

Kreativitetsfremmende musikundervisning

Bacheloropgave af Anna Hamborg Pedersen, 303295



VIA University College

Vejledere: Birgit Nielsen og Benedikte Vilslev Petersen

Dato: 29. april 2024

Antal anslag: 58.905

Indhold

Indhold.....	1
1. Indledning og problemformulering	2
1.1 Læsevejledning.....	3
2. Metode	3
2.1 Videnskabsteoretisk ståsted.....	3
2.2 Indsamling af empiri.....	4
2.3 Behandling af empiri	5
2.4 Analysetilgang.....	5
2.5 Teoretisk ramme	6
2.5.1 Læringsteoretisk ståsted	6
2.5.2 Kreativitetsbegrebet.....	6
2.5.3 En kreativitetsmodel	7
3. Analyse i temaer	8
3.1 En uddannelsespolitisk tendens	8
3.2 Elevernes musikalske færdigheder	9
3.2.1 Aktivering af elevernes ressourcer	9
3.2.2 Nedtoning af de håndværksmæssige udfordringer	10
3.3 Lærerens stilladsering.....	11
3.3.1 At balancere medtænkning og modstand.....	11
3.3.2 En passende mængde kaos	12
3.4 Læringsmiljøet.....	13
3.4.1 Betoning af både proces og produkt.....	14
3.4.2 Valgfagsprøven.....	14
3.5 Opsamling.....	15
4. Handlingsrettet diskussion.....	16
4.1 Planlægning af kreativitetsfremmende aktiviteter i musikundervisningen.....	17
5. Konklusion	19
6. Litteratur.....	21
Bilag 1: Observationsguide	25
Bilag 2: Interviewguide	26
Bilag 3: Empirisk konstruktion af observationer.....	27
Bilag 4: Uddrag fra interviews	31
Bilag 5: Lene Tanggaards kreativitetsmodel	34

1. Indledning og problemformulering

Der skal være mindre røvkedelig undervisning i folkeskolen. Sådan udtalte undervisningsminister Mattias Tesfaye, i en samtale med formanden for KL's børne- og undervisningsudvalg, Thomas Gyldal Petersen (Bjerril, 2023). Tesfaye udtrykte ved samme lejlighed, at folkeskolen er blevet for teoretisk, og at undervisningen skal være mere praktisk og kreativ, end den er i dag. Blandt andet derfor indgik regeringen og folkeskoleforligskredsen en ny skoleaftale i marts 2024 (Regeringen m.fl., 2024). Aftalen er udarbejdet på baggrund af det udspil, regeringen sendte ud i oktober 2023, og som er det største skolepolitiske udspil siden folkeskolereformen fra 2013. I udspillet, der har fået titlen "Frihed og fordybelse", kan man blandt andet læse, at regeringen oplever en "ubalance mellem det boglige indhold over for det praktiske og kreative indhold" (Regeringen, 2023, s. 8), og derfor bliver der nu afsat 120 ekstra timer til et praktisk/musisk valgfag. Som kommende musiklærer kan jeg kun bifalde denne beslutning. Jeg ser et stort potentiale i musikfaget for netop at sikre balancen mellem teori og praksis. Musikfaget tilbyder, som Kjeld Fredens udtrykker det, en oplagt mulighed for at kombinere hjerne, krop og omverden (Fredens, 2018), og det er en vigtig pointe, når det kommer til at understøtte elevernes udvikling af kreativitet. Skal man tro kreativitetsforskningen, handler kreativitet nemlig om at kunne kombinere teori og praksis, at kunne gøre tanke til handling (Tanggaard, 2016, s. 45).

Når der fra uddannelsespolitisk side er et øget fokus på at udruste ungdommen med kreativitet, bliver det ofte begrundet med, at vi lever i en verden, som er foranderlig og kompleks. Fremtidens generationer skal derfor klædes på til at kunne håndtere abstrakte og endnu ukendte problemstillinger. Ifølge professor Feiwel Kupferberg er vi sågar på vej mod en 'kreativ økonomi', hvor kreativitet er en af de mest eftertragtede ressourcer (Kupferberg F., 2006, s. 46). Det virker derfor kærkomment, at vi nu ser en folkeskolereform, der lægger op til en mere kreativ undervisning. Tilbage står blot spørgsmålet om, *hvordan* dette ønske skal indfries i praksis. Det er en af de mange opgaver, der påhviler læreren, og det kræver tilsyneladende slet ikke så lidt kreativitet at løfte den. I forbindelse med min praktik på læreruddannelsen har jeg oplevet, hvor udfordrende det kan være at skabe en musikundervisning, hvor eleverne både kan og tør "arbejde eksperimenterende med kreative processer", sådan som det står i Fælles Mål for musikfaget (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4). Ikke mindst fordi kreativitet er en abstrakt størrelse, som ikke så let lader sig styre. Jeg oplevede desuden en tendens til, at eleverne i udskolingen foretrak konkrete opgaver med én rigtig løsning og tog afstand fra det mere abstrakte. Disse erfaringer fra praksis og de skolepolitiske tendenser har tilsammen gjort mig nysgerrig på, hvordan musiklærerne i folkeskolen skaber plads til kreativitet. Derfor har jeg valgt at arbejde med følgende problemstilling:

Hvilke muligheder har musiklæreren for at understøtte elevernes udvikling af kreativitet i musikundervisningen på valghold?

1.1 Læsevejledning

Projektet begrundes først gennem en indledning og problemformulering, hvorefter jeg redegør for projektets videnskabsteoretiske ståsted samt indsamling og behandling af empiri. Dernæst præsenteres den læringsteoretiske ramme og den forståelse af kreativitetsbegrebet, som projektet bygger på.

Umiddelbart inden analysen præsenterer jeg den kreativitetsmodel, som danner udgangspunktet for min analytiske tilgang. Det er på baggrund af denne og min empiri, at analysen er inddelt i tre større afsnit: elevernes musikalske færdigheder, lærerens stilladsering og læringsmiljøet. Undervejs i analysen inddrages og udfoldes relevant teori med henblik på at få øje på kreativitetsfremmende elementer i den observerede praksis. For at afklare hvilken kontekst opgaven skriver sig ind i, rummer analysen desuden et kort oprids af, hvordan kreativitetsbegrebet optræder i skolepolitikken.

På baggrund af analysen følger en handlingsrettet diskussion. Her diskuteres musiklærerens muligheder for at understøtte elevernes udvikling af kreativitet i de rammer, folkeskolen er givet. Diskussionen bevæger sig fra et generelt til et mere konkret niveau og ender ud i et bud på en didaktisk model til planlægning af kreativitetsfremmende aktiviteter i musikundervisningen. I konklusionen samles projektets vigtigste pointer.

Bilag 1 indeholder observationsguide.

Bilag 2 indeholder interviewguide.

Bilag 3 indeholder en empirisk konstruktion af mine observationer.

Bilag 4 indeholder udvalgte uddrag fra mine interviews.

Bilag 5 indeholder Lene Tanggaards kreativitetsmodel (Tanggaard, 2016, s. 90)

2. Metode

2.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Projektet er forankret i den socialkonstruktivistiske tradition, hvor grundtesen er, at vi altid ”ser verden igennem et sæt af sociale briller” (Qvortrup, 2017, s. 222). Vores måde at se og forstå virkeligheden vil altid være influeret af det liv, vi har levet og den sociale kontekst, vi er en del af. I socialkonstruktivismen er man optaget af at forstå verden som bestående af sociale konstruktioner og af at undersøge, hvordan andre mennesker oplever disse. I mit projekt kommer det til udtryk ved, at jeg undersøger, hvordan musiklærerne oplever musikundervisningen, og at jeg gør det med øje for, hvordan min egen position og mine forforståelser påvirker min empiriindsamling og fortolkning. I min problemformulering spørger jeg, hvilke muligheder læreren har for at understøtte elevens udvikling af kreativitet. Herved antager jeg altså, at læreren er medskaber af elevernes mulighedsrum, og at virkeligheden, som den optræder i musiklokalet, er noget, lærer og elever skaber sammen.

Foruden socialkonstruktivismen er projektet inspireret af en hermeneutisk tilgang, som kommer til udtryk i min omgang med den indsamlede empiri. Den teoretiske viden, jeg har tilegnet mig i mit arbejde med projektet, har været med til at forme min opfattelse af virkeligheden og har således været styrende for, hvad jeg har haft øje for i både observationer og interviews. Ligeledes har denne tilegnelse af ny viden haft betydning for, hvordan jeg har bearbejdet empirien. Det vil sige, at analysen af min empiri også rummer en vis fortolkning, som skal ses i lyset af min forståelseshorisont (Bak, 2017).

Gennem hele opgaven vil jeg bestræbe mig på at have folkeskolens store kompleksitet for øje, og jeg er bevidst om, at projektet her udelukkende kan sige noget om den praksis, jeg har observeret. Virkeligheden kan se helt anderledes ud på andre skoler, og jeg drager derfor ikke almengyldige konklusioner.

2.2 Indsamling af empiri

Min kvalitative undersøgelse består bl.a. af observationsstudier på fire forskellige valghold i musik på tre forskellige folkeskoler i Aarhus kommune. Jeg vil fremover benævne dem skole X, Y og Z. Her indtog jeg positionen som observatør, der deltager, i den forstand at jeg var synligt til stede i lokalet men uden at deltage direkte i de udforskede aktiviteter (Østergaard, 2017, s. 34). I mine observationsstudier benyttede jeg mig af en observationsguide (bilag 1), som skulle gøre det muligt at sammenholde mine observationer fra de fire forskellige musikhold. Observationsguiden er udarbejdet på baggrund af min teoretiske forståelse af kreativitetsbegrebet og med udgangspunkt i Lene Tanggaards kreativitetsmodel, der præsenterer tre afgørende kriterier for kreativitet: fordybelse i traditioner og fag, modstand fra det materiale der arbejdes med, fuskari og eksperimenter (Tanggaard, 2016, s. 90). Både Tanggaards model og min teoretiske forståelse af kreativitetsbegrebet vil jeg udfolde senere. I denne sammenhæng skal blot siges, at jeg er bevidst om, at der i mit valg af observationsguide allerede ligger en vis fortolkning. Selvom jeg har forsøgt at observere så objektivt som muligt, er min indsamling af empiri sket i et dialektisk sammenspil mellem min forforståelse og det felt, jeg har undersøgt. Herved kommer hermeneutikken til udtryk. Hensigten med observationsstudierne var at få et indblik i, hvordan undervisningen kan se ud på valghold i musik. Jeg ville undersøge, hvilke kreativitetsfremmende elementer der er, eller ikke er, til stede i undervisningen, og det har Tanggaards kreativitetsmodel hjulpet mig med at skærpe mit blik for.

Foruden observationsstudierne foretog jeg semi-strukturerede interviews med de tre musiklærere, hvis undervisning jeg har observeret (Bak, 2017, s. 50). Jeg vil fremover kalde dem Lærer X, Y og Z. Jeg valgte at lave interviews for at blive klogere på, hvordan musiklæreren oplever sine muligheder for at skabe en kreativitetsfremmende undervisning. Sagt med konstruktivismens termer: for bedre at kunne forstå den andens virkelighed. I mine interviews fulgte jeg en interviewguide (bilag 2), som var med til at sikre en tematisk sammenhæng i de tre interviews. Jeg havde særligt fokus på, hvordan musiklæreren oplever kreativitet i undervisningen og på, hvad han oplever kreativitetsfremmende- og hæmmende. Ved at inddrage både observatio-

ner og interviews opstår en mulighed for at få øje på forskelle mellem det, som de observerede selv giver udtryk for og det, som jeg har observeret. Derudover kan lærerens kendskab til eleverne og situationen være med til at kontekstualisere observationer, som jeg som udefrakommende kan have svært ved at tolke. De kvalitative interviews giver muligheden for at træde 'bag om' det øjebliksbillede, observationerne udgør, og derved tilføre analysen endnu et lag.

2.3 Behandling af empiri

I min kodning af det empiriske materiale foretog jeg en empirisk konstruktion (Kirkegaard, 2017, s. 392). Jeg grupperede mit datamateriale efter nogle udvalgte kriterier for at gøre det mere overskueligt og håndterbart (bilag 3). Indledningsvis benyttede jeg de tre kriterier fra Tanggaards kreativitetsmodel, som også dannede udgangspunkt for mine observationsstudier. Strukturen gav mig mulighed for at få øje på forskelle og ligheder ved de fire valghold og for at sammenholde observationer og interviewudsagn, som jeg grupperede efter samme kategorier.

