

Et bachelorprojekt om, hvordan sprogliggørelse af musikalske erfaringer kan kvalificere elevens samlede kompetencer i musikfaget.

# Fagsprog i musikfaget

Bachelorprojekt forår 2019

Ane Friis Nielsen, LE140047

---

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>2</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>3</b>
<b>Indkredsning af problemformulering</b> .....	<b>3</b>
<b>Læsevejledning</b> .....	<b>3</b>
<b>Begrebsdefinitioner</b> .....	<b>3</b>
<b>Metode</b> .....	<b>4</b>
<b>Videnskabsteoretisk afsæt</b> .....	<b>5</b>
<b>Musikfaget</b> .....	<b>6</b>
<i>Musikfagets fagsproglige mål</i> .....	7
<i>Sproglig udvikling i musikfaget</i> .....	9
<i>Sproglig stilladsering i musikfaget</i> .....	10
<b>Analyse af Humørsangen</b> .....	<b>11</b>
<b>Præsentation og analyse af empiri</b> .....	<b>14</b>
<i>Lærerspørgeskema</i> .....	14
<i>Elevspørgeskema</i> .....	19
<i>Delkonklusion på analyse</i> .....	21
<i>Sammenfatning af de to analyser</i> .....	21
<b>Metodekritik og fejlkilder</b> .....	<b>22</b>
<i>Overgang til aktionsforskningsprojekt</i> .....	22
<b>Præsentation og analyse af aktionsforskningsprojekt og undervisning</b> .....	<b>22</b>
<i>Planlægning</i> .....	23
<i>Gennemførelse og evaluering</i> .....	24
<i>Delkonklusion</i> .....	27
<b>Diskussion</b> .....	<b>27</b>
<i>At sprogliggøre primære erfaringer - Præsentation af figur</i> .....	28
<b>Konklusion</b> .....	<b>29</b>
<b>Perspektivering</b> .....	<b>29</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>30</b>
<i>Figur- og bilagsoversigt</i> .....	33

## Indledning

*Mol - er det ikke sådan et slags instrument?*

Ovenstående citat stammer fra en elev i femte klasse i en undervisningslektion i forbindelse med min praktik. Sætningen gjorde mig efter at have siddet i ugevis med en opgave om andetsprogtil-egnelse nysgerrig på, hvordan der arbejdes med musikfaglige ord og begreber i folkeskolen og hvilken fagsproglig viden eleverne har. I kølvandet på dette opstod spørgsmålet: hvad ses af musiklærerne som målet for musikundervisningen?

Den australske professor Pauline Gibbons skriver om fagsproglig udvikling, at: *"det er vigtigt at give eleverne et fagsprog om det fag, der skal læres"* (Gibbons 2016:), og der er netop de seneste år kommet større fokus på mundtlighed i alle fag. På læreruddannelsen har faget *undervisning af tosprogede* fokus på at give de studerende kompetencer til at arbejde med sproglig udvikling og sproglig bevidsthed i alle skolens fag.

Også i musikkredse diskuteres musikfagets viden og fagsprog. I en artikel i musiklærerforeningens medlemsblad Dansk Sang skriver lektor på Aarhus universitet Birgit Nielsen, at musik har et fagsprog, som vi skal kunne for at kunne diskutere nuanceret om musik. Hun skriver, at det er vigtigt, at dette fagsprog kommer i spil, så eleverne kan tale nuanceret om musik, og så musikfaget bliver fagligt funderet (Nielsen & Bechman: 2018). Kritikere går så langt som til at postulere, at der i tiden skabes en *"generation af musikalske analfabeter"* (Kristoffersen 2019).

Da jeg ikke umiddelbart har observeret noget egentligt fokus på den sproglige dimension i musikfaget i mine mange praksistilknytninger på læreruddannelsen, og i samtaler med forskellige musiklærere er blevet klar over, at der er en betydelig forskel på, hvad musiklæreren ser som målet for musikfaget, satte jeg mig for at skrive et bachelorprojekt om fagsprog i musik.

Med undervisningsministeriets fokus på vigtigheden af at arbejde med elevers fagsproglige viden i alle fag i baghovedet (Undervisningsministeriet 2019e) samt den stigende kritik til musikundervisningens gennemsnitlige indhold (Kristoffersen 2019), satte jeg mig for ved spørgeskemaundersøgelser at undersøge, hvordan der arbejdes med den sproglige dimension i musikfaget i folkeskolen. I den forbindelse undersøgte jeg også, hvad elever rent faktisk ved. Desuden rettedes min opmærksomhed sig på, hvad målet er for musikfaget i dag, og hvordan indholdet og målet for musikfaget har været gennem tiden. Jeg ønskede med denne viden ved et aktionsforskningsprojekt at udvikle praksis. Kan en bevidsthed om fagsproget nuancere og kvalificere musikundervisningen og mon man kan omtænke fagets didaktik?

Det er vigtigt, at fagsproget og viden om musikfaget ikke ses isoleret, men som en del af elevens samlede musikfaglige kompetencer. Derfor er tanken at undersøge, hvordan udviklingen af fagsprog og musikforståelse kan kvalificere elevernes kompetencer indenfor musikfaget. Det ledte mig frem til følgende problemformulering:

## Problemformulering

*Hvorledes beskæftiger lærere og elever sig med sproglig udvikling i musikfaget i folkeskolen og hvordan kan jeg som kommende musiklærer kvalificere elevernes kompetencer i musikfaget gennem udvikling af fagsprog?*

## Indkredsning af problemformulering

Projektet vil beskæftige sig med musikfagets fagsprog og viden samt musikfagets potentialer for musikfagsproglig udvikling. Jeg beskæftiger mig således ikke med musik som middel til kognitiv sproglig udvikling eller på anden måde legitimerer musikfaget gennem transfer-effekter (Nielsen 2004). Projektet beskæftiger sig med den musikfagsproglige udvikling, og fokus ligger på, at musikfaget er et fag i sig selv, som gennem viden og sprog om faget kan funderes fagligt, legitimeres i sig selv og dermed sidestilles med folkeskolens øvrige fag. Den overordnede hensigt med dette projekt er ikke at fortælle, hvordan musikundervisningen bør være, men at give mig selv og andre interesserede mulighed for at reflektere over, hvordan der kan arbejdes eksplicit med musikfagets fagsprog. Dvs. at opgaven ikke har en normativ hensigt.

## Læsevejledning

Opgaven vil efter indledningen og problemformuleringen indeholde begrebsdefinitioner og et metode- og videnskabsteoretisk afsnit. Herefter vil være et afsnit om musikfaget, musikfagets sproglige mål samt relevant international sprogforskning. Jeg vil gennem inddragelse af teorien analysere min empiri for at diskutere fagsproglig udvikling i musikfaget. Først vil være en lærerfaglig analyse af ”Humørsangen”, herefter af mine spørgeskemaundersøgelser og dernæst af mit aktionsforskningsprojekt. Slutteligt vil være en diskussion, konklusion og perspektivering.

## Begrebsdefinitioner

**Fagsprog:** Når jeg i opgaven taler om fagsprog i musik, menes der det sprog og de ord og vendinger, der har en særlig betydning inden for musikfaget og det sprog, som vi kan bruge til at tale nuanceret om musik. Da opgaven er skrevet med henblik på undervisning i folkeskolen, er definitionen af fagsprog i øvrigt begrænset til de ord og begreber, som vil give mening at kende, for at kunne tale om og forstå musik på et niveau passende til folkeskolen. Det vil sige, at det ikke er tanken, at eleverne skal kunne en lang liste latinske tempobetegnelser og dets lige, men eleverne

skal have en forståelse for nuanceringsstegn, også kaldet dynamik, for de gængse instrumenter, for dur og mol, en grundlæggende viden om noder og musikkens parametre. Dette er eksempler, og der kan tilføjes mere til listen af anvendelige ord og begreber, som kan kvalificere folkeskoleelevernes viden, kunnen og forståelse af musikfaget.

**Skolesprog:** I opgaven bruges desuden skolesprog. Hvor fagsprog defineres som det sprog der tales i det enkelte fag; fx musikfagsprog, defineres skolesproget som alle de sprog, du skal beherske i skolens fag (Knudsen og Wulff 2017:15).

## Metode

Gennem mange observationer af musiklektioner i forbindelse med praksistilknytninger igennem min læreruddannelse, har jeg bemærket, at der generelt ikke er fokus på fagsproglig udvikling i musikfaget. På baggrund af kritikken af det generelle indhold i musikfaget, der hersker i medierne for tiden, kombineret med mine egne observationer, havde jeg en hypotese om, at lærere i folkeskolen ikke underviser bevidst i fagsprog i musik i folkeskolen, og ikke vægter det højt. Nogle kritikere går så langt, som til at postulere, at *"børns[musikalske] evner knækkes allerede i barndommen, især som følge af dårlig og utilstrækkelig undervisning i folkeskolen.* (Kristoffersen 2019).

For at finde svar på, hvordan der arbejdes med sproglig udvikling i musikfaget i folkeskolen, udarbejdede jeg to spørgeskemaundersøgelser, som skal afdække:

- 1: hvordan underviser lærerne i fagsprog i musik i folkeskolen og hvad er deres intentioner?
- 2: hvordan er elevernes faktiske viden og kompetencer i forhold til fagsprog og viden i musikfaget?

Der er tale om en deduktiv metode. Spørgeskemaerne indeholder dels afkrydsningsspørgsmål og dels er der spørgsmål, som kræver kommentarer eller beskrivelser. Spørgeskemaundersøgelserne behandles derfor henholdsvis kvantitativt og kvalitativt. Lærerskemaet har en rum plads til uddybende kommentarer, og jeg har løbende været i kontakt med et udsnit af lærerne, hvormed undersøgelsens data vil blive behandlet kvalitativt. Den kvalitative undersøgelse er netop karakteriseret ved at lægge sit fokus på færre informanter med den hensigt at arbejde dybere med informanternes oplevelser og praksisser (Mottelsen og Muschinsky 2017:114).

