



# MELLEM DET VANLIGE OG DET FREMMEDE

ET ETNOGRAFISK STUDIE AF 4.X'S  
DELTAGELSE I EVENTYRKONCERTEN  
DE FIRE VINDE

---

SPECIALE I PÆDAGOGIK VED  
KØBENHAVNS UNIVERSITET  
NOVEMBER 2016

AF: MARIE GROTH WOS  
VEJLEDER: KAREN BORGNACKE

Institutnavn: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling

Name of department: Department of Media, Cognition and Communication

Fag: Pædagogik

Studieordning: 2013

Forfatter: Marie Groth Wos

Titel og undertitel: Mellem det vanlige og det fremmede – et etnografisk studie af 4.x's deltagelse i eventyrkoncerten De Fire Vinde

English titel: Between the ordinary and the alien – an ethnographic study of 4.x' participation in the fairytale concert The Four Winds

Forside foto: Marie Groth Wos

Forside layout: Henrik Groth / K2

Vejleder: Karen Borgnakke

Afleveringsdato: 1. november 2016

Antal tegn: 189.804

Antal normalsider: 79

## FORORD

Jeg vil gerne takke styregruppen bag koncertprojektet De Fire Vinde, for fra start at kunne se potentialet i at samarbejde. Særlig tak til projektleder Peter Frost fra Sangens Hus for frugtbar sparring, dialog og udveksling af perspektiver undervejs.

Tak til min vejleder Karen Borgnakke for kyndig og engageret vejledning og tro på projektets relevans igennem hele processen – og tak til Maria, Daniel og Sidsel for løbende gennemlæsninger og respons på specialets kapitler.

Der skal også lyde en tak til de medvirkende lærere, studerende og kunstnere i projektet, der altid mødte mig med imødekommenhed og interesse.

Sidst, men ikke mindst, vil jeg takke mine ”medforskere”, eleverne i 4.x på Mølleskolen. Uden jeres begavede, og altid overraskende perspektiver, ville der slet ikke være noget speciale!

## ABSTRACT

---

This master thesis presents an ethnographic analysis of a class of fourth grade pupils' participation in the musical/literary concert project *De Fire Vinde* (The Four Winds). As a cross-aesthetic project in a primary school setting, the project was implemented in the subjects "Danish" and "Music" and involved fourth grade pupils from three different public schools in Copenhagen. During the project, external agents from the professional art field, including an author, a composer as well as music teacher students, facilitated the teaching. The central purpose was to let school pupils participate in an artistic project of professional dimensions. In this attempt, the project can be regarded as a local attempt to meet present educational discourses privileging the idea of an increased collaboration between schools and the cultural institutions.

Based on combined qualitative methods, including participating observation and group conversations with pupils, the thesis presents an empirical analysis of the project, emphasising the pupils' perspectives.

Theoretically, the study is informed by the experience-oriented pedagogical theory, highlighting the changed conditions for subjective experience in the post-traditional school system with perspectives from Thomas Ziehe (2004) and Karen Borgnakke (2005). These theoretical perspectives are supplemented by ethnographic methodology from Martin Hammersley and Paul Atkinson.

The key finding is that concepts of *context*, *time* and *people* were *destabilised, yet not consistently changed*, by the intervention of the project in everyday school life. Handing the teaching role to external agents from the professional art field confronted the pupils with aesthetic approaches to learning that in many ways contradicted the dominating institutional logic in the school. Nevertheless, the fact that the majority of the project took place in a school context meant that the institutional logics of the school were continuously present and active throughout the project. In this aspect, the pupils were confronted with the troublesome task of meeting demands from reciprocal criteria of recognition – a task that demanded an increased ability to perform, what I in this thesis identify as *complex work of navigation*.

Drawing on Thomas Ziehe's concepts of learning culture and decentering, the key analytical findings are discussed in perspectives to the recent reform of the primary school in Denmark that demands more motivating and varied school days through collaborations with institutions outside the school. Finally, I suggest that the empirical insights in the thesis represents a countermovement to the present tendencies to approach the question of learning in highly hypothetical and abstract terms. In contrast to existing evaluations of the reform, I suggest that the pupil-oriented perspectives offered in this thesis provides a more substantial empirical insight in the prospects and dilemmas involved in the learning processes of pupils, when school and the art field collaborate.

## INDHOLD

<b>FORORD</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>INDHOLD</b> .....	4
<b>KAPITEL 1 - INDLEDNING</b> .....	5
SPECIALETS PROBLEMSTILLINGER .....	8
ELEV PERSPEKTIVET – FRA ETYMOLOGISK MOD EMPIRISK AFSØGNING .....	8
SPECIALETS OPBYGNING .....	10
<b>KAPITEL 2 - DE FIRE VINDE: UDVIKLINGSPROJEKT OG FORSKNINGSFELT</b> .....	11
FRA SILO TIL SYNERGI - MUSIKPÆDAGOGISK UDVIKLING I SAMARBEJDEDE NETVÆRK .....	14
DET BØRNEKULTURELLE FORSKNINGSFELT .....	16
<b>KAPITEL 3 - TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	19
THOMAS ZIEHE – DET FREMMEDE SOM PRODUKTIVT .....	19
KAREN BORGNACKE – INSTITUTIONALISERET BARNDOM .....	27
<b>KAPITEL 4 – METODE: AT UDFORSKE DET LEVEDE LIV I SKOLEN</b> .....	30
ETNOGRAFI MELLEM KLASSERUMMET OG NYE KONTEKSTER FOR SKOLEN .....	30
AT LYTTE, MÆRKE OG SE SOM EN VIND? – FELTARBEJDET I PRAKSIS .....	34
EMPIRISK SAMLING .....	39
ETISKE OVERVEJELSER .....	40
<b>KAPITEL 5 – ANALYSE: MELLEM DET VANLIGE OG DET FREMMEDE</b> .....	41
DELANALYSE 1: ET MØDE MELLEM LOGIKKER .....	43
DELANALYSE 2: FRA INSPIRATION TIL PERFORMANCE .....	49
DELANALYSE 3: ELEVERNES PERSPEKTIVER PÅ DE FIRE VINDE .....	73
<b>KAPITEL 6 - PERSPEKTIVERING</b> .....	83
MULIGHEDER FOR DECENTRERING .....	83
LÆRINGSKULTUREN I DE FIRE VINDE .....	86
ELEVENS ØGEDE NAVIGATIONSARBEJDE .....	91
PERSPEKTIVER TIL UDVIKLINGSPROJEKTET OG FORSKNINGSFELTET .....	93
<b>LITTERATURLISTE</b> .....	96
<b>BILAGSOVERSIGT</b> .....	98

## KAPITEL 1 - INDLEDNING

---

*”Vinden lytter til dig og dine drømme*

*Mærker lige hvad du vil*

*Vinden følger dine drømme derhen*

*Hvor du bliver lyttet til”*

Sådan lød det, da knap 200 4. klasses elever fra Frederiksberg opførte det afsluttende korværk til eventyrkoncerten De Fire Vinde, et par dage inden påskeferien begyndte.

Koncerten blev afholdt i det gamle radiohus på Rosenørns allé, der i dag er en del af Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM).

Selve koncerten var kulminationen på et udviklingsprojekt, organiseret i et samarbejde mellem DKDM, professionshøjskolen Metropol og Sangens Hus. I forløbet op til koncerten havde de deltagende klasser arbejdet med grupper af musiklærerstuderende fra de to uddannelsesinstitutioner, en anerkendt børnebogsforfatter samt en professionel komponist, alt ud fra et fælles mål om at skabe musik, eventyr og sange der skulle fremføres ved den afsluttende koncert.

Projektet blev afviklet i perioden fra januar til marts 2016, hvor kunstnerne og de studerende arbejdede med eleverne i dansk- og musiktimerne. Således udgjorde de involverede skoler den primære fysiske ramme om projektet, hvor også klassernes respektive dansk- og musiklærere var involveret.

Intentionen i De Fire Vinde var at *”åbne musikken og litteraturens verden for eleverne”* (bilag5:1). Samtidigt var projektet drevet af et professionsorienteret udviklingsperspektiv, der fokuserede på at styrke samarbejdet mellem musiklæreruddannelserne på hhv. konservatorie og professionshøjskole.

I det dobbelte fokus, der både orienterede sig imod elevernes møde med kunsten, og det inter-institutionelle samarbejde mellem musiklæreruddannelserne på DKDM og Metropol, kan De Fire Vinde ses som et lokalt projekt, der på flere niveauer forsøger at imødekomme nye uddannelsespolitiske dagsordner på folkeskoleområdet.

Med reformaspektet ”den åbne skole”, der blev vedtaget som del af folkeskolereformen i 2013, er landets skoler blevet forpligtet til at indgå varige samarbejder mellem det omkringliggende kultur-, fritids- og erhvervsliv. Herigennem skal den åbne skole understøtte de overordnede bestræbelser i reformen, der handler om at styrke elevernes læring og trivsel. I dette perspektiv er intentionen, at elevernes møde med det omkringliggende samfund skal gøre skoledagene mere varierede ved at lade eleverne møde nye og anderledes læringsaktiviteter, der motiverer dem til at lære mere (Bilag1:4).

Inden for musikområdet er der med vedtagelsen af den åbne skole stillet specifikke krav om et gensidigt samarbejde mellem folkeskolen og musikskolen. Det betyder, at musiklærere fra musikskolen i højere grad skal engagere sig i forløb i folkeskolen, ligesom elever kan få godkendt fravær i skolen i forbindelse med aktiviteter i musikskoleregion.<sup>1</sup>

I Danmark har traditionen hidtil været, at musikskolerne var aftagere af de konservatorieuddannede musiklærere, alt imens professionshøjskolerne uddannede musiklærere til folkeskolen. Denne praksis forsøger projektet De Fire Vinde at forandre, ved at lade studerende fra de to institutioner samarbejde og gensidigt lære af hinandens fagligheder. I denne kontekst indskrives De Fire Vinde sig således, som et professionsorienteret udviklingsprojekt, der involverer sig direkte i forandringsprocessen med at skabe synergi og netværk imellem musiklærerne allerede under studieårene.

Med dette speciale er det min intention at afdække elevperspektiverne i løbet af projektet: Fra mødet med kunstnerne og de studerende til afslutningen i koncerthuset.

Inspireret af det indledningsvist citerede korværk kan man sige at arbejdet med specialet, på mange måder har været drevet af en intention om at gøre det samme som vinden i sangen: at lytte til elevernes fortællinger, forestillinger og forventninger under hele projektforløbet – at se, mærke og forstå deres perspektiver.

Mit fokus på elevperspektiverne i projektet komplimenterer herigennem det professionsudviklende perspektiv, der udgjorde det centrale fokus hos projektets egne aktører. Fra styregruppen bag projektets side blev der løbende indsamlet kvalitative data, med fokus på

---

<sup>1</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>

erfaringsopsamling fra de involverede studerende, hvor udfordringer og potentialer i samarbejdet mellem musiklæreruddannelserne på DKDM og Metropol blev undersøgt fra de studerendes perspektiv. Konklusionerne fra dette arbejde er udfoldet i projektevalueringen "De Fire Vinde – Evaluering af musikpædagogisk udvikling i samarbejdende netværk" (Sangens Hus, DKDM, Metropol, september:2016, bilag 5).

Elevorienteringen i specialet belyser således et perspektiv, der fra projektaktørernes egen side ikke var kapacitet til at afdække.

I et bredere perspektiv er det empiriske fokus på elevernes perspektiv på projektet motiveret af at ville komplimentere de få undersøgelser, der hidtil er foretaget af implementeringen af den åbne skole. De første evalueringer af den åbne skole udkom i 2014 og 2015, med henholdsvis Kommunernes Landsforening (KL) og revisionsvirksomheden Deloitte som afsendere (Bilag 1+2). I rapporterne udgør de forvaltningsmæssige aspekter af den åbne skole det primære opmærksomhedsfelt, hvor problemstillinger i forhold til styring, jura og økonomi er det primære undersøgelsesaspekt. Evalueringerne beskæftiger sig kun ganske flygtigt med spørgsmålet om, hvilke konsekvenser skolens øgede samarbejde med omverdenen, har for den primære målgruppe for reformen: Eleverne i den danske folkeskole. Min ambition er således at specialets elevorienterede tilgang vil kunne bidrage med lokal empirisk indsigt i, hvad der kendetegner elevernes oplevelse af at arbejde sammen med eksterne aktører i skolen.



## SPECIALETS PROBLEMSTILLINGER

- *Specialet vil fremlægge en empirisk analyse af koncertprojektet De Fire Vinde, med fokus på projektets intentioner, gennemførelse og betydning for eleverne.*

En bærende intention i projektet var, at eleverne skulle samarbejde med aktører fra den professionelle kunstverden. Således spillede det en væsentlig rolle, at det var udøvende kunstnere, der trådte i lærernes sted og varetog undervisningen af eleverne i løbet af projektet. Ligeledes blev der lagt vægt på, at afslutningen på projektet udspillede sig i en professionel kontekst, som koncertens rammesætning i den eksklusive koncertsal på DKDM udgjorde.

Med disse intentioner for øje har jeg, under feltarbejdet haft fokus på dimensionerne *tid, kontekst og mennesker* i projektet (*kilde*). Fokuseringen på disse dimensioner udgør, i mine øjne, forskningsrelevante opmærksomhedspunkter, fordi det i projektet De Fire Vinde, såvel som i det overordnede reformperspektiv i den åbne skole, betragtes som væsentligt at eleverne møder nogle *andre* aktører end skolens egne, og at undervisningen udspiller sig i nogle *andre* kontekster end det traditionelle klasseværelse.

### ELEVPERSEKTIVET – FRA ETYMOLOGISK MOD EMPIRISK AFSØGNING

Den elevperspektiviske afsøgning motiveres af en etymologisk afsøgning af begrebet "elev". Det danske substantiv "elev" har rødder i det franske verbum "élever", der betyder "at løfte". Således kan man sige, at det at være elev, i sproglig forstand, har at gøre med at blive "løftet" af nogen eller af noget. Denne indsigt har jeg fundet interessant i lyset af projektets centrale fokus på at bringe nye aktører i spil i skolen. Med det etymologiske afsæt kan man spørge, hvordan det opleves at blive "løftet" af en forfatter eller en komponist, frem for en dansklærer eller musikh lærer, sådan som det var tilfældet for eleverne i projektføreløbet. Opleves det anderledes? føles det anderledes? er måden der "løftes" på den samme? er det sted eleven "bæres hen imod" den samme, eller er "destinationen" en ganske anden?

Denne problematik nærmer specialet sig empirisk igennem organiserede, såvel som spontane, samtaler med eleverne i igennem projektføreløbet. Samtidig søger specialet indsigt i elevperspektiverne ved at identificere kategoriale forskydninger af dimensionerne *tid, kontekst og*

*mennesker*, der kortlægges gennem deltagende observation. Herved skærpes blikket for, hvordan projektet på forskellige måder *forstyrrer* skolens vanlige organisering.

I blikket for forstyrrelsesaspekter i projektet trækker jeg på den erfaringsorienterede pædagogiske teori, med fokus på den tyske professor i pædagogik, Thomas Ziehes begreber om læringskultur og decentrering (Ziehe 2004).

De teoretiske perspektiver fra Ziehe suppleres med perspektiver på den intensiverede institutionalisering af barndommen, der er formuleret af professor i pædagogik ved KU, Karen Borgnakke (Borgnakke 2005). Herigennem udgør blikket for projektet i rammerne af det skoleinsitutionelle hverdagsliv et centralt empirisk tema i specialet.

## SPECIALETS OPBYGNING

Specialet er opbygget i seks kapitler.

- I **første kapitel** har jeg indledningsvist redegjort for projektet De Fire Vinde i relation til reformaspektet "den åbne skole", samt de problemstillinger specialet orienteres af.
- i **andet kapitel** vil jeg redegøre for det professionsorienterede udviklingsperspektiv i projektet, der retter sig mod udvikling og samarbejde indenfor musiklæreruddannelserne. Jeg vil endvidere placere specialet i relation til det børnekulturelle forskningslandskab specialet skriver sig ind i.
- I **tredje kapitel** fremlægges opgavens teoretiske perspektiver, hvor Thomas Ziehes epokekarakteristik af den første og anden modernisering af skolen sættes i centrum, sammen med begreberne *læringskultur* og *decentrering*. Disse perspektiver suppleres med Karen Borgnakkes karakteristik af institutionserfarenhed hos moderne børn og unge.
- I **fjerde kapitel** redegør jeg for de metodologiske perspektiver og metodiske konsekvenser for det praktiske arbejde, i mit møde med 4.x og projektet De Fire Vinde. Her er fokus på de kvalitative metoders potentialer i uddannelsesforskningen, samt de metodiske overvejelser der er i at arbejde med børn som informanter.
- **Femte kapitel** er specialets mest omfattende, hvor den empiriske analyse fremlægges i et tre afsnit. Her danner en indledende identifikation af hhv. skolelogikker og projektlogikker udgangspunkt for en analyse af elevernes møde med projektet i et faseforløb. Derefter fremlægges elevperspektiverne på projektet hvor empirien indhentet fra elevsamtalerne stilles i forgrunden.
- **Femte kapitel** er specialets perspektiverende afslutning. Her perspektiveres analysens indsigter til begreberne decentrering og læringskultur hos Thomas Ziehe. I slutningen af kapitlet diskuteres specialets bidrag til forskning i kunst i skolen og bredere i forhold til læreprocesforskningen i åben skole perspektiv.

## KAPITEL 2 - DE FIRE VINDE: UDVIKLINGSPROJEKT OG FORSKNINGSFELT

At De Fire Vinde, skulle komme til at udgøre specialets empiriske analyseobjekt, er et resultat af en afsøgningsproces, der begyndte i efteråret 2015. Med en bacheloruddannelse i litteraturvidenskab, samt en kandidatuddannelse i pædagogik, med tilvalgsstudier i æstetiske aspekter i det pædagogiske område, har kunst- og kulturformidling stået som det centrale interessefelt i min uddannelse. Særligt har jeg haft interesse for kunstens rolle i uddannelsessystemet, og de seneste reformbevægelser på grundskoleområdet motiverede mig til at skrive et speciale om kunstens rolle i folkeskolen.

Huskunstnerordningen under Kulturstyrelsen fungerer som en central statslig formidler af professionelle kunstforløb til skolerne. Derfor tog jeg i oktober 2015 kontakt til medarbejdere i Kulturstyrelsen, der fremsendte en liste over alle de støttetildelte projekter i første kvartal af 2016, den periode hvor det var mest meningsfuldt for mig at foretage det empiriske indsamlingsarbejde. Ud af de i alt 15 mulige projekter fandt jeg, at projektet De Fire Vinde var det mest interessante. I mine øjne fremstod projektet som et ambitiøst forsøg på at etablere tværsektorale samarbejder mellem det pædagogiske- og det kunstneriske felt. Samtidig fandt jeg det samtidigt spændende at projektet arbejdede på tværs af skolens traditionelle faginddeling (dansk og musik).

De Fire Vinde var organiseret som et samarbejde mellem musikhæderuddannelserne på DKDM og Metropol. Derudover indgik Sangens Hus som projektstyrende aktør. De tre involverede institutioner har det til fælles, at de på forskellige måder arbejder med at formidle sang og musik til børn og unge i Danmark. Jeg vil i det følgende præsentere de involverede aktører og deres primære indsatsområder:

### *Sangen Hus:*

Sangens Hus blev oprettet i 2013 med en bevilling på 9 millioner fra Kulturministeriet.

Frem til 2017 arbejder Sangens Hus mod målet om *"mærkbare og målbare løft af sangen i Danmark gennem et stærkt fokuseret samarbejde."* (<http://sangenshus.dk/om-sangens-hus/>).

Med det mener man, at man i de første fire år vil få *"flere til at synge mere"*, samtidigt med at

sang i højere grad anerkendes som færdighed, fag og profession (ibid). Der er ikke tale om et hus i fysisk forstand, men om et nationalt samarbejdsforum, imellem 10 regionale sangkraftcentre<sup>2</sup>, der udgør "hjertet" i Sangens Hus. Samtlige sangkraftcentre arbejder med sang på elite og amatørniveau, imod udviklingen af folkesang, institutions- og skolesang, fællessang og professionel sang. Med sloganet "*alle har en stemme*", er visionen Sangens Hus skal være et åbent og mangfoldigt fællesskab for sang, der skal være med til at udvikle sangkulturen i Danmark indenfor alle genrer, og på alle niveauer (ibid).

I De Fire Vinde var det en projektleder fra Sangens Hus, der varetog styringen af projektet og det primære arbejde med at udforme evalueringen. Derfor var det også projektlederen herfra, der var min kontaktperson i projektet.

#### *Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (DKDM)*

DKDM er en videregående uddannelsesinstitution under Kulturministeriet, der udbyder uddannelser på bachelor og kandidatniveau, med sigte på arbejde som musiker, organist, komponist, musiklærer, tonemester eller andre beskæftigelse indenfor det musikalske område. DKDM måler sig med de bedste konservatorier i verden, med vision om at stå for det højeste internationale niveau indenfor klassisk musikuddannelse (<http://www.dkdm.dk/Om-DKDM>). Almen Musiklæreruddannelsen er én af de i alt 17 bacheloruddannelser, der udbydes på DKDM. Formålet med uddannelsen er at uddanne højt kvalificerede musiklærere. Udover at blive uddannet i et instrument indeholder uddannelsen hovedfag i korledelse, rytmisk og klassisk ensembleledelse og musikpædagogik. De primære aftagere er musikskolerne, men dimittender finder også ansættelse på højskoler, efterskoler og i folkeskolen (ibid).

I De Fire Vinde deltog studerende fra Almen Musiklæreruddannelsen i samarbejdende teams med musiklærerstuderende fra Metropol. Komponisten, der indgik i arbejdet med eleverne, var desuden ansat som underviser på DKDM. Hun fungerede derfor også som supervisor for de studerende under deres forløb på skolerne. Komponisten var ligeledes en del af styregruppen i projektet.

---

<sup>2</sup>Sangkraftcentre: Thy Sangskole, Mariagerfjord Korscole, Den Jyske Sangskole, Sangkraft Aarhus, Esbjerg Sangakademi, Haderslev Sangakademi, Det sønderjyske Sangcenter, Sønderborg, Assens SangKraftcenter, Sangskolen Fåborg Midtfyn, Roskilde Synger

*Metropol - Institut for Skole og Læring*

Professionshøjskolen Metropol's kerneydelse er de professions- og praksisnære uddannelser og optaget mere end 3000 studerende hvert år. Uddannelsen til musiklærer på Metropol er en del af læreruddannelsen, hvor musik som undervisningsfag vægter 30 ects af de i alt 240 ects points der udgør uddannelsen. I forhold til DKDM er musikfaget i læreruddannelsen altså en mindre del af den samlede uddannelse til lærer (<http://www.phmetropol.dk/Uddannelser/Laerer>).

Studerende fra læreruddannelsen på Metropol indgik i ligeledes forløbet, i samarbejde med studerende fra DKDM. I styregruppen indgik to undervisere herfra.

*Professionelle kunstnere i De Fire Vinde*

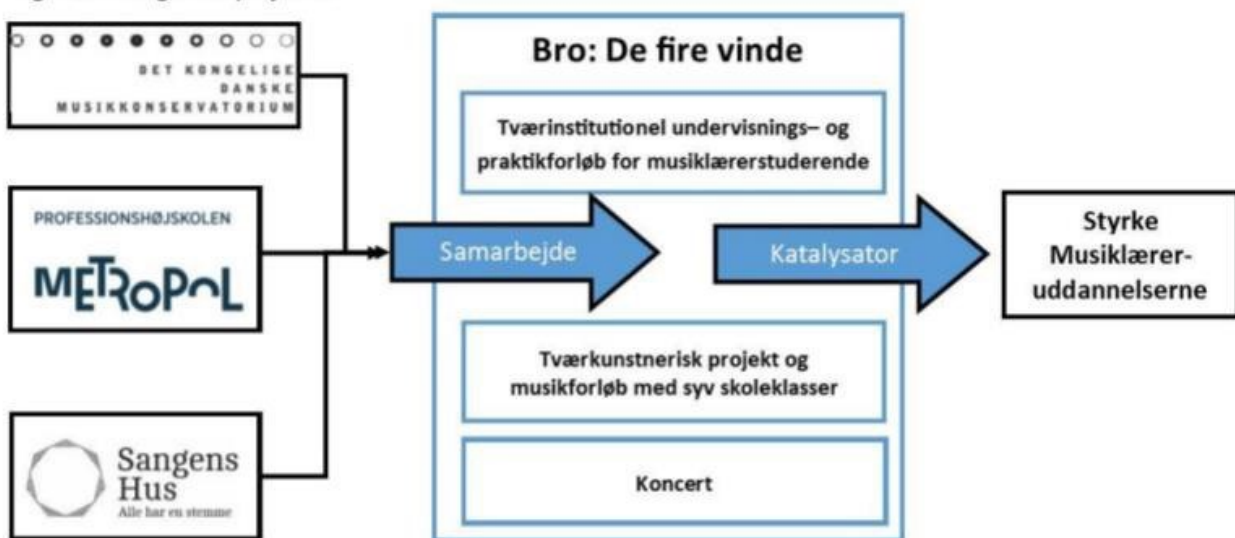
Udover aktørerne fra de ovenstående institutioner, indgik også eksterne aktører fra det professionelle kunstfelt. Den mest centrale aktør her var forfatteren, der stod for at skrive eventyrene sammen med eleverne. På koncertdagen var der desuden engageret professionelle musikere fra Ghana, Syrien, Kina og Danmark, samt en børnekorsdirigent.

## FRA SILO TIL SYNERGI - MUSIKPÆDAGOGISK UDVIKLING I SAMARBEJDE NETVÆRK

Jeg vil i dette afsnit redegøre for den inter-institutionelle og professionsorienterede udviklingsdimension, som var en central motivation i De Fire Vinde.

I evalueringsrapporten, der er udarbejdet på baggrund af projektet, betones hvordan det inter-institutionelle samarbejde mellem de tre institutioner havde taget form som et "nedefra og op" samarbejde, forstået på den måde, at det var engagementet og lysten til samarbejde hos undervisere og studerende fra de to uddannelser, der udgjorde de centrale drivkræfter i projektet (bilag 5:10). Ligeledes betones det, hvordan De Fire Vinde var motiveret af fælles musikglæde og visioner om at styrke samarbejdet og derigennem børns møder med sang og musik. Her har aktørernes uformelle bekendtskaber og lyst til at engagere sig været drivkræfter i projektet (Bilag3:10, projektevaluering). I evalueringsrapporten for projektet illustreres koncertprojektets forhold til det overordnede udviklingsprojekt på følgende måde:

Figur 1: Hensigt med projektet



Figur: Koncertprojektet som bro og katalysator for det professionsorienterede udviklingsprojekt (kilde: Bilag5:4, projektevaluering)

Det konkrete projektforbøb, der fandt sted på skolerne og i koncertsalen, skulle derigennem fungere som "bro" og "katalysator" for samarbejdet mellem DKDM og Metropol.

Udover at styrke børnenes musikglæde var hensigten, at man igennem det konkrete koncertprojekt skulle danne "bro" mellem "uddannelsessiloer" for de to musiklæreruddannelser (bilag3:4, projektevaluering). Karakteristikken af eksisterende "uddannelsessiloer" er formuleret i en ph.d-

afhandling af Finn Holst, der problematiserer det forhold, at uddannelserne på henholdsvis konservatoriet og læreruddannelsen er blevet formet af institutionernes selvbeskrivelse som henholdsvis kunstnerisk institution og pædagogisk institution. (Holst 2013). Holst identifikation af "uddannelsessiloer" aktualiseres i evalueringsrapporten for udviklingsprojektet, ved at det stilles i sammenhæng med folkeskolereformen og vedtagelsen af den åbne skole (bilag5:34). Traditionelt har læreruddannelsen uddannet musklærere til undervisning i folkeskolen, imens konservatorierne har afsat kandidater til musikskolerne. Med loven om den åbne skole forpligtes begge parter til at indgå tættere samarbejder.<sup>3</sup> Således var det professionsorienterede formål at undersøge "om det kunne give mening at kombinere og udveksle viden mellem musklæreruddannelserne, og undersøge om denne kombination kunne lede til en styrket musklæreruddannelse på begge institutioner" (bilag:34).