Efter at have grupperet mit empiriske materiale begyndte jeg at lede efter gennemgående tendenser. Jeg begyndte at fortolke materialet og bevæge mig mod en hypotetisk konstruktion (Kirkegaard, 2017, s. 393). Her trådte særligt tre faktorer frem som værende afgørende for elevernes muligheder for at udvikle kreativitet: elevens musikalske færdigheder, lærerens stilladsering og læringsmiljøet. Disse tre faktorer var gennemgående tematikker i både observationer og interviews. Jeg har derfor valgt at lade dem udgøre overskrifterne i en tematisk analyse af min empiri. Jeg ser de tre faktorer som konkretiseringer af Tanggaards tre kriterier, der er brede og almenlydige. Ved at indsnævre analyserammen kan jeg lettere fremhæve relevante udsnit af min empiri og gå tæt på det, der er relevant for netop dette projekt.

2.4 Analysetilgang

Det er på baggrund af den empiriske og den hypotetiske konstruktion at jeg har foretaget en analyse og fortolkning af mit datamateriale. Analysen har til formål at undersøge, hvilke faktorer der har betydning for elevernes muligheder for kreativ udfoldelse i musikundervisningen. Analysen er tematisk struktureret, og jeg inddrager teori undervejs. Denne dialektiske tilgang giver mig muligheden for at kontekstualisere fagbegreber og på den måde lade teori og praksis nærme sig hinanden. Opgaven bygger således på et kontinentalt projektsyn (Pjengaard, 2019, s. 68), idet jeg blander redegørelse og analyse. En sådan tilgang finder jeg særligt relevant på en professionsuddannelse, hvor teorien netop har til formål at styrke den enkelte lærers praksis. Det er på baggrund af analysens resultater, at jeg til sidst vil diskutere musiklærerens muligheder for at understøtte elevernes udvikling af kreativitet.

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for det læringsyn og den forståelse af kreativitetsbegrebet, som både projektet og analysen hviler på. Al empiri analyseres i lyset af denne overordnede teoretiske ramme og med afsæt i en socialkonstruktivistisk tilgang.

2.5 Teoretisk ramme

2.5.1 Læringsteoretisk ståsted

Hvad angår mit læringsteoretiske ståsted er jeg inspireret af Deweys læringsbegreb, der knytter læring tæt sammen med erfaring. Ifølge Dewey hænger tænkning og handling uløseligt sammen, og denne sammenhæng kalder han erfaring. Gennem handling får den lærende mulighed for at afprøve hypoteser, og ved at reflektere herover gør han sig nye erfaringer (Elkjær & Wiberg, 2013). Læring kan altså siges at være et samspil mellem handling og refleksion. Når jeg fremover omtaler 'læring' i min opgave, er det med udgangspunkt i en forståelse af læring som noget, der er tæt forbundet med både handling og refleksion. Jeg er desuden af den opfattelse, at vores omgivelser har stor indflydelse på vores læringsmuligheder og læner mig således op ad Lave og Wengers teori om situeret læring. Her er antagelsen, at læring er en proces, der finder sted, når de lærende tager del i social praksis (Nielsen, 2013). Ligesom ved Deweys læringsbegreb er der fokus på handleaspektet, og her er der desuden et eksplicit fokus på samspillet mellem de handlende. Gennem aktiv deltagelse i sociale kontekster får eleven muligheden for at møde autentiske problemstillinger og derved tilegne sig nogle vigtige tilværelseskompetencer. I den situerede læringsteori anses mennesket for at være et socialt væsen, som altid må forstås ud fra den kontekst, vedkommende optræder i. I et kvalitativt projekt som dette finder jeg sådan et læringssyn relevant, eftersom det undersøger et komplekst fænomen og beror på en relativt lille empiri. Det vil med andre ord aldrig kunne konkludere noget generelt, men derimod give et indblik i tre skolars praksis og den virkelighed, der hersker her.

2.5.2 Kreativitetsbegrebet

Forfølger vi ideerne om, at læring er en social proces, som rummer både refleksion og handling, nærmer vi os den forståelse af kreativitetsbegrebet, som mange kreativitetsforskere deler (Amabile T. M., 1998), (Tanggaard, 2016). Overordnet set kan der skelnes mellem to opfattelser af kreativitet, hvoraf den ene er en romantisk forestilling om kreativitet som en iboende og umiddelbar kraft hos barnet. Den anden, mere pragmatiske forestilling har særligt vundet indpas i de senere år og anser kreativitet som en kompetence, der kan tillæres og trænes gennem handling og refleksion (Tanggaard, 2015). Af samme grund er man i denne lejr optaget af, hvordan skoler og institutioner kan fremme børns kreativitet. Dette bachelorprojekt bygger på en antagelse om, at kreativitet kan tillæres, og at det derfor er relevant i en skolesammenhæng. Når det kommer til en klar definition af begrebet, læner jeg mig op ad flere kreativitetsforskeres forståelse af kreativitet som værende 'nyhed + værdi' (Tanggaard, 2016, s. 45). For at vurdere om noget er værdifuldt må vi se på konteksten. Feiwei Kupferberg, der er professor i pædagogik og en af de teoretikere, jeg har været særligt inspireret af i mit bachelorprojekt, skriver: "Kreativitet er noget socialt, det udfoldes altid i samspil mellem mennesker og kan derfor kun forstås i en sådan social kontekst" (Kupferberg F., Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos, 2006, s. 13). Det, der har værdi og fungerer kreativt i én social kontekst, fungerer altså ikke nødvendigvis kreativt i en anden. Samme holdning deler Lene Tanggaard, der lægger op til at

forstå læring med udgangspunkt i individets deltagelse i social praksis (Tanggaard, 2016). Herved placerer de to sig i samme læringsteoretiske lejr som både Dewey, Lave og Wenger, der ligeledes forstår læring som en social proces. Desuden går denne opfattelse fint i tråd med den socialkonstruktivistiske tankegang om, at virkeligheden altid afhænger af den, der ser. Hvorvidt der er tale om kreativitet afhænger af konteksten og af den, der ser.

Kreativitetsbegrebet i musiklærernes optik

I forbindelse med mine interviews har jeg bedt de tre musiklærere udfolde deres forståelse af kreativitetsbegrebet. Det har jeg gjort for at få øje på eventuelle uoverensstemmelser mellem mine informanternes og mit eget teoretiske udgangspunkt. Ifølge Lærer Z "er kreativitet en skabelsesproces". Denne opfattelse af, at kreativitet rummer et handleelement, deler alle de tre musiklærere, og de er for så vidt enige med den definition, min opgave bygger på; nemlig at kreativitetsbegrebet rummer både tanke og handling. Som Lærer Y udtrykker det: "På et eller andet tidspunkt skal det jo gøres til noget. Ellers er det vel bare en følelse". Der er dog ikke fuldkommen enighed blandt teoretikere og praktikere, for ifølge de tre musiklærere beror kreativitet hovedsageligt på intuition og impulser. De beskriver alle tre kreativitet som noget, der opstår umiddelbart, og som noget de i særlig grad ser hos den dygtige musiker. Af samme grund har de alle tre svært ved at koble kreativitetsbegrebet til konkrete erfaringer fra musikundervisningen i folkeskolen. Lærer X går endda så vidt som til at sige, at "ikke ret mange børn besidder musikalsk kreativitet". Her er altså en uoverensstemmelse mellem musiklærernes forståelse af kreativitetsbegrebet og denne opgaves grundlæggende præmis om, at kreativitet kan tillæres og trænes. I diskussionen vil jeg berøre nærmere, hvad denne væsensforskel kan betyde for elevernes muligheder for at udvikle kreativitet i musikundervisningen. Det bør dog nævnes, at Lærer Y påpeger et behov for, at eleverne træner at være i kreative processer: "(Kreativitet) er jo noget, man skal træne at være i. (...) Vi har rigtig mange børnetyper, som ikke ved, hvad det vil sige at være i kreativitet".

2.5.3 En kreativitetsmodel

Selvom flere forskere er enige om, at vi kan definere kreativitet som evnen til at skabe noget, der på én gang er nyt og værdifuldt (Hammershøj, 2012, s. 31), er det stadig temmelig uklart, *hvordan* vi kan frembringe kreativitet. Af den grund er det ikke overraskende, at flere undervisere er usikre på, hvordan de understøtter elevernes udvikling af kreativitet (Tanggaard, 2016, s. 84). I et forsøg på at konkretisere dette noget abstrakte begreb har Lene Tanggaard opstillet et bud på en 'kreativitetsmodel' (bilag 5). Modellen rummer tre elementer, som ifølge Tanggaard alle er vigtige for udviklingen af kreativitet (Tanggaard, 2016, s. 89-94). Det ene element hedder *fordybelse i traditioner og fag*. Hermed gør hun opmærksom på, at kreativitet kræver en solid og relevant viden samt færdigheder, som gør det muligt at omsætte ide til produkt. Desuden hævder Tanggaard, at kreativitet kræver en vis *modstand fra det materiale, der arbejdes med*. Hvis en opgave er tilstrækkeligt udfordrende, bliver de deltagende 'nødt til' at være kreative og løsningsorienterede. Den tredje kategori i Tanggaards model hedder *fuskeri og eksperimentende læring*, og her drejer det sig om at give

plads til leg med og udforskning af det materiale, der arbejdes med. De tre elementer skal ses som værende tæt forbundne og lige vigtige for at fremme eleveres kreativitet. Som nævnt er det denne model, der har dannet rammen om indsamling og behandling af empiri samt den tematiske inddeling af analysen.

3. Analyse i temaer

Det empiriske grundlag for den følgende analyse består af 4*1,5 times observation på tre forskellige folkeskoler samt interviews med de observerede musiklærere. For at understøtte projektets relevans og forankring i 'virkeligheden' vil jeg begynde med at fremhæve nogle generelle tendenser i den skolepolitiske diskurs. Herefter vil jeg udfolde tre temaer, som er trådt frem i behandlingen af min empiri: elevernes musikalske færdigheder, lærerens stilladsering og læringsmiljøet. Undervejs vil jeg begrunde, hvordan og hvorfor jeg har udvalgt netop disse tre temaer.

3.1 En uddannelsespolitisk tendens

Oftere og oftere udråbes kreativitet som det, vi i fremtiden skal leve af, og det bliver derfor vigtigt, at unge generationer lærer at tænke kritisk, kreativt og selvstændigt. Det kommer blandt andet til udtryk på uddannelsesområdet, hvor man i stigende grad ser projektarbejde, innovation og de såkaldte '21st Century Skills' på skoleskemaet (Berthelsen, 2017). For at belyse nærmere hvordan kreativitetsdiskursen påvirker skolesektoren kan vi starte med at kigge på Folkeskoleloven. Folkeskoleloven afspejler på mange måder det samfund, vi lever i, og de kompetencer, samfundet efterspørger. Det er derfor ikke uvæsentligt, at der i Folkeskolens Formålsparagraf optræder ord som *fantasi, fordybelse, virkelyst og baggrund for at tage stilling og handle* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Alle disse ord kan knyttes til kreativitetsbegrebet, og det samme fokus ser vi i både vejledninger og Fælles Mål for de enkelte fag, hvor ordet 'kreativitet' optræder flere gange. Hertil kan det nævnes, at der med Folkeskolereformen fra 2014 blev indført en række elementer, der skal understøtte en mere kreativ skole. I aftaletekstens afsnit 2 står blandt andet, at en længere og mere varieret skoledag skal understøtte elevernes tilegnelse af "viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet" (Regeringen m.fl., 2013, s. 2).

I 2018 fik kreativitetsdiskursen endnu et nøk opad med en politisk aftale om "styrket praksisfaglighed i skolen" (Regeringen m.fl., 2018). En del af denne indsats gik ud på at styrke de praktisk-musiske fag med flere undervisningstimer og med en valgfagsprøve i 8. klasse. Ved begrebet praksisfaglighed forstås ifølge lovteksten blandt andet "praktiske færdigheder og kreativitet" (Regeringen m.fl., 2018, s. 3). Denne forståelse bliver bakket op af en forskergruppe, der peger på 'kreativitet' som værende ét af seks didaktiske nøgleord, der kan bidrage til vores forståelse af praksisfærdigheder (Styrelsen for undervisnings og kvalitet, 2020).