Elevernes spørgeskema vil blive behandlet kvantitativt, fordi jeg vil afdække en større mængde elevers kompetencer indenfor musikfagligt sprog. Arbejdes der med kvantitative undersøgelser, kan der indsamles og bearbejdes materiale i en størrelsesorden, der muliggør identifikation af tendenser. Styrken ligger i, at jeg kan reducere rummet for personlig tolkning og vurdering (Mottelsen og Muschinsky 2017:115).

På baggrund af spørgeskemaundersøgelsen har jeg lavet et aktionsforskningsprojekt. Aktionsforskningsprojektet går i al sin enkelhed ud på, at jeg har observeret undervisning og på denne baggrund har tilrettelagt, gennemført og evalueret undervisning i praksis, hvor opmærksomheden har været rettet mod at udvikle praksis i forhold til at få en fagsproglig opmærksomhed i musikfaget. Aktionsforskning defineres af Brekke og Miller som ”en aktiv handlen og evnen til at søge nye løsninger på problematiske forhold” (Brekke og Miller 2014:55). Problemfeltet er som tidligere beskrevet, at musikfaget kritiseres for at negligere viden og fagsprog i faget (Bl.a. Kristoffersen 2019) Desuden skrives om aktionsforskning, at aktionsforskning karakteriseres ved partiskhed, soliditet og inddragelse, hvor forskeren selv er en del af den virkelighed, der undersøges (Mottelson og Muschinsky 2017:77).

## Videnskabsteoretisk afsæt

Musikfaget er overordnet set et humanistisk fag på linje med sprogfag og andre kunsthøgskolefag. Dog dækker hermeneutikken ikke den brede vifte af musikvidenskabelige studier (Fjeldsøe og Pedersen 2010:39). Mads Krogh deler i et videnskabsteoretisk lys musikvidenskab op i tre positioner, og gør det i samme omgang klart, at der ikke er tale om skarpe skel, men nærmere om tendenser (Krogh 2010:9). De tre positioner er musikvidenskab som hhv. forklaring, fortolkning og forandring. Jeg har haft en undersøgelsestilgang, der er rodfæstet i den sidste position; forandring, netop fordi det handler om en forandring af forståelse af musikken (Krogh 2010:10). Krogh skriver, at videnskabsteoretisk har positionen inspiration fra samfundsvidenskab. Da projektet ønsker at afdække, hvordan der arbejdes med sproglig udvikling i musikfaget i folkeskolen, og både gør brug af kvantitative studier og kvalitative studier, bevæger metoden sig mod samfundsvidenskab og retter sig dermed som omtalt musikvidenskabeligt mod positionen forandring. I projektet har jeg desuden i forbindelse med musikfagets formål bevæget mig i musiksociologi, som handler om, hvordan musikken har haft social betydning eller funktion (Fjeldsøe 2010:40).

I analysen af min empiri har jeg haft en undersøgelsestilgang rodfæstet i fænomenologien, som netop er karakteriseret ved at beskæftige sig med at beskrive det oplevende uden fordomme (Pedersen 2010:54). Fænomenologien defineres forenklet som ”en hovedinteresse i at indfange livet, sådan som det er, ved at studere (...) menneskers livsverden” (Guldager 2015:79) og lægger dermed vægt på at forklare, hvorfor mennesker handler, som de gør, og tillægger mennesket dét at være bevidst om egne handlinger (Guldager 2015:95).

Teoretisk trækker projektet på international forskning om sprogudvikling i fagundervisningen samt musikdidaktik og musikhistorie.

## Musikfaget

For at kunne diskutere målet med musikfaget og kunne udvikle den musikfagsproglige praksis, kan det være relevant at kigge tilbage i tiden. Lissa Nicolajsen skriver i indledningen til sin bog ”Sang i landsbyskolen i 1800-tallet”, at ”en stor del af, hvad vi foretager os i dag, er styret af fortiden. Mere eller mindre bevidst lader vi fortiden gribe ind i det daglige arbejde, og så at sige alle pædagogiske diskussioner er ladet med historiske vurderinger”(Nicolajsen 2006:7). Nicolajsen beskriver, at det også gælder musikpædagogiske spørgsmål og argumenterer for, at man i stedet for at begræde de vilkår, musikfaget i dag fungerer under, kan glæde sig over den kendsgerning, at musikfaget stadig eksisterer som obligatorisk undervisningstilbud. (Ibid.)

Dette afsnit vil således reflektere over musikfagets mål og indhold gennem tiden for derved at have bedre grundlag for at kunne diskutere målet med musikfaget samt hvorvidt det giver mening at undervise i sprog i musik.

Musikfaget er som bekendt et obligatorisk fag i folkeskolen fra 1. - 6. klasse, og har været i fagrækken siden 1814, hvor det dog gik under et andet navn; *Sangfag*.

Faget musik er et af de skolefag, der dyrkes af et stort antal mennesker i fritiden. Frede V. Nielsen skriver, at musikalsk aktivitet som fritidsinteresse kun overgås af idræt (Nielsen 2010: 8).

I oltidens Grækenland sidestillede man musik med astronomi og geometri og musikfaget var således en del af matematiske og naturvidenskabelige discipliner (Grubbe 2017).

I Danmark oprettedes i 1100-tallet skoler i tilknytning til kirken. Eksempelvis Ribe Katedral-skole i 1145. Formålet med skolen var da at opdrage og uddanne eleverne til et liv i kirkens tjeneste (Nicolajsen 2006:8). Christian d. 2. ønskede i 1521 at indføre en lov om skolegang, men fik det ikke gennemført. Da der efter reformationen udkom forskellige oversættelser blandt andet af Det nye Testamente, senere en salmebog, blev det nødvendigt med skoler i købstæderne. Latin-skoler såvel som danske skoler. I skolerne skulle de ældste elever jf. kirkeordinansens bestemmelser synge i kirken hver dag; her var beskrivelser af, hvordan eleverne skulle synge og hvilken rolle de havde.

Omkring år 1600 gjorde blandt andet ”manglen på duelige lærere”, at de regler der var, ikke længere blev overholdt. Christian d. 4. befalede i sin latinordning, at det måtte forbedres, og musikken indtog en vigtig plads i undervisningen (Ibid.). Der blev lagt stor vægt på solmisation, intervalsyngning og nodelæsning. Sang/musik regnedes for et både teoretisk og praktisk fag og endda en videnskab, der kunne sidestilles med matematik! Senere skulle lærere have givet deres mest begavede elever instrumentalundervisning (Ibid:9).

Med reformen i 1805 ophørte den gamle musikkultur ved landets latinskoler, og skolesangen ”*mistede sin anseelse som et lærdomsfag*” (Nicolajsen 2006:10). Nicolajsen skriver, at sangen måtte have nye funktioner, hvis den skulle overleve (Ibid.).

Med skoleloven fra 1814 blev sangfaget på baggrund af blandt andet en række strømninger fra Tyskland et obligatorisk fag, dog ikke med et ambitiøst indhold: ”*også bør Skolelæreren vejlede Børnene til Sang*” (Ibid:8). Formålet var at bevare en folkelig sangtradition. I 1900-tallet skiftede faget navn til *musik*, og havde udviklet sig fra den udelukkende reproduktive del til også at indeholde produktive, perceptive og analytiske elementer.

Musikdidaktiker Frede V. Nielsen har i samarbejde med DNMPF og DPU forsøgt at give et helhedsindtryk af musik som undervisnings- og uddannelsesfag anskuet i et aktuelt såvel som historisk perspektiv. (Nielsen 2010) Som Nielsen skriver, har musikfaget også gennem de seneste årtier været i udvikling; det har været af positiv såvel som negativ karakter og rapporter karakteriserer udviklingen efter 2000 som stærkt negativ (ibid). Frede V. Nielsen mener, at den negative udvikling kan begrundes i en række forhold som blandt andet indebærer musikfagets indholdsmæssige diversitet.

Nielsen skriver, at det forekommer evident, at musikfaget i uddannelse og undervisning står ved en skillevej, og argumenterer for, at denne skillevej angår faget, hvis faget skal bevare og udvikle sin faglige identitet. I et videre perspektiv er det hele vores musikkultur, der er i spil. En ny statusrapport forventes at udkomme i 2020, hvilket vil give nye perspektiver til diskussionen om musikfaget og til denne opgave.

## Musikfagets fagsproglige mål

Om end der ifølge kritikere tilsyneladende ikke er et eksplicit fokus på fagsproglig udvikling i den gennemsnitlige musiktime, ses det af Forenklede Fælles mål, at der er sproglige mål i musikfaget.

I fagformålet for musik beskrives det, at folkeskolens musikfag har flere ben, hvilket bliver tydeliggjort i opdelingen af musikfagets tre kompetenceområder: Musikudøvelse, musikalsk skaben og musikforståelse (Undervisningsministeriet 2019a).

I læseplanen beskrives det som centralt, at ”*undervisningen i musik [skal give] eleverne den praktiske erfaring og teoretiske viden, som giver dem mulighed for at udtrykke sig i, om og til musik, og som er afgørende for oplevelsen af og glæden ved musik*” (Undervisningsministeriet 2019d).

Desuden står der, at undervisningen tilrettelægges ”*under hensyntagen til de tværgående emner*”. (Undervisningsministeriet 2019d)

Anskues det tværgående emne *sproglig udvikling*, lyder det:



*“Igennem hele skoleforløbet skal alle elever løbende udvikle deres mundtlige og skriftlige sprogfærdigheder, for at de kan deltage aktivt i skolens undervisning og klare sig godt fagligt og socialt”* (Undervisningsministeriet 2019e).