#### *SPECIALETS BIDRAG TIL UDVIKLINGSPROJEKTET*

Fra styregruppens side blev der løbende indsamlet kvalitative data. Her var fokus rettet mod de musklærerstuderende og deres oplevelse af det inter-institutionelle samarbejde.

Der er i processen foretaget interviews med de studerende, og arbejdet med logbøger og spørgeskemaer for at fastholde de studerendes oplevelser undervejs i forløbet. De interessante perspektiver og indsigter som dette arbejde har medført foreligger i evalueringsrapporten *De Fire Vinde – musikpædagogisk udvikling i samarbejdende netværk* (bilag5).

I specialet forholder jeg mig ikke direkte analytisk til det professionsudviklende aspekt i De Fire Vinde, men fokuserer på forløbsanalysen af projektets praksis, med fokus på elevernes perspektiver. Fra alle de organiserende institutionernes side var elevperspektivet væsentligt, men de havde ikke selv ressourcer til at afdække det. Derfor var mit engagement en "win-win" situation, hvor jeg fik adgang til et interessant empirisk projekt, samtidig med at udviklingsprojektet fik et elevorienteret empirisk indblik forløbet. Både før- under- og efter projektets afvikling har jeg løbende været i dialog med styregruppen og har holdt møder og deltaget i projektets evaluering. Her har jeg, på projektledelsens opfordring, løbende fremlagt empiriske tematikker og erkendelsesflader fra specialet. Specialets empiriske perspektiver på elevperspektiverne er inddraget i evalueringsrapporten (bilag5:22-32).

---

<sup>3</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>



## DET BØRNEKULTURELLE FORSKNINGSFELT

Som et studie af børns deltagelse i et kunstnerisk forløb i skolen, forbinder specialet sig til forskningsfeltet i børnekultur og æstetiske læreprocesser. Dette område er tilgået fra flere grene af human- og socialvidenskaberne: Kunsthistorie, litteratur- og musikvidenskab, filosofi, psykologi, pædagogik har, ud fra forskellige faglige tilgange, beskæftiget sig med de processer der er på spil børn og unge møder kunst og kultur (Fink-Jensen 1998; Austring og Sørensen 2007; Juncker 2006; Balling 2011.; Juncker 1998; Mouritsen 1996; Kampmann 1998; Kampmann et al. 2003; Sattrup 2015; Blok Johansen 2014).

Inden for den nordiske børnekulturelle forskningstradition er der bred enighed om at anvende et tredelt børnekulturbegreb, hvor man skelner mellem kultur *for- med- og af* børn. Der skelnes her imellem hvorvidt forskningen undersøger kulturelle produkter, der er skabt *af* voksne til børn, forskning der undersøger kulturelle aktiviteter der sker i *samspil* mellem børn og voksne, og forskning der betragter børns egne aktiviteter, eksempelvis leg, som udtryk for kulturel- og æstetisk virksomhed (Mouritsen 1996:10).

I studiet af De Fire Vinde, relaterer specialet sig til den del af forskningen der beskæftiger sig med studiet af kultur *med* børn. Inden for begrebsdistinktion kultur *med* børn, kan man foretage en yderligere inddeling og specificere specialets problemorientering til den del af forskningsfeltet, der beskæftiger sig med børns møde med kunsten i skolesammenhænge.

I de seneste syv år er der ser man i nordisk forskning en interesse for samspillet mellem kunstneriske og pædagogiske institutioner, hvor musikområdet har haft særligt fokus. Her er de kvalitative undersøgelser dominerende, hvor jeg vil pege på to primære orienteringer i forskningslitteraturen: En *sociologisk* orientering (Holst 2013; Mariager-Anderson 2010; Holdhus 2014) og en *filosofisk* orientering (Holgensen 2003; Fink-Jensen 1998).

I de nævnte udgivelser i den sociologisk orienterede forskningslitteratur fremlægges Bourdieu-inspirerede analyser, der i et feltperspektiv betragter potentialer og vanskeligheder i samarbejdet mellem det pædagogiske og det kunstneriske felt. Her er det primært det sociologiske meso- og makroniveau, der undersøges.

I den filosofisk orienterede forskning om musik i skolen anvendes teoretiske forforståelser fra fænomenologien og livsfilosofien.

Den livsfilosofiske tilgang ser man eksempelvis hos Kirsten Fink-Jensen, der i afhandlingen *Musikalsk stemthed – et henrykt nu* beskæftiger sig med fænomenet ”musikalsk stemthed” i musikundervisningen. Her trækker hun på den danske filosof K.E. Løgstrups begreb om stemthed og afsøger begrebet empirisk gennem såkaldt ”introspektiv metode”, hvor de deltagende børn retrospektivt sætter ord på den musikalske oplevelse ved at ”se ind i sig selv” (Fink-Jensen 1998:41). Som eksempel på forskning der trækker på fænomenologien, kan Svend Erik Holgersens afhandling *Mening og deltagelse – iagttagelse af 1-5 åriges deltagelse i musikundervisning* fremhæves. Her bruger Holgersen den franske filosof Maurice Merleau Pontys tænkning som grundlag for empiriske analyser af vuggestuebørns bevægelse og deltagelse i musikforløb i daginstitutioner (Holgersen 2002).

#### *SPECIALETS RELATION TIL FORSKNINGSLANDSKABET*

I det musikpædagogiske forskningslandskab er det karakteristisk, at langt de fleste forskere selv praktiserer eller har praktiseret musikpædagogisk arbejde. Det gælder alle forfatterne i den ovennævnte litteratur. Derigennem har forskerne en stor viden om det musikpædagogiske felt og faglighed. Forskningen er ligeledes præget af en motivation for at ville informere praksis. Det gælder ligeledes for de aktører, der sad i styregruppen i De Fire Vinde. De besad alle besad en stor musikfaglig, og musikpædagogisk, viden om praksis og var motiveret af at ville forbedre den faglige praksis. I dette aspekt adskiller min forskningsposition sig fra de øvrige aktører.

Jeg har ikke haft nogen forudgående praksisindsigt i det musikpædagogiske praksisfelt, og jeg orienterer mig ikke specifikt og handlingsanvisende mod de musikdidaktiske udviklingspotentialer i projektet. Det er min overbevisning, at de øvrige aktører i projektet på langt bedre vis kan bidrage med direkte musikfaglige indsigter i- og evalueringer af forløbet.

I stedet ønsker jeg at bidrage med et feltorienteret empirisk blik for projektaktiviteterne i *kontekst* af skolens hverdag. Min position er herigennem, i højere grad at være beskrivende, frem for handlingsanvisende. Det gør jeg ud fra en bestræbelse om at bidrage til ”*bevægelsen fra det normative, handlingsorienterede hen mod det akademisk beskrivende niveau, dvs. en professionalisering af forskningen og hermed en løsrivelse den tætte binding til praksis*” (Christensen, Haue & Krogh 2009).

I det blik indtager jeg en anden position end den som eksempelvis Kirsten Fink Jensen gør i afhandlingen *Musikalsk stemthed – et henrykt nu*. Fink-Jensens formål er at beskrive *hvordan* og

*hvornår* musikalsk stemthed kan vise sig i skolen (Fink-Jensen 1998:1). Med den etnografiske tilgang er min ambition en anden, idet jeg ikke fokuserer isoleret på fænomenerne "musik" eller "litteratur", men derimod retter mig opmærksomhed mod projektet og fænomener i *kontekst* i skolen.

## KAPITEL 3 - TEORETISKE PERSPEKTIVER

---

Specialet er teoretisk informeret af den erfaringsorienterede pædagogiske teori, hvor det primære perspektiv er fra den tyske professor i pædagogik, Thomas Ziehes epokekarakteristik af det senmoderne skolesystem, med fokus på begreber *decentrering* og *læringskultur* (Ziehe 2004). Jeg vil desuden introducere til Karen Borgnakkes perspektiver på den intensiverede institutionalisering af børns hverdagsliv (Borgnakke 2005). Igennem den erfaringsorienterede tilgang til studiet af skole- og uddannelsessystemet relaterer begge forfattere sig til den kritiske teori, hvor blandt andre Oscar Negt står som en frontfigur (Negt 1975). Hos Ziehe såvel som Borgnakke er den stærke socialistiske orientering hos Negt nedtonet, men den kritiske interesse for de individuelle erfaringsverdens påvirkning af ydre kulturelle og samfundsmæssige ændringer er bibeholdt og videreført.

### THOMAS ZIEHE – DET FREMMEDE SOM PRODUKTIVT

Ved at samtænke kritisk teori med social-, kultur- og psykoanalyse beskæftiger Thomas Ziehe, sig med skolesystemets udvikling i senmoderniteten. Thomas Ziehe er ikke empiriker, men arbejder derimod videnssociologisk i studiet af ungdom, skole og læring (Ziehe 2004;1989; 1983).

Herigennem retter Ziehe det analytiske blik mod sammenhængen mellem overordnede tendenser i samfundsudviklingen og den kulturelle udvikling af skole- og uddannelsessystemet i det moderne vestlige samfund – et blik som jeg har finder interessant at inddrage som perspektiv i den empiriske analyse af projektet De Fire Vinde. I dette afsnit vil jeg derfor gøre rede for Ziehes karakteristik af måden moderniseringsprocesserne har ændret betingelserne for læring i skolen.

Jeg vil begynde med følgende citat:

*”Læring i dag betyder at provokere eleverne ved at ryste deres visheder. Det fremmede eller anderledes element i en bog, i et digt, i en matematikopgave – dette fremmede element er ikke noget dårligt, det er et produktivt element”*

(Ziehe 2004:76)

Man ser her hvordan Ziehe fremhæver ”det fremmede” eller ”det anderledes” som et produktive elementer i uddannelsen. Læring handler ifølge Ziehe om at ”ryste” elevernes visheder ved at

introducere eleverne for noget "fremmed" og "anderledes". I citatet er det væsentligt at hæfte sig ved formuleringen "i dag". Det er det, fordi det fastholder en forståelse af læring som processer, der er historisk forankrede og historisk foranderlige. Det betyder altså at læring "i dag", i Ziehes optik, ikke er det samme som læring var i tidligere historiske epoker. Derimod forstås læreprocesserne som værende komplekse og foranderlige processer, der ændres i takt med at de ydre samfundsforhold, og individernes orienteringsmønstre og mentaliteter forandres.

#### LÆRINGSKULTUR

I forståelsen af læreprocesserne som kulturelt foranderlige spiller begrebet *læringskultur* en væsentlig rolle. Ziehe definerer læringskulturen som "*et sårbart væv af interne institutionelle atmosfærer, adfærdsstile og stimulerede sansepotentialer*" (Ziehe 2004:139). Andre steder betegner Ziehes læringskulturen som skolens "software", det vil altså sige som alle de aspekter af skole- og uddannelsessystemet som ikke håndfast kan begribes, forudsiges og administreres, men som igennem den kulturelle udvikling og de subjektive adfærdsmønstre hos lærere og elever præger skolen (ibid:139). I modsætning til skolens "hardware", såsom skolebygninger eller uddannelsespolitiske programmer, der kan forudsiges og administreres ud fra et systemisk perspektiv, er studiet af læringskulturen et studie af skolen fra et *livsverdensperspektiv*. Måden Ziehe indtager dette livsverdensperspektiv på skolen, går gennem en epokekarakteristik af skolens kulturelle udvikling i moderniseringsprocessen, der koncentrerer sig om ændringer i skolens *mentalitetsside*:

*"Ser man organisationshistorisk på institutionen, er det indtrykket af ejendommelig kontinuitet, der springer i øjnene. Flytter man derimod blikket og fokuserer på skolens mentalitetsside – og dermed tænker jeg på normalforestillingerne, forventningshorisonterne, iagttagelsesmønstrene og adfærdsstilene hos såvel elever som lærere – så er forandringerne slående. I et mentalitetshistorisk perspektiv træder følgerne af den aftraditionalisering, der er foregået siden 1970'erne, tydeligt frem (...)"*

(Ziehe 2004:49)

Pointen er, at de væsentlige forandringer af skolen fra 1950'erne og frem ikke findes i de ydre organisationsmæssige forandringer, men derimod i de mentalitetshistoriske ændringer aftraditionaliseringen og den kulturelle frisættelse har medført. Børn og unges hverdagsliv er drastisk forandret, i takt med moderniseringsprocessen, og derfor er deres møde med skolen også et andet. Det er de fordi kulturen, samfundet og skolen er blevet gennemmoderniseret og har ændret betingelserne for hvordan elever og lærere oplever, handler- og orienterer sig i skolen. I

den sammenhæng skelner Ziehe imellem to *moderniseringskontekster* i skolens udvikling, en skelnen som jeg i det følgende vil se nærmere på.

#### *DEN FØRSTE MODERNISERINGSKONTEKST*

Den første moderniseringskontekst defineres som perioden igennem 1960'erne og 1970'erne (Ziehe 2004:88). Den første moderniseringskontekst udgik af de sociale og politiske omvæltninger, der fulgte i kølvandet på ungdomsoprøret op igennem 70'erne, der fik markant indflydelse i skolen. Aftraditionaliseringen satte skolens formidlingsmonopol, der bestod i at overlevere indholdsbestemte selvfølgeligheder til den opvoksende generation, ud af kraft i takt med værdirelativiseringen og de borgerlige værdiers forfald (Ziehe 1989:46). Dette beskrives af Ziehe som en *erosion og transformationsproces* af skolens kulturelle grundstøjtler:

*"Rystet er forpligtelsen på en kanon bestående af et fagligt indhold, der som en selvfølgelighed var hentet fra den tidligere kulturelle overlevering. Rystet er endvidere den aura omkring skolens atmosfære, som gav sig til udtryk i respekt over for de voksne og de voksnes verden. Rystet er endelig konceptet askese som et mentalitetsmønster, der forlangte af de unge, at de holdt deres behovshorizont tilbage for institutionens krav og kravene om en langsigtet planlægning af tilværelsen"*

(Ziehe 2004:50).

*Kanon, aura og askese*, der tidligere havde udgjort skolens kulturelle "grundstøjtler" blev deligitimeret i kraft af den kulturelle frisættelse. Dette blev af 70'ernes ungdomsgeneration oplevet som en euforisk kontrast til den repressive og autoritære skolemiljø, som de selv var vokset op i. I det pædagogiske reformmiljø blev *kanon, aura og askese* derfor intuitivt erstattet af implicite pædagogiske modbilleder i form af *livsnærhed, informalisering og subjektivitet* (Ziehe 2004:52). Den finkulturelle dannelseskanon blev erstattet af et modbillede om mere *livsnærhed* i undervisningsindholdet, den traditionelle skoles aura af voksenrespekt blev erstattet med krav om *informalisering* af adfærdsstile, og endelig blev den asketiske behovstilsidesættelse erstattet med tydeligt fokus på elevernes *subjektivitet* (Ziehe 2004:52). Disse modbilleder til den traditionelle skole blev ikke udtrykt i programatiske målsætninger, men virkede subprogrammatisk i det reformpædagogiske miljø, og resulterede i det Ziehe kalder en "*identitets-diskurs*" i skolen, forstået som en implicit holdning om at relatere skolen til elevernes identitet og hverdagsliv. (Ziehe 2004:54). Jeg har nedenstående indskrevet de væsentlige dimensioner af den transformationsproces, som Ziehe identificerer i den første moderniseringskontekst i et skema der fastholder de reform pædagogiske modbilleder overfor den traditionelle skole:

Læringskulturelle dimensioner	Skolen før 1970	1. moderniseringskontekst
Undervisningens indhold	<i>Kanon</i> →	<i>livsnærhed</i>
Social omgang i skolen	<i>Aura</i> →	<i>Informalisering af adfærdsstile</i>
Elevens "rolle"	<i>Askese</i> →	<i>Identitets-diskurs</i>

#### DEN ANDEN MODERNISERINGSKONTEKST

Den anden moderniseringskontekst defineres ikke periode specifikt på anden måde end som den periode vi aktuelt er "midt i" (ibid:89). I blikket for forskellige moderniseringskontekster, problematiserer Ziehe de reformpædagogiske idealer, der vandt frem under den 1. moderniseringskontekst:

*"I den første moderniserings kontekst – skal vi sige omkring 1971 – er vildt mange unge begejstrede over, at de formentlig for resten af livet vil kunne slippe for den skotskternede nedderdel og konfirmationstøjet. I den anden moderniserings kontekst oplever de unge slet ikke længere informaliseringen af hverdagslivet som en biografisk gevinst, ganske enkelt fordi de aldrig har kendt noget andet"*

(Ziehe 2004:88)

Problemet for reformsemantikken er, at de følgende generationer af børn og unge, vokser op i en gennemmoderniseret hverdagskultur, hvor modbillederne om *livsnærhed*, *informalisering* og *subjektivering* ikke opfattes euforiske, men som en selvfølgelig del af livet.

Ziehes pointe er, at den pædagogiske bestræbelse om livsnærhed, informalisering og subjektivering allerede har sat sig igennem som oplevede selvfølgeligheder i unges hverdagsliv. Derfor frisætter aftraditionaliseringen af skolen ikke samme energi for børn og unge i den anden moderniseringskontekst. Det gør den ikke fordi de hverdagskulturelle forandringsens egendynamik, så at sige, har overhalet reformsemantikken "indenom" (ibid.).

#### BEHOV FOR AFSKÆRMNING

Med karakteristikken af den anden moderniseringskontekst peger Ziehe altså på, at de normalforestillinger, forventningshorisonter, iagttagelsesmønstre og adfærdsstile som børn og

unge i dag møder skolen med, er markant ændret i kraft af hverdagslivets modernisering (Ziehe 2004:49). Dette kommer til udtryk i form af åbninger af nye "mentalitetstilgængeligheder", som Ziehe inddeler i tre dimensioner: For det første slår det igennem i "*den almindelige dagligviden*", der næres af medierne og popkulturens virkelighedskonstruktioner, i højere grad, end de næres af den kulturelle overlevering. For det andet slår det igennem i "*de sociale former*" hvor alt er blevet "løst" ved at tidligere rigide etiketter og regler er ophævet. Og endelig slår ændringerne sig igennem i "*forholdet til selvet*", hvor Ziehe formulerer at individernes "*indre belysning er blevet slået til*", på den måde at enhver kan altid give udtryk for affekter, dagsstemning og identitetsbehov (Ziehe 2004:55-57).

Disse mentalitetsforandringer virker, ifølge Ziehe, ambivalent hos ungdomsgenerationen i den anden moderniseringskontekst. Det forhold at "alt er åbent" øger tilbøjeligheden til at begrænse og afskærme sig. Med reference til udviklingspsykologen Erik Eriksen taler Ziehe om en tendens til tidlig "identitetslukning" og "egocentrisme" hos de unge. Dette skal ikke forstås i moralsk forstand, som at de unge er blevet mere "egoistiske", men har at gøre med en bestemt måde at opfatte verden og sig selv på: "*en kognitiv og affektiv fiksering på det perspektiv, man har på sig selv som ung, eller en fiksering på ens foretrukne oplevelsestunnel*" (Ziehe 2004:86).

Som måde at kompensere for den radikale åbenhed og de uafgrænsede videnstilbud, som præger ungdomsgenerationens hverdagsliv, søges altså ind i vanlige og kendte "oplevelsestunneller" der fikserer oplevelser på allerede velkendte affektive og kognitive dimensioner.

For at afskærme sig i forhold til de nye mentalitetstilgængeligheder er tendensen til at afskærme sig således tilsvarende tiltaget. Dette argument udvikler Ziehe gennem formuleringen om en tendentiell uvilje mod "ikke-personbundet fremmedhed" hos de unge, forstået som "*en transformeret følelsesmæssig disposition, ifølge hvilken man bliver nervøs eller føler sig ubehageligt til mode eller på vagt, så snart en situation, en opgave eller en handling er usædvanlig sammenlignet med deres egne vaner.*" (Ziehe 2004:74). I den sammenhæng understreger Ziehe, at de unges uvilje ikke er moralsk, på den måde at den er knyttet til mennesker, der er "anderledes". Uviljen er ikke knyttet til fremmedartede personer, men til fremmedartede processer.

Problemet er, at de frisættende mønstre i hverdagslivet kan blive til "fælder", der forhindrer de unge i at være nysgerrige over for ting, som ikke understøtter bestræbelserne om at "finde sig selv".



Ziehes peger på, at uviljen mod at indgå i fremmedartede processer og tendensen til at søge allerede velkendte "oplevelsestuneller" er en barriere der forhindrer nysgerrighed og åbenhed mod verden. Dette er først og fremmest problematisk for de unge selv, der ifølge Ziehe lider under de erkendelsesvaner, der fikserer dem affektivt og kognitivt imod deres egen oplevelsesverden (Ziehe 2004:55). Her er Ziehes påstand at den reformmædagogiske identitetsdiskurs, der siden 1970'erne har vundet stor genklang i skolen, virker kontraproduktivt:

*"At knytte ethvert indhold til ens egen eksisterende hverdagshorisont er som sagt nærmest blevet en rutinemæssig forventningsdisposition for vore dages unge. At forstærke denne forventning i skolen er imidlertid efterhånden kontraproduktivt, det ville ligefrem cementere tendensen til indsnævring af de unges relevanskorridorer. Vigtigere i denne sammenhæng er tværtimod netop fag- og temaområder der adskiller sig fra hverdagsverdenen."*

(Ziehe 2004:59)

Ziehes betoner her, at udviklingen af den pædagogiske og didaktiske praksis må tage højde for de mentale orienteringsmønstre, som præger den anden moderniserings ungdom. Her fejler den reformsemantiske identitetsdiskurs, i det den ikke længere motiverer de unge, men tværtimod medvirker til at gøre skoleoplevelsen meningsløs: De unges følelse af at være "ude at svømme" forstærkes i mødet med en diffus og konturløs institution, som Ziehe beskriver det (Ziehe 2004:60).

#### *DECENTRERING OG "GOD ANDERLEDESHED" - SKOLEN SKAL VÆRE OVERRASKENDE*

Det er i lyset heraf Ziehe fremlægger tesen om det produktive element i indførelsen af "god anderledeshed" i skolen. Udgangspunktet hos Ziehe er en kategorial skelnen mellem fremmedgørelse og anderledeshed:

*"Min påstand er, at den rene identitets-diskurs har overset, at der er et produktivt element i anderledeshed. Den rene identitetsdiskurs har det problem, at den mangler en kategorisk skelnen mellem anderledeshed og fremmedgørelse. Derfor er den i fare for at sige, at hvis de unge har noget at gøre med anderledeshed, så er det fremmedgørelse"*

(Ziehe 2004:75)

Frem for at knytte ethvert indhold i undervisningen til elevernes eksisterende erfaringshorisonter, mener Ziehe at man bør gå i en anden retning og introducere undervisningsindhold, der adskiller sig fra hverdagen. Skolen skal bestemt ikke fremmedgøre eleverne, men den skal derimod tilbyde dem en mulighed for at erkende verden på en ny måde. Det skal den ved at tilbyde kontrasterfaringer til de snævre hverdagsorienterede oplevelsestunneller.

Frem for at bekræfte identitetslukningen er skolens opgave at ryste eleverne i deres visheder, som vi hørte i det indledende citat. Den tendentielle egocentrisme skal herigennem afbalanceres igennem indførelse af "god anderledeshed" i undervisningen. Her forstås en anderledeshed der "*hverken er for meget eller for lidt. Man kunne kalde det en veldoseret anderledeshed*" (Ziehe 2004:75).

Formålet er herigennem at holde elevernes identitetsproces og nysgerrighed åben gennem hvad Ziehe kalder "decentrering". Begrebet decentrering forstås af Ziehe som kognitive læreprocesser, der er inspirerende, fordi de tillader at se verden i lyset af en fremmedgørelse (ibid:141).

Her taler Ziehe om tre "verdener", decentrering kan komme til udtryk på: Den objektive verden, den sociale verden og den subjektive verden:

*"I den første verden betyder decentrering foreksempel evnen til at erkende forskellen mellem min indre verden og den ydre verden. I den anden verden at forstå forskellen mellem min indre verden og den sociale verden. Og endelig i den tredje verden at forstå forskellen mellem min indre verden og andres indre verdener"*

(Ziehe 2004:74)

Decentrering handler altså om at erkende sig selv i et forskelsforhold, og ikke i et identitetsforhold, med omverdenen. I praksis kan dette gøres ved indførelsen af "god anderledeshed" i form af kontrasterfaringer. Denne tanke går i modsatte retning af identitetsdiskursen og dyrkelsen af livsnærværd, informalisering og subjektivitet i skolen.

I forhold til det sociale omgang i skolen handler decentrering om måden at omgås hinanden på i skolen. Her stiller Ziehe begrebet *civiliserethed* i adfærdstilene stedet for informalisering: "*Civiliserethed er interessant, fordi den betegner en bestemt balance mellem engagement og fremmedhed*". Her mener Ziehe ikke at skolen skal være som "en stor familie" men derimod være baseret på civiliseret omgang, der ligger hinsides personlige venskaber og gruppefølelser: "*Civiliserethed betyder, at den ideelle skole ikke fungerer som en familie, og at den*

*ideelle skole er baseret på partiel Kooperation. Jeg behøver ikke være en hel person hele tiden; jeg kan træde tilbage nu og da, og jeg kan holde mig udenfor nu og da” (Ziehe 2004:77-78).*

Decentrering i den sociale omgang i skolen handler altså om vigtigheden af depersonalisering: Skolen skal ikke være intim, end sige forsøge at blive det, men skal være baseret på samarbejdende fællesskaber.

Til sidst taler Ziehe om decentrering på det subjektive verdensniveau. Dette kommer til udtryk i form af selvoverskridelse i forståelsen af hvem man er. En sådan decentrering handler om at etablere en ”omsorgsfuld distance” til sit eget følelsesliv, frem for at være slave af sine følelser: ”Jeg kan lære, at det er en nydelse ikke at være i den samme identitet hele tiden”, som Ziehe formulerer det (Ziehe 2004:78). Således findes decentreringen sted på tre niveauer: Det niveau, der handler om undervisningens indhold, det niveau der handler om skolens som socialt mødested for elever og lærere, og endelig det niveau der handler om den enkelte elevs følelse og erfaringsverden.

I nedenstående skema har jeg forsøgt at fastholde Ziehes epokekarakteristik i forhold til udviklingen af læringskulturer:

Læringskulturelle dimensioner	Skolen før 1970	1.moderniseringskontekst	2.moderniseringskontekst
Undervisningens indhold	<i>Kanon</i>	<i>Livsnærhed</i>	<i>Decentrering i form af anderledeshed</i>
Social omgang i skolen	<i>Aura</i>	<i>Informalisering af adfærdsstile</i>	<i>Decentrering i form af civiliserethed</i>
Elevens ”rolle”	<i>Askese</i>	<i>Subjektivitet</i>	<i>Decentrering i form af jeg-afstand</i>

I modsætningen til de reformsemantiske bestræbelser om livsnærhed, plæderer Ziehe her for at læreindholdet tænkes væk fra det hverdagslige og præsentere eleverne for noget anderledes.

Omdrejningspunktet skal herigennem være decentrering i form af indførelsen af ”god anderledeshed”. I denne treklang af decentrering er det skal skolen ikke skal opleves vilkårlig, men derimod som overraskende.