Senest blev der i marts 2024 indgået endnu en politisk aftale, som skal sikre en mere kreativ folkeskole. Aftalens indsatser forventes indfaset allerede fra det kommende skoleår og kommer til at påvirke alle dele af

folkeskolen. Lige fra eleverne i 8. klasse, der får et ekstra valgfag til de studerende på læreruddannelsen, der nu vil opleve et styrket fokus på praktisk og kreativ undervisning (Regeringen, 2023).

Samlet kan det siges, at der fra uddannelsespolitisk side er et ganske eksplicit ønske om, at skolen skal styrke børn og unges kreativitet. Tilbage står så spørgsmålet om, hvordan dette ønske kan indfries. Det vil jeg nu undersøge gennem en analyse af nogle repræsentative udsnit fra den observerede praksis og udvalgte udsagn fra interviews med de tre musiklærere.

3.2 Elevernes musikalske færdigheder

”Jeg ved det ikke. Jeg har aldrig spillet guitar før”. Sådan lød det fra en elev på skole X, da han i en sammenpilssituation blev spurgt, om han ”ikke lige kunne lave den der lyd”. Eksemplet her er ikke enestående, faktisk observerede jeg flere gange, at eleverne pga. manglende musikalske færdigheder havde svært ved at omsætte deres ideer til handling. Denne tendens bekræfter de tre musiklærere, som alle fortæller, at de oplever størst kreativitet hos de ’dygtige’ elever. Lærer Y kalder musikfaget en ”mestringsting” og lægger af samme grund stor vægt på elevernes håndværksmæssige udvikling i musiktimerne: ”Jeg bilder mig ind at den gode værktøjskasse, det er der, hvor det fede bliver skabt senere hen”. Han bekræfter således Lene Tanggaards pointe om, at kreativitet forudsætter *fordybelse i traditioner og fag*. Hun understreger, at kreativitet og faglighed ikke er hinandens modsætninger, tværtimod: ”Jo bedre du kender fagets konventioner, regler og rammer, jo bedre kan du overskride dem” (Tanggaard, 2016, s. 34). I opgaven her har jeg valgt at bruge betegnelsen *musikalske færdigheder* for at være mere præcis og kontekstnær. Som vist med eksemplet ovenfor er det afgørende, at man har et instrumentkendskab og kan sit håndværk, hvis man skal være kreativ med fx sin guitar. Jeg vil derfor undersøge, hvordan musiklæreren kan tage højde for elevernes musikalske færdigheder, når der arbejdes med kreative aktiviteter i musik.

3.2.1 Aktivering af elevernes ressourcer

At opnå musikalske færdigheder kræver tid og fordybelse. Ifølge tal fra Danmarks Statistik var det i sæsonen 20/21 8,6% af børnene i alderen fra 6 til 16 år, der gik i musikskole (Danmarks Statistik, 2022), og musikfaget repræsenterer derfor et håndværk, som er nyt for mange elever. I mine observationsstudier oplevede jeg gentagne gange, at eleverne i sammenspilssituationer brugte al deres energi på at tillære sig instrumentelle færdigheder, og at de derfor ikke havde energi til at eksperimentere med det musikalske udtryk. Man kunne ønske, at eleverne havde langt mere tid til at tilegne sig musikalske færdigheder, men desværre er den slags fordybelse svært foreneligt med de ydre rammer, som musikfaget er givet: Eleverne har kun 1,5 times valgfagsundervisning om ugen, der er én lærer til mange elever, og ofte er der også kun ét musiklokale, hvilket gør det svært at aktivere alle elever på én gang. Rammefaktorerne i sig selv udgør altså nogle svære betingelser for, at eleverne kan få den fornødne tid og ro til at fordybe sig i det musikalske håndværk. Man kan sige, det er en udfordring, der kalder på musiklærerens kreativitet. Som lærer Y udtaler det: ”Hvordan får man alle med i musik? Der synes jeg også, kreativiteten er svaret”.

På skole Z observerede jeg en kreativ løsning på netop denne udfordring. Her havde musiklæreren teamet eleverne op to og to ved hvert instrument, så de kunne støtte hinanden. Musiklæreren havde sørget for at matche eleverne sådan, at der i hvert par var en med en smule instrumentkendskab, og som på den måde blev en slags 'mesterlærer' for sin makker. Herved formåede musiklæreren at udnytte elevernes ressourcer og skabe et rum, hvor han ikke var den eneste, der skulle lære fra sig. Sammen kunne eleverne desuden drøfte æstetiske valg og hjælpe hinanden med at omsætte ide til handling. Hvad angår sangvalget havde musiklæreren også taget højde for elevernes musikalske ressourcer. Han havde valgt, at holdet skulle spille et rapnummer af Eminem, fordi flere af eleverne havde et forhåndskendskab til denne genre. Det faktum, at flere af eleverne havde lyttet til meget rapmusik, gjorde tilegnelsen lettere, idet de havde nogle erfaringer at trække på.

Skal man være lidt kritisk over for denne didaktik, kan man indvende, at den 'dygtige' elev i hvert makkerpar ikke nødvendigvis udvikler sine musikalske færdigheder. I hvert fald ikke med mindre læreren har mulighed for at nå rundt til alle og lære fra sig. På den anden side er det ofte lærerigt at lære fra sig af noget, man allerede ved. Det kan være med til at konsolidere eksisterende viden eller færdigheder, og det er en vigtig del af en læringsproces (Rasmussen, 2021). En anden kritik kunne gå på, at det ville blive temmelig ensidigt, hvis læreren hver gang skulle vælge sammenspilsnummer efter elevernes musikalske præferencer. Eleverne ville således ikke få muligheden for at opdage ny musik, som de potentielt ville kunne lide. At vælge et allerede kendt nummer kan dog være en hensigtsmæssig måde at få 'taget hul' på sammenspilsundervisningen, og det kan være med til at motivere eleverne. Ifølge Amabile (1998) er det en vigtig forudsætning, at kreativiteten stimuleres af den indre motivation, og det kan læreren fx understøtte ved at arbejde med et indhold, der er genkendeligt for eleverne.

3.2.2 Nedtoning af de håndværksmæssige udfordringer

Når det gælder om at skabe motivation og dermed understøtte kreativiteten, er det desuden vigtigt at muliggøre mestringsoplevelser (Pless, 2019). Det kan musiklæreren gøre ved at nedtone de håndværksmæssige udfordringer. Et eksempel på det så jeg i en trommeøvelse på skole Z. Her sad eleverne i kreds med hver deres tromme og imiterede en grundrytme, som musiklæreren spillede. Grundrytmen var simpel, og alle eleverne fangede den hurtigt. Med grundrytmen på plads inviterede musiklæreren én elev ad gangen til at improvisere på sin tromme i én takt (fire slag). Herefter skulle resten af klassen imitere den rytme, som eleven netop havde improviseret. Efter én takt med improvisation og én takt hvor klassen kopierede 'soloen', vendte de alle tilbage til grundrytmen, inden den næste elev improviserede. På denne måde lykkedes det alle elever at improvisere en lille trommesolo, og jeg vil argumentere for, at de herved udviste kreativitet. Eleverne skabte både noget nyt (improvisation), og de skabte noget værdifuldt for konteksten. Når jeg kalder elevernes trommesoloer 'værdifulde', er det fordi, de lykkedes med at skabe noget, der passede inden i konteksten, og som muliggjorde, at aktiviteten kunne gennemføres.

Trommeøvelsen her er et eksempel på, hvordan musiklæreren kan gøre plads til kreativitet ved at skrue ned for de håndværksmæssige udfordringer. Man kan dog diskutere, om denne tilgang er 'holdbar' i længden. Til valgfagsprøven bliver eleverne vurderet på deres musikudøvelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s. 11), og det er derfor væsentligt, at de får muligheden for at tilegne sig færdigheder på forskellige instrumenter. Udfordringen bliver da at tilgodese både tilegnelsen af instrumentelle færdigheder og kreative kompetencer.

3.3 Lærerens stilladsering

"Jeg har endnu ikke oplevet en totalt fri kreativ proces, der blev til noget, jeg syntes, der havde kvalitet". Sådan lød det fra lærer Z, da jeg spurgte, hvilke rammer han oplever særligt fordrende for kreativitet. Det er altså ifølge musiklæreren nødvendigt med en vis stilladsering af elevernes kreative processer, for at de skal ende med noget værdifuldt. Musiklærerens erfaringer stemmer temmelig godt overens med Lene Tanggaards påstand om, at kreativitet kræver *modstand fra det materiale, der arbejdes med* (Tanggaard, 2016). Hun hævder, at kreativitet opstår i mødet mellem "et aktivt subjekt og en omverden, der udfordrer og konfronterer subjektet med nødvendigheden af at gøre noget nyt" (Tanggaard, 2010, s. 128). Man kan invitere til kreativitet ved at lade materialet yde modstand og dermed 'nødvendiggøre' kreativiteten. Qvortrup kalder det en *be-grænsningens pædagogik* og opfordrer til, at læreren fokuserer på rammesætning og benspænd (Qvortrup, 2006). I opgaven her har jeg valgt at kalde afsnittet *lærerens stilladsering*, idet det i en skolesammenhæng ofte er stilladseringen, der kan udgøre den kreativitetsfremmende modstand. Desuden observerede jeg flere gange, at netop stilladseringsgraden var udslagsgivende for elevernes muligheder for at være kreative.

3.3.1 At balancere medtænkning og modstand

I mine besøg på de fire valghold i musik observerede jeg både stramt stilladserede og meget frie opgaver, og i alle tilfælde stod det klart, at særligt de frie rammer er en udfordring for mange elever. Denne iagttagelse bliver bakket op af de tre musiklærere, der alle oplever, at eleverne har brug for megen lærerstøtte, når de skal arbejde med kreative processer. Lærer Y fortæller, hvordan han ofte er nødt til at gå ind og 'styre' elevernes øveproces, når de spiller sammen i grupper. Det gør han fx ved at give dem nogle konkrete fokus-punkter: "I skal sørge for at finde tempoet, I skal aftale, hvem der tæller ind, og I skal kunne formen". Hermed går han ind og modellerer for eleverne, hvordan man kan gribe en kreativ proces an. Han viser, hvordan man kan strukturere opgaven ved at tage et skridt ad gangen. Sådan en tilgang, hvor man træner dele af processen, er ifølge Kirsti Rønnow (2006) vigtigt i en 'innovativ didaktik'. Innovativ didaktik bygger på kreativitet, ideskabelse og eksperimentering, og her er målet, at de underviste skal blive "selvstændige og ideo-gerige, så de kan gennemføre visioner og ideer" (Rønnow, 2006, s. 97). Ifølge Rønnow handler det om, at læreren må dosere medtænkning og modstand. Det handler altså om, at læreren både griber elevernes ideer og udfordrer dem.

På alle fire valghold observerede jeg, at det kan være svært at finde den rette balance mellem medtænkning og modstand. Det kom fx til udtryk, da 7. klasse på skole X skulle spille reggae nummeret "I'm yours". De blev inddelt i femmandsgrupper, som hver havde et øvelokale til rådighed, og processen skulle ende med en forevisning for resten af klassen. Grupperne skulle i udgangspunktet øve selvstændigt og fik stort set frie rammer til at fortolke nummeret. Det eneste krav var, at reggae-genren skulle fremtræde tydeligt, og så blev de desuden opfordret til at "lege, improvisere og eksperimentere med nummeret". Dette viste sig dog at være lettere sagt end gjort, og da grupperne skulle fremvise for hinanden, var alle versioner af nummeret stort set identiske. Alle grupperne havde så vidt muligt imiteret originalnummeret til trods for, at musiklæreren flere gange havde opfordret dem til at give nummeret "deres eget udtryk". Der lod altså til at være en uoverensstemmelse mellem lærerens didaktiske hensigt og elevernes reelle udbytte af undervisningen. Læreren ønskede, at eleverne skulle omskabe nummeret, men de endte med at arbejde reproducerende og udviste derfor et begrænset omfang af kreativitet.