Sådan lyder de indledende bemærkninger om det tværgående obligatoriske emne *sproglig udvikling* på undervisningsministeriets hjemmeside. Således er sproglig udvikling et tværgående tema i Forenklede Fælles Mål og dermed obligatorisk i alle fag.

Alle lærere er således forpligtede på at arbejde med elevernes sproglige udvikling i alle fag.

I Forenklede Fælles Mål for faget musik står desuden eksplicit, at eleverne skal "udtrykke sig", "beskrive", "samtale", "navngive"(Undervisningsministeriet 2019b).

FFM efter 6. klasse:

*Eleven kan beskrive træk ved musik fra musikhistoriske perioder,*

*Eleven har viden om perioder og fagord og begreber i musikhistorien*

*Eleven kan samtale om musik som kunstnerisk udtryk og som vare*

*Eleven kan udpege og navngive grundelementer i opbygningen af musikstykker*

*Eleven har viden om tema og motiv*

*Eleven kan anvende notation og gehør i musikudøvelse*

*”**ALLE** elever har behov for at udvikle deres sproglige registre inden for **alle skolens fag**, og derfor er det vigtigt at integrere fagundervisning med **undervisning i det enkelte fags sprog**”* (Gibbons 2016:74).

Retter vi blikket mod Folkeskolens Formålparagraf § 1., som er det lovgrundlag, vi som lærere i folkeskolen arbejder under, ses det, at faget i øvrigt skal give eleverne kompetencer til videre uddannelse: § 1. *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: **forbereder dem til videre uddannelse** og giver dem lyst til at lære mere.*

Du er som folkeskolelærer således forpligtet på, at eleverne får kompetencer i det pågældende fag, som forbereder dem til videre uddannelse. Skal eleverne videre på MGK, gymnasiet og senere videregående musikuddannelser, er det væsentligt, at eleverne gennem deres skolegang har udviklet et sprog om de fag, de er blevet undervist jf. Ruth Mulvad (Mulvad 2009:8). Det er i den forbindelse spændende at anskue de netop udgivet Fælles Mål for musik i overbygningen. Her står blandt andet, at *”Eleven kan forholde sig kvalificeret til musikalsk praksis og musiks betydning”*(Trier 2019). For at kunne *forholde sig kvalificeret* i et fag, må du jf. Ruth Mulvad nødvendigvis have et sprog om det fag, der skal læres (Ibid.)

## Sproglig udvikling i musikfaget

Betragter du beskrivelsen for det tværgående emne *Sproglig udvikling* på EMU, ses en figur (figur 1), som skitserer sprogets elementer (Undervisningsministeriet 2019e). Figuren viser, at der er flere elementer, der kan dykkes ned i, når vi beskæftiger os med sprog. Om end dette tværgående emne med tilhørende figur skal ses på tværs af fag, kan det diskuteres, om figuren kommer til kort, hvis den skal ses i en musikfaglig kontekst.

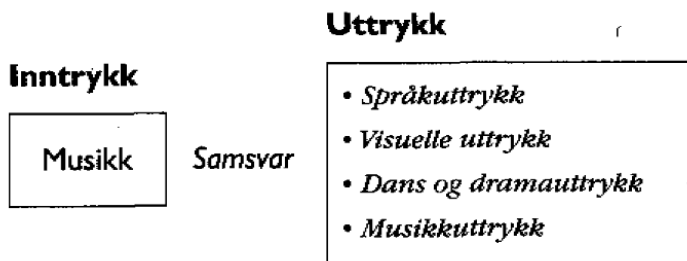
Musik er et fag, som dels er mere end et sprogfag, hvor du desuden kan se sprog i en bredere forstand. Uden den fysiske musik, som kan lyttes til, giver det ikke mening at sprogliggøre, hvormed musikken og sproget er indbyrdes tæt forbundet.

Sprog	Receptivt	Produktivt
Mundtligt	Lytte	Samtale
Skriftligt	Læse	Skrive

© Undervisningsministeriet

Figur 1: Sproglig udvikling. (UVM)

Magne Espeland udgav i 1985 en ny metodik til indføring i musik som kunstform (Figur 2). Børn skulle lære at tage imod indtryk og give udtryk. Der er tale om en særlig fagspecifik lytte-metode, hvor elevens indtryk og udtryk mødes og kobles. Eleverne skal meningsudveksle med hinanden om musikken, og bliver gennem denne meningsudveksling guidet og gøres opmærksom på de mange lag i musikken. Hermed arbejdes frem mod en dybere indsigt. James Mursell taler i den forbindelse om, at musikkens mange lag bidrager til, at ingen får samme oplevelse og indtryk af musikken, om end vi lytter til den samme musik på samme tid og sted. Vi bemærker forskellige ting i musikken (Espeland 2001).



Figur 2: Musikklytting som inntrykk og uttrykk

Magne Espeland ser lærerens rolle som formidler og spørger, som helt central (Espeland 2001). Spørgsmålet bliver da, hvordan du som lærer kvalificerer lytningen. Der er mange overvejelser såsom hvad der skal lyttes til, hvorfor, hvordan man lytter og hvad man skal fokusere på. Desuden er der overvejelser om, hvilket sprog eleverne skal have for at kunne tale om musik, hvis de skal udtrykke sig med "språkuttrykk".

Magne Espelands metodik har fokus på lytning som indtryk, og at eleven derefter giver et udtryk verbalt eller æstetisk, visuelt eller musikalsk. Denne metodik vil således kvalificere elevernes lytteoplevelser, men vil måske også komme til kort, når der skal arbejdes med fagsprog i musik

generelt set. Jeg vil på baggrund af opgavens analyser af spørgeskemaer samt aktionsforskningsprojekt reflektere over, om man kan opstille en figur, som dækker musikfagets sprogidaktik.

### Sproglig stilladsering i musikfaget

Tales der om sprogtilegnelse, er det væsentligt at kende skellet mellem hverdagsprog og fagsprog. Hverdagssproget defineres som det sprog, der er udviklet gennem den første del af livet. Sprogets funktion før skolen fungerer som socialt redskab til at udveksle informationer, skabe relationer og give udtryk for behov (Knudsen og Wulff 2017:14). Eleverne skal ved skolestart i gang med at udvikle et nyt sprog: skolesproget. Ved skolesproget forstås det sprog, ordforråd og faglige register, der skal bruges, når man lærer et fag. Knudsen og Wulff skriver i tråd med Ruth Mulvad: *Når man lærer fag, lærer man også sprog* (Knudsen og Wulff 2017:221). For yderligere at definere forskellen på hverdagsprog og fagsprog, kan bruges Cummins betegnelser; kontekstbundet sprog og kontekstreduceret sprog. Kontekstbundet sprog forbindes ifølge Cummins med hverdagssproget, og handler om, at sproget er karakteriseret ved uformelt sprog, som tales mens aktørerne er til stede, hvormed kropssprog også er med til at understøtte betydningen. Skolesproget derimod er løsrevet fra her-og-nu-kontekst, og må nødvendigvis være mere fagligt præcist og eksplicit, hvormed det kan ses som kontekstreduceret. Det kræver støtte og stilladsering, for at eleven kan udvikle skolesproget.

Stilladsering er et begreb baseret på L. Vygotskij, som generelt kan defineres som *”den støtte, der er nødvendig for at eleverne skal kunne engagere sig i læring i deres zone for nærmeste udvikling”* (Gibbons 2016:11). Beskæftiger vi os med sproglig stilladsering, kan det foregå på flere niveauer. Gibbons og Hammund skelner mellem to former: makrostilladsering og mikrostilladsering (Gibbons 2016:234).

Ved at anskue sammenhængen mellem enkelte sprogbrugssituationer i et undervisningsforløb, en kæde af sprogbrugssituationer, som Mulvad har formuleret det (Mulvad 2009:304 KIS 70), er det muligt at bygge bro mellem elevens hverdagsprog og fagsprog, så eleven støttes i at tilegne sig fagsproget, og ikke mindst: at bruge det aktivt. Gibbons kalder dette makrostilladsering (Gibbons 2009:153)

Arbejdes der med sproglig stilladsering på makroniveau, har læreren allerede i sin planlægning af undervisningen indtænkt forskellige sprogbrugssituationer, som understøtter elevernes fagsproglige udvikling ved at give mulighed for, at eleverne kan opnå faglig viden i faget og mulighed for at tilegne sig fagsprog.

Mikrostilladsering foregår i undervisningen, herunder i samtalen/dialogen, og kan således ikke planlægges på forhånd. Du kan som lærer stilladsere elevens fagsproglige udvikling ved at

“strække elevernes sprog” (Gibbons 2016:42), så eleven bevæger sig fra hverdagsprog til fagsprog. At strække sproget handler om at stille spørgsmål og arbejde ud fra elevens forforståelse, således at eleven bevæger sig op på et højere taksonomisk niveau. Det handler således om at stilladsere eleverne, så de anvender fagord og begreber frem for førfaglige ord. Det er dog netop vigtigt, at eleverne også arbejder med deres førfaglige viden og førfaglige ordforråd for at bevæge sig fra deres hverdagsprog til fagsprog og få forståelse af de faglige begreber frem for blot at gengive uden videre forståelse. (Lauersen, Daugaard, Fehrmann & Hedegaard 2008:123).

Et relevant didaktisk planlægnings- og refleksionsredskab til at støtte elevers tilegnelse af sprog og fag, kaldes registerkontinuum (Polias; Østergaard 2017:69). Anskues en kommunikationssituation, kan sprogbruget strække sig fra hverdaglige og førfaglige ord til teknisk og abstrakt sprog (Ibid.).