## KAREN BORGNACKE – INSTITUTIONALISERET BARNDOM

Thomas Ziehes analyser bidrager med en interessante videnssociologiske perspektiver på forholdet mellem den kulturelle udvikling og dens konsekvenser for de subjektive erfaringsprocesser. Hos Karen Borgnakke bibeholdes det erfaringsorienterede perspektiv på læreprocesserne, men udforskes empirisk gennem etnografiske studier i uddannelsessystemets praksisser og diskurser (Borgnakke 1996, 2005). I dette afsnit vil jeg kortfattet redegøre for Borgnakkes empiriske indsigter i børn og unges skoleliv. Her rettes den forskningsmæssige interesse imod det forhold, at stadig større del af børn og unges liv udspiller sig inden for institutionelle rammer. Dette er en konsekvens af ændrede socialiseringsprocesser i senmoderniteten. Den væsentlige ændring er her, at uddannelsessystemet er blevet overdraget de primære socialiseringsopgaver, der tidligere hørte familie- og arbejdsfæren til:

*"Hvad familien og arbejdet ikke (mere) kan, skal vores skole- og uddannelsessystem kunne. De historisk set store integrationsmestre har på hver sin måde afleveret deres del af de integrerende funktioner til den moderne integrationsmester per excellence: skole- og uddannelsessystemet."*

(Borgnakke 2005:26)

Uddannelsessystemet har, så at sige, omfavnet livet i begge ender og overtaget ansvaret for de socialiseringsprocesser, der tidligere tilfaldt familien og arbejdspladsen. Det er ikke længere tydeligt hvornår barndom bliver til ungdom og ungdom bliver til voksendom. Derimod er det "at gå i skole" blevet barndommens og ungdommens hovedaktivitet, og børnene og de unge er blevet så institutionserfarne, at man kan kalde dem for "professionelle elever" (ibid:29). Rollen som "elev" er altså blevet en identitetsmarkør for de unge, på en anden måde end den var tidligere.

Pointen hos Borgnakke er at de institutionelle ordningers organisering og forløbslogikker sætter sig igennem som den primære erfaringskontekst hos børn og unge. Synsvinklen "fra børnehave til universitet" er blevet normalforløbet, som integrerer de sfærer for socialisation som tidligere hørte hhv. familie- og arbejdsfæren til: "Det er unikt, at livet som barn som en selvfølge starter og fortsætter efter devisen: Først går man i 1. 2. 3. "Vuggestue", så går man i 1. 2. 3. "Børnehave", dernæst går man i 1. 2. 3. "Klasse", så går man i 1. 2. 3. "g" (...)" (Borgnakke 2005:26).

Borgnakke skærper her den kritiske opmærksomhed mod disse terminologier, som navngiver og konstituerer det institutionelle arrangements logikker. Terminologierne er ikke værdineutrale, idet de forbinder sig til de socialiserende og integrerende funktioner der, i kraft af den kulturelle

udvikling, er overleveret til skole- og uddannelsessystemet. I den systemlogik, som eksempelvis udtrykkes i skolens aldersopdelte klassetrin, fremhæves en iboende forløbstænkning, der forbinder sig til pædagogiske bestræbelser i systemet. Terminologier som "indskoling" og "udskoling" forbinder sig eksempelvis til pædagogiske bestræbelser og at socialisere de små elever fra børnehaveforløbet ind i skoleforløbet, og i den anden ende at bygge bro "ud" – mod videreuddannelse for de store elever i 9. og 10. klasse (ibid:27).

I det senmoderne samfund er institutionsforløbet altså et årelangt forløb, der bemægtiger sig en stadig større del af børn og unges liv, hvor rollen som "elev" er blevet den primære identitetsmarkør hos de unge. Her peger Borgnakke en problematisk ensartethed i det lange løb igennem institutionerne:

*"Problemet knytter sig til de institutionserfarne elever, men også til den ensartethed i skolificeringen, som uddannelsessystemet selv repræsenterer. Uddannelseskulturen er blevet ensartet, og det "at gå i skole" er fuld af gentagelser. Undervisning og organiseret indlæring foregår næsten på de samme måder i alle fag og på alle niveauer gennem alle årene. Dag ud og dag ind gentages den samme lærer-elev-interaktion"*

(ibid: 37-38).

Borgnakke betragter ensartetheden som et tegn på en uddannelseskulturel fattigdom. Paradokset er, at i takt med at vi i kvantitativ forstand får mere og mere uddannelse, så udviskes de kvalitative nuancer mellem børnehave, grundskole, gymnasium og universitet – institutionserfaringen er ensartet igennem hele forløbet. Den traditionsrige klasseundervisning og princippet om "en lærer i et fag omkring en klasse" er hovedeksemplet på, hvad der foregår dag ud og dag ind (ibid.). Den kulturelle fattigdom ligger i trægheden og ensartetheden i de institutionserfarne elevers møde med uddannelsessystemet, hvad enten de går i folkeskole, på gymnasiet eller universitetet.

Ud fra forskellige videnskabsteoretiske tilgange analyserer Ziehe og Borgnakke de konsekvenser senmoderniteten har for elevernes erfaringsverdner. Her peger de begge på aspekter af træghed og kulturel ensformighed i de senmoderne skolekontekster, som et aktuelt problemkompleks. Ziehe gør det med udgangspunkt i en kritik af den reformpædagogik, og foreslår i stedet et dannelsesideal der sigter mod decentrering i skolen. Igennem indførelsen af fremmedhedselementer skal gøre skolen spændende og overraskende og derigennem udvide elevernes horisonter. Borgnakkes karakteristik af institutionaliseringen af barndom og ungdom skærper, i forlængelse heraf, blikket for børn i rollen som "elev" og den institutionserfaring eleverne møder skolen med.

Jeg vil bruge perspektiverne fra Ziehe og Borgnakke til at skærpe blikket for skolen som livsverden for moderne børn og unge, og som den centrale erfaringskontekst læreprocesserne udspiller sig i. Med afsæt i den empiriske analyse af projektet, vil jeg anvende Ziehes begreber om decentrering og læringskultur som en begrebsmæssig platform som analysens empiriske nøgleproblematikker kan diskuteres ud fra. Borgnakkes perspektiv på den tiltagende institutionalisering og skolificering vil jeg bruge som perspektiv på elevernes beskrivelser af skolelivet og elevtilværelsen, som jeg fremhæver i de empiriske uddrag fra elevsamtalerne. Herigennem åbnes blikket for projektet De Fire Vindes potentiale som positiv kontrasterfaring til den ensformige skolevirkelighed.

## KAPITEL 4 – METODE: AT UDFORSKE DET LEVEDE LIV I SKOLEN

Specialets empiri er indsamlet gennem brug af kvalitative metoder, hvor deltagende observation og gruppesamtaler med eleverne udgjorde mine metodiske tilgang under feltarbejdet.

I dette kapitel vil jeg indledningsvist redegøre for den metodologiske litteratur, der har haft indflydelse på feltarbejdet (Borgnakke 2013; Hammersley og Atkinson 1995). Her belyser jeg også hvordan empiri og teori er blevet vægtet og bragt i spil i processen. Derefter vil jeg dykke ned i de praktiske problemstillinger og muligheder der mødte mig under feltarbejdet og i mødet med eleverne i 4.x.

### ETNOGRAFI MELLEM KLASSERUMMET OG NYE KONTEKSTER FOR SKOLEN

Specialets problemstillinger koncentrerer sig om den praktiske gennemførelse af projektet De Fire Vinde og projektets betydning for eleverne. For at undersøge disse aspekter ved projektet har jeg været inspireret af klasserumsforskningens strategi om at sætte fokus på skolens "indre arbejde", hvor forskeren går ind i klasseværelset og observerer undervisningen "som levende liv og ramme om den interaktive og kommunikative færd mellem lærere og elever" (Borgnakke 2013:67).

Den projektkonkrete pointe i De Fire Vinde var imidlertid, at klasserumsforskningens traditionelle kategorier "lærer", "elev" og "klasserum" intentionelt var forstyrret: Kunstnere indtog pladsen bag katederet og eleverne blev ført ud af klasselokalet og op på en professionel koncertscene. Dette gør imidlertid ikke klasserumsforskningens ambitioner om at studere "samsillet, i situationen og i forløbet" (Borgnakke 2013:67) mindre relevante. Tværtimod mener jeg at Folkeskolereformen og de indførte innovative tiltag påkalder sig forskningsmæssig opmærksomhed på netop disse forhold. I artiklen "Coming Back to Basic Concepts of the Context" (Borgnakke 2015) betoner Borgnakke det forhold, at udviklingen i uddannelsessystemet i stadig højere grad foregår i kontekster på tværs af sfærer. Det etnografiske arbejde i læringskontekster på tværs af sfærer udfordres derfor ved at være en udforskning af det tværkontekstuelle: "coping with learning contexts is to cope across the spheres" (Borgnakke 2015). Når skolen, som vi ser det i projektet De

Fire Vinde, er blevet en "åben skole", så udfordres det skoleetnografiske studie til kategorial fleksibilitet og kontekstsensitivitet.

Måden jeg, i dette speciale, tager denne udfordring på mig, er gennem en metodologisk orientering i en bredere etnografisk tilgang (Hammersley and Atkinson 1995; Borgnakke 2013; Borgnakke 2015). Ifølge Martin Hammersley og Paul Atkinson består etnografiens primære opgave i at beskrivelse af kulturer. Her gælder det ikke om at afdække universelle love, men om at nedfælde detaljerede beskrivelser af konkrete livshændelser i specifikke lokale kontekster (Hammersley and Atkinson 1995:10). De etnografiske metoder ligner, ifølge forfatterne, dem vi allesammen bruger til at skabe mening i hverdagslivet, men i etnografien anvendes metoder langt mere systematisk end de fleste af os gør i hverdagen: *"What is involved is a significant development of the ordinary modes of making sense of the social world that we all use in our mundane lives"* (Hammersley and Atkinson 1995:4). Forskningsarbejdet består således i at udvikle vores hverdagslige måde at forstå den sociale virkelighed på en systematisk måde. Dette foregår gennem systematisk indsamling af data, hvor centrale empiriske fokuspunkter udvælges og bliver retningsgivende for observationsforløbet. Her foreslår forfatterne at opmærksomheden centrerer om faktorerne tid, kontekst og mennesker: *"There are three major dimensions along which sampling within cases occurs: time, people and context"* (Hammersley and Atkinson 1995:35). Mennesker, kontekster og tid forstås altså som konstituerende elementer i en kultur, og betragtes derfor som frugtbare etnografiske opmærksomhedspunkter. Ved at lade dataindsamlingen være fokuseret imod disse faktorer, er det muligt at kortlægge de dagligdags mønstre og organiseringsformer der præger kulturen, og derigennem også muligt at opfange brud og usædvanligheder i hverdagslivet.

I arbejdet med De Fire Vinde har jeg brugt disse dimensioner som empiriske kardinalpunkter. Med dette udgangspunkt har jeg bestræbt at indtage feltarbejdets helhedsorienterede optik og nærvær i den sociale og kulturelle praksis. Projektet er blevet fulgt i samme rytme og tid som de observerede aktører, og jeg har derigennem forsøgt at fastholde en processorienteret etnografisk attitude (Borgnakke 2013:13).

#### RETNING OG ÅBENHED – ABDUKTIV METODE

I måden jeg forbinder empiri og teori i specialet, har jeg været inspireret af de svenske ledelses- og organisationsforskere Mats Alvesson og Dan Kärremands formulering af en abduktiv



metodologi (Alvesson&Kärreman 2011). Forskningen afholder sig fra et se teori og empiri som klart adskilte. I stedet lægges der op til, at den teoretiske ramme om forskningen i udgangspunktet er fleksibel, samtidig med at man som forsker bibeholder en reflektiv tilgang til det empiriske materiale, der er åben for alternative teoretiske konstruktioner (Ibid.:126-127). Den abduktive forskningsbestræbelse kræver en balance mellem *retning* og *åbenhed* i forskningsprocessen. Pointen er, at det empiriske materiale bygger på et teoretisk perspektiv, der giver processen retning, men at dette perspektiv skal være så åbent at det bliver muligt at producere data, der konstruerer det som Alvesson og Kärreman kalder "sammenbrud", på den måde, at den ikke bekræfter den anvendte teori, men også udfordrer den (Ibid.). Balanceringen af retning og åbenhed muliggøres gennem "*en kombination af en sofistikeret, men fleksibel forforståelse og et empirisk materiale, der er konstrueret på en ikke-trivial facon*"(Ibid.:126).

I feltarbejdet forsøgte jeg at gøre bestræbelsen om fleksibel forforståelse og "ikke-trivial" dataindsamling virksomme på følgende måde: I specialet var det empiriske arbejde forudgående informeret af den etnografiske metodelitteratur (Hammersley og Atkinson 1995; Borgnakke 2013). Derudover havde jeg også fastlagt, at mit fokus i studiet skulle være rettet mod elevernes perspektiver på projektet. De etnografiske grundkategorier tid, kontekst og mennesker udgjorde derfor studiets "fleksible forforståelse", der gav retning. Igennem dette var det muligt, meget tidligt i forløbet, at fastholde de lokalt signifikante grundkategorier i arbejdet, nemlig kategorierne "det vanlige" og "det fremmede", som senere har konstitueret titlen på specialet. Det var først til et vejledningsmøde, da jeg et par uger inde i feltarbejdet fremlagde de første spæde empiriske fund, at min vejleder spontant associerede til Thomas Ziehes begreb om "god anderledeshed", (Ziehe 2004). Først derefter begyndte jeg, parallelt med feltarbejdet, at orientere mig i Thomas Ziehes analyser af udviklingen af det senmoderne skolesystem.

#### *ELEVER SOM MEDFORSKERE*

For at undersøge elevperspektiverne empirisk har samarbejdet og min relation til eleverne i 4.x spillet en væsentlig rolle. Dette forhold påkalder sig metodologisk opmærksomhed mod de forskningsmæssige udfordringer og potentialer, der er forbundet med at inddrage børn som informanter i kvalitativ forskning. Her har børnekulturforskeren Jan Kampmans metodiske fokuspunkter haft væsentlig indflydelse (Kampman 1998, Kampmann 2003).

I observationsfasen brugte jeg betegnelsen "medforskere" om de 10 årige elever i 4.x. Dette grunder i et syn på børn som værende kompetente individer og sagkyndige informanter, med væsentlige indsigter i deres eget liv, og de insitutionelle kontekster deres liv udspiller sig i (Kampmann 1998). Jeg bruger medforsker betegnelsen for at fastholde et forskningsmetodologisk imperativ om at ligestille mig selv med eleverne. Ved at betegne eleverne i 4.x som "medforskere" ønsker først og fremmest at betone det grundlæggende forhold, at børnene ikke betragtes som objekter, men som *subjekter* i forskningsprocessen (ibid). Med betegnelsen ønsker jeg ligesledes at betone det forhold, at forskningsprocessen ikke var drevet af en ambition om at se *på* eleverne, men derimod at se *med* eleverne. Sammen så vi *på* projektet De Fire Vinde, og min interesse var at få indsigt i elevernes måde at forstå projektet, og gennem observation og samtale at opnå indsigt i elevernes projekterfaringer.

Med den etnografiske tilgang ønsker jeg altså *ikke* at tilgå børnene i individualpsykologisk forstand. Derimod forstås børnenes forankring i konkret historiske, sociale og kulturelle livsbetingelser, som væsentlige elementer i fortolkningen af deres tanker og perspektiver.

I forbindelse med denne børneforståelse, taler Kampman om, at børneperspektivet får et klart politisk perspektiv: "*forstået på den måde, at man forsøger at synliggøre grupper af mennesker (i.e børn), som af forskellige grunde tidligere har været usynliggjort, med henblik på gennem denne synliggørelse at forøge deres muligheder på indflydelse på deres eget liv*" (Kampmann 1998:11) Ved at følge børnene intensivt i projektsforløbet, og sideløbende lade deres perspektiver komme direkte til udtryk gennem samtaler, har det været min intention at lade børnenes egen produktion af mening og betydning komme til orde, og derigennem "give stemme" til børnene, på den måde Kampmann taler om i det ovenstående.

I den sammenhæng er det ligeledes væsentligt at tage højde for det magtperspektiv, der også er på spil, når voksne og børn samarbejder. Børneperspektivet kræver, ifølge Kampmann, en radikal ændring af det magtforhold, der vanligvis er gældende mellem børn og voksne. Den voksne forsker må indtage en ydmyg rolle, da denne er afhængig af børnenes frivillige medvirken. Diskrepansen mellem børnene som informanter og den voksne forsker kan søges mindsket i etnografien ved kontinuerligt at følge børns bevægelsesorienteringer og ved i samtaler at opnå forståelse af den logik de går til verden med. Ikke desto mindre opretholdes dikotomien barn / voksen, idet den voksne forsker altid står som en fortolkende indstans i det vidensproducerende arbejde. På trods af at man som forsker kan forsøge at nærme sig børnenes perspektiver, må

forskeren altså altid være opmærksom på, at de fortolkninger vi (voksne) laver af deres udsagn og adfærd ikke altid er succesfulde eller præcise (Kampmann 1998:8).

Fra Kampmanns overordnede betragtninger af børneperspektivet fokuserer specialet på den særlige variant, der har været mit fokus, nemlig på børnene i rollerne som *elever*. I specialets første kapitel redegjorde jeg for, hvordan jeg i dette forhold var inspireret af begrebets etymologiske rødder i det franske verbum "at løfte" (*éléver*). Men samtidig er elev-betegnelse også en fokusering på skolen som særlig kontekst for børnelivet. Mit fokus er altså på børnene i *kontekst* af skolen og derigennem projektet. I dette blik er jeg inspireret af Borgnakke 2005, der karakteriserer den intensiverede institutionalisering af børn og unges liv i senmoderniteten. Når børn går ud af børnehaven og ind i skolen, så bliver de i skolemæssige sammenhænge omtalt som "elever", og ofte med tilføres en specifikationsreference til det institutionelle trin de er nået til i systemet, så man er en "4.klasses elev" eller bare en af "4.klasserne". Pointen er her, at rette opmærksomheden mod skolen som et særligt sted hvor børn og unges liv udspiller sig i stadig øget grad.

Endvidere vil jeg betone det væsentlige i at tale om perspektiver i flertalsform. Det etnografiske potentiale, er at man kan bevæge sig væk fra den abstrakt formulerede kategori "børn" og i stedet forstå børnene "(...) som [de] konkrete og komplicerede personligheder de enkelte børn nu er" (Borgnakke 1980:17). Herigennem vil jeg betone, at min tilgang til eleverne i 4. x, til trods for at de har meget tilfælles (alder, bopæl, socio-økonomisk baggrund etc), har været at betragte dem som forskellige individer, der oplever og erfarer skolelivet og projektet De Fire Vinde forskelligt.

### AT LYTTE, MÆRKE OG SE SOM EN VIND? – FELTARBEJDET I PRAKSIS

Fra de metodologiske grundbetingelser som jeg har bygget feltarbejdet op omkring, vil jeg i det følgende gå ind i hvordan det konkrete feltarbejde i De Fire Vinde forløb, og hvilke muligheder og udfordringer som jeg i praksis blev konfronteret af i mødet med projektet og eleverne i 4.x.

I sin ph.d-afhandling betoner Lise Sattrup, at hun under deltagerobservation af børn på kunstmuseet Arken forsøgte at være "*så lidt voksen som muligt*" (Sattrup 2015). Formuleringen er god fordi den både rummer den forskningsmæssige bestræbelse og samtidigt fastholder begrænsningen, som jeg på egen krop mærkede i det empiriske studie: Gennem metodologisk omhu kan man tilnærme sig børns perspektiv, men man kan ikke undslippe det forhold, at en

forsker er en voksen, der bærer rundt på en voksenkrop og et voksenperspektiv som vi, trods viljen til indlevelse, aldrig kan afstå fra. I mit etnografiske arbejde var det på ingen måde sådan, at jeg let og elegant "smuttede" ind i klassen og i elevgruppen. Observationsperioden var hverken let eller elegant. Derimod følte jeg mig, som udefrakommende "voksen", ofte temmelig uelegant. Det var ingen tvivl om, at skolen var elevernes hjemmebane og min udebane. I løbet af projektet skulle vi ofte gå fra det ene lokale til det andet og vente foran musiklokalet inden der kom en lærer og låste os ind. Gruppesamtalerne fandt sted i forskellige mindre lokaler på skolen, der som regel lå i perifere regioner af den store skole. Her var det ikke mig, men eleverne der stedkendt tog teten og hjalp os ind i det rette lokale. Når eleverne på Mølleskolen efter frikvarterer stod og ventede på at blive lukket ind i deres klasse, og jeg kom forbi, så lå det dem ret naturligt at spørge denne voksne om jeg ikke lige vil åbne? Men det kunne jeg altså ikke, måtte jeg flere gang forklare dem, for jeg var jo ikke ansat på skolen, men var en specialestuderende fra universitetet. På den måde var jeg "en voksen uden nøgle", og derfor, i funktionel forstand, overflødig. Men netop min klodsethed og funktionelle overflødhed, mener jeg bidrog til at jeg kunne være en "anderledes voksen" i elevernes øjne. Det forhold at jeg var på udebane og de var på hjemmebane, bidrog til at afhierakisere relationen mellem mig selv og eleverne, som Kampmann pointerer som værende efterstræbelsesværdigt.

I forlængelse af det ovenstående, skal det altså ikke forstås som et udtryk for elegance, når jeg finder det tillokkende at låne projektets titel og centrale poetiske figur "vinden" som metaforisk ideal for den forsker position, jeg forsøgte at indtage i projektfasen. I projektets poetiske univers er vinden vidne til- og bærer af børns ønsker og drømme. Vinden lytter og "mærker lige hvad du vil", som det lyder i korværket jeg jeg citerede i specialets indledning. Mine observationer og samtaler med eleverne var drevet af en ambition om, på sin vis, at gøre det samme som vinden i sangen: at lytte til eleverne, finde ud af hvad der optog dem, og komme så tæt på deres erfaringshorisonter som det var muligt. Endvidere var vindens rolle ikke at identificere sig med børnene, men derimod at lytte til dem og kommunikere deres perspektiver til andre "verdenshjørner". Vinden er et vidne, der netop i sin egenskab som vind (og ikke barn) er i stand til at bære og formidle børnenes perspektiver i andre former og til andre aktører end børnene selv møder.

I den sammenhæng er det en pointe, at vind-idealet var og forblev et *utopisk ideal*. Fiktionen er ikke-realiserbar i den empiriske virkelighed. Jeg var ikke et neutralt, objektivt absorberende

medium i projektet, til hvem børnene spontant bekendte deres inderste tanker og drømme. Jeg var et menneske – en voksen – med mine egne forventninger, erfaringer og forudtagede synspunkter.

På den måde var der tale om et dialektisk forhold mellem mig som forsker, og børnene som medforskere. Den gensidige påvirkning viste sig at være dynamisk og føre til uventede erkendelsesskred. I forløbet blev jeg mødt af nye indsigter og erkendelser i samarbejdet med de 10 årige informanter.

#### *DELTAGENDE OBSERVATION I 4.X*

Feltarbejde forløb i de første 2,5 måneder af 2016, svarende til projektets reale tid. I projektfasen foretog jeg deltagende observation igennem projektets fire faser, der var udgjort af:

*Inspirationsfasen, den litterære fase, den musikalske fase og koncertfasen* (bilag5:1). Jeg foretog derudover enkelte observationer i timer, der ikke var del af projektet, for på den måde at skærpe blikket for "normal" undervisning og skoleliv på Mølleskolen og i 4.x. Det gjorde jeg, blandt andet inspireret af Hammersley og Atkinssons pointering af nødvendigheden af at studere kulturens ordinære mønstre, for derigennem at få indsigt i usædvanlige: *"It is as important to include what is routine as it is to observe the extraordinary"* (Hammersley and Atkinson 1995:37)

Klasseværelset og musiklokalet på Mølleskolen, samt koncertsalen på DKDM udgjorde de fysiske rammer for den deltagende observation. Derudover udgjorde lærerværelset en sekundær kontekst, hvor jeg sad med til supervisionssamtalerne mellem de musyklærerstuderende og vejlederen. Under observationerne befandt jeg mig som regel bagerst i lokalet, når der blev introduceret eller gennemgået stof for klassen samlet. Under elevernes gruppearbejde bevægede jeg mig rundt i forskellige grupper, andre gange blev jeg ved én enkelt gruppe. I observationsfasen havde jeg løbende spontane samtaler med elever, kunstnere, studerende og lærere.

Jeg optog alle observationer på min diktafon, men mit primære forskningsværktøj var i denne sammenhæng blot pen og papir, hvor jeg søgte at høj dækningsgrad ved at fastholde iagttagelser om tid, sted, rumlig indretning, deltagerantal og køn. Diktafonen fungerede her som et "back-up" redskab, der muliggjorde at jeg i fred og ro kunne genhøre signifikante interaktioner, når jeg kom hjem om aftenen.

### GRUPPESAMTALER MED ELEVERNE

Elevernes egne overvejelser om projektet kom eksplicit til orde i gruppesamtalerne, som jeg afholdt med eleverne igennem hele projektet.

Inden koncerten havde jeg fem gruppesamtaler med børnene i løbet af projektet, af cirka og 30 minutters varighed, hvor alle elever i klassen blev inddraget i grupper på 5-6 elever per samtale. Her valgte jeg at tale med drenge grupper og pige grupper hver for sig, da jeg oplevede dette som mindst forstyrrende for de etablerede gruppedynamikker i klassen. Efter koncerten havde jeg to længere gruppesamtaler af cirka 45 minutters med udvalgte informanter, hvor grupperne var blandet drenge og pige grupper.

Under samtalerne forsøgte jeg i høj grad at lade de tematikker som eleverne selv bragte på banen være styrende. Derfor arbejdede jeg ikke ud fra en fastlagt interviewguide. Et gennemgående fokus i samtalerne var ikke desto mindre på hvilke aspekter eleverne selv fremhævede som anderledes i forhold til den vanlige skolearbejde.

En metodisk udfordring i samtalerne var det forhold, at projektet forløb over næsten tre måneder. I de samtaler jeg afholdt efter gennemførslen var det altså en relativ lang periode som eleverne skulle se tilbage på. Efter koncerten var afviklet var jeg altså i tvivl om inspirationsfasen og den litterære fase lå for langt tilbage i tiden, til at eleverne kunne genkalde deres oplevelser.

I de afsluttende samtaler eksperimenterede jeg derfor med inddragelse af visuelt materiale i form af billeder jeg havde taget i forløbet, for at genkalde processen sammen med eleverne.

Jeg havde medbragt papir, farver og blyanter hvorpå eleverne i midten skrev "De Fire Vinde". Efter vi sammen havde set billeder fra hele projektforløbet, bad jeg eleverne om at skrive eller tegne ord, følelser eller indtryk som de forbandt med projektet. Nedenstående fremgår eksempler på de associationslandskaber, som eleverne producerede:



Samtalerne var semi-strukturerede, men fulgte overordnet set en "traktstruktur" i tre trin: Først bad jeg eleverne om at fortælle om projektet: hvad der var i gang, hvad de havde lavet tidligere og hvad der ville komme efter. Dernæst spurgte jeg ind til elevernes oplevelse af projektet i forhold til deres normale undervisning. Sidste trin i samtalerne bredte sig ud, hvor jeg bad eleverne forholde sig til hvad de godt kunne lide ved skolen i det hele taget, og hvad de mindre godt kunne lide ved at gå i skole. Samtaleformatet var ikke specifikt metodeteoretisk informeret, men var i højere grad en praksisudviklet, hvor formen blev skabt i takt med observationsfasen og mit kendskab til eleverne og projektet. Her har den sideløbende læsning af Ziehe og Borgnakke haft indflydelse. Det primære emne for samtalerne var i sagens natur elevernes refleksioner over projektet, De Fire Vinde. Men sideløbende bestræbte jeg mig med at opnå forståelse af de erfaringshorisonter, som eleverne mødte projektet med. I samtalerne prioriterede jeg derfor også at berøre tematikker, der handlede om elevernes opfattelse af hverdagslivet i skolen, hvilket gav anledning til at tale om de aspekter hvor projektet udgjorde en kontrast til det vanlige skoleliv.