En af forklaringerne på, at elevernes kreativitet ikke kom mere til udtryk i aktiviteten, kan være, at de hverken mødte tilstrækkelig medtænkning eller modstand. Det lader til, at eleverne havde brug for en større grad af lærerinvolvering, en større grad af stilladsering. Eleverne fik ikke konkrete instruktioner om, hvilke elementer af nummeret, de skulle ændre på, og de valgte derfor helt at lade være med at ændre noget. Opgaven var næsten for 'let', og eleverne var derfor ikke nødsagede til at være kreative. Ifølge Amabile (1998) er udfordring afgørende for kreativitet, og i dette tilfælde kunne konkrete udfordringer have udgjort udfordringen. Læreren kunne med større modstand have motiveret eleverne til at bevæge sig ud over reproduktionen og med medtænkning have hjulpet dem til at realisere deres ideer.

3.3.2 En passende mængde kaos

Foruden at dosere medtænkning og modstand må musiklæreren give plads til en passende mængde kaos i undervisningen. Det er ifølge flere kreativitetsforskere en nødvendig del af enhver kreativ proces (Kupferberg F., Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos, 2006). Det kan dog være svært for eleverne at rumme kaos, når skolens andre fag er præget af stor kontrol. De tre musiklærere peger alle på en udfordring ved, at musikfagets arbejdsformer afviger fra det, eleverne kender fra skolens andre fag: "Så hvis du står med elever, der ligesom er opdraget, som de jo er i folkeskolen, og så du kaster dem ind i musikfaget, så er det svært at få dem til selv at skabe noget kreativt" (Lærer X). De fortæller, at eleverne foretrækker konkrete opgaver og ofte har brug for, at læreren stilladserer processen, så de når "fra a til b". Musiklærerne peger med andre ord på det, Thomas Ziehe kalder "plausibilitetsmønsteret" (Ziehe, 2004, s. 66). Ifølge Ziehe har mange unge svært ved at kaste sig ud i en proces, som de ikke på forhånd ved, hvor ender. De foretrækker det konkrete og direkte og kan derfor have svært ved at rumme den abstrakthed, som kreative processer repræsenterer. Af samme grund forsøger læreren tit at "nærme sig elevernes horisont" ved at gøre indholdet mere håndgribeligt og plausibelt (Ziehe, 2004, s. 66-67). I mine observationsstudier så jeg dette komme til

udtryk ved, at musiklærerne ofte styrede elevernes sammenspilsprocesser og i øvrigt stillede meget konkrete opgaver.

Dette velordnede univers bør vi ifølge Feiwel Kupferberg gøre op med og i stedet ”bevæge os over i kreativitetens interaktive og kaotiske proces” (Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos, 2006, s. 20). Læreren må erkende, at det forudsætter uforudsigelighed og evnen til at løbe risici, hvis eleverne skal have muligheden for at udvikle deres kreativitet. Læreren må altså være opmærksom på at tilrettelægge opgaver, der har flere løsninger, og som giver plads til en grad af kaos. I praksis mener Lærer Z dog, at eleverne i lige så høj grad har brug for forudsigelighed for at kunne være kreative. Han fortæller, at han begynder og slutter hver time på samme måde, og at denne slags ritualer er med til at frigive energi og plads til kreativitet: ”Så er det, der sker i starten og til slut, ligesom ikke op til det kaotiske, til tilfældigheder”. Ifølge Lærer Z er det en måde at sørge for, at graden af kaos ikke bliver for stor. Det lader altså til, at kaos og kontrol begge er vigtige ingredienser i kreativitetsfremmende aktiviteter. Udfordringen bliver da at finde balancen.

3.4 Læringsmiljøet

”Eleven kan arbejde eksperimenterende med kreative processer i musik” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4). Sådan lyder et af de tre kompetencemål for musik valgfaget. Mine observationsstudier har dog vist mig, at det langt fra er en selvfølge, at elever i 7.-8. klasse tør arbejde eksperimenterende. Faktisk lader det til at være en stor og vanskelig opgave at skabe et læringsrum, hvor eleverne tør sætte sig selv på spil og udtrykke sig musikalsk. Denne observation bliver bakket op af alle tre musiklærere, der oplever, at eleverne er temmelig utrænede i at arbejde eksperimenterende. Lærer X udtaler: ”De (eleverne) holder sig meget inden for de rammer, der ligesom er stukket ud til dem. De spørger fx: Hvor mange gange skal jeg trykke på den her (tangent)? ” Skal man tro musiklærerne er der lang vej til den eksperimenterende tilgang, som kreativitetsforskningen kalder afgørende. Musiklærerne oplever, at mange elever er utrygge ved at udtrykke sig musikalsk, og at de helst ikke vil risikere at lave fejl. Det kan bl.a. skyldes, at eleverne på valgholdene kommer fra flere forskellige klasser, og derfor ikke kender hinanden særlig godt. Af samme grund kender de heller ikke altid deres musiklærer særlig godt, og det kan være en udfordring for det trygge læringsmiljø. Ifølge en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut er en god relation mellem lærer og elev helt afgørende for, hvordan eleven oplever læringsmiljøet (EVA, 2018). Elevernes forsigtighed kan også skyldes, at de ikke føler sig tilstrækkeligt dygtige rent håndværksmæssigt, eller at de er uvante med musikfagets arbejdsformer. Der er med andre ord mange faktorer, musiklæreren må tage højde for, når det kommer til at skabe et læringsmiljø, der muliggør, hvad Tanggaards kalder *fuskeri* og *eksperimenterende læring*. Jeg har derfor valgt først og fremmest at fokusere på, hvordan musiklæreren kan understøtte et kreativitetsfremmende læringsmiljø.

3.4.1 Betonning af både proces og produkt

Netop det gode læringsmiljø lod til at være et fokuspunkt for musiklæreren på skole Z. Her så jeg fx, hvordan læreren opmuntrede en elev, som gentagne gange spillede 'fejl' på klaveret: "Du prøver bare igen, Thøger. Det gør altså ikke noget. Du lærer af det". Læreren gjorde meget ud af at anerkende fejl som en naturlig del af læreprocessen, og det lod til at understøtte det kreativtetsfremmende læringsmiljø. Jeg hæftede mig i det hele taget ved, at lærer Z virkede til at have en tryk og venskabelig relation med sine elever. Der var en afslappet stemning i musiklokalet, og læreren hilste alle eleverne med en highfive og "godt at se dig". Lærers relationsarbejde lod til at påvirke læringsmiljøet sådan, at eleverne blev mere modige i musikalske sammenhænge. Dette kom fx til udtryk ved, at de (som tidligere beskrevet) alle spillede en kort trommesolo, og at de kom med forslag til opbygningen af deres sammenspilsnummer. Denne form for engagement og risikovillighed oplevede jeg i mindre grad på de andre skoler, hvor eleverne var mere forsigtige og mindre villige til at eksperimentere.

Det kan bl.a. skyldes, at jeg på de andre valghold oplevede et større fokus på produkt end på proces. Her hørte jeg ofte, at lærerne begrundede undervisningens indhold med, at det ville gavne eleverne til valgfagsprøven. Når eleverne fx skulle spille sammenspil, var det ofte med den begrundelse, at de skulle blive klar til valgfagsprøven. På skole Y observerede jeg, at en gruppe elever var ved at øve et af deres eksamensnumre, og de var nået til at finde på en passende outro til nummeret. Lærer Y agerede vejleder: "Nu går jeg lige i eksamensmode. Hvad ville fordelene være ved at bygge op eller ved at køre fuld skrald"? Læreren forsøgte at få eleverne til at træffe strategiske valg, som ville gøre, at de imponerede mest muligt til deres eksamen. Denne situation er et eksempel på, at læreren handler ud fra et eksamenshensyn og derfor ikke inviterer eleverne til at eksperimentere. Man kan sige, læreren repræsenterer, hvad Kupferberg kalder *de rigtige svares pædagogik* (Kupferberg, 2009). Ifølge Kupferberg er der i folkeskolen en tendens til at opfatte viden som paratviden og til at fokusere på elevens evne til at svare rigtigt. Af den årsag føler elever sig sjældent udfordrede til at tænke kreativt i en skolekontekst, og det kan måske være en del af grunden til, at flere elever oplever det svært at turde eksperimentere i musikfaget.

3.4.2 Valgfagsprøven

Som antydte ovenfor er forberedelse til valgfagsprøven et væsentligt element i undervisningen på valgholdene i musik. Siden skoleåret 20/21 har det været obligatorisk, at elever i 7. klasse skal vælge et praktisk/musisk valgfag, som de afslutter med en prøve i 8. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Ifølge alle tre musiklærere stiller valgfagsprøven meget høje krav til både elevernes musikalske færdigheder og deres teoretiske viden. Lærer Z udtaler, at man burde have musik "1,5 time hver dag for at nå i dybden med det hele". Det er derfor typisk, at musiklærerne udvælger det indhold, som de ved, der vil blive lagt vægt på til en eksamen: "Jamen det er at kunne perspektivere til sit lodtrukne færdigheds- og vidensområde. Og at kunne lave et formskema. Og at man kan spille" (Lærer Z). På grund af tidspresset fravælger de altså ofte de skabende, kreative aktiviteter, og undervisningen bliver meget lærerstyret. Lærer Y fortæller, at han særligt i

tiden frem mod valgfagsprøven går ind og styrer elevernes musikalske processer, for at være sikker på, at de når i mål med deres to eksamensnumre: ”Og der tænker jeg, at vi er de voksne. At vi simpelthen må sige, at vi vurderer tiden, og nu tager jeg også lidt over”.

Et sådant læringsmiljø med et eksplicit prøvefokus og med et højt tidspres er ikke fordrende for kreativiteten, tværtimod. Skal man tro forskningen kræver kreativ udfoldelse et minimalt pres (Tanggaard, 2016, s. 93), og at vi lader eleven ”prøve selv i højere grad end i almindelig undervisning” (Kupferberg F., Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos, 2006, s. 20). Det er derfor uhensigtsmæssigt, at jeg på alle fire valghold observerede, at valgfagsprøven fyldte meget i både sprog og handling. Særligt på 8. årgangsholdene var undervisningen direkte rettet mod at klæde eleverne på til prøven. Ifølge en artikel bragt i fagbladet *Folkeskolen* er denne tendens gennemgående. Her kan man læse, at det for udskolingslærere ofte er prøvevejledningen, der er det ”styrende dokument for undervisningen” (Bjerril, 2024, s. 44).

For at yde musklærerne retfærdighed skal det siges, at jeg på begge 7. årgangshold oplevede et markant mindre fokus på prøven. Dette bekræfter Lærer Y: ”Altså vi prøver mere af. Vi laver flere mærkelige sammenspilnumre. Vi har mere musik, som ikke nødvendigvis skal ende med at være skide godt, men bare være proces”.

3.5 Opsamling

Analysen har med sin sammenkobling af teori og praksis gjort mig opmærksom på visse uoverensstemmelser mellem intentioner og virkelighed. På den ene side er der kreativitetsforskningen, som viser, at de bedste betingelser for kreativitet er dem, hvor der er tid til fordybelse, og hvor eksperimenter og nytænkning værdsættes. Her ser vi også uddannelsespolitikens eksplicite mål om, at børn og unge skal udvikle kreativitet, så vores samfund er godt rustet til fremtiden. På denne side bliver der indgået politiske aftaler, som blandt andet skal sikre, at folkeskolen udstyrer eleverne med selvstændighed, kritisk refleksion og innovative kompetencer.

På den anden side findes virkelighedens folkeskole. Her er tiden knap, og eleverne skal klædes grundigt på til en valgfagsprøve med høje krav og konforme vurderingskriterier. Her står én musklærer med 18 elever, hvoraf mange har valgt musik som deres 3. eller 4. prioritet, og hvoraf få kan spille et instrument i forvejen. På denne side er eleverne flasket op med læringsmålsstyret undervisning og med *de rigtige svars pædagogik*. Derfor har de brug for tydelige instruktioner og opgaver med én rigtig løsning – også i musikfaget.

Mellem disse to poler, mellem teori og praksis, må musklæreren forsøge at balancere. I det følgende afsnit vil jeg udfolde det dilemma, musklæreren står i, og diskutere hvorvidt denne balancekunst overhovedet lader sig gøre. Slutteligt vil jeg opstille en model med nogle helt konkrete opmærksomheder, musklæreren kan have for øje i sin planlægning af en kreativitetsfremmende musikundervisning.