## Analyse af Humørsangen

Følgende afsnit vil indeholde en analyse af ”Humørsangen” fra sangbogen ”Se og syng” med den hensigt at vurdere sangens potentialer i forhold til at kunne understøtte en faglig samtale i musik og dermed stilladsere elevernes fagsprog.

Formålet med den faglige samtale er at kvalificere elevernes samlede kompetencer i musikfaget. Det er derfor væsentligt at sangen bliver brugt som musikalsk element; spillet og sunget, og at det er heraf samtalen har sit udspring. Uden musikken, giver samtalen ingen mening.

Analysen vil have flere ben. Først vil en musikfaglig analyse koncentrere sig om at analysere musikalske parametre for at undersøge sangens musikalske kvalitet. Her er taget udgangspunkt i Uffe Englunds kapitler om musikanalyse i Musik – metoder til analyse (Englund 2009). Herefter vil være en sproglig og layoutmæssig del, som er baseret på Arnbaks kapitel om teksters tilgængelighed (Arnbak 2008). Idéen er at undersøge sproget samt hvilke modaliteter, der er i spil og herigennem danne et samlet billede over sangens kvalitet og dens potentiale til undervisningsbrug i musikfaget.

Valget af sangen er taget på baggrund af, at sangbogen ”Se og syng” bliver brugt af flere skoler, og derfor vil kunne være til rådighed for de fleste musyklærere. Forrest i bogen skitseres det, at sangene henvender sig til alle elever op til 12 år (Andreasen og Jensen 2005:3). Sangen og analysen skal ses som eksemplarisk.

### Form

Sangen indledes med et A-stykke på fire takter, som her kaldes A<sub>1</sub>. Herefter kommer der et B-stykke. B-stykket består af 4 takter, hvor de to sidste takter er en gentagelse af de to første, blot

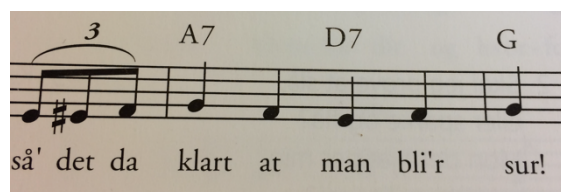
sekvenseret en tone højere. Slutteligt kommer A<sub>2</sub>. Formen er således en ABA-form. Der kan argumenteres for, at formen er ABBA, men argumentet for ABA-formen er, at hver formled således har 4 takter.

### Melodi

Melodien begynder på kvinten d og indledes med en treklang. Herefter bevæger melodien sig trinvist op til h med et efterfølgende stort septimspring ned til tonen c. Dette septimspring er i hvert vers placeret, hvor teksten nævner den følelse, verset handler om. Melodien understøtter således teksten. Herfra bevæger melodien sig trinvist op og ned til tonen d. I B-stykket indledes melodien med tonegentagelser og har et løst fortegn for f, hvilket skaber kromatik. I anden del af B-stykket gentages melodien fra første del, blot sekvenseret. Her er løse fortegn for c. Sidste del af melodien (A<sub>2</sub>) indledes med en treklang og afsluttes med trinvis bevægelser. Melodien er karakteriseret ved trinvis bevægelser med treklange og et prægnant septiminterval. De trinvis bevægelser gør sangen let sangbar.

### Rytmske mønstre

Sangen består primært af fjerdedels- og ottendels noder. Sangen er således simpel rytmisk; dog er sangen noteret til at skulle synges i swing, hvilket understøtter teksten om humor. Sangen afsluttes med en triol, som understøtter og manifesterer teksten: "Så' det da klart at man bli'r." (Figur 3).



Figur 3: Nodeeksempel fra Humørsangen

### Harmonik

Tonearten er G-dur. Sangen indledes på tonika

G og går derefter til subdominanten, til subdominantparallelle for at havne på dominanten. Herefter springer den til bidominanten E-dur, der har A-mol som tonika. Herfra springes endnu en gang til en ny bidominant, F<sup>#</sup>-dur, som har H-mol som tonika. H-mol fungerer også som tonika-parallel til D-dur, som er dominant og leder hen til tonika i det sidste A-stykke. A<sub>2</sub> er stort set identisk med A<sub>1</sub> bortset fra, at akkorden Am er dur, og dermed har funktion af vekseldominant.

For at danne et overblik, er alle akkorder kronologisk sat ind i følgende skema, figur xx. I kolonnen til venstre står tonearten. I øverste række står akkorderne. Funktionerne er skrevet under akkorderne.

	<b>G</b>	<b>C</b>	<b>Am</b>	<b>D<sup>7</sup></b>	<b>G</b>
<b>G-dur:</b>	T	S	Sp	D <sup>7</sup>	T

	<b>E<sup>7</sup></b>	<b>Am</b>	<b>F<sup>#7</sup></b>	<b>Hm</b>	<b>D<sup>7</sup></b>
<b>G-dur:</b>	(D <sup>7</sup> )	Sp	(D)	Dp	D <sup>7</sup>
<b>A-mol:</b>	D <sup>7</sup>	T	-	-	
<b>H-mol:</b>	-	-	D <sup>7</sup>	T	Tp

	<b>G</b>	<b>C</b>	<b>A<sup>7</sup></b>	<b>D<sup>7</sup></b>	<b>G</b>
<b>G-dur:</b>	T	S	DD <sup>7</sup>	D <sup>7</sup>	T

Figur 4: Skema med funktionsanalyse af ”Humørsangen”.

Tonearten er G-dur, hvilket sluttes ud fra det faste fortegn for g og melodians sluttone på g samt harmoniseringen i G-dur. Taktarten er firefjerdele med swing-rytme. Ambitus går fra h-c’’ og er dermed relativt stort. Der kan argumenteres for, at tonen h ligger for dybt for børn i forhold til deres naturlige ambitus jf. John Høybyes anbefalinger (Høybye 2011:11) og det kan overvejes, om sangen skal sættes en heltone op. Sangen kommer således op på d som det højeste.

### Sprogligt indhold

Sangen hedder *Humørsangen*, og det er netop, hvad sangen handler om. Den første strofe beskriver det, at være sur, den næste handler om at være glad, og i de i alt fem strofer kommer vi også omkring trist, flov og stolt. Sætningerne består primært af hovedsætninger, og med en enkel sætningsopbygning. Tekstens syntaktiske niveau er således let tilgængeligt, og tekstens indhold om noget så grundlæggende som følelser er let for alle at referere til. Der er desuden tydelig kohæ-sion mellem sætningerne, blandt andet grundet de mange konjunktioner; fx i vers 1: ”som”, ”og” ”eller”. Sproget må derfor siges at være let tilgængeligt for den gennemsnitlige mellemtrins-elev.

Stroferne består hver især af otte verselinjer, som rimer med enderim AA,B, C, D,C, E,E. Det vil sige, at første og anden verselinje rimer, fjerde og sjette linje rimer og syvende samt ottende linjer rimer.

### Layout

Følgende afsnit vil analysere sidens layout og dermed visuelle tilgængelighed (Arnbak 2008:50) for at vurdere sammenhængen mellem de forskellige elementer på siden, herunder modaliteter eleven skal forholde sig til.

Der er tale om multimodalitet. Siden er multimodal, fordi der indgår flere forskellige modaliteter, herunder sangtekst, tekst med andre oplysninger, illustrationer i form af tegninger samt nodelinjer.

Modaliteternes repræsentationsformer kan noget forskelligt, de har forskellig *affordans*. På siden optræder multimodal redundans ved, at illustrationerne ud over at illustrere teksten, også uddyber

den (Bilag 1). Der er således et ansigt som symboliserer hvert vers' indhold. Sangene er gennem-illustrerede, og eleverne kan derved bruge billederne som støtte til sangen.

Anskues noderne umiddelbart under sangens titel, ses det, at nodebilleder generelt er pakket med informationer. Dels er der nodelinjerne, der er nøglen, fortegnene, nodeværdierne og becifringerne. Der er et tal med en bue, som angiver en ottendelstriol. Der kunne også have været dynamiktegn.

### **Delkonklusion på analyse af Humørsangen**

Det ses af analysen, at en helt ordinær sangbog indeholder mange musikfaglige informationer og i dén grad kan danne grundlag for en musikfaglig samtale. Med det for øje kan en ganske almindelig sangbog have potentiale for en praksisnær undervisning i det fagsprog, der knytter sig til det, at synge en sang. Det ses, at en typisk sangbog med illustrationer kan betegnes multimodal, fordi der er mange modaliteter at forholde sig til. Eleven skal stilladseres i sin 'læsning' for at kunne danne inferens mellem de forskellige modaliteter; for at kunne forbinde den fysiske og lydlig musik med nodebilledet. Det sætter krav til dig som musikunderviser, og du må som lærer på forhånd have gjort dig nogle forestillinger om, hvordan der skal arbejdes og samtales, jf. Gibbons og makrostilladsering (Gibbons 2016). Du må således være opmærksom på dit valg af sange, og på, hvordan de skal bruges i forhold til at undervise i musikfaglighed. Er det nodebilledet og noder, der skal tales om, rytme, eller nogle mere fysiske parametre så som den *klang*, sangen skal synges med. Ruth Mulvad skriver meget sigende, at: "*Faglærere behersker selv deres fagsprog mesterligt - ellers var de ikke blevet faglærere. Men heraf følger ikke automatisk at faglæreren ved hvordan denne synliggøres for eleven*" (Mulvad 2009).

## **Præsentation og analyse af empiri**

### **Lærerspørgeskema**

I følgende afsnit undersøger jeg gennem et spørgeskema en række folkeskolelæreres opfattelser af deres egen sprogpædagogiske praksis i musikundervisningen. Formålet er at få indblik i, hvilke hensigter lærerne har for musikundervisningen og deres musikfagsproglige praksis, herunder hvordan der arbejdes med fagsprog i musikundervisningen i folkeskolen. Spørgeskemaet behandles kvalitativt og har 18 respondenter.