Elevernes erfaring af projektet blev herigennem gennemgående reflekteret i forhold til det vanlige skoleliv.

## EMPIRISK SAMLING

Specialets empiriske samling består af observationsprotokollen, undervisningsmateriale (bilag 3, 6,7,8,9), samt autoritative dokumenter fra de involverede institutioner i form af folkeskoleloven<sup>4</sup> og projektbeskrivelsen for De Fire Vinde (bilag 4) og evalueringsrapporten fra projektet (bilag 5). Observationsprotokollen har et omfang på 124 normalsider, hvori udskrifter fra alle gruppesamtaler er inkluderet i kronologisk rækkefølge. Observationsprotokollen er ikke vedlagt specialets bilagsmateriale, men kan rekvireres ved forespørgsel.

Observationsprotokollen rummer mangfoldige tematikker i projektet. Mit fokus på elevperspektiverne betyder, at der er andre perspektiver der ikke berøres, men som undervejs fremstod som væsentlige empiriske fokusområder i studiet af samarbejdsprojekter i skolen. Det gælder eksempelvis lærernes rolle og deres perspektiver på udfordringer og potentialer i samarbejdet med eksterne aktører. Dette perspektiv vil min studiekollega Maria Holmen gå i dybden

---

<sup>4</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=182008>



med i hendes speciale, der skrives i efteråret 2016. Her vil hun fokusere på lærernes rolle i den åbne skole, og jeg har i denne sammenhæng overdraget dele af det empiriske materiale jeg ikke bruger her, til hende. Det drejer sig blandt andet om et lærerinterview jeg foretog med 4.x's musiklærer, samt empiri fra observationsstudiet, der ikke har fundet plads i specialets analyser.

## ETISKE OVERVEJELSER

Alle forældre i 4.x var blevet skriftligt orienteret om, at jeg ville følge 4.x i forløbet med De Fire Vinde. Her fremgik det, at jeg ville inddrage fotos og anonymiserede elevcitater i specialet og eventuelt i en senere forskningsartikel. I brevet var det betonet, at forældre der ikke ønskede deres børn skulle deltage som informanter i studiet, kunne meddele dette mundtligt til klasselæreren Per eller direkte til mig via mail. Der var ingen forældre der gjorde indvendinger omkring dette forhold. Derudover gjorde jeg ved observationsforløbets begyndelse eleverne opmærksomme på hvem jeg var, og hvordan jeg brugte den empiri vi sammen genererede. Jeg understregede også, at det altid var frivilligt for eleverne om de ville deltage i gruppesamtalerne. Min erfaring var at alle var meget ivrige efter at være med. *"ta mig!"* lød det ofte, når jeg læste op fra mit program, hvis tur det var til at være med i gruppesamtalen. Jeg forsøgte at skabe et utvungent klima ved samtalerne, hvor børnene havde lov til at gå til og fra, samt tale uden at markere sig ved håndsoprækning. Det var min oplevelse, at eleverne trivedes i forløbet, og det var ofte frikvarterets indtræden eller lektionsskift, der gjorde, at vi var nødt til at holde inde.

I analysen anvender jeg visuelt materiale fra projektet. Alle ansigter er retoucheret på billederne, ligesom alle navne er anonymiseret.

## KAPITEL 5 – ANALYSE: MELLEM DET VANLIGE OG DET FREMMEDE

---

*”Det her med er med en rigtig forfatter, og det går meget dybere ind, end når vi for eksempel bare skal skrive en julehistorie eller sådan noget” (Bertram, elev i 4.x obs.prot:8)*

Det går meget dybere ind, når man skriver historier i De Fire Vinde, end når man ellers skriver historier i skolen. Det gjorde det i hvert fald for Bertram, som vi hører i citatet ovenfor.

Af Bertrams replik kan man udlede to interessante temaer. For det første det forhold, at oplevelsen af at skrivearbejdet ”går meget dybere ind”, for Bertram, hænger sammen med at skriveprocessen blev faciliteret af ”en rigtig forfatter”. For det andet fremgår det, i sammenligningen med den vanlige skoleerfaring eksemplificeret i julehistorieskrivningen, at det i sig selv ikke var nyt for eleverne i 4.x på Mølleskolen at arbejde kreativt, finde på og skrive fortællinger og historier i skolen. I en dansk folkeskole anno 2016, hvor reformpædagogiske tankegods er en velintegreret del af den didaktiske værktøjskasse, er det at arbejde kreativt ikke fremmed for eleverne. Alligevel var det tydeligt, at arbejdet i De Fire Vinde adskilte sig fra det vanlige skolearbejde. Det gjorde det for Bertram, og det gjorde det for mange af de øvrige elever i 4.x.

Klassens deltagelse i projektet forløb fra begyndelsen af januar til midten af marts måned 2016. Her blev først dansktimerne og herefter musiktimerne brugt til at skrive eventyr, digte og sange, der skulle fremføres til koncerten. I forløbet var det først en forfatter, derefter en komponist og til sidst en blandet gruppe af musiclærerstuderende fra DKDM og Metropol, der stod for at facilitere processen og føre eleverne frem til koncerten.

Projektets intention var, som jeg nævnte i indledningen, at *”åbne musikken og litteraturens verden for eleverne”* (bilag 5:1). Det gjorde det ved at involvere eleverne i et ambitiøst kunstprojekt i professionelle rammer. Eleverne skulle møde kunsten i skolen, arbejde sammen med professionelle kunstnere og få erfaring med at optræde på en professionel koncertscene.

Jeg vil i dette kapitel fremlægge en empirisk analyse af projektet, som det forløb i klassen 4.x. I analysen vil jeg fokusere på projektets intentioner, gennemførelse og betydning for eleverne.

Herigennem rettes fokus på *mødet* mellem eleverne og projektet, et møde jeg vil karakterisere som et møde mellem *det vanlige og det fremmede*: mellem, på den ene side, vanlige og velkendte skolelogikker, og på den anden side usædvanlige tilgange, forståelser og intentioner, som projektaktørerne bærer med sig ind i skolen.

Analysen er inddelt i tre separate afsnit:

- I første del analyserer jeg mødet mellem projektet og skolen som *et møde mellem logikker*. Denne del af analysen informeres af Karen Borgnakkes perspektiver på barndom og institutionserfaring, som fremlægges i bogen *Læringsdiskurser og Praktikker* (Borgnakke 2005).
- I anden del analyseres projektet igennem forløbet i de fire faser, der udgjorde projektet: "inspirationsfasen", "den litterære fase", "den musikalske fase" og "koncertfasen". Denne analysedel er den mest fyldige af de tre analytiske afsnit og orienterer sig primært i den del af empirien, der er indsamlet gennem deltagende observation.
- I tredje del af analysen rettes opmærksomheden imod det empiriske materiale der er indsamlet i samtalerne med eleverne under og efter projektet. Her reflekteres elevernes perspektiver og karakteristika af projektet. Herigennem lægges op til den afsluttende perspektivering hvor de empiriske nøglefund bringes i spil i forhold til begreberne læringskultur og decentrering fra Thomas Ziehe.

I alle delanalyser vil data fra observationsprotokollen være den primære empiriske kilde, hvor udskrifter fra elevsamtalerne er inkluderet i kronologisk rækkefølge. Ved direkte citater er empirien markeret i kursiv. Når jeg referer til observationsuddragene markeres afsnittet grafisk i form af en bredere margin og ændret skrifttype.

## DELANALYSE 1: ET MØDE MELLEM LOGIKKER

Jeg vil nu betragte mødet mellem skolen og projektet, som udtryk for et møde mellem forskellige logikker fra projektets og skolens side. Herigennem skærpes opmærksomheden imod det forhold at eleverne blev mødt af forskellige intentioner og forestillinger fra hhv. skolens og projektets side. Som primære kilder i denne del inddrager jeg projektbeskrivelsen (bilag4) og folkeskolens formålsparagraf.<sup>5</sup>

### EN REJSE IND I KUNSTENS VERDEN

I projektbeskrivelsen for De Fire Vinde fremlægges projektets intentioner som følger:

*"Dette tværkunstneriske projekt vil føre eleverne gennem mange af de kunstneriske processer, der indgår i skabelsen af et nyt musikalsk eventyr. De vil fordybe sig i processerne helt fra inspiration til performance, få stimuleret deres nysgerrighed og tilegne sig forståelse for kunstneriske værktøjer inden for både litteratur og musik (...) Eleverne skal opleve den kunstneriske skabelsesproces i samarbejde med en forfatter og en komponist. Målet er, at de tilegner sig kunstneriske færdigheder og sammen skaber et nyt musikalsk eventyr, som de opfører sammen med professionelle musikere i Det Kongelige Danske Musikkonservatoriums koncertsal (DR's gamle koncertsal)"<sup>6</sup>*

(Bilag 4, projektbeskrivelse)

Med de klare "vil" intentioner i ovenstående uddrag, er det tydeligt, at De Fire Vinde er et *pædagogisk* projekt i den forstand, at vi har at gøre med et projekt hvor "*der er nogen der vil noget med nogen*" (se evt. Nepper Larsen 2016). Dette "nogen" må, i empirisk forstand, betragtes som afsendergruppen bag projektet: Sangens Hus, DKDM og Metropol.

Det projektet vil med eleverne er at føre dem igennem de kunstneriske processer "fra inspiration til performance". I fra citatet kan man pege på en slags implicit "rejsemetafor", forstået på den måde, at projektet ønsker at tage eleverne med på en rejs" fra ét "sted" (inspiration) til et nyt "sted" (performance). Projektet byder på den måde eleverne med på kunstnerens rejse, hvor der arbejdes indgående med *processuel fordybelse, nysgerrighed og kunstneriske værktøjer* (jf.

<sup>5</sup> <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182008>

<sup>6</sup> I citatet er de involverede studerende ikke nævnt som aktører. Dette er givetvis fordi uddraget er projektbeskrivelsen der blev indsendt til Kulturministeriets Huskunstnerordning, hvorfra finansieringen af forfatteren og komponistens løn skulle komme.

citater). I forlængelse af rejsemetaforikken kan man også tale om et topologisk tema hvor eleverne, ved projektets mellemkomst, føres til nye "steder", end de er vandt til i skolen. Dette er en ganske særlig rejse, og man forstår at det er en rejse som eleverne ikke har mulighed for at drage ud på, på egen hånd - ej heller i selskab med deres skolelærere. Pointen i projektet er netop, at mødet med kunstnerne og de studerende tilbyder noget radikalt nyt til skolen og til eleverne.

#### *MØLLESKOLEN SOM RAMME OM PROJEKTET*

Den folkeskole, som udgjorde den primære kontekst for mit feltarbejde har jeg kaldt Mølleskolen.

Lige så relevant det er at belyse, hvad projektet mødte skolen *med*, lige så relevant er det at forholde sig til hvad projektet blev mødt *af*, i kontekst af skolen. De medvirkende aktører i projektet - kunstnerne og de studerende - blev naturligvis mødt af de levende mennesker på Mølleskolen, i form af eleverne og lærerne. Det er dette møde, der er mit primære ærinde at udfolde igennem empiriske uddrag fra observationer og samtaler med eleverne i forløbet.

Ikke desto mindre vil jeg her forholde mig til et andet aspekt af projektets møde med skolen, nemlig det aspekt der primært handler om de tidslige og fysiske betingelser, som karakteriserer skolens hverdagslige organisering. Informeret af Hammersley og Atkinson vil jeg karakterisere den hverdagslige organisering af livet på Mølleskolen igennem et overordnet *vú* på dimensionerne *mennesker, tid og kontekst*.

Mølleskolen ligger i en villakvarter på det ydre Frederiksberg. Der er en relativt stor variation i de sociale og økonomiske betingelser, som eleverne har med hjemmefra. En lærer forklarede mig, at de fleste elever kom fra velstillede hjem i det omkringliggende villakvarter, men at der også var en del elever, som kom fra et nærliggende socialt boligbyggeri, hvor forældrenes indkomst- og uddannelsesniveau generelt var lavere. Her af var mange familier med en anden etnisk herkomst end dansk (obs.prot:67).

I 4.x gik der i alt 23 elever, heraf 9 piger og 14 drenge. 6 elever var fra familier med en anden etnisk baggrund end dansk. Skoledagen i 4.x begyndte kl 08.00 hver dag og sluttede typisk kl. 14.15 (én dag kl. 15.00 og én dag kl. 12.45). Skoledagene var opdelt i lektioner af 45 minutters varighed, hvor eleverne blev undervist i dansk, matematik, engelsk, musik, svømning, historie, natur/teknik, billedkunst, idræt og madkundskab. En almindelig dag var udfyldt med op til syv

forskellige fag, og undervisningen foregik primært som klasseundervisning, hvor hele klassen blev undervist samlet i klasselokalet af én lærer.

Som folkeskole i Danmark er det Mølleskolens primære opgave at uddanne de omkring 900 indskrevne elever i overensstemmelse med Folkeskolens formålsparagraf. Det betyder blandt andet, at skolen primære opgave er bidrage til elevernes almene dannelse, fremme deres alsidige udvikling og give dem kundskaber og færdigheder til videre uddannelse (Lov om Folkeskolen: kap.1 §1).

Måden man på Mølleskolen imødekommer denne opgave på, er primært igennem fagopdelt undervisning, hvor eleverne er inddelt i trin fra 0.-9. klasse efter alder.

I den hverdagslige organisering i fag- og klasseopdelt undervisning, kan Mølleskolen siges at matche den karakteristisk af skolelogiske systemordninger, hvor forløbet fra indskoling til udskoling er organiseret i aldersopdelte klassertrin (Borgnakke 2005:26.29). På trods af ordningernes umiddelbare værdineutralitet, mener Borgnakke at man kan tale om at der ligger en potentiel "tænkning" gemt i ordningerne (Borgnakke 2005:27). Med formuleringen om en potentiel "tænkning" peges på det forhold, at de institutionelle ordningers diskurser og terminologier har indflydelse på de erfaringsverdner, der befolker skolen. Med dette in mente vil jeg i følgende afsnit se nærmere på, hvordan eleverne i 4.x uforholdt sig til hverdagslivet på Mølleskolen.

#### *SAMTALER OM SKOLELIVET*

I mine samtaler med eleverne var mit primære formål at indfange elevernes perspektiver på projektet De Fire Vinde. Men for at opnå indsigt i hvordan projektet adskilte sig fra de vanlige skoleaktiviteter, fandt jeg det nødvendigt også at bruge samtalerne til at danne mig et indtryk af, hvordan elever mere overordnet oplevede livet i skolen. Herigennem ønskede jeg at opnå en forståelse af hvilken generel skoleoplevelse eleverne talte og vurderede projektforsløbet ud fra. Hvordan forholdt eleverne i 4.x sig til skolen? Hvordan oplevede de forholdene, og fandt de, i udgangspunktet, det at gå i skole meningsfuldt? Disse overvejelser kom på banen i en samtale med drenge Anton, Simon, Silas og Isam fra 4.x:

- Mig:** *Synes I det er vigtigt at gå i skole?*
- Anton:** *Ja, det synes jeg. Det kan godt være, at man synes det er rigtigt hårdt, men når man nu ser fremad, når man bliver stor og har fået et rigtigt job....*
- Simon:** *Man skal jo have en uddannelse*
- Anton:** *Ja, og så tænker man: det var faktisk godt, at min mor og far var rigtigt hårde mod mig, når jeg skulle lave lektier eller et eller andet.*
- Mig:** *Hvorfor er det vigtigt med et godt job?*
- Silas:** *Man skal jo have moneys!*
- Mig:** *Moneys?... Hvad skal man bruge dem på?*
- Silas:** *Hus!*
- Isam:** *Mad!*
- Simon:** *Skat!*

(Obs.prot:66)

Af uddraget fremgår det, at drengene i en alder af 10 år betragter tiden i folkeskolen som en selvfølgelig del af et langt uddannelsesforløb. Formålet med dette forløb er, at det i sidste ende skal give afkast i form af et godt voksenliv med job og penge - penge der vel at mærke skal bruges til at betale hus, mad og skat.

Drengene finder altså skolen meningsfuld, men det lader til at det motiverende aspekt i skolen ligger langt ude i fremtiden: man må tage disciplineringen og det kedelige skolearbejde på sig, for at nå voksenlivets efterstræbelsesværdige afkast, synes de at mene. I drengenes selvfølgelige kontekstualisering af deres aktuelle liv i skolen i et større forløbsperspektiv, kan man sige at drengene "agerer med" det som Borgnakke karakteriserer som "den skolelogiske forløbstænkning" (Borgnakke 2005:29). De er altså klar over, at de er midt i en lang institutionaliseringsproces, hvor de efter børnehavelivet nu er i gang med grundskoleuddannelsen, der senere skal føre til ungdoms- og videreuddannelse. Drengene synes altså, i det lange perspektiv, at betragtede skolen som en lidt kedelig - men dog nødvendig, og overordnet set meningsfuld, del af deres liv.

Anderledes kritisk forholdt de sig derimod til skolen, når vi talte om de nære hverdagserfaringer i skolen. Da jeg spurgte den samme drengegruppe, hvad de oplevede som svært ved at gå i skole, fortalte de eksempelvis, at de var meget trætte af, at man som 4. klasseelev ikke havde adgang til alle skolens udearealer i frikvartererne:

- Silas:** *Hvorfor må man ikke være alle steder? For i det store frikvarter, så må vi ikke være på fodboldbanen. Der er en masse regler...*
- Mig:** *Hvorfor er der de regler, tror I?*
- Silas:** *Jeg forstår det ikke...*
- Anton:** *Det er nok fordi, der er nogen, der laver nogle voldsomme slåskampe. Så man må dele de store og de små. Og det er irriterende, for det kommer til at gå ud over os.*
- Mig:** *Er I de store eller små?*
- Oscar:** *Midt imellem*
- Anton:** *Ja, midt imellem, men vi er ikke dem, der går rundt, ligesom 7. klasserne, går rundt og spiller smarte overfor de voksne og sådan noget.*

(Obs.prot:67)

Silas, Anton og Oscar stiller her spørgsmålstejn ved, hvor "frie" frikvartererne på Mølleskolen i virkeligheden er. Det gør de, fordi de som institutionserfarne elever er bevidste om, at man som skoleelev altid er underlagt systemets ordnende regler. Det gælder altså også i frikvartererne, hvor terminologien indikerer at aktiviteterne skulle foregå utvungent. Samtidig viser drengene erfaren indsigt i, at det at være "elev" ikke er en entydig kategori. Som et ekko af den institutionelle inddeling: *indskoling, mellemtrin og udskoling*, skelner drengene mellem "store elever", "små elever", og dem der er "midt imellem". Drengene definerer sig selv i sidstnævnte kategori, og det er netop selvforståelsen af at være "midt imellem", der giver anledning til indignationen. De kan godt se det meningsfulde i at holde "de store" og "de små" adskilt, fordi de yngre elever ellers ville være udsatte for at havne midt i de størres "voldsomme slåskampe", som Anton udtrykker det. Men fordi drengene ikke finder sig selv i disse kategorier opleves de territoriale sanktioner i frikvartererne uretfærdige. Skoleterminologiens egenlogik reflekteres således håndfast og kritisk af de institutionserfarne drenge.

#### OPSAMLING PÅ 1. ANALYSEDEL

Jeg har i det ovenstående fremhævet, hvordan mødet mellem projektet og skolen kan forstås som et møde mellem forskellige intentioner og logikker. Projektet møder den fagopdelte og skemastrukturerede hverdag på skolen, ved at invitere eleverne med på en særlig processuel "rejse" ind i kunstens særlige rum, der netop adskiller sig fra den vanlige organisering, ved at være tværfaglig og have et professionelt kunstnerisk sigte. Samtidig er i denne sammenhæng den første væsentlige analytiske pointe: "rejsen" igennem de kunstneriske processer forløb i praksis i kontekst af skolen – eller for at blive udvide metaforen: Skolen var det



landskab, der omgav eleverne og projektaktørerne på det meste af rejsen gennem projektet De Fire Vinde.

Igennem uddragene fra elevernes dialog om hverdagslivet skolen har jeg fremlagt et indblik i de erfaringshorisonter, som eleverne mødte projektet med. Jeg hævder herigennem ikke at have afdækket en universel "elevhorisont", men blot at have fremlagt et indblik i nogle af de orienteringsmønstre, der var virksomme hos de implicerede elever i projektet. Eleverne viser allerede i 4. klasse stor institutionserfaring. De sætter grundlæggende ikke spørgsmålstegn ved det gode og meningsfulde ved skolen, men giver dig udtryk for, at den ofte forekommer at være en lidt kedelig pligt.

## DELANALYSE 2: FRA INSPIRATION TIL PERFORMANCE

Vi skal nu dykke ned i den praktiske gennemførelse af projektet De Fire Vinde, med fokus på elevernes oplevelser undervejs. Her rettes fokus på hvordan *mødet* mellem projektet, eleverne og skolekonteksten spillede sig ud i praksis.

De Fire Vinde var organiseret som et forløb i fire faser, der blev gennemløbet i perioden 6. januar – 18. marts 2016. Hver fase var kendetegnet ved at underviserrollen blev overdraget mellem faserne. Først til dansklæreren Per, så til forfatteren Nanna, derefter til komponisten Charlotte, og endelig til gruppen af musislærerstudere fra DKDM og Metropol, Mette, Louise og Camilla. Faseopdelingen forløb efter følgende kronologi:

- **"Inspirationsfasen"**, varighed: én dag, to dansklektioner, facilitator: Per, dansklærer.
- **"Den litterære fase"**, varighed: tre dage, 5 dansklektioner, facilitator: Nanna, forfatter.
- **"Den musikalske fase"**, varighed: fire dage, 9 musiklektioner, facilitatorer: Charlotte, komponist og studerende Mette (DKDM), Camilla og Louise (Metropol)
- **"Koncertfasen"**, varighed: én hel skoledag i DKDM's store koncertsal, facilitatorer: De studerende, børnekoretdirigent, professionelle musikere og diverse producenter.

Jeg har i forløbsanalysen prioriteret at inddrage fyldige observationsuddrag fra hver enkelt fase. Dette har jeg fundet nødvendigt for på bedste vis at skildre projektets realkronologi og praksis så tæt som muligt.

### *INSPIRATIONSFASEN – KOMPENSATORISKE LOGIKKER I UNDERVISNINGEN*

Den første fase, inspirationsfasen, adskilte sig fra de efterfølgende, idet det ikke var projektaktørerne, men dansklæreren Per, der stod for at føre gennemføre undervisningen. Per havde fået udleveret undervisningsmateriale der var udformet af forfatteren Nanna, og hans opgave var at forberede Nannas besøg i klassen igennem en indledende proces med klassen.

Ud over at være dansklærer var Per også historie- og klasselærer i 4.x, og eleverne kendte ham således godt, ligesom Per kendte hver enkelt elev.

I timen skulle klassen arbejde med research om landet Ghana, der skulle være klassens temaland i projekt De Fire Vinde.<sup>7</sup> Det betød, at det eventyr 4.x skulle skrive og de sange de skulle komponere skulle være inspireret af Ghana og handle om et barn fra Ghana.

Hvad var Ghana for et land? Hvad var landets historie, klima og kultur, og hvordan var det mon at være et barn fra Ghana? Det var nogle af de spørgsmål eleverne skulle få indsigt i sammen med Per i inspirationsfasen. Undervisningen fandt sted i 4.x's klasselokale, hvor jeg sad bagerst og kunne se Per og alle eleverne. Følgende analyse har udgangspunkt i data fra observationsprotokollen s. 3-6:

Eleverne sidder to og to sammen ved borde rettet mod katederet, hvor Per har indfundet sig. På væggen bagved Per er en almindelig kridttavle, samt forskellige geografiske kort. Julepynten er endnu ikke pillet ned fra loftet og rundt omkring på væggene hænger plancher med grammatikregler, matematiske tabeller og sociale regler for klassen. Per deler tre små kompendier ud til eleverne. Kompendierne indeholder fakta om Ghanas geografi, klima, politik og historie. Der er også optrykt en beretning fra Ibis's hjemmeside, hvor den ghanesiske dreng Ibrahim fortæller om hverdagslivet for et barn i Ghana. Det tredje kompendie består af kopier af tre korte ghanesiske eventyr.

Timen er programsat i tre punkter:

- 1) Fælles gennemgang af Ghanas geografi og historie som kolonialisert land, samt diskussion af teksten om den ghanesiske dreng Ibrahim
- 2) Oplæsning af de ghanesiske eventyr *Visdomskrukken*, *Den dumme antilope* og *Ørnen i høsegården*.
- 3) Gruppearbejde på pc'er, hvor eleverne på egen hånd skal finde informationer om Ghana via ulandskalenderens hjemmeside (<http://ulandskalender.ibis.dk/frontpage>)

(Se bilag 10, kompendier til inspirationsfasen).

Tidligt i timen bliver jeg klar over, at klassen allerede har arbejdet med Ghana i en historietime op til projektet. Derfor er det en repetitiv spørgerutine, der dominerer første del af undervisningen.

Fra pladsen bag katederet spørger Per ind til elevernes viden om Ghanas fortid som europæisk koloni. Samtalen handler om hvilke kaldenavne Ghana tidligere har haft i Danmark og Europa. Eleverne markerer ved håndsoprækning:

**Per:** *Hvad kaldte man det også for, udover Guldkysten?*

**Bertram:** *Elfenbenskysten*

---

<sup>7</sup>Fra projektets side havde man fordelt klasserne imellem fire temalande, der skulle være udgangspunkt for de eventyr, sange og musikstykker der skulle udgøre eventyret. De fire lande var Ghana, Kina, Syrien og Danmark.

**Per:** *Elfenbenskysten og?... Det sidste navn som det blev kendt for i Europa?*

**Bertram:** *Jeg kan ikke huske det...*

**Per:** *Jonathan?*

**Jonathan:** *Trekantshandel?*

**Per:** *Trekantshandel?... Nej, man kaldte det også for "slavekysten". Hvordan kan det være, at man kaldte det for slavekysten? Sebastian?*

**Sebastian:** *Fordi man hentede slaver derfra?*

**Per:** *Ja, og hvor hentede man slaverne hen til?*

**Sebastian:** *Øh... De Vestindiske øer?*

**Per:** *Ja, som ligger cirka her (Per vender sig og peger på verdenskortet bag ham)*

(obs.prot:4)

Bertram, Jonathan og Sebastian kommer her med bud på svar til Pers spørgsmål. Det går bedst for Sebastian, der formår at levere rigtige svar på to spørgsmål fra Per. Jonathan skyder derimod en skæv ved at blande fænomenet *trekantshandel* ind i diskussionen om tidligere kaldenavne for Ghana. Alle tre drenge viser imidlertid, at de har indsigt i de historiske nøgleterminologier, der relaterer sig til kolonitiden: Slaveri, trekantshandel, Vestindien mv. Det eleverne øver sig på sammen med Per, er at bruge begreberne korrekt og forbinde kaldenavne som "Guldkysten" og "Slavekysten" til Ghanas fortid som europæisk koloni.

Spørgerutinen fortsætter i samme stil cirka 40 minutter ind i timen. Alle eleverne forholder sig roligt, men jeg noterer mig, at kun seks elever i klassen, heraf kun drenge, deltager aktivt i Pers gennemgang:

Malte og Anders, der sidder på stolene foran mig, begynder at bevæge sig uroligt.

Nu går Per videre og på skift læser børnene op fra teksten om Ibrahim, der er barn i Ghana. I teksten fortæller drengen Ibrahim om sin hverdag i landsbyen med lange gåture til skole, ingen rindende vand og med fast arbejde i huset efter skoletid (bilag 10).