4. Handlingsrettet diskussion

”Vi ønsker, at børnene skal trives i en bæredygtig verden, men vi måler dem på, om de kan reproducere viden på samme måde uanset deres forskelligheder, og så hylder vi dem for at være de bedste og have talent” (Aisinger, 2024). Sådan udtaler forfatter, foredragsholder og underviser Julie Pi sig til en artikel bragt på folkeskolen.dk. Her stiller hun spørgsmålstejn ved de vurderingskriterier, folkeskolen bygger på og anklager folkeskolen for at slå kreativiteten ihjel ved at blande karakterer ind i den skabende proces. Denne holdning finder opbakning hos hjerneforsker Kjeld Fredens, der mener, at ”kreativitet kræver plads til uforudsigelighed, og at opfindsomheden skal have løsere tøjler i skolen for at nå det fulde potentiale af læring” (Andersen, 2023). Det kan derfor virke paradoksalt, at man i 2018 indførte en obligatorisk prøve i de praktisk/musiske valgfag med det ønske at styrke fagligheden (Regeringen m.fl.). Godt nok står der i prøvevejledningen for valgfaget i musik, at eleverne bl.a. vurderes på deres *kreative færdigheder* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022), men er det ikke hele pointen, at vi *ikke* bør måle og vurdere kreativitet? Hvis kreativiteten skal have de bedste forudsætninger, skal vi ifølge teoretikerne efterstræbe præstationsfrie rammer, der kan bøjes og udfordres (Tanggaard, 2016, s. 94). Det er derfor bekymrende, at de tre musiklærere beskriver musikfaget som et ”mestringsfag”, hvor eleverne først og fremmest bliver bedømt på deres instrumentbeherskelse og musikteoretiske viden. Bekymrende er det også, at de tre musiklærere beskriver kreativitet som noget, der beror på intuition og talent. Ud fra ovenstående betragtninger giver det dårligt mening at fokusere på elevernes udvikling af kreativitet i folkeskolen. Hvorfor overhovedet beskæftige sig med noget, der kun hører den dygtige kunstner til, og som ikke bliver værdsat i en prøvesammenhæng? For mig at se er det en forudsætning for den kreativitetsfremmende musikundervisning, at læreren tror på, at kreativitet kan tillæres, og at eleverne mærker, at eksperimenter rent faktisk værdsættes.

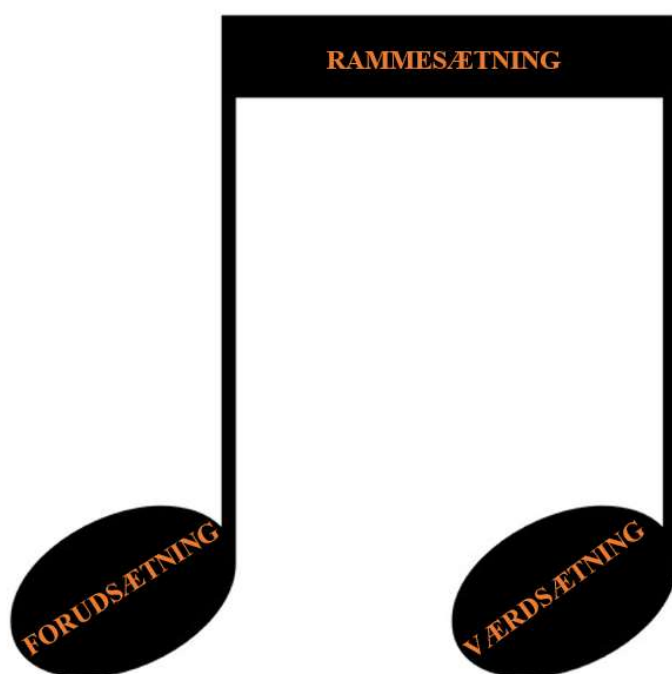
Ifølge uddannelsesforsker og professor Gert Biesta er det ikke bare i musikfaget, at vi bør overveje, hvad vi værdsætter. Han hævder, at vi i det hele taget har ”mistet spørgsmål om værdi og formål i uddannelsen af syne” (Biesta, 2011, s. 25) i et forsøg på at måle og evaluere læring. Han opfordrer til, at vi sætter læringen fri og erkender, at der er dele af læringsprocessen, som vi ikke kan kontrollere (Biesta, 2014). Hvis det skal lykkes at skabe den folkeskole, som formålsparagraffen beskriver, hvor eleverne kan udvikle *fantasi* og *baggrund for at tage stilling og handle* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006), må vi i højere grad turde slippe tøjlerne. I henhold til dette projekt finder jeg Biestas synspunkt relevant, idet han peger på nogle af de samme tendenser, som min analyse peger på. Han understreger målingskulturens indflydelse på skolernes praksis, noget jeg i høj grad observerede på de fire valghold i musik.

Som en konsekvens af et eksplicit prøvefokus bliver undervisningen ofte meget lærerstyret og begrundet med konkrete læringsmål. Ifølge Thomas Ziehe, der er professor i pædagogik, har børn og unge brug for, at vi træder et skridt væk fra denne diskurs og tilfører undervisningen en portion ”god anderledeshed” (2004). Elever har brug for et modstykke til det konkrete og forudsigelige, så de fortsætter med at forholde sig åbent

og modtageligt til tilværelsen. Min analyse viser, at mange elever har svært ved at håndtere kreative processer, fordi de er utrænede i mødet med det abstrakte. Det abstrakte og anderledes må læreren sørge for at bringe ind i skolen, og så må han turde tro på børnenes iboende kreativitet. Hvis musiklæreren skal lykkes med at understøtte elevernes udvikling af kreativitet, må han erkende, at det ikke er alle dele af en læringsproces, han kan kontrollere. Han kan imidlertid gøre sig umage for at skabe de bedst mulige betingelser for elevernes kreativitet. I min analyse har jeg vist, at elevernes muligheder for at være kreative bl.a. afhænger af deres musikalske færdigheder, lærerens stilladsering og læringsmiljøet. I det følgende vil jeg præsentere mit bud på en didaktisk model, der inviterer musiklæreren til at overveje disse faktorer, når han planlægger sin undervisning.

4.1 Planlægning af kreativitetsfremmende aktiviteter i musikundervisningen

I udarbejdelsen af modellen har jeg taget udgangspunkt i de tre temaer fra min analyse. Jeg har dog valgt at 'omdøbe' dem til *forudsætning*, *rammesætning* og *værdsætning* i et forsøg på at gøre modellen lettere anvendelig og skabe en rød tråd. Jeg har valgt at udforme modellen som to ottendedelsnoder for at understrege dens tilknytning til musikfaget. Desuden er tanken, at de to nodehoveder, forudsætning og værdsætning, udgør 'fundamentet' i den kreativitetsfremmende undervisning. Rammesætning udgør bjælken, der binder det hele sammen.



Didaktisk model til planlægning af kreativitetsfremmende aktiviteter i musikundervisningen

Med kategorien *forudsætning* inviteres musiklæreren til at overveje, hvilke musikalske færdigheder den pågældende aktivitet kræver. Det kan fx være instrumentbeherskelse, genrekendskab eller en bestemt musikteoretisk viden. Både teori og analyse understreger vigtigheden af at have et fagligt overskud, hvis man skal være kreativ. Jeg beskrev bl.a. en sammenspilssituation på skole X, hvor eleverne brugte al deres energi på at tillære sig tilstrækkelige instrumentelle færdigheder og derfor ikke lykkedes med den kreative del af aktiviteten. Det er derfor vigtigt, at læreren sikrer en overensstemmelse mellem elevernes forudsætninger og aktivitetens krav.

I det andet nodehoved har jeg placeret kategorien *værdsætning*. Det har jeg gjort, fordi analysen viste, hvor vigtigt det er, at musiklæreren værdsætter en eksperimenterende tilgang, og at han betoner både proces og produkt. Han må forsøge at undgå 'de rigtige svares pædagogik' og i stedet anerkende fejl som en vigtig del af læringsprocessen. Det er derfor vigtigt, at læreren overvejer, hvilke kriterier der vurderes ud fra. Analysen viste desuden, at et stort fokus på valgfagsprøven kan spænde ben for kreativiteten. Derfor mener jeg, musiklæreren bør være opmærksom på, hvordan han omgås prøveforberedelserne både i sprog og i handling.

I nodebjælken ligger den sidste kategori, *rammesætning*, som binder undervisningen sammen. Med rammesætning mener jeg den måde, aktiviteten er tilrettelagt og stilladseret på. I den forbindelse må læreren først og fremmest gøre sig klart, hvad aktivitetens intention er. Hvis aktiviteten skal være kreativitetsfremmende, må der være plads til flere rigtige løsninger, og læreren kan overveje at nedtone de håndværksmæssige udfordringer. Analysen viste, at det kræver både medtænkning og modstand, hvis eleverne skal lykkes med at være kreative. Det er ikke nok, at læreren opfordrer eleverne til at lege og eksperimentere i en sammenspilssituation. Læreren må tilbyde modstand i form af nogle konkrete benspænd, som nødvendiggør kreative løsninger. Ligeledes må læreren tilbyde medtænkning, når eleverne skal idégenerere, og når de skal omsætte tanke til handling.

Nedenfor har jeg udarbejdet en oversigt over de tre elementer, som læreren kan støtte sig til i sin planlægning. Her har jeg formuleret en række spørgsmål, som kan skærpe lærerens opmærksomhed på nogle kreativitetsfremmende faktorer. Det er ikke intentionen, at modellen skal anvendes i enhver planlægning af musikalske aktiviteter. Modellen er derimod tænkt som et redskab til planlægning af aktiviteter, hvor elevernes udvikling af kreativitet er i fokus.

FORUDSÆTNING	VÆRDSÆTNING	RAMMESÆTNING
Hvilke musikalske færdigheder kræver aktiviteten?	Betones både proces og produkt?	Møder eleverne både medtænkning og modstand?
Er der overensstemmelse mellem elevernes musikalske forudsætninger og det, som aktiviteten kræver? Fx instrumentbeherskelse, genrekendskab, musikteoretisk viden m.m.	Værdsættes eksperimenter? Anerkendes fejl som en positiv del af læringsprocessen? Hvordan evalueres proces og produkt?	Giver aktiviteten plads til flere løsninger? Er der benspænd, som 'nødvendiggør' kreativitet? Stilladseres elevernes idégenerering? Stilladseres elevernes omsætning af tanke til handling?

5. Konklusion

Kreativitetsbegrebet fylder mere og mere i den danske skolediskurs, og musikfaget virker som et oplagt fag til at understøtte elevernes udvikling af kreativitet. Observationer fra praksis tyder dog på, at folkeskolens rammer gør det svært at praktisere en kreativitetsfremmende musikundervisning. I min analyse, som er både teoretisk og empirisk baseret, har jeg undersøgt, hvilke faktorer der lader til at have indflydelse på elevernes muligheder for at udvikle kreativitet i musikundervisningen. Jeg har arbejdet ud fra tre temaer, som trådte frem i behandlingen af min empiri: elevernes musikalske forudsætninger, lærerens stilladsering og læringsmiljøet. Inden for hvert tema er jeg gået tæt på observationer og interviews for at fremanalysere, hvilke konkrete muligheder musiklæreren har for at skabe en undervisning, der understøtter elevernes udvikling af kreativitet.

Både teori og empiri understreger, at de elever, der kan mest i forvejen, også er dem, der har de bedste betingelser for at være musikalsk skabende. Kreativitet forudsætter en håndværksmæssig kunnen, og musikfagets ydre betingelser gør det vanskeligt for eleverne at tilegne sig de fornødne færdigheder. Ved at nedtone de håndværksmæssige udfordringer i nogle aktiviteter, kan musiklæreren dog lykkes med at skabe rum for kreativitet. Han kan desuden være opmærksom på at udnytte elevernes ressourcer og musikalske forhåndsviden. Det vil kunne muliggøre mestringsoplevelser og øge elevernes motivation, som også er vigtig for kreativiteten. For at eleverne skal kunne lykkes med at være kreative, kræver det desuden den rette stilladsering af de musikalske aktiviteter. I den forbindelse er det vigtigt, at læreren tilbyder både modstand og medtænkning i en passende grad. Modstand kan være i form af benspænd og konkrete fokuspunkter til elevernes kreative processer. Medtænkning kan være i form af vejledning og hjælp til at omsætte elevernes idéer til handling. Læreren må kort sagt nødvendiggøre kreativitet. Hvad angår det kreativitetsfremmende læringsmiljø, tyder lærer-elev-relationen på at være af afgørende betydning. Gennem en god relation til eleverne kan læreren motivere dem til at turde eksperimentere og udtrykke sig musikalsk. Det er desuden vigtigt, at læreren selv er modig og tør give plads til en passende mængde kaos. Han må skabe muligheden for at eleverne kan vænne

sig til at være i det abstrakte og i højere grad lade dem prøve selv. Læreren bør undgå 'plausibilitetsmønsteret' og undgå at lægge et overdrevent fokus på valgfagsprøven. Det kan dog være svært, når test og prøver i det hele taget fylder meget for eleverne, og ifølge musiklærerne præger skolens øvrige praksis. På baggrund af analysen tegner der sig et billede af nogle modsætningsfyldte forhold, hvor musikfagets ydre betingelser gør det svært at praktisere en kreativtetsfremmende undervisning.