I spørgeskemaet stillede jeg på baggrund af en række sprogforskeres teorier om, hvordan der bedst arbejdes med sprog i undervisningen, en række spørgsmål om lærernes sprogpædagogiske praksis. Spørgsmålene er stillet på baggrund blandt andet Gibbons sprogtilegnelsesteorier om at koble elevernes hverdags- og fagsprog (Gibbons 2016:42).

Spørgeskemaet er baseret på skriftlige spørgsmål og bruges ofte til at skabe viden om en større gruppe mennesker i kvantitative undersøgelser. Jeg har dog udarbejdet spørgeskemaet med henblik på kvalitativ databehandling og løbende været i dialog med nogle af de adspurgte lærere.

Af de adspurgte lærere var 13 personer kvinder og 5 personer mænd. Lærerenes alder lå jævnt fordelt fra 26 år op til 62 år. 16 ud af 18 lærere er linjefagsuddannet eller har tilsvarende kompetencer. To af lærerne underviser kun indskolingen, mens de resterende 16 lærere har klasser på klasetrin fordelt over både indskoling og mellemtrin.

Efter de indledende spørgsmål med generelle oplysninger, blev lærerne stillet spørgsmålet ”Hvad er dit overordnede mål med musikundervisningen?”. Spørgsmålet er relevant i forbindelse med min problemformulering netop i diskussionen om, hvordan der arbejdes i folkeskolen og om fagsproglig udvikling kan kvalificere elevernes kompetencer i musik. Næmlig: Hvad er indholdet i musikundervisningen og hvilke mål arbejdes der hen mod?

Inden den egentlige analyse foretages, skal svarene på spørgsmålet klargøres, så det får en form, som gør det muligt at fortage sortering (Mottelson og Muschinsky 2017:139). Jeg har valgt at kategorisere lærernes svar, da det vil skabe overblik over de mange udsagn. Jeg har ved en meningskondensering udeledt tre overordnede kategorier. Da hensigten med spørgsmålet er at finde ud af, hvad lærerne ser som det overordnede mål med musikfaget, systematiseres lærernes besvarelser i det følgende afsnit i disse tre kategorier: Musikfaglighed, oplevelse og almindannelse (Se bilag 2 for det fulde spørgeskema). Nogle af lærernes udsagn passer i to eller flere kategorier, hvormed udsagnet netop er taget med i flere kategorier.

## **Musikfaglighed**

*Der er mange: rytmeforståelse, rytmelære, kendskab til både gode danske og udenlandske sange, sangstemmens funktion, kendskab til diverse instrumenter og sammenspil, samarbejde!!, lytte og fokus osv., osv...*

*Stort og bredt spørgsmål... At eleverne får kendskab til musikkens verden, forskellige genrer, og at de får kendskab til sammenspil gennem udøvende praksis*

*Kendskab til sange bla.*

*At give eleverne et sæt musikbriller, som de kan bruge til at se verden og at de kan få en glæde ved at høre og opleve musik.*

*Lære eleverne nye sange, synge kanon, kendskab til instrumenter, spille på instrumenter, bevægelse, samarbejdes-øvelser ved fx sammenspil og kanon, lytte til hinanden*



## **Oplevelse**

*At formidle glæden ved musik*

*Få vækket noget i børnene som jeg altid selv har syntes om.*

*At give eleverne en god, sjov og lærerig lektion.*

*At give børnene gode musikalske oplevelser*

*At skabe musikglæde, både som bruger og som skabende.*

*At have en god oplevelse med at synge, danse og spille. At få hele kroppen med.*

*Formidle glæden ved at arbejde med musik og inspirere til, at børnene selv tager musikken aktivt op*

*At give eleverne et sæt musikbriller, som de kan bruge til at se verden og at de kan få en glæde ved at høre og opleve musik.*

*At alle har en fællesskabsfølelse og har nogle gode timer.*

## **Almen dannelse**

*At styrke fællesskabet*

*Koncentration, hensyntagen, samarbejde, følelser og det æstetiske*

*Kendskab til sange bla.*

*At eleverne oplever glæden og sammenholdet i musikken og at de aktivt kan tage stilling til musikken, der omgiver dem.*

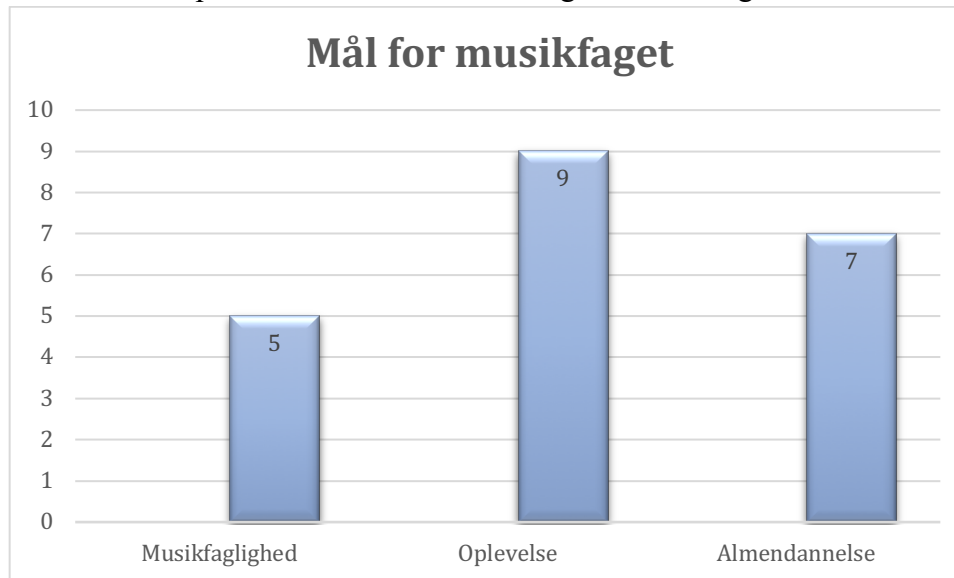
*At eleverne aktivt deltager i de aktiviteter, som timerne indeholder bl.a. sang, spil, skabende processer mv. At de føler sig som en del af et hold, hvor alle aktivt arbejder mod et fælles mål.*

*At styrke fællesskabet*

*At alle har en fællesskabsfølelse og har nogle gode timer.*

*Almen dannelse, skabe lyst til og mod på at spille musik, give selvtillidsboost og fællesskabsfølelse, turde vise sig frem.*

For at tydeliggøre resultaterne fra kategoriseringen, er data sat ind i et diagram som viser, hvordan lærernes opfattelser af mål for musikfaget fordeler sig indenfor de tre kategorier (Se figur 5).



Figur 5: Diagram over lærernes opfattelse af musikfagets mål

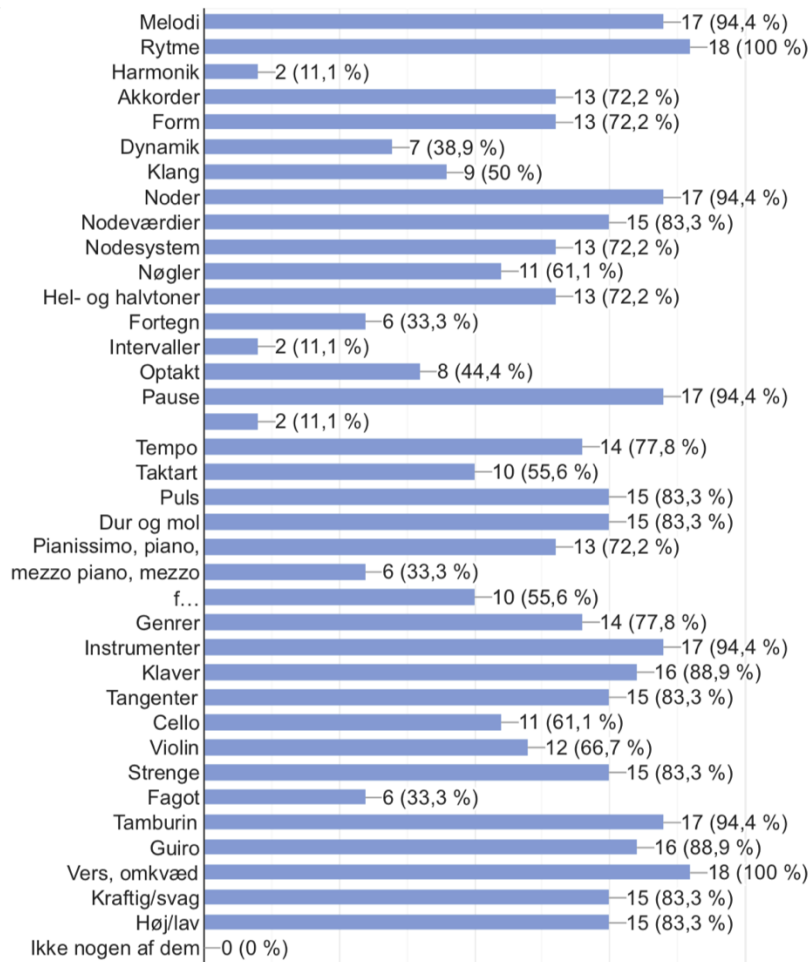
Det ses, at udsagn i kategorien *oplevelse* vejer tungest. Af svarene fra de adspurgte lærere optrådte blandt andet følgende udsagn på spørgsmålet om lærernes overordnede mål for undervisningen: ”At give eleverne en god, sjov og lærerig lektion”, ”at give børnene gode musikalske oplevelser”.

