udtrykke dette, vil det også røre andre. Så simpelt oplever jeg faktisk, at det er. Men ofte forsømmer vi i vores undervisningskultur at gøre det stykke indtryksarbejde, der gør, at man faktisk bliver rørt af en sang, fordi man er så forhippet på at få produktet klar og få sangen til at lyde godt. Dette fokus på, hvad jeg allerede kan vise i en sang (hvordan sangen “klæder mig”), kommer altså til at skygge for et fokus på, hvad jeg kan opleve, og hvad jeg kan lære i mødet med sangen.

Jeg ser gerne, at man bruger langt mere tid på undersøgende og eksperimenterende indtryksfaser. Jo længere jeg venter med at have en bestemt mening om, hvad en sang “siger”, og hvordan min udgave skal lyde, jo mere nuanceret vil mit oplevelsesunivers blive. Så snart jeg begynder at have en plan med sangen, holder den nemlig op med at sige mig noget nyt. Der er i denne fase tale om en proces, hvor jeg kan bruge mig selv og min stemme til at gå på opdagelse i sangen, og bruge sangen til at gå på opdagelse i mig selv og min stemme, så min relation til sangen bliver dybere, og den endelige stemmedannelse opstår som mit autentiske bud på en dybere oplevelse og et dybere møde.

Som den danske sangpædagog, Anne Rosing-Schou udtrykker det: “Den klang, man lægger i sangen, opstår, som et produkt af den tekst og den musik man synger, og er ikke noget, man lægger ned over sangen” (Bendix, 2005, 18).

En højere prioritering af undersøgende indtryksfaser vil for mig at se give muligheder for, at de tre førnævnte sangpositioner kan gå i synergi med hinanden, da syngaktivitet, musikforståelse og sangen som indhold her respekteres ligeværdigt.

At lære at bruge sin stemme sundt og naturligt starter imidlertid før mødet med en konkret sang og en konkret sangtekst.

Vi starter vores musikalske udvikling med at pludre, nynne og lege med stemmens muligheder for os selv og med stemmens muligheder i kommuni-

kation med andre. Sang er den kulturelle overbygning på dette instinktive felt, og der har altid været sangpædagoger, som betonedede vigtigheden af at bevare fornemmelsen for denne sammenhæng. Den amerikanske sangpædagog Oren Brown sagde ved flere lejligheder, "Du kan ikke lære din stemme at synge. Du må bede din stemme lære dig, hvordan den gerne vil synge", og i det danske folkeskoleunivers har mange lærere i de senere år været inspireret af f.eks. Linda Vilhelmsens tanker om associativ sang og om individuel stemmebevidsthed som afsæt for, at flere børn får et godt forhold til deres egen sangstemme (Vilhelmsen, 2003, 12 ff.).

Vil man være bedre til at synge, må man ifølge disse tanker tage udgangspunkt i sin egen stemme og gå på opdagelse i dens muligheder. Mange mennesker har imidlertid gennem livet både i skole og fritid primært arbejdet med deres stemme i tilpasningsøjemed, hvor der tages udgangspunkt i et udefra defineret facit som f.eks. en bestemt tone, der skal rammes på et bestemt tidspunkt og endda gerne lyde som sidemandens, lærerens eller popidolets tone, og det eksperimenterende og legende stemmearbejde er ofte gået i stå før skolealderen.

Skal man vedligeholde den eksperimenterende, legende tilgang, må man have fat i de stemmefunktioner, der repræsenterer vor natur, ligesom løven har sit brøl og fuglen sin kvinden: Vore primale lyde. Lyde som f.eks. gråd, latter, råb, nynnen og pludren er de lyde, vor krop primært er "designet" til at frembringe, og som derfor teknisk set er de mest effektive. I disse instinktive primale lyde ligger således store psykiske og fysiske kræfter parat til at blive udnyttet i den musikalske formidling.

Stemmeteknik kan det give god mening at bruge disse tilgange i et alment dannende forum som folkeskolen. Mennesker, som presser og anstrenger deres stemmer når de synger, kan f.eks. ofte have glæde af at genopdage deres egne primale lyde som gråd, latter eller nynnen, hvor den indre oplevelse finder balance med et autentisk stemmeudtryk. I præstationssituationer "overdøver" disse mennesker gerne "sig selv" i forsøg på at lyde på en bestemt måde, og mister derved kontakten til deres egen ærlige udtrykstrang og dermed til deres egen sunde stemmeteknik.

Det er min erfaring, at man ret hurtigt kan skabe en fælles forståelse for denne form for stemmebevidsthed i en skoleklasse, hvor man er opmærksom på at være i kontakt med sin egen stemme på en ærlig måde og på ikke at "overdøve sig selv", så man f.eks. ikke taler eller synger kraftigere eller anderledes, end man kan stå inde for. Denne slags bevidsthed er gavnlig både i sang og i andre kommunikative situationer, hvor man bruger sin stemme.

Fra individ til kultur

I dette fokus på kommunikation, indtryksproces, leg, stemmebevidsthed og eksperiment, som individets nysgerrige forholden sig til sig selv og sin omverden, ser jeg desuden mulighed for et afsæt til en kulturelt åbnende og nysgerrig tilgang til selve sangkulturen.

På samme måde, som individet undersøger sig selv og sin omverden nysgerrigt, kan en kultur nemlig også undersøge sig selv og sin omverden nysgerrigt.

Så her ser jeg potentiale for en vigtig dannelsesmæssig opgave i folkeskolen: At forberede børn og deres stemmer på at møde og synge de stilarter, som endnu ikke er opfundet eller som endnu ikke er en del af "vores" kultur, men som de kommer til at møde eller til at skabe senere i deres liv.

At være medskaber af en sangkultur indebærer:

- At mærke og følge den eksistentielle trang til at bryde ud i sang
- At genkende og respektere denne trang hos andre
- At gå på opdagelse i verdens skatkammer af sange og måder at synge på
- At bryde ud i sang sammen med andre – ikke for at synge med – men for at synge sammen
- At synge for andre – og lytte til andre
- At skabe nye sange

Referencer

- Bendix, Karen (2005). *Stemmen i kroppen*. Interview med Anne Rosing-Schow. *Musikeren 2*.
- Bichel, Malene (2012). Den kreative stemme. i: Johannesen m.fl.: *Krop, Rum og kreativitet* Unge pædagoger 1.
- Bichel, Malene og Annette Bruun. (2007). Perspektiver på musikfaget og dets didaktik i læreruddannelsen i Jacobsen, Jens Christian og Bo Steffensen: *Læreruddannelsens didaktik*, Klim.
- Bichel, Malene (1998). Man skal nyde før man kan yde. i Aller, Edith: *Sangen i skolen*, Dafolo.
- Nielsen, Frede V (1994). *Almen Musikdidaktik*, København: Akademisk Forlag.
- Vilhelmsen, Linda (2003). *Når børn synger, hva så?* Forlaget Solo.