Bagefter læser Per de korte ghanesiske eventyr op. Efter en kort snak om, hvordan eventyrene er anderledes end dem de kender fra den danske og europæiske fortælletradition, er det blevet tid til at finde pc'erne frem og gå på opdagelse på Ibis' hjemmeside<sup>8</sup>. Eleverne må selv organisere grupperne, og det ender i rene pige- og drengegrupper på mellem tre og fire elever.

---

<sup>8</sup><http://ulandskalender.ibis.dk/frontpage>

Jeg går rundt imellem grupperne og noterer mig, at alle eleverne hurtigt har fundet ind på hjemmesiden og er gået i gang med at klikke rundt på de emner om Ghana der interesserer dem mest. En drengegruppe på fire har klikket sig frem til nogle videoer med ghanesiske danse. De sidder på stolene bag skærmen og imiterer dansebevægelserne med overkroppen imens de griner. Kl. 11.15 meddeler Per, at det er blevet frokosttid. Eleverne lægger pc'erne tilbage i skabene, imens småsnakken breder sig og madpakkerne findes frem.

(Obs.prot: 3-6)

I inspirationsfasen er de involverede aktører eleverne i 4.x og læreren Per. Projektaktørerne i De Fire Vinde har endnu ikke mødt klassen, men er afsendere på det undervisningsmateriale, som undervisningen tager udgangspunkt i. Til trods for at det faglige indhold i timen er centreret om det projektkonkrete temaer: "Ghana" og "eventyr", så får vi indtryk af, at timen udspiller sig på en måde der kunne ligne en vanlig dansktime:

- 1) lærerstyret repetition af stoffet
- 2) lærerstyret dialog mellem lærer og elever
- 3) afsluttende gruppearbejde.

I observationsuddraget hæfter jeg mig også ved nogle sociale dynamikker imellem drengene og pigerne, der gjorde sig gældende i 4.x. Her ser man, at det kun er drengene i klassen, der byder ind i den lærerstyrede undervisning, imens pigerne forbliver tavse.

I samtalen mellem Per og de tre drenge, der handler om deres viden om temalands Ghana, ser vi desuden særlige anerkendelseskriterier være i spil. Undervisningens struktur er, at læreren fra katederet gennemgår en given sag, ved at spørge ind til elevernes faktuelle viden om emnet.

Det parameter som Per ser ud til at veje drengene efter, er deres evne til at "uplade" tidligere overdraget viden og anvende den i korrekte sammenhæng. På den måde synes en *kompensatorisk skolelogik*<sup>9</sup> at dominere timen.

---

<sup>9</sup>"Kompensatorisk: Kompenserende, som virker afhjælpende (fx på en mangel, et handicap)" (Gyldendals fremmedordbog 1993, 11. udgave, 5. oplage). Betegnelsen om en "kompensatorisk skolelogik" er desuden inspireret af Karen Borgnakkes beskrivelse af Glocksee skoleforsøgene i vesttysklands forsøg på at gøre op med et kompensatorisk skolemiljø (Borgnakke 1980:17).

DEN LITTERÆRE FASE – KUNSTNEREN I KLASSEN

Ugen efter var det forfatteren Nanna, der i de næste tre uger skulle føre eleverne videre i processen mod koncerten. Nanna er en anerkendt dansk forfatter, der primært skriver børne- og ungdomslitteratur. Sammen med Nanna skulle 4.x skrive et eventyr og en sangtekst til koncerten. Ud fra en målsætning om at *"åbne elevernes verden for litteraturen"* (Bilag 5:1) skulle eleverne i den litterære fase stifte bekendtskab med "en forfatters arbejde" igennem flere stadier af den kreative proces: *"Idéudvikling, skrivning og redigering – og endelig omskrivning af en teksttype til en anden"* (Bilag 5:26).

Hvor Per fokuserede på elevernes evne til at svare "rigtigt", mødte Nanna klassen med en appel om at slippe fantasien løs, og ikke være bange for at fejle.

Nedenstående dialog er et uddrag fra sidste dag forfatteren Nanna var på besøg i 4.x. Over en periode på tre uger havde Nanna stået for at føre eleverne i 4.x gennem den litterære fase i De Fire Vinde.

*"Er det også sådan du laver bøger?"* spørger Anton, der er elev i 4.x, efter forfatteren Nanna har læst det færdige eventyr højt i klassen. *"Jeg tror mere jeg vil sammenligne det med, hvis nu I forestiller jer, at alle jer, I var stemmer inde i mit hoved. Giver det mening? Jeg sidder ligesom alene, men så laver jeg brainstorm, ligesom vi har lavet sammen."* svarer Nanna (obs.prot: 23)

Dialogen mellem Anton og Nanna vidner om, at forløbet nok handlede om at "lære en forfatters arbejde", men at *måden* der blev arbejdet på ikke stod én til én med en forfatters arbejde. Årsagen relaterer sig til det forhold, at forfattere traditionelt arbejder alene, og at klasseundervisning, som pædagogisk genre, er kendetegnet ved at udspille sig i rammerne af et større kollektiv, som er klassen. Når Anton spørger Nanna, om det arbejde de sammen har foretaget har været "det samme", som det arbejde hun foretager sig når hun skriver, så er erkendelsen hos Nanna, at det ikke er helt det samme. For hende synes det i højere grad, som om eleverne har været "stemmer i hendes hoved". Eleverne har bidraget med idéer til historien, dens handling og følelser. Nannas arbejde var derudfra at samle trådene i en helhed.

Jeg mener man kan betragte replikudvekslingen som et eksempel på, hvordan projektet gennemgående var nødt til at indrette sig og gentænke sig i skolens institutionelle rammer, hvor "klassen" som gruppe og "klasselokalet" som rum, gennemgående påvirkede arbejdet mellem Nanna og klassen. Omvendt introducerede Nannas anderledes tilgange og forventninger

til eleverne, der forekom markant anderledes end den repetitive logik, som vi så hos dansklæreren Per.

Ligesom i inspirationsfasen fandt undervisningen med Nanna sted i klasselokalet, hvor eleverne sad to og to på deres faste pladser. Jeg vil i det følgende bringe observationsuddrag fra 1. dag Nanna besøgte klassen. Herigennem får vi et indtryk af, hvordan det i praksis tager sig ud, når 22 elever og en forfatter skal samarbejde. Samtidig tjener uddraget til at give indblik i projektets tematiske og formmæssige rammer, som elevernes kreative processer skulle udfolde sig i.

### 1. DAG – ALLE GODE HISTORIER HANDLER OM FØLELSER (OBS.PROT 6-14)

Nanna står ved den interaktive tavle i klassen og projiceret en PowerPoint præsentation op på tavlen. Hun har taget nogle af de bøger hun har skrevet med. Dem indleder hun med at fortælle eleverne om, og William siger, at han har læst flere af dem og synes de er smadder gode (obs.prot:6). Bagefter opsummerer Nanna den overordnede fiktive ramme i De Fire Vinde, som skal danne udgangspunkt for det klassens arbejde frem mod koncerten:

*”Vinden, det er noget der binder hele kloden sammen, der er vind alle steder i verden. Så det vi vil have, det er nogle historier, der skal handle om fire forskellige børn i fire forskellige lande: Danmark, Ghana, Syrien og Kina. Og det der i hvert fald skal ske, det er at de fire børn sender et ønske afsted med vinden. For vinden ser og hører. Den ser ikke med øjne og den hører ikke med ører, men man kan godt forestille sig at vinden ligesom ”tager et ønske med”. Og så bliver det fortalt til koncerten som historier. Ja, er I med?”*

(Citat Nanna, Obs.prot:6)

Med udgangspunkt i det kendskab til Ghana, som eleverne har med sig fra inspirationsfasen, skal eventyrets handling udspille sig i Ghana, og det skal være et ghanesisk barn der er hovedpersonen, og sender ønsket afsted med vinden. Nanna forklarer, at de i dag skal arbejde på ”skelettet” til historien (obs. prot:10). Hun tager nogle genstande frem som hun har haft med i tasken. Genstandene kommer fra Ghana og skal bruges som inspiration til arbejdet med eventyret. Der er blandt andet et farvestrålende klædestykke og to træfigurer, som symboliserer nogle ghanesiske ordsprog. Den ene figur forestiller en fugl, der vender hovedet og kigger tilbage over den ene vinge. Det er en ”sankofafugl”, forklarer Nanna. Den symboliserer ordsproget: *”Det er aldrig for sent at gå tilbage efter noget man har glemt”* (obs.prot:7).

Efterfølgende lader Nanna tingene stå på bordet og spørger nu, hvad eleverne har hæftet sig ved i den viden de indtil videre har fået om Ghana. Det er igen kun drengene der byder ind. De fleste af dem har hæftet sig ved drengen Ibrahims liv, som de læste om sammen med Per i inspirationsfasen. Af materialet fremgår det, at Ibrahim er 10 år ligesom de fleste af eleverne, men at han har et

meget anderledes liv i Ghana: *"Det tager ham en halv time at hente vand til familien, og han skal gå lige hjem fra skole og stryge sin skoleuniform!"*, lyder det fra Oscar (obs.prot:8).

Nu går arbejdet med historien i gang. Det første Nanna vil have elevernes bud på, er hvilke kvaliteter, der skal kendetegne den vind, som skal "bære" eventyret og den ghanesiske børnehovedpersons ønske. Der kommer mange bud, denne gang også fra pigerne:

*"Altså, jeg tror vinden er varm, for solen skinner"*, siger Josefine.

*"Den skal være sådan... At man næsten ikke kan mærke den måske?"* tilføjer Matilde.

Bertram synes det skal være en brise, der dufter friskt: *"altså lidt ligesom vand, altså en dejlig frisk duft"*.

Malte foreslår at det også kunne være *"sådan en slags magisk vind..."* (obs.prot:9).

Nanna anerkender alle forslag og slår fast, at alt stadig er åbent, og at de vil vende tilbage til vinden senere, men indtil videre er hun godt tilfreds med børnenes indspark:

*"Det er rigtig godt det her, jeg bliver helt glad. Jeg glæder mig til at vi skal skrive historien, for jeg kan høre, at I er gode til det"* siger Nanna til klassen.

(obs.prot:9)

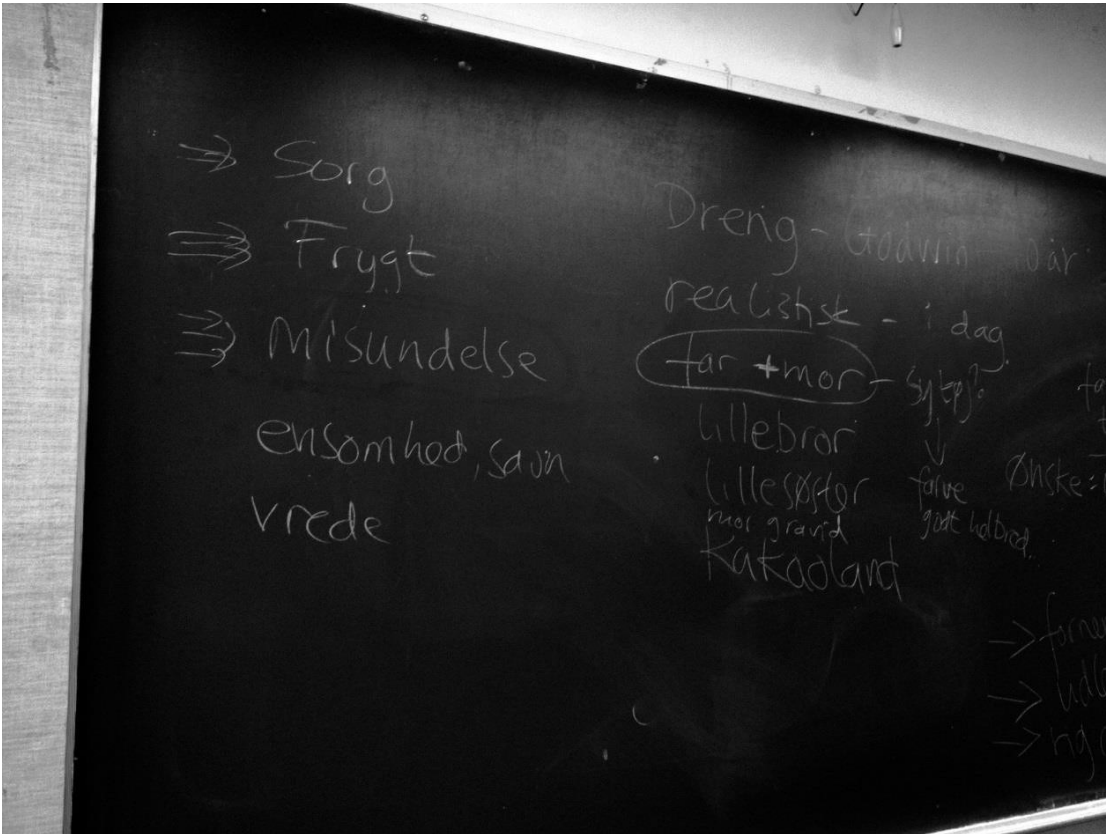
Man ser her, hvordan arbejdet med temalandskabet Ghana, tager en æstetisk drejning da forfatteren overtager stafetten fra dansklæreren og fører eleverne videre igennem projektet. Med udgangspunkt i projektets centrale poetiske figur "vinden", skal eleverne nu bruge deres fantasi til at byde ind med den hvilke sanselige kvaliteter, vinden i deres eventyr skal have. Efterfølgende skal klassen i gang med at skrive selve eventyret. Det første de skal arbejde med er historiens "skelet", hvilket er Nannas betegnelse for de centrale karakterer og det primære handlingsforløb i eventyret. Men vigtigst af alt er det at få på plads, hvilke følelser eventyret skal skildre. Nanna forklarer:

*"Alle gode historier, de handler om følelser. Fordi mennesker altid har følelser. Vi kan simpelthen ikke som mennesker lade være med at have følelser. Hvis man er et menneske der ikke har følelser, så er det faktisk et tegn på, at der er noget galt. Det handler om at skrive om følelser: glæde, sorg, ensomhed, generthed, misundelse, jalousi, længsel..."*

(obs.prot:10).

Med det udgangspunkt arbejder eleverne i par, hvor de efterfølgende byder ind med hvilke følelser de synes skal være centrale i eventyret. Misundelse, frygt og sorg er der mange grupper der foreslår:





Billede: tavlen med følelser til eventyret

Bagefter skal eventyrets hovedperson og handling fastlægges. Skal hovedpersonen være en dreng eller pige? Hvor gammel er hovedpersonen? Hvilken slags familie har han eller hun? Processen forløber som en kombination af at eleverne kommer med forslag, at Nanna kommer med forslag, og endelig ved at visse beslutninger sendes til afstemning i klassen. I følgende uddrag ser man hvordan udviklingen af eventyret spiller sig ud som en kompleks forhandlingssituation imellem Nanna og eleverne:

Nanna skriver idéer op på tavlen, som eleverne spontant byder ind med. Det er kun drengene, der byder ind til virvarret på tavlen. Det fastlægges at hovedpersonen skal være en dreng på 10 år (inspireret af drengen Ibrahim, som klassen har læst om i inspirationsfasen).

Nanna foreslår at hovedpersonen i fortællingen skal hedde Godwin, og forklarer for klassen, at det er et godt navn i en fortælling, for det betyder "det gode vinder" (obs.prot:11).

Efterfølgende kan der ikke nås til enighed om hvorfra i Ghana Godwin skal bo. Nogle synes han skal bo i byen, andre at han skal bo på en kakaoplantage på landet, ligesom dem de har læst om i inspirationsfasen. Nanna foreslår, at der afholdes en afstemning om dette punkt. Hun understreger at alle skal stemme. De fleste stemmer for kakaoplantagen. Hovedpersonens ønske fastsættes også

gennem afstemning mellem indkomne forslag. Det besluttes at Godwins ønske skal være at hjælpe sin far, der i fortællingens begyndelse bliver kørt på hospitalet efter at have brækket benet under arbejdet i kakaoplantagen (Se evt. bilag 6, det færdige eventyr *Den blide vind fortæller*).

Efter spisefrikvarteret diskuteres videre på "skelettet" til fortællingen, først i par, senere i dialog mellem Nanna og den samlede klasse. Det grundlæggende handlingsforløb lægges på plads: Godwins far er kommet på hospitalet, men da familien er meget fattig og ikke har råd til at betale hospitalsregningen, finder Godwin på at stjæle et kostbart smykke fra sin vens mor. Senere fortryder han sin forbrydelse og går til bekendelse, men vennens familie tilgiver ham og tilbyder at hjælpe til med at betale for hospitalsregningen, da de har flere penge. Nanna referer løbende til sankofafuglen og ordsproget "*det er aldrig for sent at gå tilbage efter noget man har glemt*". Fuglen bruges på den måde til at inspirere det centrale vendepunkt i fortællingen, hvor Godwin beslutter sig for at gå bekende forbrydelsen (obs.prot:12).

Imens handlingen udvikles byder eleverne ind på må og få. Ofte taler flere i munden på hinanden, men det ser ikke ud til at genere Nanna. Det gør det til gengæld for inklusionslæreren Lone, der er med i timen som støtte for drengen Ali. "*Hør her 4.x, I skal altså lige huske jeres fingre!*" siger Lone. Midt i diskussionen spørger Oscar pludselig, om han må få Nannas autograf. Det siger Nanna at han godt må, men først til sidst i timen. Således ender Nannas første besøg i klassen med at hele klassen danner en kø foran katederet. Det var ikke kun Oscar der ville have forfatterens autograf:



Billede: 4.x står i kø for at få Nannas autograf.

De empiriske uddrag fra 4.x's første dag med forfatteren, giver et indtryk af hvordan forfatterarbejdet udfoldede sig i praksis. Her ser man hvordan klassen og klasselokalet som kontekst, påvirker måden eleverne "arbejder som en forfattere". Som resultat af at processen foregår i rammerne af klasselokalet og skal inkludere en hel klasse, har forfatterarbejdet karakter af at være en kollektiv forhandlingsproces i klassen. Nannas måde at lede denne kollektive samtale er anderledes end den eleverne er vant til, fordi eleverne kan tale frit, uden at markere med håndsoprækning inden. At denne praksis er afvigende i forhold til skolens vanlige regler kommer til udtryk i inklusionslæreren Lones påmindelse om at huske fingrene. Det friere samtaleformat har da også den konsekvens, at det i et stort omfang er den stærke drengegruppe, der kommer tydeligst til orde i udviklingen af eventyret. Dette misforhold forsøger Nanna imidlertid, i visse sammenhænge, at opveje gennem egentlige afstemninger, hvor alle eleverne tilkendegiver deres stemme.

Nanna vendte tilbage i 4.x to dage senere. Hun havde i mellemtiden skrevet "skelettet" til historien færdig, og den følgende dag var det elevernes opgave at "sætte kød på teksten" Der skulle findes på replikker, miljøbeskrivelser og tilføres stemning til handlingsforløbet:

## 2. DAG – AFLURINGSSTRATEGIER I GRUPPEARBEJDET (OBS.PROT:15-19)

Nanna har opdelt "skelettet" til historien på små sedler, som eleverne skal arbejde videre på to og to. "I skal bruge jeres fantasi og arbejde koncentreret" understreger Nanna, imens hun omdeler tekststykkerne imellem eleverne. Desuden skal teksten skrives om til datid forklarer Nanna.

Under gruppearbejdet sidder jeg sammen med Sebastian og Bertram. De har fået til opgave at "sætte kød på" fem linjer af "skelettet", som de har fået af Nanna. Sebastian læser først op fra det udleverede tekststykke. Efterfølgende repeterer drengene opgaven:

**Bertram:** Så vi skal altså skrive alt det der i datid. Og hvor er det vi skal putte noget ind? Det er misundelsen.

**Sebastian:** Vi skal i gang med at skrive det hele i datid og putte lidt mere ind.

**Bertram:** Jeg tror lige vi skal have det genopfrisket af Nanna...

(Nanna er optaget hos nogle af de andre elever, så Bertram og Sebastian går i gang uden at få opgaven repeteret.)

**Sebastian:** Da han gik foreslog Ibrahim...

**Bertram:** Forstår Ibrahim

**Sebastian:** Nej, foreslog....

**Bertram:** Ibrahim at han.... Er det ikke "blev og legede"?...

(Drengene fortsætter med at skrive om i datid, Bertram holder øje med Nanna for at for at markere, at de har brug for hjælp. Hun er stadig i gang med den anden gruppe.)

**Bertram:** "Havde"... hvad mener du med "havde"? Hans far "er" i byen....

(Efter cirka 10 minutter kommer de kommer i tanker om, at de har glemt den del af øvelsen, der handlede om at "sætte kød på" teksten.)

**Bertram:** Nå ja, vi har glemt at skrive noget mere til - men det kan vi rette efter, skal vi det?

**Bertram:** Nanna, Nanna, Nanna....!

(Nanna kommer nu over til drengene og foreslår nogle muligheder for at skrive replikker til stykket. Da hun er gået forsætter drengene dialogen.)

**Bertram:** Men hun har jo på en måde gjort det lidt kortere, kan du ikke se det? Hun gør historien kortere. Bertram læser op fra Nannas forslag

**Bertram:** Vi skal prøve at få det så kort som muligt, det var også det hun gjorde.

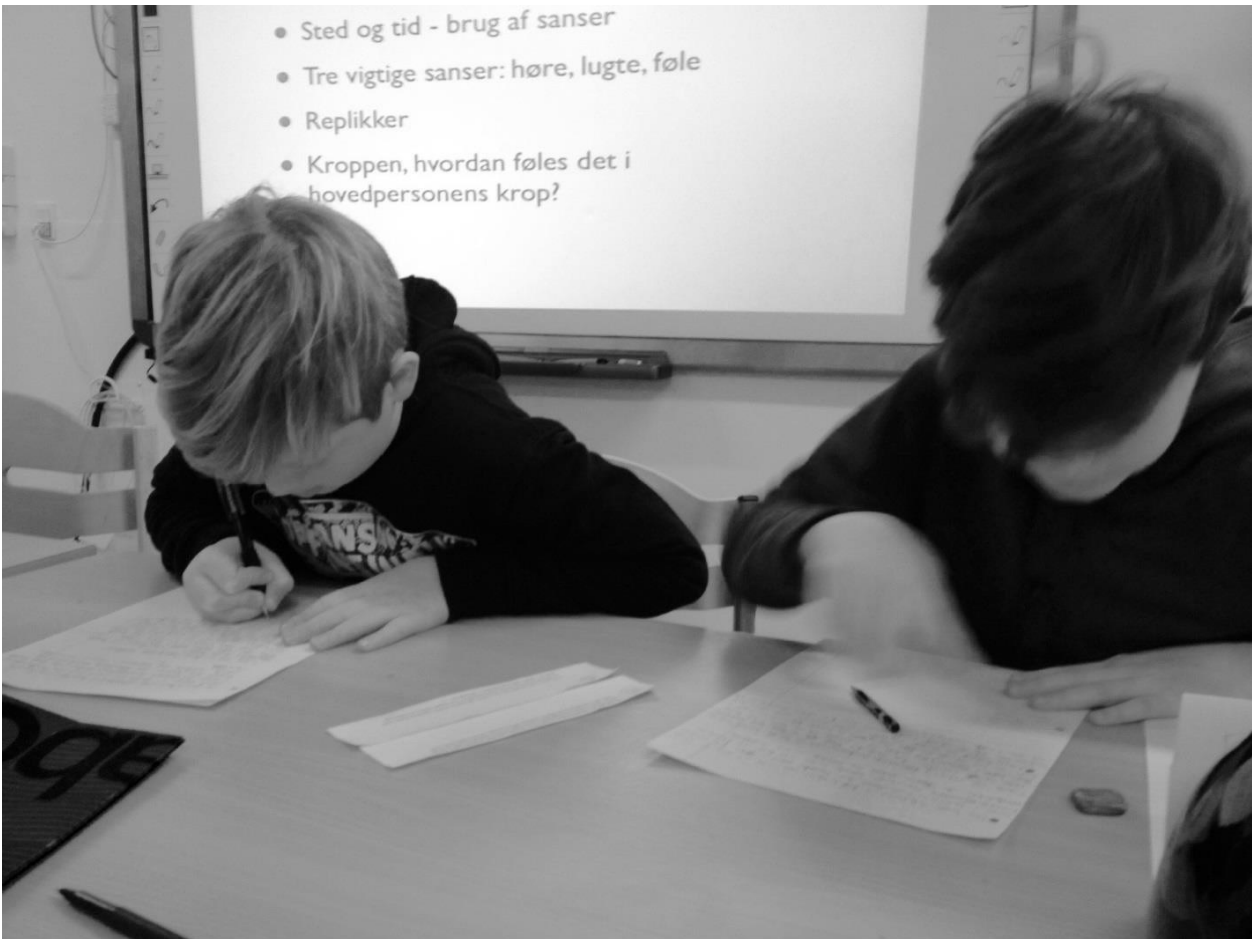
(obs.prot:15-19)

I ovenstående uddrag fremgår det, at drengene bruger det meste af tiden på den del af øvelsen, der handler om at skrive teksten om fra nutid til datid. Først til sidst kommer de i tanker om, at de jo også havde fået til opgave at "putte noget mere ind" i teksten – nogle replikker, miljøbeskrivelser og følelsen af misundelse – alle de aspekter der ligger i at "sætte kød på teksten".

Det interessante her er, at Sebastian og Bertram synes at gå mere intuitivt til den grammatiske øvelse, der handler om at redigere tekstens grammatik, end til den kreative del af øvelsen der handler om at "sætte kød" på teksten. Nanna havde været tydelig i sine forventninger til eleverne: Hun ville have dem til at "*bruge deres fantasi og arbejde koncentreret*" (obs.prot:6). Teksten skulle redigeres og de æstetiske aspekter skulle udvikles, ved at eleverne arbejdede fantasifuldt og kreativt med "skelettet".

Det fremgår af uddraget, at drengene arbejder fokuseret og koncentreret med opgaven, men de har både problemer med at forstå og løse opgaven med "at sætte kød" på teksten. I inspirationsfasen så vi, hvordan netop disse to drenge var blandt de mest aktive i Pers gennemgang af Ghanas kolonihistorie. Her fremhævede jeg, hvordan undervisningen var domineret af en kompensatorisk skolelogik, hvor der var klare markeringer af "rigtigt" og "forkert". Men det er der ikke i den opgave Nanna har stillet klassen overfor – og drengene har tydeligvis svært ved at komme i gang med den friere og mere kreative del af skrivearbejdet.

Mod slutningen af observationsuddraget gør drengene alligevel et forsøg på "at sætte kød på teksten". Men de gør det gennem hvad jeg vil kalde, en "afluringsstrategi", som Bertram tager initiativ til: "*Vi skal prøve at få det så kort som muligt, det var det hun gjorde*", lyder det i dialogens afslutning. Han forsøger på den måde at "aflure", hvad det var Nanna gjorde, da hun hjalp dem. Bertram hæfter sig her ved, at hun komprimerede teksten, og hans spontane reaktion er derfor at gøre det samme. På den måde synes den kompensatoriske logik at blive genindsat – ikke fra de voksnes, men fra elevernes egen side. Den intuitive strategi til at løse opgaven, er at efterligne Nanna. Fantasien derimod – den blev aldrig sluppet løs.



Billede: Elevernes arbejde med "at sætte kød" på eventyret i den litterære fase.

#### *DEN MUSIKALSKE FASE – AT ARBEJDE MED DET FORNEMMEDE*

I den musikalske fase blev materialet overleveret til komponisten Charlotte, og De Fire Vinde fandt nu sted i musiktimerne, i et af Mølleskolens musiklokaler. Formålet med fasen formuleres på følgende måde i projektbeskrivelsen: *"Gennem en musikalsk skabende proces skal hver klasse nu arbejde mod et lydigt univers, der illustrerer eller spejler deres egne tekster om det land, de har arbejdet med"* (bilag 4).