I Musiklærerforeningens fagblad er jævnligt kommentarer, som siger noget om de tendenser og diskussioner, der er i musikkredse i tiden. I marts var en artikel om musikdidaktik, hvor Annelise Dahlbæk udtaler: *Hvis faget begrænses til et oplevelsesfag, altså et fag, hvor læreren blot skal sørge for, at eleverne oplever musik, så tror jeg ikke, der udvikles tilstrækkelig forudsætning for aktiv deltagelse i musiklivet - hverken som potentielle musikere, koncertgængere eller som musikelskere i øvrigt.* (Gormsen 2019:23)

Frede V. Nielsen mener dog, at musikfaget netop rummer oplevelsen og skriver, at fagets potentielle indholdsdimensioner ”rækker ud over faget i snæver teknisk forstand og ind i et dannelsesmæssigt hele” (Nielsen 1998:359).

Det ses, at en stor del af lærere også vægter fagligheden og almindannelsen (figur 5). Lærernes fokus på faglighed og fagsprog blev undersøgt, da lærerne blev spurgt, hvilke af en række begreber, de arbejder med og underviser i i musikundervisningen. Fagbegreberne er valgt repræsentativt.

Fagbegreberne er sat ind i et søjlediagram med lærernes angivelser af, om de bruger begreberne eller ej, for at give et overblik over lærernes brug af begreberne i undervisningen (figur 6).



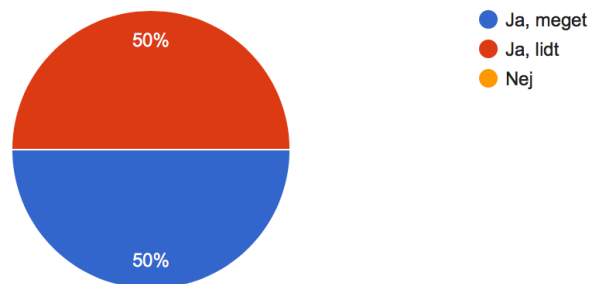
Figur 6: Søjlediagram over lærernes anvendelse af fagbegreber.

Det ses af figuren, 100% af lærerne underviser i rytme, vers og omkvæd, 94,4 % af lærerne underviser i følgende begreber: Melodi, noder, pause, instrumenter 83 % af lærerne underviser også i nodeværdier, puls, dur, mol, tangenter, strenge, høj og lav. De adspurgte lærere synes således at være opmærksomme på at arbejde med musikfaglige begreber.

Det næste spørgsmål i spørgeskemaet handlede om, om lærerne underviser bevidst i fagsproget i deres timer. Det viste sig, at alle de adspurgte lærere underviser bevidst, lidt eller meget, i det mundtlige fagsprog og musikfaglige begreber i deres musikundervisning. Dog er det kun halvde- len af lærerne, der underviser meget i fagsprog.

### Underviser du bevidst i det mundtlige fagsprog og musikfaglige begreber i dine musiktimer?

18 svar



Figur 7: Læreres brug af musikfaglige begreber

Det var væsentligt at undersøge, hvordan der arbejdes med mundtligt fagsprog og musikfaglige begreber, og dertil blev lærerne stillet en række spørgsmål omkring deres fagsproglige undervisning. Det ses af bilag 2, at lærerne generelt arbejder med at koble fagsproget til hverdagssproget og at undervisningen i fagsprog er en integreret del i undervisningen (bilag 2).

### Elevspørgeskema

For at undersøge elevernes kompetencer, rettede jeg et spørgeskema til folkeskolens 5. og 6. klasser i musik. Eleverne fik et repræsentativt antal musikfaglige ord og begreber, som de skulle give deres forklaring på, hvis de kunne. Eleverne er valgt ud fra kriterier om, at deres lærere skal have forskellig uddannelses- og erfaringsmæssig baggrund. Alle elevernes lærere er læreruddannede, men dimitteret spredt fra 1982-2018. Lærerne har således taget deres læreruddannelser under forskellige reformer, hvormed de har forskellig baggrund. Der er således tale om en stikprøveundersøgelse, som skulle være repræsentativ ift. at deres musiklærere har forskellig erfaringsmæssig og faglig baggrund.

Respondentgruppen var seks klasser i Sydvestjylland. Fire af klasserne har afgivet svar. Jeg har således 79 respondenter, og det er disse svar, jeg bruger til databehandlingen.

Spørgeskemaet er bygget op af et repræsentativt udvalg af de fagbegreber, som mindst 83,3 % af musiklærerne i lærerspørgeskemaet gav udtryk for at undervise i. Eleverne skal til hvert fagbegreb svare en af tre muligheder:

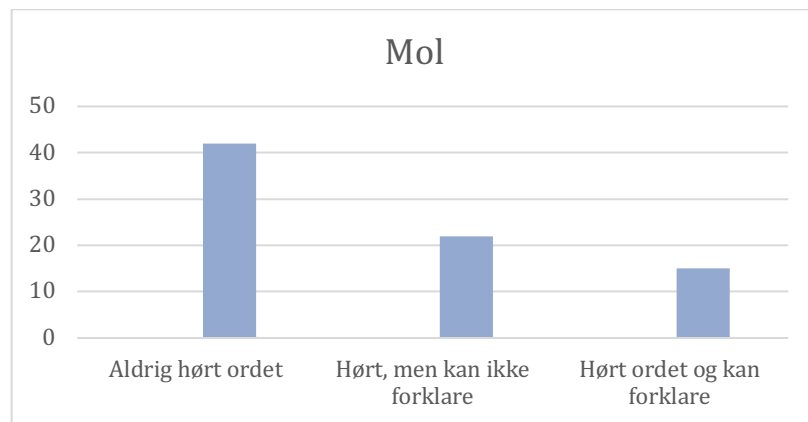
1. Har ikke hørt ordet
2. Har hørt ordet men kan ikke forklare det
3. Har hørt ordet og kan forklare det. (I denne kategori skal eleverne desuden give en forklaring.

Med spørgeskemaet vil jeg blot aflæse fordeling, hvormed svarene ikke er normalfordelt. Derfor står mine data svagere validitetsmæssigt.

Det ses af bilag 3, at 74,7% af de adspurgte elever går i 6. klasse, hvormed man må formode, at de har haft musik i omkring seks år. 51 % er drenge og 48,7 % er piger.

61,5 % af eleverne mener at de kan svare på, hvad ordet melodi betyder. Eleverne kan ikke give den videnskabelige forklaring på ordet melodi, men kommer med forskellige forklaringer: "Det er en lyd, når man spiller", "en melodi er, når et instrument spiller nogle noder", "Melodi kan man synge til". Eleverne bruger således deres færdige ordforråd til at beskrive fagbegreber, hvilket viser, at de har en forståelse for ordet.

Det viste sig, at 53,2 % af de adspurgte elever aldrig havde hørt ordet mol før, og kun 19% mente at kunne forklare ordet. Tallene er opstillet i søjlediagram (Se figur 8).



Figur 8: Elever om ordet mol

Det ses af forklaringerne på figur 9, at der er 12 elever ud af 79 elever, der forsøger sig at forklare ordet, og blot én elev kan give en nogenlunde dækkende forklaring: "Det er det omvendte af dur. Så det er en trist melodi eller tone". Andre elever siger med deres forklaring ikke noget

forkert, men det kan ikke karakteriseres som en korrekt forklaring på begrebet: *"Mol er noget, man kan spille på et instrument"*(figur 9 og bilag 3).

en mol er en node
en dyb lyd
det er node
tror det er noget med lyd
det er det omvendte af dur. Så det er en trist melodi eller tone.
dybe toner
Det er hvor dybe dine akoder er
noget man bruger på en guitar
det er en node ligesom man kan sige Am
Mol er noget man kan spille på et instrument.
mol er en tone
det er en node som man spiller på instrumenter

Figur 9: Elevers forklaringer på ordet mol

Både ordet nodeværdi og taktart kan ingen elever forklare. 53,2 % af eleverne har aldrig hørt ordet før, 44,3% har hørt ordet, men kan ikke forklare det. 2,5% mener at kunne forklare det, men forklaringerne er ikke korrekte; fx er en forklaring: *"Hvor høj en node er"* (se bilag 3).

## Delkonklusion på analyse

Spørgeskemaundersøgelsen skulle afdække elevers forståelser af musikfaglige begreber for derefter igennem at kunne konkludere på elevers fagsproglige kompetencer. Da jeg ikke har lavet procentilskalaer og regnet standartafvigelsen ud, står mine data svagt validitetsmæssigt. Dog kan undersøgelsen sige noget om tendenser.

## Sammenfatning af de to analyser

Af undersøgelsen af musiklærernes opfattelser af egne praksis fremgik det, at lærerne generelt er opmærksomme på at arbejde med musikfaglige begreber i undervisningen, at lærerne er opmærksomme på at koble elevernes hverdagsprog og fagsprog, og at lærerne integrerer fagsproget i timerne, hvor det giver mening.

Af undersøgelsen af elevernes fagsproglige viden ses det, at eleverne generelt har vanskeligheder ved at forklare fagbegreberne, som de ellers skulle være blevet undervist i jf. musiklærerspørgeskemaundersøgelsen.

Det kunne se ud som om, at der er en uoverensstemmelse mellem lærernes intentioner, og det, eleverne rent faktisk kan og ved.

## Metodekritik og fejlkilder

Skal der konkluderes, at der *er* denne uoverensstemmelse, skulle der have foreligget en større bevidsthed om dataindsamlings- og behandlingsmetoder. Havde der været mere tid, ville næste skridt være at gentage undersøgelserne med et større antal respondenter med opmærksomhed på nævnte fejlkilder.