Denne udfordring har jeg udfoldet i en handlingsrettet diskussion. Her har jeg diskuteret det dilemma, musiklæreren står i, når han skal leve op til skolesystemets modsatrettede krav. På baggrund af opgavens resultater har jeg til sidst præsenteret et bud på en didaktisk model, som læreren kan anvende i sin planlægning af kreativtetsfremmende aktiviteter i musikundervisningen. Modellen består af tre elementer, som alle har vist sig at være afgørende for elevernes muligheder for at være kreative. Med til modellen hører en uddybning af de tre elementer i form af nogle målrettede spørgsmål. Disse er tænkt som en rettesnor, der kan hjælpe læreren til at planlægge en musikundervisning, der understøtter elevernes udvikling af kreativitet.

Hvad skal vi med kreativitet?

Arbejdet med denne opgave har givet anledning til refleksion over både musikfagets og folkeskolens betingelser. Hvad er det, der gør, at kreativitet og den danske folkeskole tilsyneladende er to svært forenelige størrelser? Hvorfor kan elever i udskolingen have svært ved at rumme det abstrakte, og hvad betyder det for musikfaget? Hvilket læringspotentialer er der i kreative processer? Hvad vil det kræve at indfri undervisningsministerens ønske om "mindre røvkedelig undervisning" i folkeskolen? Pga. opgavens omfang har jeg ikke haft mulighed for at diskutere disse tematikker i en bredere forstand, og jeg ønsker derfor at udfolde nogle af dem til den mundtlige prøve.

6. Litteratur

- Aisinger, P. (29. Februar 2024). *Vi ønsker én ting, måler på en anden og hylder for en tredje - så det er ikke så underligt, at eleverne går i stykker*. Hentet fra Folkekskolen.dk:
<https://www.folkekskolen.dk/billedkunst-handvaerk-og-design-kreativitet/vi-onsker-en-ting-maler-pa-en-anden-og-hylder-for-en-tredje-sa-det-er-ikke-sa-underligt-at-eleverne-gar-i-stykker/4757814>
- Amabile, T. (September 1998). How to Kill Creativity. *Harvard Business Review*.
- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*, s. 77-87.
- Andersen, A. A. (9. marts 2023). *Hjerneforsker: Kropslig og kreativ udfoldelse er nøglen til læring. Det er fatalt, at vi har smidt den væk*. Hentet fra Socialt Indblik:
<https://www.socialtindblik.dk/hjerneforsker-kropslig-og-kreativ-udfoldelse-er-noeglen-til-laering-det-er-fatalt-at-vi-har-smidt-den-væk/#:~:text=%E2%80%9DDet%20politiske%20fokus%20p%C3%A5%20at,l%C3%A6ring%2C%E2%80%9D%20siger%20Kjeld%20Fredens.>
- Bak, K. C. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-73). Hans Reitzels Forlag.
- Berthelsen, U. D. (2017). *21st Century Skills*. Nationalt Videnscenter for Læsning. Hentet fra Nationalt Videnscenter for Læsning: <https://videnomlaesning.dk/literacydk/21st-century-skills/>
- Biesta, G. J. (2011). Hvad er uddannelse til for? I G. J. Biesta, *God uddannelse i målingens tidsalder* (s. 21-38). Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim.
- Bjerril, S. (26. januar 2023). *Tesfaye: Politikerne "har drænet skolen for energi og ejerskab"*. Hentet fra folkekskolen.dk: <https://www.folkekskolen.dk/aalborg-kommune-faelles-mal-handvaerk-og-design/tesfaye-politikerne-har-draenet-skolen-for-energi-og-ejerskab/4697011>
- Bjerril, S. (april 2024). Nyhedsanalyse: Skoleaftalen og de nye fagplaner. *Folkekskolen*, s. 40-47.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). Fænomenologi og hermeneutik. I U. Brinkkjær, & M. Høyen, *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 79-105). Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). Fælles Mål Musik.

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Vejledning til folkeskolens prøve i valgfaget musik (obligatorisk prøve i 8. klasse)*. www.uvm.dk.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (November 2023). *Folkeskolen: Fag, timetal og overgange: Udskoling: Valgfag*. Hentet fra www.uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/udskoling/valgfag>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Danmarks Statistik. (januar 2022). *Færre elever på musikskolerne i 2020/2021*. Hentet fra dst.dk: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=36123>
- Elkjær, B., & Wiberg, M. (2013). Pragmatismens læringssyn og pragmatisk læringsteori. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 124-143). Hans Reitzels Forlag.
- emu. (u.d.). *Vejledning til innovation og entreprenørskab*. Hentet fra emu.dk: https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-11/Innovation%20og%20entrepren%C3%B8rskab%20-%20vejledning_0.pdf
- EVA. (2018). *God undervisning set med elevernes øjne – input til arbejdet med at udvikle undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet - et spørgsmål om dannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hammershøj, L. G. (2020). Vi skal hellere tale om dannelse. *At lære at lære*, 24-29.
- Jensen, S. M., & Behrendt, M. H. (2016). 5 former for motivation. *Undervisningen - for alle*, s. 16-19. Hentet fra EVA – Danmarks Evalueringsinstitut.
- Jessen, K. (10. april 2023). *Minister vil have mere praktisk undervisning i skolen*. Hentet fra TV2ØST: <https://www.tv2east.dk/region-sjaelland/minister-vil-have-mere-praktisk-undervisning-i-skolen>
- Kim, K. H. (2011). *The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking*. CREATIVITY RESEARCH JOURNAL.
- Kirkegaard, P. O. (2017). Observation, erkendelse og pædagogik. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 381-404). Hans Reitzels Forlag.

- Kupferberg, F. (2006). Det pædagogiske kreativitetsregime og den kreative økonomi. I F. Kupferberg, *Kreative tider. At nytænke den pædagogiske sociologi* (s. 25-56). Hans Reitzels Forlag.
- Kupferberg, F. (december 2006). Pædagogik, læring og kreativitet. At interagere i kaos. *Kreativitet (KvaN 76)*, s. 13-27.
- Kupferberg, F. (2009). Farvel til "de rigtige svare" pædagogik. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kreativitetens fremmede læringsmiljøer i skolen* (s. 27-54).
- Nielsen, K. (2013). Læring i et situeret perspektiv. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 173-189). Hans Reitzels Forlag.
- Pjenggaard, S. (2019). Hvordan skriver du et metodeafsnit til dit bachelorprojekt? I J. Bording, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 61-80). Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. *Motivation – I klasseledelse, relationer og didaktik (KvaN)*, s. 235-252.
- Qvortrup, L. (2006). Kreativitet som vidensform og resurse. *KvaN (76)*, s. 28-43.
- Qvortrup, L. (2017). Hvad er sand, brugbar viden? I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 213-254). Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, H. H. (2021). *Lærerne skal arbejde langt mere målrettet med konsolidering*. Hentet fra Alinea.dk: <https://www.alinea.dk/matematik/artikel/laererne-skal-arbejde-langt-mere-malrettet-med-konsolidering>
- Regeringen (Socialdemokratiet, V. o., Alliance, L., Folkeparti, D. K., Venstre, R., & Folkeparti, D. (19. marts 2024). *Aftale om folkeskolens kvalitetsprogram – frihed og fordybelse*. Hentet fra Børne- og undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/mar/240320-aftale-om-folkeskolens-kvalitetsprogram-%E2%80%93-frihed-og-fordybelse.pdf>
- Regeringen. (2023). *Forberedt på fremtiden 2: Frihed og fordybelse*. Regeringen.
- Regeringen, Social Demokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre, & Socialistisk Folkeparti. (22. november 2018). *Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden*.
- Rønnow, K. F. (december 2006). Didaktiske rytmer. *Kreativitet (KvaN 76)*, s. 97-106.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. Akademisk Forlag.
- Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre, & Dansk Folkeparti. (7. juni 2013). *Aftale om et fagligt løft af folkeskolen*.

- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2020). *Praksisfaglighed i skolen. Vejledning og inspiration*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Styrelsen for undervisnings og kvalitet. (2020). *Praksisfaglighed i skolen. Vidensopsamling*. Børne- og undervisningsministeriet.
- Tanggaard, L. (2010). *Fornyelsens kunst. At skabe kreativitet i skolen*. Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. (2015). At fremme børns kreativitet: fremtidens fordring. I J. Klitmøller, & D. Sommer, *Læring, dannelse og udvikling* (s. 185-204). Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. (2016). *FAQ om kreativitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Venstre, Liberal Alliance, Det Konservative Folkeparti, Social Demokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre, & Socialistisk Folkeparti. (2018). Aftale om styrket praksisfaglighed. *Forslag til Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v., lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om ungdomsskoler*. Folketinget.
- Ziehe, T. (2004). God anderledeshed. I T. Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutine* (s. 65-80). Forfatteren og forlaget politisk revy.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-45). Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1: Observationsguide

Observationsguiden tager udgangspunkt i Lene Tanggaards kreativitetsmodel (bilag 5).

Jeg har anvendt observationsguiden med henblik på at kunne sammenholde mine observationer fra de fire forskellige musikhold. Jeg har dog også tilladt mig at notere andre relevante betragtninger end dem, observationsguiden lægger op til at notere. Der er tale om semistrukturerede observationer (Østergaard, 2017).

Indhold	Hvad arbejdes der med?
Fordybelse i traditioner og fag	Er der mulighed for, at eleverne kan tilegne sig de fornødne musikalske færdigheder og relevant viden?
Modstand fra det materiale, der arbejdes med	Bliver kreativitet 'nødvendiggjort'? Møder eleverne benspænd?
Fuskeri og eksperimenterende læring	Inviteres eleverne til at lege med materialet og bryde rammerne?
Tegn på kreativitet	Hvilke tegn på kreativitet ser du? Jf. definitionen: kreativitet = nyhed + værdi
Lærerrollen	Hvad gør læreren for at invitere til kreativitet? Hvad gør læreren for at stilladsere elevernes kreative processer?

Bilag 2: Interviewguide

Forskningsinteresse	Interviewspørgsmål
<p>Hvordan forstår musiklæreren begrebet 'kreativitet'?</p>	<p>Hvordan forstår du begrebet kreativitet?</p> <p>Vil du give et eksempel fra din undervisning, hvor du mener, at en eller flere elever har udvist kreativitet?</p>
<p>I hvilket omfang har musiklæreren fokus på elevernes udvikling af kreativitet?</p>	<p>I hvilket omfang har du elevernes udvikling af kreativitet for øje, når du tilrettelægger din musikundervisning?</p> <p>Hvordan kommer det til udtryk i din planlægning?</p> <p>I hvilket omfang har du elevernes udvikling af kreativitet for øje, når du gennemfører din musikundervisning?</p> <p>Hvordan kommer det til udtryk i din undervisning?</p>
<p>Hvad kan udfordre den kreativitetsfremmende musikundervisning?</p>	<p>Hvilke udfordringer oplever du, når eleverne skal arbejde i kreative processer?</p> <p>Hvad gør du for at forebygge/håndtere disse udfordringer?</p> <p>Hvad oplever du, at eleverne har brug for fra dig som musislærer?</p> <p>I hvilket omfang oplever du, at musikundervisningens ydre betingelser er udfordrende for den kreativitetsfremmende undervisning?</p>
<p>Hvad kan understøtte den kreativitetsfremmende musikundervisning?</p>	<p>Hvilken type undervisning/aktiviteter oplever du særligt understøttende for elevernes udvikling af kreativitet?</p> <p>Hvilke didaktiske greb oplever du særligt understøttende for elevernes udvikling af kreativitet?</p> <p>I hvilket omfang finder du musikfaget relevant i forhold til at understøtte elevernes udvikling af kreativitet?</p>

Bilag 3: Empirisk konstruktion af observationer

Skole X (7. klasse): Eleverne øver selvstændigt i grupper på nummeret "I'm yours". De har fået til opgave at genskabe nummeret, lege med det, tilføje solo, improvisere eller andet. Det eneste krav er, at reggae-genren skal træde tydeligt frem. 3 grupper ad gangen kan øve. De resterende to grupper går i opløsning. Sidst i timen viser eleverne deres produkter for hinanden.