Sammen med Charlotte arbejdede 4.x med at komponere en melodi til sangen *"Jeg er bange"*, som eleverne havde skrevet sammen med Nanna. Sangen skulle opføres i sammenhæng med, at eventyrets dramatiske vendepunkt blev læst højt til koncerten. Derfor skulle sangen, både i tekst og melodi, relatere sig til handlingsforløbet og de centrale temaer i eventyret: Fattigdom, frygt, misundelse og fortrydelse (jf. temaer i den litterære fase). Følgende analysedel baseres på observationsprotokollen, s. 38-41:

”Det er ikke noget med at spille på instrumenter i dag” forklarer Charlotte, da klassen møder hende i musiklokalet (obs.prot:38). De skal nok få lov at spille, forsikrer hun dem om, men det bliver først efter vinterferien, sammen med de musikhærerstuderende.

I dag skal klassen derimod arbejde med skabende processer, hvor *teksterne* skal være udgangspunktet for den musikalske skaben. Måden der skal komponeres på, går igennem de følelser og stemninger der udtrykkes i eventyrets univers. Det er sådan en komponist arbejder, og i dag skal eleverne i 4.x være komponister (obs. prot:39).

Jeg bemærker, at ikke alle eleverne køber præmissen om at dagens aktivitet skal foregå uden instrumenter: ”Hvornår er det vi skal lave en melodi, altså hvor vi bruger instrumenter?” spørger Jonathan, der altså finder det kontraintuitivt, at en melodi kan laves uden instrumenter (ibid). Charlottes pointe er, at vejen til melodien ikke først og fremmest går gennem instrumenter, men derimod går gennem elevernes samtaler om hvilke *stemninger* og hvilke *følelser*, der kommer til udtryk i sangteksten.

Eleverne arbejder i grupper på seks elever, hvor de skal brainstorme på hvilke følelser fra eventyret, der skal videreføres i det musikalske arbejde. Grupperne ligger i cirkler på gulvet og skriver og tegner store stykker papir:



Billede: Grupperarbejde, eleverne brainstormer på følelser

Efterfølgende samles klassen. I det videre fælles arbejde bliver der imidlertid brugt ét instrument, nemlig flyglet som Charlotte spiller på. Det står placeret midt i musiklokalet, og eleverne sidder på taburetter i en hestesko rundt om Charlotte. Hun forklarer, hvordan forskellige tonearter kan bruges til at udtrykke følelser: Melodier i tonearten ”dur” er ofte glade, imens melodier i ”mol” ofte er triste (obs.prot:39). Hos eleverne er der bred enighed om, at melodien til sangen ”Jeg er bange” skal være i mol, fordi sangens tekst er meget sørgelig. Malte forklarer: ”vi skal ikke være glade når vi synger omkvædet, det skal være trist, men ikke alt for trist” (obs. prot:40). Charlotte kommer med nogle forskellige forslag til en melodi i mol, som sangen kunne synges til. Eleverne sidder på taburetterne med hver en tekst til sangen.

Noget af teksten skæres væk, og melodien begynder nu at tage form. Da den er færdig, øver de den igennem nogle gange. Charlotte spiller imens eleverne synger teksten. Til sidst siger Charlotte:

*”Det passer egentlig meget godt med, at det sidste, det er én tone. For jeg synes faktisk, at der er noget meget ensomt og trist over, at synge så simpelt. Kan I følge mig i det? Så jeg synes faktisk, at det er meget godt ramt.”* (obs.prot:40)

Af uddraget ser vi hvordan arbejdet med komponisten handler om at arbejde med det *fornemmede* og det *følte* i kompositionsarbejdet. Elevernes opgave er således at transformere teksten til melodi, ved at forholde sig til hvilke stemninger og følelser teksten rummer. Først derefter skal fortolkningen i lydlige udtryk finde sted. Den sidste replik er en evaluerende betragtning fra Charlottes side om, at kompositionsarbejdet har været vellykket. Det melodiske indhold, som hun og klassen har lavet, understøtter tekstens narration og stemning og arbejdet har derfor været en succes.

I min analyse af den litterære fase fremhævede jeg, hvordan det blev stillet som en væsentlig forudsætning for det kreative arbejde, at der ikke var noget ”rigtigt” eller ”forkert”, men at man hele tiden forholdt sig ”åbent og fantasifuldt” til de kreative processer. Men i Charlottes replik ligger der alligevel en kvalitativ vurdering: Vi ramte rigtigt her! Siger hun. Her erfarer eleverne altså, at man i de kunstneriske processer også arbejder med ”rigtigt” og ”forkert”. Men måden man vurderer dette på lader til at være baseret på en grundlæggende anderledes præmis, end den de er bekendt med i den kompensatoriske skolelogik, som man eksempelvis så det i Pers gennemgang af Ghanas kolonihistorie. Det jeg finder karakteristisk i Charlottes replik er at vurderingen foretages på baggrund af det *fornemmede*. Det er *fornemmelsen* af, at den melodiske enkelthed og betydningsindholdet passer godt sammen. Når Charlotte spørger eleverne ”*kan I følge mig i det?*”, så spørger hun ind til, om de kan følge den tværsanselige fornemmelse af kvalitet og sammenhæng i melodi, tekst og narrativ.



Eleverne møder altså her en kunstners måde at forstå kvalitet: Kvalitetskriteriet er en sanselig erkendelse af, det "det her er rigtigt!". Det rigtige er ikke noget der kan erkendes kognitivt, men alene gennem sanselig åbenhed og intuition.

#### *DEN MUSIKALSKE FASE MED DE STUDERENDE – POWER DRENGENE OG DE STILLE PIGER*

Komponisten Charlotte var med som supervisor for de tre musiklærerstuderende Mette, Camilla og Louise, da de overtog det sidste forløb af den musikalske fase.<sup>10</sup> Efter hver undervisning tog hun og de studerende en snak om den netop afholdte undervisning. I en sådan supervisionssamtale fortalte Louise, der studerer til musiklærer på Metropol, at hun oplevede klassen som stærkt kønsopdelt, hvilket udfordrede arbejdet:

*"Klassen er ligesom opdelt mellem "powerdrengene" og "de stille piger", sagde hun (obs.prot:71).*

Jeg noterede mig Louises formulering som en skarp karakteristik af det sociale mønster i klassen, som jeg også selv havde observeret i 4.x. Der var en tydelig social gruppering imellem pigerne, og drengene og en markant forskel på, hvordan drengene og pigerne i klassen handlede og deltog i timerne. Tendensen var, at pigerne holdt sig tilbage og at drengene "brusede" ivrigt frem i undervisningen.

Opdelingen mellem drengene og pigerne trådte tydeligst frem i den musikalske fase af projektførelsen, som blev varetaget af de tre musiklærerstuderende. Det var ikke fordi det var studerende der underviste, men fordi aktiviteterne de præsenterede eleverne for, var af en anden karakter end tidligere i projektet. De aktiviteter som de studerende engagerede eleverne i, var præget af fysisk aktivitet og rytmiske samspil. Musiklokalet var, som man kan forestille sig, anderledes indrettet end klasselokalet. Eleverne sad ikke stille ved borde, rettet mod læreren, men arbejdede "ude på gulvet", siddende, liggende, stående, dansende, spillende, syngende. Derfor var det sværere for den tilbageholdende pigegruppe at "gemme sig" i musiklokalet. De skulle ud på gulvet, op at stå og bruge deres kroppe og deres stemmer.

Til undervisningen havde de studerende medbragt en masse plasticspande og sammenrullede aviser. Spandene skulle bruges som trommer, og aviserne som trommestikker. Hver elev fik

---

<sup>10</sup>Charlotte er ansat på DKDM og underviser på linjen i almen musiklærer. Hun sad også med i styregruppen for De Fire Vinde.

et "trommesæt", og meget af arbejdet handlede om at udvikle rytmer, med brug af kroppen og trommerne som primære instrumenter.

Jeg vil i det følgende se nærmere på et observationsuddrag, hvor de adfærdsmæssige forskelle mellem drengene og pigerne i begyndelsen er meget tydeligt markeret, men hvor man samtidig, i takt med at timen udvikler sig, fornemmer at drengene, i glimt, synes at glemme at være "powerdrengene" og hvor pigerne, for en stund, lader sig rive med og i øjeblikke glemmer af være "de stille piger". Det kommenterede uddrag fra observationsprotokollen skildrer omtrent de første 20 minutter af timen og referer til s. 68-70:

Det er første time mandag morgen og Mette, der studerer til almen musyklærer på DKDM, indleder timen med en opvarmning. Klassen og de tre studerende står på gulvet i musiklokalet, hvor de har dannet en rundkreds.

Pigerne i 4.x står alle ved siden af hinanden i den side af rundkredsen, der er tættest på døren. Først skal klassen repetere den navneleg, de også lavede sidst. Anført af Mette tramper gruppen i jorden: højre fod, venstre fod, højre igen osv. Mette siger rytmisk: *"Hej-god-dag-mit-navn-er-Mette"*. Hele gruppen gentager: *"Hej-god-dag-dit-navn-er-Mette"*. Sådan fortsættes der hele vejen rundt, så eleverne først siger deres navn alene, hvorefter hele klassen gentager. Flere af pigerne kigger ned i jorden og siger deres navn hurtigt og lavt. Under legen stopper Mette eleverne, fordi tempoet er skruet op: *"I løber"*, siger hun roligt og begynder tramperytmen igen, i det tempo de begyndte i. Bagefter skal klassen lave den sangleg, de blev introduceret for første gang de studerende var på besøg. Eleverne står stadig i cirklen på gulvet. Der er både tekst og bevægelse med, og eleverne øver den først igennem i par. Klassen og de studerende sætter igang: *"Hej du, er det dig du, ja det er det sku, give me five du. Hej du er det dig du, ja det er det du, vi skal lege nu. Give me hip, give me hop, give me åååååhhhh hip hop! Get down, get up. Vi ses! Hop, hop, hop"*. I legen klapper man skiftevis sig selv og makkeren i hænderne. Samtidig rappes teksten i sangen, imens bevægelserne der angives i teksten udføres med kroppen: svinge hofterne frem mod hinanden, gå ned i knæ på "get down" og op på tæer på "get up" osv. På "hop hop hop" hopper eleverne forbi den makker de har haft og får en ny makker, og så gentages sangen. Pigerne bevæger sig næsten ikke, men markerer kun bevægelserne diskret. Oscar og Silas har stadig deres jakker på. Mette gentager sangen mange gange og efterhånden begynder det at køre. Pigerne lader til at have fundet rytmen og udfører bevægelserne mere gennemført nu.

Nu introduceres tre skilte med ordene "piano", "mezzo" og "forte" som en del af øvelsen. Når Mette viser skiltet med "piano", betyder det at sangen skal "hviske synges". Ved "mezzo" er det normalt toneleje, og "forte" skal man synge kraftfuldt, men dog uden at "råbe-synge", fastholder Mette (obs.prot:68). Louise spiller congastrømme imens legen gentages og Mette giver kommandoer med skiltene. Jeg bemærker, at drengene hele tiden prøver at "bryde" ud af fællesskabet på forskellige måder ved ikke at overholde anvisningerne på skiltene.

Bagefter tager Camilla, der er studerende på Metropol, teten: Eleverne står blandet efter hopperiet i legen. *"Nu skal I lave en fin cirkel"* siger Camilla til klassen. Som magneter strømmer eleverne tilbage til dem de stod sammen med da timen begyndte (piger i den ene side, drenge i den anden). Trommerne skal hentes og det organiseres ved at eleverne går forbi bunken med trommer i en "slange". Mette anslår slangens gårytme på congastrømmen. Da Emil får sin tromme begynder han at skribe og banke. Oscar tager nu jakken af, så gør Silas det også. Camilla har længe lavet det tegn med trommestikkerne, der signalerer stilhed. Eleverne kender godt tegnet, men der bliver ikke ro. *"Stille!"* råber eleven Omar, og først da bliver der ro.

Da alle elever sidder klar i cirklen med trommen imellem benene, bliver eleven Laura valgt til at være dirigent og repetere trommeøvelserne fra sidste uge: "Pludderpladder", "stillepludderpladder" og "pommes frites" er de tre trommeøvelser, der kan varieres imellem. Den sidste, "pommes frites", er mange glade for. Her starter dirigenten med at slå på trommen, så slår sidemanden på sin tromme osv. hele vejen rundt i cirklen. Oscar, Emil, Sebastian og Hakim nøjes ikke med at slå én gang på trommen, men de opfinder "ekstra effekter" ved pommes frites (jonglere med trommestikken inden slaget falder mv). De forstyrrer derved den fælles rytme, og det tager lang tid for trommeslagene at nå rundt. *"Man skal høre trommen, ikke dig"* siger Mette til Emil, da han pludselig begynder at råbe.

(obs. prot:68-69)

De aktiviteter der arbejdes med i det ovenstående, beror på at eleverne i høj grad accepterer at samarbejde – med de studerende og med hinanden. Det kræver at de holder rytmerne, er klar når det er deres tur og følger den "puls" som aktiviteten har. I det ovenstående ser man flere gange, at eleverne ikke fuldt ud dedikerer sig til aktiviteterne, men markerer distancer på forskellige måder: Oscar og Silas har overtøj på langt ind i timen, hvilket jeg tolker som en markering af et forbeholdent, distanceret engagement. Inspireret af hinanden kommer mange af drengene med egne forslag til "pommesfrites" og opnår derigennem kammeraternes anerkendende latter, men bryder samtidig øvelsens rytme. Piger reagerer på sin vis omvendt af drengene: De er meget opmærksomme på ikke at bryde ud og derved vække opmærksomhed. I stedet udfører de øvelserne så diskret og effektivt som muligt – hurtigt videre til den næstes tur.

Men i visse momenter sker der også det, at pigerne "løsner op", og for en tid synes at glemme at være "de stille piger". Silas og Oscar tager jakkerne af, fordi de hindrer dem i at udføre bevægelserne rigtigt. Det sker i glimt det, at øvelserne faktisk "kører", eller at vi med en titelparafase fra Thomas Ziehe, kan sige at der opstår "øer af intensitet" (Ziehe 2004) i undervisningen: alle virker nærværende om den fælles opgave og er optaget af at holde rytmerne i gang.

I mine samtaler med eleverne efter projektets afslutning, fremhævede flere disse sanglege og rytmeøvelser, som noget af det de syntes havde været sjovest i De Fire Vinde. Omar syntes det var sjovt, fordi der var ”noget med high fives” (obs.prot:103) og Laura syntes det var ”dejligt at bevæge sig, i stedet for bare at synge” (ibid.).

### **DEN MUSIKALSKE FASE – EN OPSUMMERING**

Fra projektets side var intentionen, at eleverne i den musikalske fase skulle opleve en musikalsk skabende proces, med det formål at skabe et lydligt univers, der hang sammen med deres eventyr et temaland (bilag 4).

I de empiriske nedslag har jeg fremhævet, hvordan eleverne i mødet med komponisten Charlotte, stifter erfaringer med tværsanselige i bearbejdnings af sangen fra tekst til melodi. I dette arbejde lægges der vægt på elevernes evne til at arbejde med det fornemmede og det følte.

I slutningen af den musikalske fase bliver arbejdet ”taget ud på gulvet” hvor eleverne skal arbejde mod fælles ”lydbilleder” sammen med de studerende. Dette stiller store krav til klassens evne til samarbejde og være opmærksomme på gruppen. I dette mere fysiske arbejdsrum, som de studerende faciliterer for klassen, synes de dominerende sociale strukturer at stå tydeligt frem. Samtidigt ser man også, at det musikalske og kropslige arbejde skaber forstyrrelser i disse strukturer, og gradvist afspænder vanlige grupperinger mellem ”powerdrengene” og ”de stille piger”.

### **KONCERTFASEN – FRA DET VANLIGE TIL DET FREMMEDE**

I gennem den litterære og musikalske fase i De Fire Vinde, forløb projektet i rammerne af skolen.

Her var det væsentlige anderledes aspekt i undervisningen, at eleverne mødte mennesker fra professioner uden for skolen: En forfatter, en komponist og studerende fra DKDM og Konservatoriet. I den sidste fase blev konteksten flyttet fra skolen til den gamle DR koncertsal, der i dag er en del af DKDM. Hvor de etnografiske aspekter *tid* og *kontekst* således tidligere havde udspillet sig i rammerne af skolen, udspillede disse, i koncertfasen, sig i en professionel kunstnerisk kontekst og indenfor de tidsaspekter, der her blev defineret.

I 1. del af analysen fremhævede jeg et *topologisk* tema i projektets formålsformulering, hvor eleverne blev inviteret med på kunstnerens særlige rejse ”fra inspiration til performance” (bilag 4).

Hvor det topologiske tema kan betragtes som et subtilt semantisk spor i projektets diskursive intentioner, blev netop denne dimension konkretiseret på en langt mere slagkraftig måde i koncertfasen af projektet: eleverne blev i kropslig forstand "ført" ind i et af de mest eksklusive og elitære kunstneriske rum i Danmark: Vilhelm Lauritz' arkitekttegnede koncertsal i det gamle radiohus på Rosenørns allé, der i dag er en del af DKDM. Ikke nok med at eleverne blev ført ind i koncertsalen, de blev endda inviteret op på den store scene, hvor det vanligvis kun er den mest avancerede musikelite, der har sin gang.

Koncertfasen udspillede sig over en hel skoledag, og jeg vil i følgende opridse dagens forløb i tre afsnit:

#### *Fra skolegård til scenegulv*

Kl. 08.30 mødes jeg med de tre deltagende klasser og lærere fra Mølleskolen, hvor vi i samlet flok spadserede ud af skolegården, for at tage metroen til Forum station. Foran koncerthuset modtages vi af en producent i projektet, der byder os velkommen og viser vejen ind bag scenen. Da eleverne har lagt madpakker og jakker i omklædningsrummet, bliver de ført ind i koncertrummet, hvor eleverne fra de andre deltagende skoler allerede har indfundet sig på scenen.

Til at varme de knap 200 børnestemmer op, er der blevet engageret en børnekordirigent, der nu skal instruere den store elevgruppe. Det fælles korværk øves igennem og eleverne lærer en simpel koreografi.

Efter opvarmningen møder eleverne de professionelle musikere, som skal akkompagnere dem under koncerten. Musikerne repræsenterer hvert et af de temalande som klasserne har arbejdet ud fra i i skrive- og kompositionsarbejdet. Ud over Ghana, som er 4.x's temaland, er landene Danmark, Kina og Syrien repræsenteret i skaren af musikere: To danske musikere, på hhv. violin og flygel, en syrisk guitarist, to kinesiske harpespillere og endelig en ghanesisk perkussionist. Hver musiker hilser på børnene ved at opføre et musikstykke på deres instrumenter. Ud over musikerne møder eleverne også den professionelle historiefortæller, der skulle læse de i alt fire eventyr op under koncerten.

#### *Generalprøven*

Efter opvarmningen og præsentationen af de nye aktører i projektet, er det blevet tid til at afholde generalprøven. Koncerten er planlagt sådan, at alle eleverne er på scenen hele tiden, hvor hver klasse har et "hjemsted". Når det eventyr de respektive klasser har skrevet læses højt af fortælleren, træder denne elevgruppe ind i scenens centrum og opfører deres musikalske lydbilleder og sange, i pauser indlagt i eventyrets handling.

Det er medlemmer af projektets styregruppe der står for at instruere de mange elever og samtidigt koordinere og time forløbet med lys og lydpersonalet i salen. Det tager tid at få det hele til at gå op i en højere enhed, og flere gange måtte gøres der ophold for at få det planlagte forløb til at "klikke". En halv time inde i prøven bemærker jeg, at flere elever ligger ned på scenegulvet. Pigerne i 4.x er gået i gang med at flette hinandens hår.

"I skal sidde op hele tiden, og I skal sidde stille og være stille - ligesom de rigtige musikere derovre!" hører jeg én af de studerende irettesætte eleverne (obs. prot:82).

Hvis eleverne havde været benovede over at befinde sig på de skrå brædder, synes benovelsen mildest talt hurtigt at være aftaget for mange - de ser ud til at kede sig.

#### Eventyrkoncerten

Alligevel er spændingen mærkbar, da den lange generalprøve er overstået og eleverne har pause, inden koncerten løber af stablen. På toilettet er pigeflokke fra de forskellige klasser samlet foran spejlene, hvor flere er i gang med at iføre sig mascara imens de spændt taler om hvilke forældre, bedsteforældre og søskende, der kommer. (obs. prot:84)

Klokken 14 er alt klar til at koncerten kan begynde. På det plankpolerede scenegulv er ukuleler, trommer og xylofoner lagt frem på deres rette pladser. I højre side har de seks musikere taget plads ved deres instrumenter, og sidder klar til at akkompagnere eleverne under koncerten. I de volumniøse publikumssæder foran scenen er indskolingselever fra de medvirkende skoler uroligt i gang med at indfinde sig, og de forældre, der har kunne afse tid midt på, har taget plads på de store balkoner.

Da eleverne træder ind på scenen mødes de af applaus fra publikum. Nu går koncerten i gang.

Den indledes med eventyret fra Kina: *Den ensomme vind fortæller*. Bagefter er det 4.x's tur med deres eventyr inspireret af Ghana, der havde fået titlen *Den blide vind fortæller*. Imens fortælleren læser eventyret højt, fremfører eleverne lydbillederne. I et ophold i fortællingen opfører hele klassen den sørgelige sang: *Jeg er bange*. I et andet ophold træder den ghanesiske percussionist frem på scenen og opfører sin solooptræden på tromme, imens eleverne laver en indøvet klapperytme i baggrunden.

Efter 4.x's optræden fremføres endnu et sørgeligt eventyr. Her er det klasserne, der har arbejdet med Syrien som temaland, der fremfører deres eventyr og sange. Eventyr handler om et barns oplevelse af den aktuelle borgerkrig i landet.

Koncerten afsluttes med det mere muntre eventyr, *Den grønne vind fortæller*, der har Danmark som temaland og involverer mange fantastiske elementer og humoristiske sange fra eleverne.

(Alle eventyrene som jeg kort har refereret til i det ovenstående er vedlagt som bilag i deres fulde længde (bilag 6-9).)

Da publikum har klappet af og begynder at strømme ud af salen samles 4.x, jeg selv og deres lærere i omklædningsrummet. Dansklæren Per har været med som tilskuer roser eleverne for deres optræden og uddeler slikkepinde til klassen. Nu går turen hjem til Mølleskolen. Skoledagen er slut, og de fleste af eleverne skal direkte videre på fritidshjem. I morgen er sidste dag inden påskeferien.

(obs.prot:81-83)

Som vi ser af uddraget adskilte koncertfasen sig fra de foregående tre faser på flere måder.

Konteksten var rykket fra skolen og ind i et eksklusivt kunstnerisk rum. Hvor projektet i tid og sted

tidligere havde indordnet sig skolens bygning og skematiske strukturer, blev koncertfasen afviklet over en hel dag og i rammerne af koncertsalen på DKDM. Således var organiseringen af tid og rum anderledes end eleverne var vant til. Hvor projektaktørerne i løbet af projektet tidligere havde skulle "genfinde" sig selv i konteksten af skolen, skulle elever på koncertdagen "genfinde" sig selv i en professionel kunstnerisk kontekst.

I modsætning til arbejdet på skolen var det på koncertdagen en meget stor gruppe elever, der skulle instrueres samtidigt og dette skulle gøres indenfor den snævre tidsramme prøveforløbet var lagt til. For at koncerten kunne realiseres krævede det tålmodighed og disciplin fra elevernes side. De skulle i lange perioder vente imens andre klasser skulle øve, men det var nødvendigt at de hele tiden var opmærksomme på de aftalte timer. Til selve koncerten blev det materiale eleverne havde produceret i projektet fremført for et stort publikum og i samarbejde med et professionelt hold af kunstnere. Set over hele dagen lod det til at eleverne både nåede at kede sig, opleve nervøsitet og spænding inden koncerten, og være lettede og glade da det hele var vel overstået.



Billede: Eleverne i 4.x øver trommesekvensen til eventyret



Billeder: Koncertens afvikling på DKDM

#### *OPSAMLING PÅ 1. OG 2. DEL AF ANALYSEN*

I 1. del af analysen karakteriserede jeg de intentioner projektet mødte skolen med. Jeg pegede på et topologisk tema i projektets formålsbeskrivelse, hvor projektets intention var at føre igennem en "rejse" fra igennem de kunstneriske processer "fra inspiration til performance" (projektbeskrivelse). Samtidig fremhævede jeg hvordan skolen, i den praktiske gennemførelse, udgjorde en primær kontekst for projektet. Her igennem var projektets egne visioner i udgangspunktet ikke autonome i forhold til de gældende institutionelle ordninger og logikker i skolen.

I anden del af analysen har jeg vist hvordan projektets intentioner blev realiseret igennem et forløb i fire faser: "inspirationsfasen", "den litterære fase", "den musikalske fase" og "koncertfasen". I denne forløbsanalyse er det et karakteristisk træk, at projektet, så at sige, blev gennemført som en stafet mellem skiftende "rejselidere": Først af dansklæreren Per, derefter af forfatteren Nanna, så af komponisten Charlotte og til sidst af de fire studerende Camilla, Mette og Louise.



Undervisningen i "inspirationsfasen" blev gennemført af dansklæreren Per, og her dominerede en kompensatorisk undervisningslogik, hvor det for eleverne handlede om at svare rigtigt på lærerens faktuelle spørgsmål.

I analysen af efterfølgende faser har jeg hæftet mig ved, at projektaktørerne møder eleverne med anderledes tilgange og forventninger til hvad de skal præstere. Her hæftede jeg mig ved de markant anderledes kriterier for anerkendelse, der var virksomme når kunstnerne tog over. Her handlede det ikke om, at eleverne skulle gøre og svare "rigtigt". Derimod var det centralt succeskriterie at eleverne turde åbne sig, bruge deres sanser og slippe fantasien løs.

Jeg har derudover fremhævet, hvordan projektaktørerne på forskellige måder forstyrrede nogle af de vanlige logikker, der var dominerende i elevgruppen. Her har vi blandt andet set, hvordan den stærke opdeling mellem drengene og pigerne i klassen momentvis blev afspændt i det musikalske og kropslige undervisningsforløb med de musiklærerstuderende.

Samtidig viser analysen at projektet, i kontekst af skolen, på den anden side også måtte indordne sig mange af skolens fastlagte ordninger og logikker. Den skolelogiske organisering af tid, kontekst og mennesker havde eksempelvis indflydelse på måden 4.x stiftede bekendtskab med "en forfatters arbejde". I kontekst af klassen og klasselokalet drejede meget af forfatterarbejdet sig om at nå til enighed og konsensus om de narrative og poetiske træk i fællesskab – aspekter som en forfatter vanligvis har suveræniteten over. Det påvirkede processen på den måde at eleverne af forfatteren selv ikke blev betegnet som "forfattere", men derimod som "stemmer i en forfatters hoved" (jf. analyse s. 52). Jeg betragter dette som et godt eksempel på, hvordan projektet gennemgående var nødt til at indrette og gentænke sig i skolens i skolens institutionelle rammer, hvor "klassen" og "klasselokalet" som kontekst, gennemgående prægede måden der blev arbejdet på.

Til koncertdagen blev eleverne i bogstavelig forstand *ført* ind i det professionelle kunstneriske rum. Her oplevede eleverne at det materiale de havde skabt i fællesskab blev fremført i top professionelle rammer. De stiftede imidlertid også erfaring med, at det er hårdt arbejde at være professionel kunstner. At tage del i en ambitiøs koncertopførelse som De Fire Vinde var krævede tålmodighed og disciplin fra elevernes side.

I det følgende kapitel skal vi høre elevernes egne fortællinger fra projektførelsen.