I besvarelsen af min problemformulering ville det have været interessant at få svar fra elever fra hele landet og dermed lave en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som kunne afdække problemformuleringen, herunder hvordan elevernes kompetencer er på landsplan. Populationen ville således have været elevgrupper fra hele Danmark.

Med en undersøgelsestilgang rodfæstet i fænomenologien er visse fejlkilder, da fænomenologien tillægger mennesket dét at være bevidst om egne handlinger (Guldager 2015:95).

Det er mennesket ikke altid bevidst om, hvormed der opstår en risiko for, at de intentioner, lærerne udtrykker at have for deres undervisning i spørgeskemaet, er i uoverensstemmelse med det, der rent faktisk undervises i i musiklokalet. Med en fænomenologisk tilgang er desuden den fare, at jeg i udvælgelsen og analysen af min empiri vil inddrage egne forforståelser og subjektive vurderinger. Jeg har for at begrænse denne fejlkilde, dels observeret musikundervisning, og dels løbende været i kontakt med et udpluk af musiklærerne i forhold til afklaringer.

## Overgang til aktionsforskningsprojekt

Undersøgelsen kan give et indblik i nogle tendenser, og set i sammenhæng med forskning (Nielsen 2010) samt den generelle kritik af tidens musikundervisningen (Kristoffersen 2019), kan det konkluderes, at det som musiklærer vil være godt at rette sin opmærksomhed på et større fagsprogligt fokus i musikundervisningen.

Jeg har på baggrund af disse undersøgelser med international sprogtilegnelsesforskning i baghovedet tilrettelagt, gennemført og evalueret en fagsproglig musikundervisning.

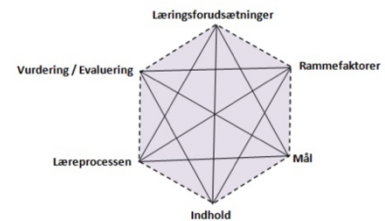
## Præsentation og analyse af aktionsforskningsprojekt og undervisning

For at kunne udvikle min kommende lærerprofession og besvare min problemformulering, har jeg været på en sydvestjysk folkeskole, hvor jeg i samarbejde med skolens musiklærer lavede et aktionsforskningsprojekt. Hensigten var gennem et samarbejde at undersøge og 'forske' i, hvordan vi kunne udvikle en undervisning med fokus på elevernes udvikling af et fagsprog i faget musik. Afsnittet vil indeholde en analyse af og refleksion over undervisningen med baggrund

Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, da modellen er et redskab til at planlægge undervisning og systematisere observationer i forbindelse med undervisning (Jensen 2016:91).

## Planlægning

**Forudsætninger:** Klassen, som jeg skulle undervise, er en heterogen 4. klasse. Eleverne har haft skiftende musiklærere, ikke alle linjefagsuddannede, og som klassens musiklærer udtalte, *”har eleverne ikke særligt godt kendskab til teori og sådan...”* (Lærer). Eleverne havde udelukkende sunget med deres forrige lærer. Klassens nuværende musiklærer udtalte, at *”vi har sunget, og lavet musiklege, og nu er vi begyndt på et sammenspilsnummer(...) Det med teorien må komme senere”* (Lærer).



Figur 10: Didaktisk relationsmodel.

**Mål:** Som lærer i folkeskolen er du forpligtet til at undervise i overensstemmelse med de tre kompetencemål i Forenklede Fælles Mål (Undervisningsministeriet 2019a). Det var således vigtigt for mig at være tro mod dette. Jeg var desuden opmærksom på det tværgående emne *sproglig udvikling* og ønskede at undervise med et fagsprogligt fokus. I løbet af undervisningen skulle eleverne gennem musik præsenteres for en række musikfaglige begreber: dur, mol, piano, forte, taktart og node.

**Tidsramme:** Klassen har musik fra 12.15-14.00 en gang om ugen med en pause på 10 minutter indlagt. Reel undervisningstid er således 95 minutter. Jeg er ude og observere en uge og kommer ugen efter og underviser.

**Indhold:** Tanken var gennem musikfaglige aktiviteter at stilladsere elevernes tilegnelse af fagbegreber. Inspireret af begrebskort og med Gibbons sprogtilegnelsesteorier om formidlingsoverflod og kæde af sprogbrugssituationer i baghovedet, havde jeg planlagt undervisningens forløb. Jeg holdt fast i musiklærerens timestruktur, og planlagde at starte med fællessang. Jeg havde valgt fire sange; to af sangene i mol og to i dur. Desuden havde jeg trykt både tekst og nodebillede til eleverne. Det var tanken, at eleverne skulle opfordres til at kigge i nodebilledet, og forsøge at følge med. Desuden skulle vi tale om sangene: dur eller mol, samt synge kraftigt og svagt ift piano og forte. Jeg havde desuden valgt én af sangene i  $\frac{3}{4}$ -dele, de andre sange i  $\frac{4}{4}$ -dele. Tanken var, at vi også kunne tale om taktart. Efter sangen med integreret teori skulle eleverne ud på gulvet og få en kropslig erfaring og fornemmelse af nodeværdier gennem aktiviteten: *”Hey, hvem er det, der danser?”*. Dernæst havde jeg taget begrebskort med inspireret fra naturfagsundervisningen, men udarbejdet til musik. Slutteligt skulle eleverne lave sammenspil med deres lærer, og jeg skulle agere hjælpende hånd og observere. Til sidst evaluerede vi timen med eleverne.



**Rammefaktorer:** Vi skulle være i musiklokalet, hvor der er instrumenter i den ene side af musiklokalet, skamler i den anden ende samt plads til bevægelse. Klassen havde sangbøger og sanghæfter. Musiklokalet rummede desuden et bredt udvalg af instrumenter.

**Læreprocessen:** Det var væsentligt, at aktiviteterne skulle give mening i en sammenhæng og være motiverende for eleverne. Sammenhæng mellem teori og praksis var det altafgørende.

**Evaluering:** Løbende formativ evaluering i undervisningen, stilladsering af elevernes sprog, begrebsark samt afsluttende fælles evaluering.

### Gennemførelse og evaluering

I dette afsnit vil fokus være på indhold, rammefaktorer, lærerproces og evaluering, da mål og tidsramme var som forventet.

**Indhold:** Vi begyndte timen med at synge fællessange. Eleverne var meget motiverede for at synge, så vi sang mere, end jeg havde planlagt. Undervejs talte vi om, om sangene gik i dur eller mol og kiggede også på nodebilledet i sangbøgerne. Vi sang henholdsvis *piano* og *forte*; kraftigt og svagt. Herefter lavede vi en leg, hvor eleverne skulle lytte efter toner; om tonerne kunne karakteriseres som *piano* eller *forte*. Eleverne havde på forhånd fået en forståelse. Herefter tegnede jeg en melodi med noder på tavlen, og eleverne skulle ved at synge melodien gætte, hvor i melodien vi var kommet til. Vi lavede andre aktiviteter, hvor eleverne skulle koble sproget og musikken. Blandt andet skulle de gå som noder. Vi rundede timen af med en samtale.

Ordene blev præsenteret, da vi sang fra sangbogen, og blev eksemplificeret og løbende gentaget i løbet af timen ved faglige bevægelseslege, lytteøvelser og italessættelse; auditive, kinæstetiske og visuelle input jf. Duun og Duun og læringsstile. Begrebet læringsstile er omdiskuteret, og Robert Sternberg mener, at læringsstile varierer efter indhold og rammer (Robert Sternberg). Uanset argumenter for og imod, er det væsentligt, at eleverne gentagende gange bliver præsenteret for ordene. Gibbons taler om formidlingsoverflod og gør det klart, at læring ikke nødvendigvis finder sted som et resultat af lærerstyret tale (Gibbons 2016:59). Desuden afhænger elevernes forståelse af, om de ved noget om emnet i forvejen jf. forforståelse. Hun skriver, at når eleverne gentagende gange gør sig konkrete erfaringer, stilladseres de betydeligt i deres forståelse, og at formidlingsoverflod, hvor samme budskab formidles på adskillige måder, gør inputtet mere forståeligt for elever (Ibid).

Undervejs forsøgte jeg at stilladser elevernes forståelse af begreberne. Her er et eksempel, hvor jeg forsøger at strække elevens sprog fra hverdags sproget til musikfags sproget jf. Gibbons sprogteori om at 'strække' sproget (Gibbons 2016:42).

Elev: Det er højt.

Mig: Ja, hvad mener du med højt?

Elev: ...Altså... øh... sådan det lyder højt.

Mig: er tonen lys, er det dét du mener?

Elev: Nej altså, den sådan larmer.

Mig: Nåe, tonen er kraftigt.

Elev 2: er det sådan stærk?

Elev 3: altså sådan hvis noget er kraftigt, larmer det meget.

Jeg giver eksempler med et stykke klassisk musik og vi taler om *forte*. Netop her har musik den fantastiske mulighed, at sproget kan rodfæstes i lydeksempler.

Gibbons taler først og fremmest om andetsprogelever, men gør det klart, at disse sprogindlæringsstrategier er gode for alle elever (Ibid.). Af disse årsager var det netop vigtigt, at jeg som lærer havde målene i baghovedet: Eleverne skulle gennem den fysiske og lydige musik opleve og lære musikalske begreber og dermed sprogliggøre musikalske erfaringer.

I sammenspilssituationen oplevede jeg to elever, som hjalp hinanden på klaveret:

Elev 1: du skal trykke på den her knap (peger på tonen d på klaveret).

Elev 2: Øhh...ok, altså dén her?

Elev 1: Nej, den der.

Elev 2: Ok.