Generelle betragtninger om lærerrollen: Vejleder grupperne i øveprocessen. Hjælper dem til at holde fokus og skubbe processen fremad: *"I har 17 minutter. Jeg tror, I skal finde en måde at slutte nummeret på"*. Guider primært på processen og ikke på det musikalske udtryk.

Modstand fra materialet	Fuskeri og eksperimenter	Fordybelse i traditioner og fag
<p>Ingen konkrete instruktioner om, hvad eleverne skal ændre ved nummeret.</p> <p>En guitarist er udfordret af at skulle spille off-beat. Finder på at stampe i gulvet med foden for at holde takten.</p> <p>En gruppe bøvler med et bestemt tekststykke, hvor de tre sangere bliver ved med at synge uens. Til sidst tvinger tidspres dem til at finde en alternativ løsning. De løser det ved at én elev er 'lead', og de andre synger med på udvalgte dele.</p>	<p>Læreren lægger op til eksperimenter: <i>"I må lege, improvisere, eksperimentere med nummeret. Hvis nogen har et kreativt indspark, er det super. Det kan være en solo eller lignende"</i>.</p> <p>Alle grupper reproducerer. Ingen har tilføjet solo eller lignende.</p> <p>En gruppe ændrer på nummerets form, fordi sangerne ikke vil synge et bestemt 'dududu-stykke'. De støder på et problem og finder en løsning: <i>"Hvis I gerne vil springe over dududu, så skal I bare gå direkte på 3. vers"</i></p> <p>Få elever eksperimenterer lidt på deres instrument: <i>"Skal jeg ikke gøre det her på 'loove'?"</i> Trommeslager slår på bækken.</p>	<p>Genrekendskab. Reggae, off-beat.</p> <p>Mange er håndværksmæssigt udfordrede. Ingen instruktion på instrumenterne = eleverne spiller på det niveau, de har i forvejen.</p> <p>Læreren gør opmærksom på vigtigheden af at øve: <i>"Nogle gange skal I bare koncentrere jer om at øve. Ikke bruge så meget tid på alt mulig andet"</i></p> <p>Fagsprog hjælper eleverne til at kunne tale om musik: <i>"Så vi slutter lige før 'bridge'"</i></p> <p>Fremvisning uden feedback. Instruktioner, som ikke bliver fulgt op: <i>"Læg mærke til, om reggae-genren træder tydeligt frem"</i> <i>"Læg mærke til, om der er noget, gruppen har skabt. Lyt efter gruppens kreative side. Hvordan de har fortolket nummeret"</i></p>

Skole X (8. klasse): Eleverne øver selvstændigt i deres eksamensgrupper. Hver gruppe har frit valgt et nummer samt besætning. Der er et øvelokale til hver gruppe.

Generelle betragtninger om lærerrollen: Vejleder grupperne i øveprocessen. Har fokus på, at de skal 'stramme processen op': *"I skal overholde aftalerne"*. *"I skal blive enige om, hvor mange takter du spiller solo"*. Guider både på proces og på det musikalske udtryk: *"Hvordan kan I få klaveret tydeligere frem?"*

Modstand fra materialet	Fuskeri og eksperimenter	Fordybelse i traditioner og fag
<p>Eleverne er under tidspres og bliver derfor nødt til at træffe hurtige beslutninger.</p>	<p>Undersøger instrumenternes potentialer: <i>"Kan jeg ikke lave den"</i></p>	<p>Sammenspilsgruppe A har alle modtaget musikundervisning uden for skolen.</p>

<p>Ingen konkrete benspænd i opgaven. Eleverne har frit måttet vælge nummer og besætning. De arbejder reproducerende</p>	<p><i>der lyd”? ”Hvad kan vi bruge til at lave den der lyd”?</i></p> <p>Eksperimenterer med nummerets udtryk: <i>”Hvad synes du, lyder bedst? Det her, eller det her”?</i> <i>”Jeg synes, det lyder bedre uden trommer”</i> <i>”Det synes jeg ikke. Jeg føler, trommer sætter tempoet”</i> <i>”Du skal bare synge med power i din stemme”</i></p> <p>Sammenspilsgruppe A er særligt dygtige på deres instrumenter. De eksperimenterer markant mere end de andre grupper: Spiller guitarsolo i pausen, trommeslager øver fills, guitarist spiller impro over intro, sanger leger med sit vokale udtryk. Lufttrommer og luftguitar Alle leger og øver Lærer ryster på hovedet: <i>”I skal overholde aftalerne. Dem der spiller skal spille. I skal ikke blive ved med at sidde og lege derovre”</i></p>	<p>De formår at hjælpe hinanden. Markerer til hinanden, hvornår de skal spille og hvad Har overskud til at spille med indlevelse Stopper. Retter fejl. <i>”Skal vi ikke bare tage fra verset af”?</i> Bassist til trommeslager: <i>”Du starter for hurtigt. Skal vi lige prøve det sammen”.</i> Fagsprog kvalificerer arbejdet: <i>”Sæt lige en streg mellem hvert formled”.</i> <i>”Omkvæd er det samme som main riff”</i> En elev gennemgår formen på tavlen Under gennemspilning går en elev op til tavlen og peger på det formled, vi er ved. Manglende instrumentkendskab er en udfordring i de andre grupper: <i>”Hvad kan vi bruge til at lave den der lyd”?</i> <i>”Jeg ved det ikke. Jeg har aldrig spillet guitar før”</i></p>
<p>Skole Y (8. klasse): Eleverne forbereder sig i deres eksamensgrupper. Én gruppe øver deres sammenspilsnummer undervejledning fra de to musiklærere, mens de resterende tre grupper forbereder sig på de fem færdigheds- og vidensområder, som de kan trække til eksamen. Efter 30 minutter roterer grupperne, så et nyt hold øver sammen-spil.</p> <p><u>Generelle betragtninger om lærerrollen:</u> Øveprocessen er meget lærerstyret. Instruerer hver elev på instrumenterne. Træffer alle æstetiske valg: <i>”Måske laver vi det om. Der er ret mange muligheder, men lige nu spiller du bare grundtoner”.</i> Udtrykker et meget eksplicit eksamens- og karakterfokus: <i>”Kom nu til tiden. Vi har haft karakter-snak med flere af jer, og det betyder altså noget. Vi kan ikke give en høj karakter til en, der hver gang kommer for sent. Det kan vi ikke tage seriøst”</i></p>		
<p>Modstand fra materialet</p>	<p>Fuskeri og eksperimenter</p>	<p>Fordybelse i traditioner og fag</p>
<p>Modstand i form af valgfagsprøven. Den ’tvinger’ eleverne til at færdiggøre to sammenspilsnumre. Meget lærerstyret og derfor mest læreren, der blev nødt til at være kreativ.</p>	<p>Tydeligt fokus på at få færdiggjort de to eksamensnumre. Læreren er den eneste, der eksperimenterer: <i>”Jeg skal lige spille. Jeg skal lige høre, hvordan det lyder”</i></p>	<p>Læreren instruerer hvert instrument. Herved opøver eleverne instrument-beherskelse. Læreren modellerer en struktur for øveprocessen. Har noteret aftaler fra sidst, så processen kan komme videre.</p>

	<p>Alle får klare instruktioner på deres instrumenter: <i>"Bare hold pedalen nede. Vi kan godt lide den der lange"</i>.</p> <p>Inviterer en enkelt gang til eksperimenter, men har fortsat det sidste ord: <i>"Sofie, giv dig selv lov til at lege lidt. Prøv at trykke hårdt, mindre hårdt osv. Så skal jeg nok sige til dig, når jeg synes, det lyder godt"</i>.</p> <p>Opfordrer til strategiske valg: <i>"Hvad gør vi med outroen? Hvad tænker I?"</i></p> <p><i>"Nu går jeg lige i eksamensmode. Hvad ville fordelene være ved at bygge op, eller ved at køre fuld skruld?"</i></p> <p>Eleverne kommer få gange med input, som læreren tager imod: <i>"Sigrid skal også synge"</i></p> <p><i>"Vi kan også bare alle sammen synge"</i></p> <p><i>"Kan vi spille det hurtigere"</i></p> <p><i>"Kunne det så ikke være sådan nogle lange toner"</i></p>	<p>Fokus på at få numrene gjort helt færdige. Øve øve øve. Perfektionering.</p>
<p>Skole Z (7. klasse): Klassen starter med en fælles trommeøvelse, hvor lærer og elever skiftes til at improvisere på bongotrommer. Herefter går klassen i gang med at øve på et fælles sammenspilsnummer under ledelse af musiklæreren. Læreren gennemgår et formskema over nummeret, hvor han har noteret, hvilket udtryk hvert formled skal have.</p> <p><u>Generelle betragtninger om lærerrollen:</u> Klasseleder. Styrer de fælles musikalske aktiviteter. Instruerer eleverne på hvert instrument i sammenspilssituationen. Træffer alle valg ift. instrumentering og opbygning af sammenspilsnummeret. Venskabelig relation til eleverne.</p>		
<p>Modstand fra materialet</p>	<p>Fuskeri og eksperimenter</p>	<p>Fordybelse i traditioner og fag</p>
<p>I trommeøvelsen har hver elev én takt at improvisere i. Den faste struktur gør det muligt for dem at være kreative.</p> <p>De 2 elever, som rapper i sammenspilsnummeret har fået til opgave at omskrive en del af teksten til dansk.</p>	<p>Positiv omgang med fejl: <i>"Du prøver bare igen, Thøger. Det gør altså ikke noget. Du lærer af det"</i>.</p> <p>Inviterer til at eksperimentere med stemninger i sammenspilsnummeret.</p> <p>Hele trommeøvelsen inviterer til fuskeri. Læreren retter ikke på</p>	<p>I trommeøvelsen insisterer læreren på, at de skal holde en fælles puls: <i>"Kan vi gøre det mere rytmisk?"</i></p> <p>Læreren roser en elev, der laver en rytme, som er kompliceret og som holder sig i pulsen og inden for de fire slag: <i>"Fedt det der, Adam"</i></p>

	<p>elevernes 'soloer'. Det værdifulde ligger i at prøve.</p> <p>Trommeslageren eksperimenterer selv med sit instrument under sammenspilsdelen. Han er den, der kan mest rent håndværksmæssigt, så læreren inviterer ham til at finde på et 'fill'.</p> <p>Læreren anerkender elevernes input. En elev går rundt og giver highfive til alle inden første gennemspilning. Læreren roser og siger <i>"Fedt, Achmed – god energi"</i>.</p>	<p>Læreren modellerer gode øvestrategier: <i>"Prøv at syng samtidig med"</i>.</p> <p>Læreren bruger fagsprog: <i>"Kunne I høre, det blev dynamisk? Vi fik bygget det op"</i>.</p> <p>Læreren opfordrer til fordybelse, perfektionering: <i>"Bliv ved. Gør det igen"</i>.</p> <p>Formskema</p>
--	--	---

Bilag 4: Uddrag fra interviews

Hvordan forstår musiklæreren kreativitetsbegrebet?

Lærer X

"Først og fremmest så synes jeg, det handler om, at man lidt på intuition springer ud i noget uden at have forberedt noget. At gå ud og prøve noget af og finde ud af, hvilke toner og rytmer får jeg skabt? Bare per lyst og intuition"

"Det er lidt sværere med børn, hvad angår den definition... Fordi det er jo sådan meget ydre styret.. Fordi, der er jo desværre ikke ret mange børn, der selv besidder musikalsk kreativitet"

Lærer Y

"Altså det er sådan jagten på de der øjeblikke, hvor man lige pludselig finder på noget. Får en ide eller mærker, at her går jeg en vej, man ikke helt har kontrol over"

"På et eller andet tidspunkt, så skal det jo også gøres til noget... altså ellers er det jo bare en følelse"

Lærer Z

"For mig er kreativitet en skabelsesproces. Kreativitet og skabelse hænger sammen. Det at være kreativ, det er, at man producerer noget i et fællesskab. Eller med sig selv".