## DELANALYSE 3: ELEVERNES PERSPEKTIVER PÅ DE FIRE VINDE

I de foreløbige analytiske konklusioner har jeg haft udgangspunkt i empirien, der blev indsamlet gennem deltagende observation. Jeg har også fremlagt uddrag fra elevsamtalerne undervejs, men hovedvægten har været på, hvad jeg i den deltagende observation hæftede mig ved under projektets gennemførelse.

Jeg vil nu fremlægge empiriske nøgletematikker fra elevsamtalerne. I denne del vil jeg ikke holde mig lige så stringent til projektets kronologi som tidligere, men derimod fremhæve nogle gennemgående elevperspektiver, som jeg finder interessante.

I samtalerne efter koncerten arbejdede jeg med associationslandskaber, som metode for at eleverne skulle genkalde sig projektet (bilag 3). På disse associationslandskaber skrev de fleste i stikordsform imens enkelte nedskrev længere sætninger. Jeg har i det følgende opsummeret alle de associationer der fremgår af de associationslandskaber eleverne lavede under de afsluttende samtaler:

*"Ghana", "en blid vind", "alle folk", "lande", "scene", "sange", "dans", "optræde", "forfatter", "Nanna", "komponist", "slik", "vind", "musik", "lyd", "rytme", "koncert", "hygge", "børn", "Afrika", "kedeligt", "opdagelse", "historie", "følelser", "ønske med vinden", "der er sket noget dårligt og personen ønsker det bliver godt", "en let brise", "dejlig varme", "sol", "jeg tænker på børn fra andre lande der ikke har en telefon, men som er gode venner", "følelser og meget vrede og kærlighed", "ønsker i en vind", "tænker over hvad man egentlig gør, for eksempel smider mad ud", "viden", "lærerigt", "kultur", "liv", "blæst", "at være kreativ", "verdensdele", "safari", "historie".*

(Bilag3: Elevernes associationslandskaber)

Som det fremgår af de ovenstående notater fra eleverne, hæftede de sig, i tilbageblikket på projektet, ved en mangfoldighed af tematikker: fra tematiseringen af børns leveforhold i Ghana, til erfaringen med at optræde foran et publikum. Det fremgår også at projektet, og særligt koncertoplevelsen, af flere blev associeret med kedsomhed.

Jeg mener, at man kan se diversiteten af emner som værende en pointe i sig selv. Dette kan i udgangspunktet minde om at klassen 4.x var befolket af 23 forskellige individer og at et projekt som De Fire Vinde sætter sig som læring og erfaring i mangfoldige former.

Man kan ikke desto mindre fremhæve, at begreber som "følelser", "musik", "forfatter" og "kreativitet" går igen i mange af associationslandskaberne – temaer der også havde været gennemgående i samtalerne fra projektets begyndelse.

Med det udgangspunkt, vil jeg i det følgende koncentrere mig om nogle analytiske problematikker, som jeg generelt fandt fremtrædende under samtalerne med eleverne i klassen.

#### *AT GRIBE NYE DISKURSER – EN PIGEKAKAFONI*

Det første tema jeg vil fremhæve, udspringer i højere grad af samtalerne *form og strukturer* end deres indhold. Med det mener jeg i *måden* eleverne talte sammen om projektet. I analysen af faseforløbet træder graden af kompleksitet i projektet frem, både i dets organisering og i de kunstneriske processer eleverne gennemførte sammen med projektaktører. I den sammenhæng var jeg selv overrasket over den intuitive og ukomplicerede måde eleverne talte om projektet og anvendte projektets nøglebegreber og terminologier i deres diskussioner.

Dagen efter forfatteren Nannas andet besøg i 4.x, havde jeg inviteret alle pigerne i klassen til en samtale om deres foreløbige oplevelse af projektet. Jeg havde fået lov til at benytte et lokale på skolen, der normalt blev brugt til ekstraundervisning. Jeg bad pigerne tage plads om bordet, vi var ni i alt, inklusiv mig selv. Jeg noterede pigernes placering og navne i min notesbog, inden jeg tændte diktafonen og indledte den fælles samtale. Da jeg senere kom hjem og gennemlyttede samtalen havde jeg alligevel svært ved at skelne mellem de lyse pigestemmer i optagelsen, der lød næsten kakafonisk. Jeg indså, at det nok var en mere farbar vej fremover at gennemføre samtalerne med en mindre elevgruppe. På trods af, at jeg mange steder ikke kan skelne den ene pigestemme fra den anden, finder jeg nedenstående dialog både morsom og interessant. Jeg havde på tidspunktet for samtalen kun besøgt 4.x tre gange, og kun i en observerende rolle. Her havde jeg, som fremhævet tidligere, observeret at pigerne i klassen gjorde sig meget lidt bemærket i timerne, hvilket stod i kontrast til den frembrusende drengegruppe. I samtalen viste det sig ikke desto mindre, at alle pigerne havde lyttet godt efter Nanna, da hun fortalte, at det at skrive en historie handler om at først at lave et "skelet", og bagefter "sætte kød på":

**Mig:** *Vil I ikke begynde med at fortælle om, hvad I har lavet sammen med Nanna ?*

**Julie:** *Vi skulle lave et skelet*

**Mig:** *Et skelet?*

**Julie:** *Ikke på den måde men sådan...*

**Josefine:** *Det var det Nanna kaldte det...*

**Mig:** *Hun kaldte det et skelet?*

- Pige1:** Ja altså, et skelet for historien. Man bygger ligesom...
- Laura:** Og så kommer der kød på bagefter!
- Emma (griner):** Hahahaha, ja sådan lidt skinke ik!
- Mig:** Prøv lige at fortælle mere om det med skelettet og kødet... Først lavede I et skelet. Hvordan gjorde I det?
- Emma:** Finder sådan på tingene.
- Julie:** Sådan hvad hedder personen, hvor gammel skal den være...
- Pige1:** Sådan skrive lidt på historien. Og bagefter kommer al kødet på.
- Mig:** Og kødet, hvad er det?
- Laura:** Altså det er det, der skal være der for at det er færdigt.
- Emma:** Ja, det var det hun kaldte det for.
- Pige3:** Ligesom sådan når vi kommer kød på vores kroppe.
- Pige 4:** Ja, og noget hår på.
- Laura:** Og så skal der øjne på.
- Julie:** Så først bygger man skelettet...
- Mig:** Så I byggede skelettet sammen og puttede kød på sammen?
- Laura:** Ja, og huden selvfølgelig.
- Mig:** Og huden?
- Sara:** Og øjnene...
- Julie:** Husk huden!
- Pige5:** Og håret!
- Julie:** Men til sidst så var der huden og næsen og øjenbrynene. Og så var vi færdige.

(obs. prot: x.x)

Forfatteren anvendte begreberne "skelet" og "kød" som metaforiske metodebegreber for hvor man bedst skriver en historie. I pigernes samtale udvikles disse metaforer intuitivt i hvad man kan kalde en "kollektiv skabelsesberetning": De bygger videre på begreberne og fortællingen består ikke længere blot af et skelet og kød, men tilføres af pigerne også hud, øjne og hår. Måden de genfortæller forløbet med forfatteren, er gennem formgivning, fantasi, intuition og samarbejde. I denne proces kan man hæfte sig ved, at pigerne faktisk imødekommer alle de kriterier, som projektet befordrede hos eleverne – de slipper fantasien løs og lader sig rive med.

Den stille pigegruppe, der ikke bemærkede sig meget i timerne, havde således hverken været mentalt fraværende eller fundet forløbet med Nanna uinteressant. Af deres samtale fremgår det derimod at pigerne færdes ganske ubesværet og kreativt i den kunstneriske skabelsesmetaforik, i en sådan grad at samtalen næsten synes at fremstå som et lille dialogisk "værk" i sig selv.

I begyndelsen af analysen fremhævede jeg to uddrag fra en samtale med drengene Silas, Anton, Oscar og Isam, hvor de fortalte om deres generelle opfattelse af livet i skolen. Her hæftede jeg ved hvordan drengene institutionserfarent både formåede at tale "med" og "mod" de skoleinstitutionelle diskurser og logikker, der omgav dem i deres hverdagsliv i skolen. Drengene gav udtryk for at de fandt skolen meningsfuld i det store billede og satte ikke spørgsmålstejn ved uddannelsesforløbets overordnede værdi. Men de forholdt sig samtidigt kritisk reflekteret overfor den ufrihed som skolens rigide regler satte dem i, i den nære hverdag på skolen, eksemplificeret ved skolens sanktioner i frikvarterne.

Hvor vi således så at drengene i samtalen forholdt sig intuitivt og velbevandret overfor de skolelogiske diskurser, ser man her at pigegruppen, med tilsvarende lethed, forstår og anvender kunstnerens begrebsverden. Pigerne synes i deres samtale ligefrem at "annekere" metaforene som forfatteren har givet dem, og ud fra dette forme deres egen fortælling ud af begreberne selv.

I lyset af drengenes samtale om skolelivet og pigernes samtale om forløbet med forfatteren fremgår det altså, at eleverne i 4.x i høj grad var institutionserfarne, men at institutionserfaringen ingenlunde gjorde dem uimodtagelige for nye diskurser og terminologier. De var tværtimod åbne og vakse og formåede intuitivt at gribe det nye, og på en spontan og kreativ måde bygge videre i en logik, der hverken var skolens eller projektets, men derimod deres helt egen.

#### *PROJEKTET SOM KONTRAST*

Elevernes engagement i- og evne til at skabe i fællesskab, som slår tydeligt igennem i pigernes samtale om skriveprocessen, gik også igen i de træk eleverne fremhævede som de mest positive ved projektforsløbet. Her blev det fremhævet at *måden* man arbejdede sammen på i De Fire Vinde var meget anderledes end i det skolearbejde de kendte. Valdemar forklarede, hvordan det for ham var en gevinst at hele klassen arbejdede sammen:

*"Det er fedt at selve klassen arbejder sammen, at man ikke arbejder i sådan nogle små grupper, men at alle kan komme med idéer"* (obs. prot: 54).

Ligesom det hos Valdemar fremhæves at nye samarbejdskonstellationer er ”fede”, blev det af flere elever understreget, hvordan det at samarbejde med forfatteren blev oplevet som en ligeværdig og samarbejdsdrevet proces. I den forbindelse hæftede Anton sig ved at projektet adskilte sig fra det normale skolearbejde, fordi forfatteren aktivt bidrog – især med de kedelige dele:

*”Jeg synes det er anderledes, for det er ikke os selv, der skal sidde og skrive det, det er bare os der skal finde på idéerne, så laver hun alt det kedelige arbejde”* (obs.prot: 60).

Ligesom Anton her gør det, gav mange elever udtryk for at noget af det bedste ved De Fire Vinde var, at samarbejdsrelationerne til de voksne blev oplevet ligeværdigt, fordi kunstnerne og de studerende gik op i produktet og selv bidrog aktivt i skabelsesarbejdet.

Oplevelsen af at de, som børn, blev taget alvorligt og hørt på en anderledes måde, kom også til udtryk i mine samtaler med eleverne dagen efter koncerten:

**Caroline:** *Man får jo ikke den oplevelse igen...*

**Mig:** *Hvad synes du gjorde oplevelsen særlig, Caroline?*

**Caroline:** *Nok at det er sjovt at vi er børn, og så vil de have os til at gøre det i stedet for voksne eller sådan noget...*

(obs. prot: 115)

Caroline hæfter sig ved det usædvanlige i, at de som børn fik adgang til rum og steder, som normalt hørte voksenverdenen til. Hun fremhæver altså det særlige ved at de, som børn, fik lov til at arbejde i et eksklusivt kunstnerisk rum, som hun ved normalt er forbeholdt de voksnes verden. Det forhold at projektet lod eleverne erobre nye steder og rum, blev altså bemærket og spillede en vigtig rolle for elevernes oplevelse af deltagelse.

Oplevelsen af at være ligeværdigt inkluderet i et ambitiøst kunstnerisk projekt, kom også til udtryk i måden eleverne omtalte koncertsalens rumlige organisering. For de fleste elever i 4.x var det ikke første gang de stod på en scene. I 3. klasse havde mange spillet med i en teateropsætning på SFO'en. Denne erfaring udgjorde derfor løbende i samtalerne et sammenligningsgrundlag, som koncertoplevelsen blev holdt op imod. Dagen efter koncerten sammenlignede Emma oplevelsen af at være med i teaterstykket på SFO'en, med koncertoplevelsen i De Fire Vinde. Hun indleder med at fortælle om SFO stykket:

*”Ja, så lavede vi sådan en slags scene, men det var ikke en rigtig scene, det var bare sådan én ovre i gymnastiksalen (...) Dér hvor vi var i går, det var jo sådan en rigtig scene. Dér på SFO'en var det bare sådan en gymnastiksal” (obs.prot:116).*

Man ser her hvordan oplevelse autenticitet i projektet havde betydning.

Emma hæfter sig her ved, at der i De Fire Vinde var tale om en ”rigtig” scene i modsætning til SFO'ens scene, der ”bare var en gymnastiksal”. Da jeg beder hende uddybe, hvad hun mener med en ”rigtig” scene, følges der op med kommentarer fra Josefine og Simon:

**Emma:** *Altså man står lidt højere oppe. Altså tilskuerne foran sidder lavere nede end man gør ovre på SFO'en”.*

**Simon:** *Ja, hele koncerthuset er jo meeeet større.*

**Josefine:** *Der er meget mere plads, og man kan komme om bagved og alt muligt. Der er en masse indgange*

(obs.prot: xx)

Her hører man, hvordan koncertoplevelsen udgør en kontrast til tidligere erfaringer med at optræde i skolesammenhænge. Autenticiteten og det professionelle ambitionsniveau, som rammesætningen i koncerthuset var udtryk for, spillede en væsentlig rolle i måden eleverne opfattede projektet som kontrast til det vanlige skoleliv.

At oplevelsen af koncerten blev opfattet som en positiv kontrast til den vanlige skoledag, kommer til udtryk i følgende beskrivelse af koncertoplevelsen som ”grænseoverskridende”:

**Hakim:** *Det var lidt akavet i starten...*

**Caroline:** *Jeg synes det var sjovt*

**Hakim:** *I generalprøven var det lidt akavet.*

**Mig:** *Hvad betyder det, at det var ”akavet” Hakim?*

**Hakim:** *Det var sådan... lidt...*

**Caroline:** *Grænseoverskridende?*

**Hakim:** *Ja, grænseoverskridende. Men da vi så skulle gøre det, så var det ikke så slemt.*

**Mig:** *Hvorfor var det grænseoverskridende?*

**Hakim:** *Fordi det var første gang man gjorde det over for så mange mennesker.*

(obs.prot:114)

Adjektiverne "akavet" og "grænseoverskridende" i beskrivelsen af koncertoplevelsen, kan virke tvetydige. Men i måden Hakim og Caroline bruger begreberne, er det tydeligt at oplevelsen havde været "grænseoverskridende" og "akavet" på en positiv måde. Ligesom Emma opfattede koncertsalen som en rumlig kontrast til skolerummet, henviser Hakim også til projektets kontrasterende kvaliteter i forhold til det vanlige skoleliv – som en anderledes oplevelse, der var grænseoverskridende på en god måde.

I begge tilfælde ser på at projektets autenticitet spiller en væsentlig rolle, hvor det for eleverne betød noget at stå på en "rigtig" scene og arbejde sammen med "rigtige" kunstnere.

#### ASPEKTER AF KEDSOMHED

Af ovenstående fremgår det, at eleverne i høj grad italesatte projektet som en spændende og motiverende kontrast til de vanlige skoledage. Ikke desto mindre gav eleverne også udtryk for, at der havde været momenter, særligt ved koncertdagen, hvor de havde kedet sig.

I min analyse af koncertfasen hæftede jeg mig ved, at der var meget ventetid forbundet med forberedelserne og afviklingen af koncerten. Ikke desto mindre var koncertsalen hele dagen præget af heftig aktivitet og mange aktører, og i rollen som observatør var der for mit vedkommende nok at se til. Det var derfor først i mine efterfølgende samtaler med eleverne, at den kedsomhed som eleverne havde følt, i optakten til koncerten, gik op for mig som et væsentligt analytisk tema.

Dette kom i første omgang til udtryk igennem en børnelogisk begrebsudlægning hos eleven Oscar under en samtale dagen efter koncerten. Da jeg i samtalens begyndelse bad dem fortælle om gårsdagens aktiviteter, fortalte Oscar, at han virkelig havde kedet sig til den to timer lange "Kaptajnprøve... eller hvad det nu hedder" (obs prot:102). Så begyndte Laura at grine: "Kaptajnprøve?!" klukke Laura og belærte Oscar om, at den sidste prøve inden en premiere altså hedder en *generalprøve* og ikke en *kaptajnprøve*. Efter denne afklaring fortsatte samtalen og holdt majorer, sergenter og øvrige militære rangordner udenfor.

Men lad os dvæle ved misforståelsen: For Oscar var ordet "generalprøve" et fremmedord. Da han ville hente begrebet ned fra de "begrebshylder", som hans ti år i verden havde udstyret ham med, så kan man måske forestille sig, hvordan generalerne står side om side med kaptajnerne: Oscar



greb ud, snuppede én af de sidste og endte altså med neologismen: "kaptajnprøve". Og det kan Laura så le ad, og jeg trak vist også selv på smilebåndet. Men jeg var også taknemmelig for Oscars associationslogik. For formuleringens militær-tematiske associationsstreng artikulerede på den måde et væsentligt empirisk tema, som på dette tidspunkt kun dæmrede uklart i min egen bevidsthed. Det handlede om det forhold, at et kunstpædagogisk projekt som De Fire Vinde, i praksis ikke kun var "rundskreds og bløde værdier", sådan som praktisk-musiske aktiviteter i skolen ofte forbindes med. Der var ret mange rundkredse og ret mange bløde værdier i projektet, men i visse momenter var projektet domineret af en anderledes hierarkisk og disciplinerende styringslogik, end den fra projektets side intenderede. Min pointe er her, at Oscar på 10 år er udstyret med en anden semantisk fortolkningsramme end jeg selv. Derfor fungerede kommentaren som en forstyrrelse af mine egne forforståelser af projektet og indsatte *kedsomhed* som tema.

Da jeg spurgte ind til hvorfor det var kedeligt lød det som følger:

**Oscar:** *Det var hårdt synes jeg...*

**Laura ( til Matilde):** *Jeg forstår godt, at I begyndte at lægge neglelak.*

**Oscar:** *Det er ikke engang løgn, de begyndte at lægge neglelak!*

**Mig:** *Lavede i negle oppe på scenen? (Jeg havde kun bemærket, at de flettede hår)*

**Laura:** *Men det var kun til generalprøven...*

**Matilde:** *Det var bare fordi vi kedede os rigtigt meget. Vi ville jo ikke gøre det når vi skulle optræde rigtigt vel... og så: Hun rørte bare ved mit hår, men så sagde læreren: "Stop med at røre hendes hår!" - Hun blev virkelig sur.*

**Mig:** *Hvilken lærer var det?*

**Matilde:** *Hende der Louise eller sådan noget... Hende der vi havde i De Fire Vinde...*

(Obs.prot:101)

I mine observationer af eleverne under koncertdagen bemærkede jeg at flere under den lange generalprøve endte med at ligge ned på scenegulvet, imens flere af pigerne flettede hår. Den sidstnævnte aktivitet havde jeg under hele observationsforløbet bemærket var en yndet aktivitet i pigegruppen, hvor pauser og frikvarterer ofte blev brugt til at rede og flette venindernes hår.

Eleverne beskriver i ovenstående uddrag, hvordan de godt er klar over at disse aktiviteter illegitime. De udtrykker imidlertid alle forståelse for at de fandt sted, dels fordi det kun var ved

generalprøven, og ikke den "rigtige" optræden, og dels fordi processen var så lang og kedelig, at det legitimerede adspredtheden.

Jeg finder særligt sidste del af uddraget interessant. Her parafraserer Matilde den voksnes irettesættelse: "*Stop med at røre hendes hår!*"(jf. citat). I gengivelsen af episoden refererer hun til at irettesættelsen kom fra en lærer. Men da jeg spørger ind til hvilken lærer det var, viser det sig, at det ikke var en lærer, men Louise, der var en af de studerende fra projektet. Denne bemærkning er interessant iforhold til specialets tidligere analytiske pointer. Her har jeg fastholdt, at projektets aktører markerede sig med markant anderledes tilgange og forventninger til eleverne. I Matildes karakteristik af Louise som en "lærer", synes hypotesen om at projektet og dets aktører udgjorde en kontrast til den vanlige skoleerfaring, at møde modstand. Ved at betegne projektets aktører som "lærere" indikeres en opfattelse hos Matilde om at projektets aktører ikke adskilte sig markant fra de voksne, hun normalt møder i skolen. Fremfor en oplevelse af kontrast indikeres her, hvad man kan kalde for en *assimilering* af projektet og projektaktørerne til den velkendte skoleterminologi: kedelig skole og sure lærere.

### OPSAMLING PÅ ANALYSEDEL 3

I det ovenstående har jeg udfoldet tematikker fra det empiriske materiale indsamlet ved elevsamtalerne. Her har jeg først fremhævet den spontanitet og umiddelbarhed, der prægede elevernes måde at bruge projektets diskurser og terminologier under samtalerne. Eleverne var modtagelige og åbne overfor de nye diskurser de blev præsenteret for. De havde en intuitiv forståelse af kunstnernes intentioner og formåede legende at udvikle den kunstneriske diskurs internt i elevgruppen.

Et andet væsentligt tema er elevernes fremhævelse af de anderledes samarbejdsformer i projektet, hvor de hæftede sig ved den oprigtige ligestilling mellem dem selv og de voksne, som de oplevede under koncertprojektet.

Ligeledes var det noget særligt for eleverne at optræde på en professionel scene. Her adskilte De Fire Vinde sig fra tidligere oplevelse med teater og optræden i skolesammenhænge ved at være et mere autentisk og ambitiøst projekt.

Projektet blev således fra flere vinkler fremhævet som en kontrast, men der var også tendenser til at assimilere koncertoplevelsen i vanlige skoleterminologier. Det er foreksempel tilfældet i Matildes assimilering projektets aktører i kategorien "lærere".

## KAPITEL 6 - PERSPEKTIVERING

---

I analysen har jeg haft fokus på projektets indre arbejde og den interaktive og kommunikative færden mellem elever, lærere og projektaktører under og efter gennemførslen.

I dette kapitel vil jeg reflektere og perspektivere de analytiske nøglefund i lyset af Thomas Ziehes begreber *decentrering* og *læringskultur*. Herigennem vil jeg vise, hvordan de lokale empiriske indsigter i elevperspektiverne har relevans og resonans, der rækker ud over projektet selv. På denne baggrund fastholder jeg de pædagogiske problematikker, der knytter sig til det intensiverede samspil mellem skolen og eksterne aktører, der blev en realitet med reformaspektet den åbne skole.

### MULIGHEDER FOR DECENTRERING

Perspektiveres analysens indsigter i forhold til Ziehes begreb om decentrering, fastholdes skolens opgave som 'at muliggøre decentrering' for eleverne. I Ziehes optik skal decentrering yde modstand til de unges spontane reaktionsmønstre over for det intensiverede vidensudbud, som globaliseringen og massemedierne konfronterer de unge med i deres dagligliv. Ziehe peger på at de unge, på forskellig vis, forsøger at afskærme sig fra omverdenen ved at søge velkendte og snævre relevanskorridorer. Dette er problematisk idet der skabes en tendens til tidlig identitetslukning og øget egocentrisme hos de unge – en tendens, som det først og fremmest er de unge selv, der lider under (Ziehe 2004:55).

Frem for at styrke de reformpædagogiske idealer, der siden 1970'erne har fokuseret på at øge livsnærheden, den uformelle omgangstone og fokus på elevernes identitet i skolen, er Ziehes pointe at den senmoderne skole skal muliggøre decentrering på tre forskellige planer: På det indholdsmæssige plan, i form af indførelsen af *god anderledeshed*, på det sociale plan i form af *civiliserethed*, og endelig på det subjektive plan, i form af *jeg-afstand* (Ziehe 2004: 77-78).

Ser man på projektet De Fire Vinde, mener jeg at man i vidt omfang kan tale om et projekt, der gennemgående præsenterede eleverne for "anderledeshed" i flere former, både i form af "anderledes" aktører og "anderledes" kontekster. Elevernes møde med kunstneriske tilgange til- og kontekster for læring var en central intention i projektet. I analysen har jeg vist, hvordan

projektet konfronterede eleverne med anderledes læringsformer ved at invitere dem på en autentisk rejse igennem de kunstneriske processer. I dette møde blev eleverne stillet overfor andre forventninger, end de var vant til i skolen. Her har jeg peget på, at en kompensatorisk skolelogik, med kunstnernes mellemkomst, blev afløst af en kunstnerisk logik, der først og fremmest anerkendte elevernes evne til at være kreative og slippe fantasien løs. Frem for at fokusere på elevernes kognitive færdigheder, var det først og fremmest deres evner til at arbejde med deres følelser, krop og sanser, der blev anerkendt af projektaktørerne. Således bar projektet i høj grad præg af, at der blev introduceret anderledes undervisningsformer, -temaer og -logikker.

Ser vi på det sociale plan, taler Ziehe om decentrering som civiliserethed, som han uddybende – og lidt kryptisk – karakteriserer som en *”balance mellem engagement og fremmedhed”* i den sociale omgang (Ziehe 2004:77). Skolen skal i den forståelse ikke fungere som *”en stor familie”*, men skal derimod være baseret på *”partiel Kooperation”* (Ziehe 2004:77-78). Her kan man pege på det helt umiddelbare forhold, at eleverne og projektaktørerne ikke kendte hinanden, og at der man i udgangspunktet kan tale om et aspekt af civiliseret omgangsform i mødet med de fremmede aktører. Samtidig har jeg i analysen vist at eleverne, i vid udstrækning, gav udtryk for at de beundrede de kunstnere, der var med. Dette gjaldt særligt forfatteren, hvis bøger flere af eleverne kendte og holdt af. På dagen hvor hele klassen endte med at stå i kø foran katederet for at få forfatterens autograf, synes denne *”stjerneeffekt”* ved forfatterens tilstedeværelse at træde tydeligt frem, og lod til at have positiv betydning for elevernes engagement i projektet.

Samtidig peger mine empiriske nedslag på, at det høje kunstneriske ambitionsniveau i projektet boostede alle de medvirkendes engagement. Koncerten udgjorde et fælles mål for skabelsesarbejdet og betød at elever, såvel som projektaktører, var gensidigt engageret i at lave et godt produkt, som de med stolthed kunne vise frem på scenen. Her peger de empiriske nedslag på, at elevernes oplevelse af *autenticitet* i projektet spillede en væsentlig rolle. Det forhold at eleverne oplevede at samarbejde med *”rigtige”* kunstnere, og at koncerten blev afholdt på en *”rigtig”* scene, styrkede elevernes indlevelse og engagement i forløbet.

Det tredje og sidste plan for decentrering, forbinder sig til det subjektive plan. Her taler Ziehe om decentrering i form af jeg-afstand. Jeg-afstand handler om, at give eleverne mulighed for at etablere, hvad han kalder, en *”omsorgsfuld distance til sit eget følelsesliv”*, hvorved det bliver

muligt at eksperimentere og lege med forskellige udkast for identitet. Herved skal skolen modarbejde tendensen til for tidlig "identitets-lukning" hos eleverne (Ziehe 2004:78).

For at reflektere spørgsmålet om jeg-afstand i forhold til projektet, vil jeg genkalde to modsatrettede erfaringstemaer, som jeg fremlagde i analysen af elevperspektiverne.

På den ene side har vi eleven Hakim, der gav udtryk for at koncertoplevelsen var *grænseoverskridende*, men på en god og spændende måde (obs.prot:115).