I hvilket omfang har musiklæreren fokus på elevernes udvikling af kreativitet?

Lærer Y

"Kreativitet er jo.. Jeg tror, jeg har en pointe her. Er jo noget, man skal træne at være i. Det er mega hårdt at være i. Vi har rigtig mange børne typer, som ikke ved, hvad det vil sige at være i kreativitet. Altså de oplever det nærmest som en frihed, som er grænsende til kaotisk. Det er jo noget af det mest krævende at få at vide, at du skal præstere noget inden for noget, som du ikke rigtig ved, hvad er. Før vi overhovedet er i gang med at snakke kreativitet, så skal der være en kultur. Der er noget med, hvornår det er min tur, spille i takt. Jeg bliver nødt til at prioritere at få de her rammer på plads for at skabe plads til kreativiteten".

Hvad kan udfordre den kreativitetsfremmende musikundervisning?

Lærer X

"Ja, og de (eleverne) er for vant til at få at vide, at nu skal du gøre det og det og det, og du skal holde dig inden for de rammer".

"Så hvis du står med elever, der ligesom er opdraget, som de jo er i folkeskolen... og så du kaster dem ind i musikfaget, så er det svært at få dem til selv at skabe noget kreativt. De holder sig meget inden for de rammer, der ligesom er stukket ud til dem. De spørger fx: "hvor mange gange skal jeg trykke på den her?" De overfører deres erfaringer fra andre fag, og så er det svært at skabe noget kreativt. Jeg har mange elever, der er meget konkret-forstående".

"Altså det er lidt det der med, at når du står med en elev, der ikke kan noget i forvejen... Og det gør man tit... Så er det meget konkret "det og det og det skal du gøre". Og så bliver der ikke skabt mere end det, jeg siger, du skal gøre".

”Men altså vi har også rigtig mange, som ikke har valgt musik, og som ikke har særlig meget kendskab til musik. Nogle har valgt det som 4. prioritet. Det er en kæmpe udfordring”.

Lærer Y

”Der er et øve lokale, og der er fire sammenspilshold. Så bliver man bare nødt til at være voksne og sige.. Det er fint nok at man siger: ”Nu skal i bare finde frem til det her stille og roligt”... Men det er ikke den verden de er i. De er faktisk i en verden hedder ”Vi skal kunne 2 sammenspilsnumre. Vi skal spille aktivt mellem 5 og 10 min” Musik er jo... Altså, Det er jo så nådesløst et fag i forhold til andre. Fordi er der bare en der spiller forkert, så er helheden jo ødelagt. Det er bare et nådesløst hårdt fag. Og vi kan ikke sidde til en eksamen med nogen, der spiller noget, de ikke har øvet på, som ikke kan det og sige: ”Det var synd...” Det er altså mestringsting det her”.

”...slutprocessen (frem mod prøven), hvor der bare ikke er plads... Jo der er plads til kreativitet, men men det er jo også... Det er jo en time, hvor vi lukker af. Vi er ved at lukke sang nummer et ned, og der er 2 måneder til at lære sang nummer 2 og gøre 5 færdighedsområder klar. Og der tænker jeg, at vi er de voksne. At vi simpelthen må sige, vi vurderer tiden og nu tager jeg også lidt over. Altså tage en beslutning”.

”Hvis jeg skal være helt ærlig, så tror jeg, det største benspænd for kreativiteten... Det er hvor behård en klasseleder, man skal være. Altså du skal være didaktiker så ekstremt for at kunne mestre en musiktime. Du skulle faktisk kunne rumme og være klasserumsleder, mestre det musikalske og guide visuelt de børn, der har svært ved at være der samtidigt. Hvis du ikke kan det, så er der noget, der tipper. Det er faktisk rigtig rigtig meget at kræve af et menneske at kunne. Og du skal kunne det på samme tid. Og du skal ikke kun kunne det i 2 minutter, du skal kunne det i halvanden time. Og det vil sige.. Der er faktisk ikke plads til kreativitet, før du kan det her”.

Lærer Z

”Jeg har endnu ikke oplevet en totalt fri kreativ proces, der blev til noget, jeg syntes, der havde kvalitet”.

”Med det faghæfte, der er for musik som valgfag, så lægger det jo op til, at man skal have det 1,5 time hver dag, for at nå i dybden med det hele. Men der vælger hver underviser jo så, hvad der vægtes. Og det der oftest vægtes, det er jo så det, man på erfaring ved, der bliver kigget på til en prøve”.

Interviewer: *”Og det er?”*

Informant: *”Jamen det er at kunne perspektivere til sit lodtrukne færdigheds- vidensområde. Og at kunne lave et formskema. Og at man kan spille”.*

Hvad kan understøtte den kreativetsfremmende musikundervisning?

Lærer X

”Man kan sige, det er lidt nemmere at skabe nogle forudsætninger for, at de får skabt nogle mere kreative ting i udskolingen. Særligt dem, der har forudsætningerne og motivationen...”

”Men hvis du sidder med nogen, der har en grundbasis inden for musik og kan noget - så kan man bygge noget på. Jamen så prøver de selv noget af, bygger noget oven på det, man har givet dem”.

”Fx hvor vi spiller pulsslæg på congas, og så prøver at komme med nogle eksempler på, hvordan man kan improvisere. Så længe vi holder pulsen og kan komme tilbage til pulsen og rammer et 1-slag - så kan vi godt eksperimentere”

Lærer Y

"Så det der sker, det er, at de ret ubevidst har så meget erfaring med sig, at de jagter noget. Godt nok startede de med det her ramme noget, men de sprang rimelig hurtigt rammerne selv, fordi de bare var så meget foran i den proces der og var så dygtige, at de kunne selv".

"Og derfor er det også rigtig vigtigt, vi giver dem nogle roller, de kan mestre. Det er jo vores ansvar, at vi ikke bliver over-ambitiøse. Men, men det der med at tage ansvar for, at stilladsets skal vi alle sammen kunne kravle på".

"Hvordan får man alle med i musik? Der synes jeg også, kreativiteten er svaret".

"Jeg er mere optaget af at vise dem en værktøjskasse (...) Jeg bilder mig ind, at den gode værktøjskasse, det er der, hvor det fede bliver skabt senere hen".

"(...) Altså, men I har 3 fokusområder. I skal sørge for at finde tempoet, I skal aftale, hvem der tæller ind, og i skal kunne formen. Det er Sådan 3 fokusområder lige nu

"Man kan jo godt sige, at selvfølgelig bliver det mere rammesat fordi de skal til eksamen. Man kan jo også sige, at det faktisk er godt for kreativitet, fordi de faktisk skal tvinges til at gøre noget".

"Altså vi prøver mere af (i 7. klasse). Vi laver flere mærkelige sammenspilsnumre. Vi har mere musik, som ikke nødvendigvis skal ende med at være skide godt, men bare være proces. Det er der meget mere råd til på syvende årgang"

"Så er det her, vi træner at få øje på hinanden. Det her øjeblik, hvor elever..."Nu fik jeg en ide", og de kigger op på de andre: "Lagde I mærke til, at jeg kom til at spille det her? Det var rigtig fedt." Det er der hvor, hvor hvor feedbacken er faktisk. Det er ikke lærerne der siger: "Det var godt". Det er når de først selv kan mærke, at det var faktisk okay. Og det, synes jeg, er spændende".

Lærer Z

"(..) Men det handler måske også om, at rammerne er til, at man godt må gøre det i virkeligheden. Og så skal man jo kunne gribe den".

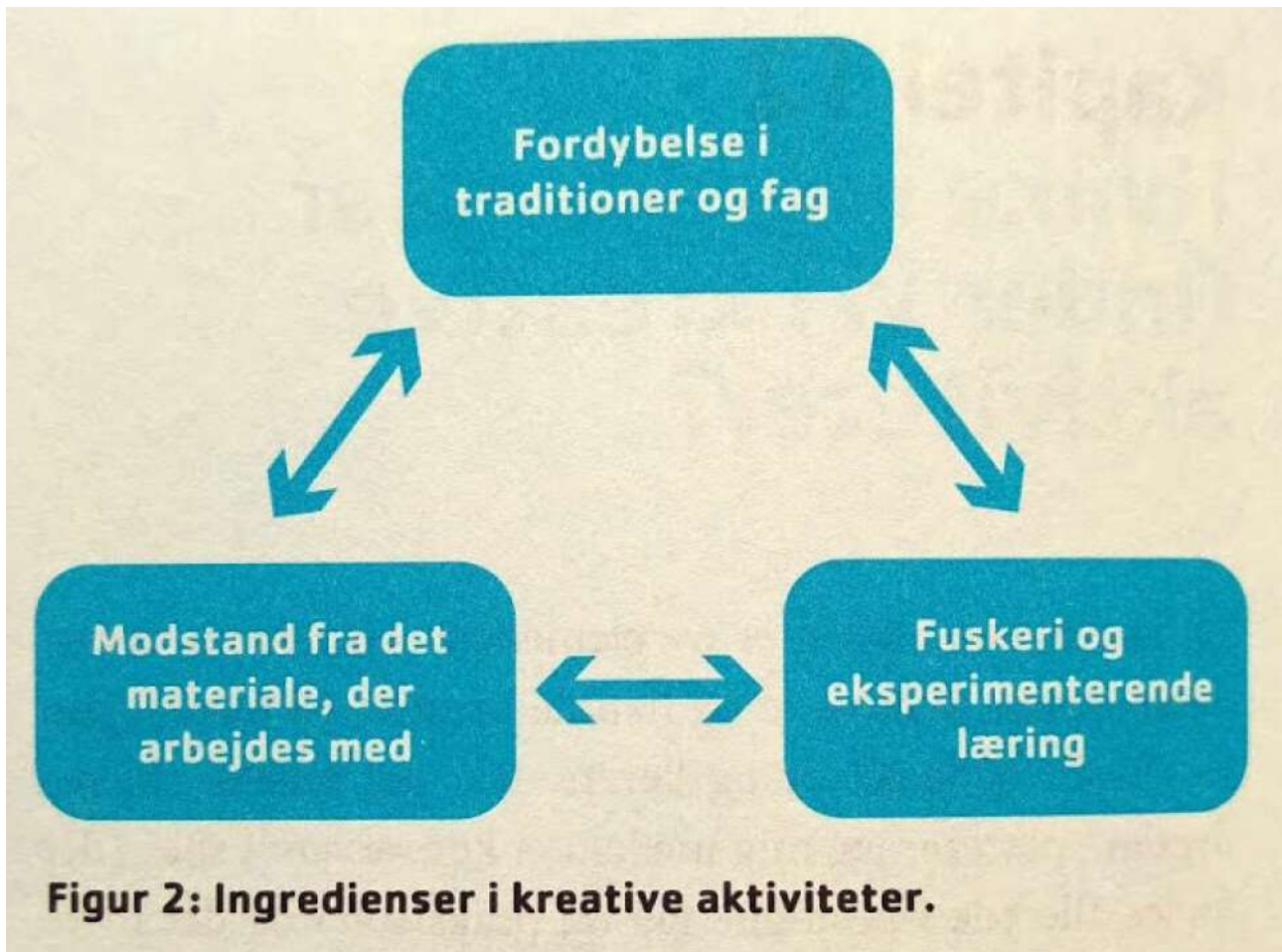
"Så er den del - det der sker i starten og det der sker til slut - ligesom ikke op til det kaotiske, til tilfældigheder".

"Så får jeg designet rummet, som jeg gerne vil have det i forhold til den kreative proces, jeg visualiserer. Og det kan være at stolene, de står på en bestemt måde. Det kan være, der er noget tape på gulvet. Det kan være, at der er pænt og ryddet op".

"Det første er jo så at acceptere, at der kommer til at være en grad af kaos. At der er noget, man ikke kan forudsige. Og det er jo fedt. Det er jo sådan ligesom det smukke af det. Men når så bægeret flyder over, så tror jeg, det er vigtigt, at man har en værktøjskasse".

"Så jeg ser lidt musikundervisning som et teaterstykke. At der er en rød tråd fra A til B, og jo mere vi kan være aktive i en form for flow. Det stiller så store krav i virkeligheden".

Bilag 5: Lene Tanggaards kreativitetsmodel



Fra: Tanggaards, L. (2016). *FAQ om kreativitet* (s. 90). Hans Reitzels Forlag.