På den anden side har vi Mathildes koncertoplevelse, der er præget af oplevelsen af trivialitet og kedsomhed (obs.prot: 101).

I Hakims måde at tale om koncerten mener jeg at formuleringen og decentrering i form af jeg-afstand tilbyder et interessant afsæt for refleksion. Erfaringen med at stå på en professionel scene, foran et rigtigt publikum, blev genfortalt som en kontrast til den vanlige skolevirkelighed, som Hakim kendte udefra og ind. Tanken om at stå foran en stor menneskemængde var "*akavet*" og "*grænseoverskridende*", men i virkeligheden "*var det ikke så slemt*" (obs.prot:115). At stå på scenen var altså hverken fremmedgørende eller angstfuldt, men netop anderledes på en god måde. Hakims koncertrefleksion giver også indtryk af, at det grænseoverskridende aspekt var "*veldosseret*", for at bruge en anden formulering fra Ziehe (Ziehe 2004:75). Ved at være del af koncerten blev Hakims grænser udfordret, men kun i en sådan grad at han oplevede at kunne overkomme udfordringen. Hakim forholdt sig åbent og modtageligt overfor det uvante, og derigennem også forholdt sig åbent for at opdage og udfolde nye sider af sig selv.

Ser man på Matildes koncertberetning var oplevelsen en anden. Det interessante ved Matildes måde at tale om koncerten er at den, i modsætning til Hakim, ikke forstås i kontrast til det vanlige skoleliv. Ser man på dimensionerne tid, kontekst og mennesker, var koncertfasen kendetegnet ved, at projektets kontekst flyttede sig fra skolen til koncertsalen. De ydre forhold syntes altså at være tilstede, for at opleve koncertdagen som en kontrast til det hverdagslige. Men sådan oplevede Matilde det ikke.

Man må antage, at det at stå på en af Danmarks fineste koncertscener adskiller sig fra Matildes dagligdag. Men Matilde reagerer ved at assimilere det anderledes til det velkendte: til kedelig skole og sure lærere. Hvorfor gør hun det? Det spørgsmål kan man umuligt give et entydigt empirisk svar på. Men jeg finder et interessant perspektiv i Ziehes karakteristik af tendensen til at søge mod velkendte relevanskoridorer hos moderne skoleelever, som udtryk for et

afskærmningsbehov. Matildes måde at assimilere koncertoplevelsen, kan i det perspektiv fortolkes som en aktivering af denne form for receptionsfilter, der trivialisere og apapterer det fremmede i det velkendte.

Tendensen til at søge de velkendte relevanskoridorer var altså også virksomme i De Fire Vinde. Det til trods for at projektet tilbød eleverne erfaringer med radikalt anderledes processer- og kontekster for læring.

## LÆRINGSKULTUREN I DE FIRE VINDE

Med de perspektiver jeg her har draget, vil jeg vende mig mod et andet hovedbegreb hos Ziehe, og i det følgende afsnit forsøge at karakterisere projektet som læringskultur.

Thomas Ziehe definerer begrebet *læringskultur* som *"et sårbart væv af interne institutionelle atmosfærer, adfærdsstile og stimulerede sansepotentialer"* (Ziehe 2004:139).

Herigennem betragtes skolen i et livsverdensperspektiv, som Ziehe analyserer videnssociologisk, ved at rette den analytiske opmærksomhed mod relationen mellem den kulturelle udvikling og udviklingen af subjektive adfærds- og orienteringsmønstre hos lærere og elever i skolen.

I studiet af projektet har jeg delt Ziehes grundambitionen om at tilgå skoleforskningen ud fra et livsverdensperspektiv. Men i modsætning til Ziehes videnssociologiske tilgang, har jeg i specialet afsøgt elevperspektiverne empirisk. Igennem etnografiske metoder, har jeg fokuseret på at følge projektets gennemførelse i forhold til tid, kontekst og mennesker – tre dimensioner der ifølge Hammersley og Atkinson udgør definerende faktorer i studiet af en kulturel praksis (Hammersley og Atkinson 1995:35). Herigennem har det været muligt at rette det analytiske blik mod mødet mellem projektets intentioner og aktører, på den ene side, og skolen som dagligdags erfaringsverden for eleverne, på den anden.

I forhold til dimensionerne tid, mennesker og kontekst, peger mine analyser på, at projektet introducerede anderledes logikker, der udgjorde en kontrast til de logikker, der var dominerende i skolens hverdagslige undervisnings- og organiseringsform. I nedenstående skema har jeg fastholdt nogle identificerede logikker, der var dominerende i skolen og i projektet, i forhold til tid, kontekst og mennesker:

	SKOLELOGIK	FÆLLES LOGIK	PROJEKT LOGIK
TID	Fag- timeopdelte hverdage. (1)		Litterær-, musikalsk-, koncertfase, i alt 2,5 måneder. (2)
	Slutmål: 9. klasses afgangseksamen + løbende resultatmål via nationale- og internationale test. (3)	Mål orientering, almen dannelse. (4)	Slutmål: En koncert af professionelle dimensioner. (5)
MENNESKER	Undervisning varetages af lærere. (6)	Voksne har bestemmelsesret og magt. (7)	Undervisningen varetages af kunstnere og studerende. (8)
	Kompensatorisk undervisningslogik dominerer. (9)	Arbejdsformer: Gruppearbejde, arbejde i par, klasseundervisning (lærer / kunstner v. tavle, elever på stole) (10)	Fokus på samskabelse og ligeværd mellem elever og projektaktører. (11)
	Værdsatte elevegenskaber: rationalisme, kognitive evner til at "uploade" faktuel viden (12)	Værdsatte elevegenskaber: Demokrati, tolerance, social forståelse (13)	Værdsatte elevegenskaber: sanselighed, kreativitet, emotioners æstetiske udtryk (14)
	Forhold til eleverne: Kender dem og klassen (15)		Forhold til eleverne: Kender dem ikke, lærer nogle af navnene undervejs (16)
	Kreativitet som <i>middel</i> mod tilegnelsen af værdsatte elevegenskaber (17)	Brug af kreative metoder. (18)	Kreativitet som <i>mål</i> i sig selv. (19)
KONTEKST	Skolen= hjemme koncertsal = ude (20)		Skolen = ude Koncertsal = hjemme (21)
	Autoriteter: Folkeskoleloven Skoleledelsen (22)	Autoriteter: Folkeskoleloven §3 stk. 4-5 "Den åbne skole" (Herunder krav om intensiveret samarbejde mellem musikskoler og folkeskoler) (23)	Autoriteter: Ledelse DKDM Ledelse Metropol Ledelse Sangens Hus Finansierende fonde: Huskunstnerordningen under Statens Kunstfond, Frederiksberg Kommunes børne- og ungdomsfond. (24)

Figur: Skema med virksomme logikker i De Fire Vinde



Jeg mener, at man kan bruge skemaet som indgang til en karakteristik af læringskulturen i De Fire Vinde. Ser man på de tre lodrette søjler fastholdes tre logiktyper, som på forskellige måder prægede projektets praktiske gennemførelse i forhold til tid, mennesker og kontekst: *Skolelogik*, *projektlogik* og *fælleslogik*.

Sidstnævnte peger på nogle fællestræk imellem projektets og skolens logikker. Et fællestræk er eksempelvis brugen af kreative metoder (18). Ud over at følge det projektkonkrete arbejde, fik jeg i feltarbejdet også indblik i hvordan den ikke-projektrelaterede undervisning udspillede sig. Her fik jeg indblik i at det at arbejde med kreative metoder i skolen ikke var fremmed for eleverne. I en dansktime observerede jeg eksempelvis elevernes arbejde med at omfortolke et gammelt dansk digt i nye genrer og opføre deres materiale som sang, dans og rap foran klassen (obs. prot:37). I matematikundervisningen arbejdede klassen ligeledes med et skakprojekt, med henblik på at styrke elevernes matematiske færdigheder igennem spil (obs. prot:43). På den måde var det altså ikke unormalt for klassen at deltage i undervisningsaktiviteter af legende, kreativ karakter.

Ikke desto mindre var det mit indtryk, at der var et kontrastfyldt forhold mellem skolelærernes og projektaktørernes syn på hvad kreativitetens *formål* var. I projektet var elevernes møde med kunsten og de skabende processer et *mål* i sig selv (19). I skolen derimod var det min oplevelse, at de legende og kreative indslag i højere grad blev betragtet som et didaktisk *middel*, frem for et mål i sig selv (17).

Det fremgår ligeledes af skemaet, at projektlogikken og skolelogikken var samstemmende hvad angår nogle grundlæggende strukturerende forhold i relationen mellem børn og voksne. I projektet var der et stort fokus på samskabelse og ligeværd imellem kunstnere, studerende og elever. Men selvom idéen om ligeværdigt samarbejde blev vægtet højt, kan man ikke sige at relationen mellem børn og voksne, i praksis, fungerede afhierakiseret. Ligesom i den almindelige skoleundervisning var det en grundlæggende betingelse i projektet, at de voksne havde bestemmelsesret over eleverne, hvad angår nogle fundamentale forhold i undervisningen. De voksne bestemte hvad de skulle arbejde med, i hvilke rum, og i hvilke samarbejdsrelationer (alene, grupper, par, hele klassen). De voksne bestemte altså grundlæggende over elevernes i færd i forhold til tid, kontekst og mennesker, hvad enten det var en almindelig skoledag eller projektdag. Selvom relationen mellem elevernes og projektaktørerne altså ikke var afhierakiseret, har jeg i analysen alligevel hæftet mig ved, at eleverne oplevede samarbejdet med projektaktørerne mere

ligeværdigt, og fremhævede hvordan de gennem projektet blev inviteret ind i nogle domæner, der normalt blev betragtet som "voksenrum".

Hvad angår kolonnerne "skolelogik" og "projektlogik" er temaerne belyst uddybende igennem analysen, hvorfor jeg ikke vil gå yderligere i detaljer med dem her. Ud fra skemaet vil jeg i stedet koncentrere specialets første analytiske sammenfatning som følger:

***Analytisk sammenfatning #1:***

***Læringskulturen i De Fire Vinde var præget af et komplekst og dynamisk samspil mellem kontrastfyldte logikker. Projektet destabiliserede den eksisterende læringskultur i klassen, ved at introducere eleverne for kunstneriske diskurser, forventninger og arbejdsformer, der havde udgangspunkt i professionelle kunstners visioner om kreativitet og skabelse.***

I forhold til kategorierne tid, mennesker og kontekst var det karakteristiske ved projektets gennemførelse, at der netop ikke var tale om en gennemgribende forandring af alle tre kategorier på én gang. Derimod mener jeg, at der var tale om en *destabilisering* af de eksisterende skolelogikker der, omend destabiliseret, alligevel var virksomme i projektets gennemførelse.

Med begrebet destabilisering peger jeg altså på, at logikkernes samtidighed havde en signifikant betydning. Ser man på skemaet er pointen, at man ikke kan isolere de enkelte søjler vertikalt, men at læringskulturen i De Fire Vinde var præget af et komplekst og dynamisk spændingsfelt imellem kontrastfyldte logikker, der var samtidigt virksomme.

I kortlægningen af samtidigt virksomme logikker i projektet, mener jeg at det er muligt at vende perspektivet fra det lokale projekt, mod de almene pædagogiske problemstillinger, der knytter sig til skolens øgede samarbejde med eksterne aktører.

I lyset af den åbne skole og det intensiverede samspil mellem skolen og omverdenen, mener jeg, at den "vævsmetaforik", som er bærende i Ziehes udlægning af læringskulturbegrebet, påkalder sig skærpet opmærksomhed. Ziehes karakteriserer læringskulturen som "*et sårbart væv af interne institutionelle sfærer*" (Ziehe 2004: 139). Men i den åbne skole er det netop en pointe, at læringskulturen etableres på tværs af sfærer. Man kan derfor ikke alene tale om en læringskultur, der er udgjort af "*et sårbart væv af interne institutionelle sfærer*". Skolens interne institutionelle sfære åbner sig mod andre, "*eksterne sfærer*". For at blive i metaforikken lyder pointen: det "stof" læringskulturen i den åbne skole er gjort af, væves af tråde på tværs af sfærer. Med skolereformen

udspiller de faktiske læreprocesser i skolen sig altså i arenaer, der er præget af stadig større grad af kulturel kompleksitet. I det følgende vil jeg se nærmere på hvilke konsekvenser den destabiliserede og mere komplekse læringskultur og havde for eleverne.

## ELEVENS ØGEDE NAVIGATIONSARBEJDE

Et karakteristisk træk ved projektets læringskultur var altså at den var præget af et spændingsfelt mellem logikker. Her befandt eleverne sig i mellem det vanlige og det fremmede - mellem de velkendte logikker der herskede i skolen og de anderledes kunstneriske logikker projektet bragte med ind i skolekonteksten. På den baggrund vil jeg fremføre specialets anden hypotese, der handler om de konsekvenser, de samtidigt virkende logikker havde for elevernes:

### **Analytisk sammenfatning #2:**

***Konfronteret med kontrastfyldte, men samtidigt virksomme, logikker måtte eleverne udføre et "øget navigationsarbejde" for at forstå opgaverne og imødekomme forskellige parametre for anerkendelse.***



Figur: Øget navigationsarbejde for eleven i den destabiliserede læringskultur.

I ovenstående figur har jeg forsøgt grafisk at illustrere elevens position imellem projektets og skolens logikker, og hvordan denne placering imellem logikkerne resulterer i et øget navigationsarbejde. I min analyse har jeg fremhævet hvordan eleverne, i vidt omfang, havde succes med at navigere imellem logikkerne. De var i stand til at opfatte og udfolde de fremmedartede kunstneriske logikker og terminologier, som projektaktørerne bragte i spil i

forløbet. Ser man på analysen af Matildes koncertoplevelse viste der sig dog også en tendens til at fortolke projektet *ind* i vanlige skoleterminologier og erfaringsspor. I det tilfælde så vi at navigationsarbejdet primært tog sig ud som et *assimileringsarbejde*.

Ligeledes mener jeg at kompleksiteten af logikker, i visse henseender, oversteg elevernes evne til at fortolke og navigere, og derigennem opnå anerkendelse for deres indsats. Som eksemplarisk empirisk eksempel på dette vil jeg pege på gruppearbejdet mellem eleverne Sebastian og Bertram, som jeg fremlagde i analysen af den litterære fase.

Forfatteren havde stillet dem opgaven "at sætte kød på teksten" (obs.prot:15).

Samtalen mellem drengene viste, at Sebastian og Bertram ikke formåede at komme i mål med den opgave som de blev stillet på en tilfredsstillende måde. De brugte det meste af tiden på at skrive teksten om til datidsform, og formåede ikke at komme i mål med den egentlige opgave, der handlede om at arbejde fantasifuldt med tekstudviklingen. Dette til trods for at drengene gik til opgaven med stort engagement og lyst til at gøre det godt.

Her mener jeg at man kan tale om et eksempel hvor logikkompleksiteten oversteg elevernes formåen. Her vil jeg pege på, at drengene under gruppearbejdet kommer i "klemme" mellem velkendte skolelogikker og de anderledes projektlogikker. Den logik de gik til opgaven med, var en logik hvor det handlede om at gøre det "rigtigt". Måden de gjorde, var ved at forsøge at efterligne de måder de voksne udfører opgaverne på, og de glemte at det væsentligste for forfatteren var at de arbejdede fantasifuldt.

Jeg finder det ikke mærkeligt, at drengene misforstår opgaven ved at fokusere på at gøre det "rigtigt". For som vi så i analysen af den indledende projektfase, der var faciliteret af dansklæreren Per, så var det netop den logik eleverne var vandt til at arbejde efter i den vanlige danskundervisning. I Pers danskundervisning var der, i modsætning til forfatterens, entydige svar på hvad der var "rigtigt" og "forkert". Det øgede navigationsarbejde, der er et resultat af de forskellige logikker, virkede i denne sammenhæng ambivalent og dilemmafuldt. Vi så i dette tilfælde to elever der gik til opgaven med stort gåpåmod, men som, fordi de ikke lykkedes med at orientere sig i projektets logik, ikke opnåede succes med deres arbejde.

## PERSPEKTIVER TIL UDVIKLINGSPROJEKTET OG FORSKNINGSFELTET

Som jeg redegjorde for i 1. kapitel, indskriver specialet sig i et større udviklingsprojekt, hvis overordnede sigte er at skabe samarbejde og synergi imellem musikhøjskolerne på hhv. konservatoriet og læreruddannelsen. Det inter-institutionelle samarbejde var direkte motiveret af folkeskolereformen, hvor der med reformaspektet den åbne skole, er blevet stillet krav om at intensivere samarbejdet mellem musikskoler og folkeskoler.

Igennem de inter-institutionelle og tværfaglige grundkomponenter i projektet, udgjorde de involverede aktører en mangfoldig gruppe af professionelle kunstnere og musikhøjskolestudenter. Fælles for aktørerne var, at de mødte eleverne med en kollektiv målsætning om at *"åbne musikken og litteraturens verden for eleverne"* (Bilag5:1).

Informeret af en erfaringsorienteret tilgang til studiet af skole og læring, har jeg i specialet fremlagt en elevorienteret og empirisk analyse af projektet. Her har jeg fremhævet, hvordan læringskulturen i projektet var kendetegnet ved et komplekst og dynamisk samspil mellem kontrastfyldte logikker. Projektet destabiliserede den eksisterende læringskultur i klassen og kan i perspektiv til nøglebegreber hos Thomas Ziehe, siges at skabe frugtbare betingelser for decentrering.

Her viser det sig, at intentionen om at *"åbne musikken og litteraturens verden for eleverne"*, i praksis kom til udtryk ved at projektaktørerne forstyrrede de vanlige logikker i skolen og introducerede eleverne for kunstneriske logikker, der i vidt omfang kontrasterede dominerende logikker i skolen. Det gjorde de ved at introducere eleverne for kunstneriske diskurser, forventninger og arbejdsformer, der havde udgangspunkt i professionelle kunstners visioner om kreativitet og skabelse. På den anden side viste det sig også at eleverne, konfronteret med kontrastfyldte men samtidigt virksomme logikker, blev stillet over for et *"øget navigationsarbejde"* for at forstå og imødekomme forskellige parametre for anerkendelse. Det var et arbejde der for nogle elever, virkede ambivalent og dilemmafyldt.

Igennem det empiriske fokus på læringskulturen, komplimenterer specialets indsigter den eksisterende forskning i musik, kunst og kreativitet i skolen. Her er tendensen at børns kunstneriske virksomhed i skolen undersøges igennem forudgående kunst- og kreativitetshistorier, der ofte har udgangspunkt i filosofiske og normative teorier (Holgersen

2003; Fink-Jensen 1998; Austring&Sørensen:2007). I den etnografiske tilgang har jeg ikke fokuseret isoleret på fænomenerne "musik" eller "litteratur", men har derimod fokuseret på projektet og fænomenerne empirisk, i kontekst af skolen.

Betragtningen på destabiliseringen af logikker i forhold til kontekst, tid og mennesker forbinder samtidigt specialet til aktuelle pædagogiske problematikker, der mere generelt knytter sig til det forhold, at udviklingen af uddannelsessystemet i stadig højere grad foregår på tværs sfærer. Når folkeskolen med reformen er blevet en "åben skole", er den blevet det ud fra en pædagogisk intention at styrke læring og trivsel, igennem nye og mere varierede skoledage (Bilag 1:4).

I denne sammenhæng mener jeg, at specialet bidrager med indsigter i den *kompleksitet* de faktiske læreprocesser i skolen udfolder sig i. I takt med at læreprocesserne i højere grad finder sted i samspil mellem skolen og institutioner og eksterne aktører, er pointen, at denne kompleksitet ingenlunde er blevet mindre. Indblik i læreprocessernes faktiske kompleksitet er empirisk forankret i elevernes forløb, iagttagelser og beretninger fra projektet.

I den empiriske tilgang komplementerer specialet de eksisterende evalueringer af den åbne skole. Her jeg jeg pege på det misvisende i, at KL giver deres evalueringsrapport titlen "Læring i den åbne skole" (Bilag1). Det er først og fremmest misvisende, fordi langt størstedelen af rapporten ikke handler om læring, men fokuserer på de administrative og forvaltningsmæssige evalueringsspekter i reformen. Ikke desto rejser ét af rapportens syv afsnit spørgsmålet om elevernes læring. Rapporten trækker primært på et læringsbegreb fra den australske læringsforsker, John Hattie og dennes teori om såkaldte "læringsindikatorer" (Bilag 1:8). Her fremhæves potentialerne i den åbne skole i form af mulighederne læringsaktiviteter præget faktorer som praksisnærhed, troværdighed, elevaktivering mv, der hos Hattie anses som væsentlige indikatorer for læring (ibid:8). Der fremlægges derimod ingen empiriske indsigter i realiserede samarbejdsprojekter. Derfor synes spørgsmålet om læring at forblive på et hypotetisk og abstrakt plan, der ikke rodfastes og kontekstualiseres i forhold til praksis. I rapporten forudsættes det derigennem, at der kan sættes lighedstegn mellem den intenderede læring og de læreprocesser der udspiller sig i skolevirkelighedens komplekse praksis. I denne logik mener jeg at rapporten abonnerer på et kompleksitetsreduceret læringsbegreb.

Med dette speciale har det været min ambition at synliggøre de faktiske læreprocessers kompleksitet, frem for at reducere dem. Med opdrag fra den erfaringsbaserede pædagogiske teori bidrager specialet til forskningen i den åbne skole, ved at se på de konsekvenser det intensiverede samspil mellem skolen og eksterne aktører har for dem, som man må betragte som reformens hovedpersoner: eleverne i den danske folkeskole.

Jeg har været motiveret af at give stemme til eleverne, ved empirisk at sætte fokus på deres oplevelser og betragtninger på koncertprojektet. Frem for at lade de voksnes bestræbelser og intentioner for elevernes læring komme i første række, har mit fokus været på at lade elevernes perspektiver træde længst frem på scenen – for nu at blive i projektets tematiske univers. Netop ved at se kompleksitetsgraden i øjnene, hævder jeg ikke at jeg har formået at favne samtlige erfarings- og læreprocesser, der var på spil i de knap tre måneder, jeg havde fornøjelsen af at følge 4.x. i projektforløbet. Man kan ikke se ind i børns erfaringsverdner og få en udtømmende afdækning af hvad de lærer, hvornår og hvordan. Men man kan tale med dem, lytte til dem og få en fornemmelse af hvad der rører dem og rammer dem. Man kan stræbe efter at gøre det samme som den vind, de 200 elever sang så smukt om i koncertens afslutningssang: *”Vinden lytter til dig og dine drømme, mærker lige hvad du vil. Vinden følger dine drømme derhen, hvor du bliver lyttet til...”*



## LITTERATURLISTE

Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development, mystery as method*. Sage Publications Ltd.

Austring, B., & Sørensen, M (2007). *Æstetik og læring, grundbog om æstetiske læreprocesser*. Socialpædagogisk bibliotek, Hans Reitzel.

Balling, G. (2011). Det Er I Mødet Det Sker. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift 2011*.

Blok Johansen, M. (2014). *Forestillinger om vanskeligheder, en poststrukturalistisk inspireret afsøgning af æstetikens mulighed for at udgøre efterstræbelsesværdige vanskeligheder i en uddannelsesteoretisk kontekst*. Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Borgnakke, K. (1980). Det Kommer an På Fortolkning! *Unge Pædagoger, vol. 8*.

Borgnakke, K (2005). *Læringsdiskurser og praktikker*. Akademisk Forlag.

Borgnakke, K (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen: Mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. CURIS - Københavns Universitets forskningspublikationer

Borgnakke, K (2015). Coming Back to Basic Concepts of the Context. *Seminar.net. Media, Technology and Lifelong Learning 2015, vol.11*.

Christensen, T., Haue, H., & Krogh, E. (2009). Fag og didaktik. Syddansk Universitet. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. [http://findresearcher.sdu.dk/portal/da/publications/fag-og-didaktik\(643dd920-9864-11de-8598-000ea68e967b\).html](http://findresearcher.sdu.dk/portal/da/publications/fag-og-didaktik(643dd920-9864-11de-8598-000ea68e967b).html). Tilgået 4. juli, 2016.

Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed - en basis for æstetisk læring, det musiske i et livsfilosofisk lys*. Danmarks Lærerhøjskole.

Hammersley, M. & Atkinson P. (1995) *Ethnography, Principles in Practice*. (2. udgave). Routledge.

Holdhus, K. (2014). *Stjerneoplevelser Eller Gymsalæstetik? En Studie Av Kvalitetsopfatninger I Skolekoncertpraksisser*. DPU, Aarhus Universitet.

Holgerson, S.E (2003). *Fænomenologi Som Filosofi Og Metode. Video I Pædagogisk Forskning - Krop og Udtryk I Bevægelse*. Hovedland.

Holst, F. (2013). *Professionel musiklærerpraksis, professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Juncker, B. (1998). *Når barndom bliver kultur, om børnekulturel æstetik*. Forum. Juncker,

B. (2006). *Om processen, det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne Skifter.

Kampmann, Jan. (1998). Børneperspektiv og børn som informanter. Arbejdsnotat Børnerådet. <http://www.boerneraadet.dk/media/28312/Boern-som-informanter-1998.pdf>. Tilgået 31.10.2016

Kampmann, J., Hassel, M., Tufte, B., og Sekretariat for Børnekulturnetværk. (2003). Børnekultur – et begreb i bevægelse. Skriftserie fra Sekretariat for Børnekulturnetværk. Akademisk Forlag.

Mariager-Anderson, K. (2010). *Musikpædagogisk praksis på Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, et sociologisk orienteret studium af den pædagogiske dimension på en kunstnerisk uddannelsesinstitution*, ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Mouritsen, F. (1996). *Legekultur. Essays Om Børnekultur, Leg Og Fortælling*. Odense Universitetsforlag.

Negt, O. (1975). *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring: teori og praksis i arbejdsuddannelsen*. (2. udgave). Roskilde Universitetsforlag.

Negt, O. (1975). Skole som erfaringsproces, samfundsmæssige aspekter af Glocksee-projektet. *Kontext, Glocksee: skolen som erfaringsproces*. (vol. 35).

Nepper Larsen, Steen (2016). *At ville noget med nogen, filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine Akademisk.

Sattrup, L. (2015) *Jamen, hvad skal vi kigge efter?, om at gentænke kunstmuseers demokratiske rolle, en undersøgelse af hvordan undervisningsforløb på kunstmuseer muliggør børns medborgerskab*, Ph.d. afhandling. Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet.

Stubenrauch, H. & Ziehe, T. (1996). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. (6. oplag). Politisk Revy.

Ziehe, T. (1978). Subjektiv betydning og erfaring, om Glocksee-skoleforsøgets didaktiske koncept. *Kontext, Glocksee: skolen som erfaringsproces*. (vol. 35).

Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. Politisk Revy.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine, nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Politisk revy.

## BILAGSOVERSIGT

**BILAG 1:**

Kommunernes Landsforening (2015). KL, Læring i den åbne skole.

**BILAG 2:**

Deloitte (2014). Den åbne skole, undervisningsministeriet

**BILAG 3:**

Associationslandskaber fra elevsamtalerne

**BILAG 4:**

Sangens Hus, Metropol & Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (2015). Projektbeskrivelse De Fire Vinde.

**BILAG 5:**

Sangens Hus, Metropol & Det Kongelige Danske Musikkonservatorium (2016). De Fire Vinde, evaluering af musikpædagogisk udvikling i samarbejdende netværk.

**BILAG 6:**

Eventyret *Den blide vind fortæller* (Ghana).

**BILAG 7:**

Eventyret *Den mørke vind fortæller* (Syrien).

**BILAG 8:**

Eventyret *Den ensomme vind fortæller* (Kina).

**BILAG 9:**

Eventyret *Den grønne vind fortæller* (Danmark).

**BILAG 10:**

Undervisningsmateriale den litterære fase.