Eleverne taler her et meget kontekstbundet sprog, hvis vi bruger Cummins betegnelser: sproget her kunne ikke forstås uden for konteksten, fordi kropssproget (en finger der peger) er med til at vise, hvad der menes. Hverdagssproget er i situationen tilstrækkeligt til at kommunikere med, men stod eleverne to forskellige steder i lokalet, måtte formidlingen i højere grad blive båret af sproget alene. Eleven skulle her have viden om fagsproget og den fagsproglige viden for at kalde ”knappen” for tangent og tonen for d. ”Du skal spille tonen d på klaveret.”

**Rammefaktorer:** Musklæreren og jeg talte om indretning. Jeg bemærkede især manglen på tavle. I musiklokalet var et smartboard, som du ikke måtte skrive på samt en lille white board i det ene hjørne. At der ikke var en tavle med nodelinjer, gjorde det til en udfordring at præsentere teori i plenum. Som Knud Illeris skriver, påvirker de ydre rammer både læreprocessen og dens resultat (Illeris 2. sprogsopgave). Jeg valgte alligevel at bruge tavlen til at præsentere nodebilledet, og tegnede nogle nogenlunde lige nodelinjer på tavlen. Dog forkortede jeg aktiviteten væsentligt, da ikke alle elever syntes, de kunne se. Rammefaktorer er således afgørende i forhold til at kunne skabe en faglig musikundervisning med flow.

**Evaluering:**

Som en del af evalueringen skulle eleverne udfylde såkaldte ordkort. Det sås af ordkortene, at nogle af eleverne kunne forklare begreberne med førfagligt ordforråd, og havde fået en forståelse af begreberne. Det sås også, at nogle elever blandede mol og forte sammen. Det må heraf udledes, at det ville være hensigtsmæssigt at have fokus på færre ord, når eleverne ikke har en teoretisk baggrund og dermed ingen forforståelse. Det kan desuden udledes, at eleverne i højere grad skal have mulighed for selv at bruge sproget og begreberne. Undervisningen havde i en vis grad båret præg af et IRE-mønster<sup>1</sup>, hvilket jeg stiller mig kritisk overfor. Pauline Gibbons skriver, at input er en forudsætning for at lære sprog, men at det ikke er nok i sig selv, fordi eleverne først lærer sproget, når de får mulighed for selv at deltage i situationer, hvor de kan udtrykke sig. (Gibbons 2016:41) At give plads til samtaler i klassen, skaber betingelser for at fagsproget udvikles. Ved at være opmærksom på forskellige sprogbrugssituationer, formidlingsoverflod og kropsliggørelse og konkretisering af begreber, kan eleverne i musik få et fagsprog om det fag, de undervises i.

Klassens musiklærer og jeg talte efterfølgende sammen. Hun udtrykte sin begejstring for vores samarbejde: *"Det er dejligt at få nye input til timerne.....Og...Jeg havde ikke tænkt, at man kunne arbejde sådan med noder....(..) Eleverne fik da ret godt styr på dur og mol."*(Lærer).

Da vi evaluerede timen med eleverne sagde de: *"Jeg kunne ret godt lide.... Altså at vi skulle sige det der, om det var dur eller mol.... For.. Altså.. så lyttede man mere, synes jeg. Altså når man skulle sige sådan nogle ord."* En anden elev udtrykte: *Jeg synes det var spændende.... Altså jeg har i hvert fald ikke hørt de der andre (... )dur og (... )Mol... og piano. Og jeg synes det var ret sjovt."* En tredje elev sagde: *"Jeg kunne ikke rigtig høre forskel på dur og mol"*. En fjerde elev udtrykte: *"Du er rigtig god til at forklare dur, mol, piano forte. Det vidste jeg nemlig ikke i forvejen,...Det har været rigtig spændende at lære noget nyt, dur og piano og forte og noder og takter. Og begrebskort. Fint nok sjovt."*

I udviklingen fra hverdagsprog til fagsprog nævnes ofte kontinuum, som er et spænd mellem hverdagssproget og fagsproget. Der er altså ikke tale om en afgrænset måde at bruge sproget på, men nærmere en vekslen frem og tilbage, netop fordi udviklingen af fagsprog fordrer hverdagsprog i nogle situationer. Du må som lærer derfor være bevidst om, hvilket sprog, ord og begreber eleven har brug for, for at forstå det, de skal lære, samt hvilket sprog de skal bruge for at kunne udtrykke sig fagligt (Ginman og Larsen 2017:221).

---

<sup>1</sup> Initiering, respons, evaluering: Læreren stiller spørgsmål, eleven svarer, læreren giver kortfattet svar, evt. i form af bedømmelse (Gibbons 2016:46).

## Delkonklusion

Det ses af ovenstående aktionsforskningsprojekt, at eleverne var motiverede for at lære om teorien bag musikfaget. I den forbindelse skal du som lærer overveje, hvor mange begreber du bringer i spil ad gangen. Èt eller to begreber vil for mange elever måske være nok pr. time, når de ikke har en forforståelse eller er blevet præsenteret for ordene før. Det er væsentligt, at eleverne får gentaget begreberne i musiktimerne jf. formidlingsoverflod (Gibbons 2016), og at det bliver en integreret del af musik, gerne i alle timer. I undervisningen arbejdede jeg bevidst ud fra praksis-teori-praksis. Eleverne kunne således få primære erfaringer, som de derefter kunne sprogliggøre. Det kræver, at du som lærer er opmærksom på kæder af sprogbrugssituationer. Fagsproget skulle gerne blive en integreret del af musikundervisningen, så samtalen ikke kommer til være en klods om benet, men derimod et middel til at forstå musik på et højere plan. Desuden vil en opmærksomhed på at mindske IRE-undervisning være hensigtsmæssigt.

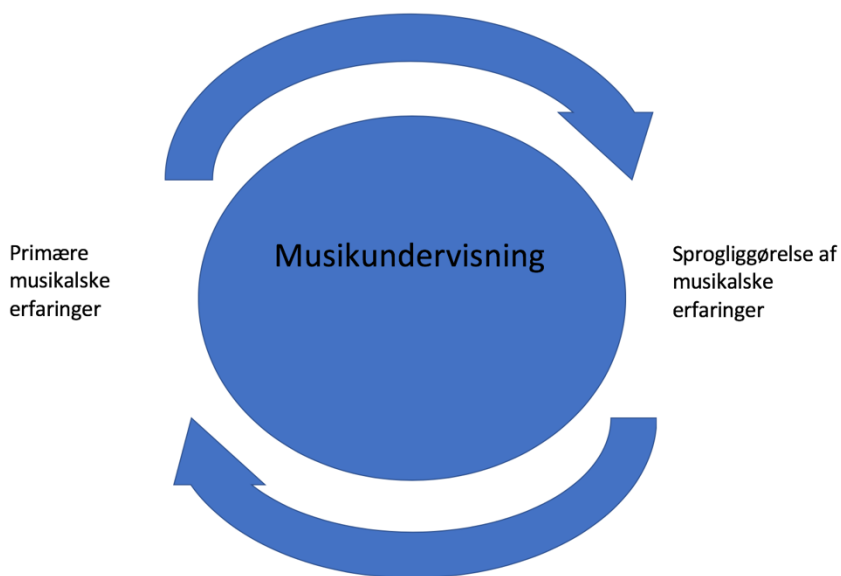
## Diskussion

I skriveprocessen til denne opgave har jeg gentagne gange forholdt mig til spørgsmålet om, hvorvidt det giver mening at undervise i sprog i musikfaget. På den ene side er sprogforskere, som mener, at sproget bør indtænkes i alle fag og fokus på *"en relativt ringe grad af kontinuitet mellem folkeskolens og gymnasiets musikundervisning"* (Nielsen 1998:346), kritik af musikfagets negligering af fagsprog og viden, og mine undersøgelser, som gav et indtryk af, at de adspurgte elever havde et begrænset musikfagligt ordforråd. På den anden side vakte det min opmærksomhed, at min undersøgelse til en række musiklærere viste, at de ser oplevelsen som dét, der rangerer højest. I den forbindelse slår Frede V. Nielsen fast, at: *"mennesket er mere end sit intellekt, og at vores virkelighed rummer dimensioner, som ikke synes at kunne indfanges, beskrives, forstås eller forklares via vore verbalkategorier"* (Ibid.) Nielsen argumenterer for, at Kunstens opgave er at give *"vor non-verbale oplevelsesverden 'blivende form'"* (Nielsen 1998:46). Musikfaget udgør ifølge Frede V. Nielsen et *"mangespektret meningsunivers"* (Nielsen 1998:356). Han skriver videre, at det musikfaglige perspektiv viser sig at pege ind i det almene perspektiv, og argumenterer for, at det er i dette forhold, vi finder en helt central begrundelse for musik som alment undervisningsfag (Ibid.)

Mit aktionsforskningsprojekt viste, at eleverne var modtagelige og motiverede og syntes, at det var interessant at lære nye begreber, som de kunne forbinde med musikken og omvendt. Det viste desuden, at en viden om fagets fagsprog i en sammenspilssituation kunne gøre sproget i musikfaget kontekst reduceret, så det var muligt at tale sammen om musik, selvom eleverne ikke stod ved samme instrument. Herved ses en undervisning, som bliver funderet i noget fagligt.

## At sprogliggøre primære erfaringer - Præsentation af figur

Som en del af dette bachelorprojekt har jeg på baggrund af observationer og teori udarbejdet en model for fagsproglig undervisning i musikfaget. Figuren skal vise, at musikfaget kan noget særligt, når der arbejdes med sproglig udvikling. Musikfaget kan netop give primære musikalske erfaringer, som derefter kan sprogliggøres. Thomas Illum Hansen skriver i en tidsskriftartikel om læsning; *"Krop, genstande og billeder bruges groft sagt til at fundere, konkretisere og underbygge forståelsen"* (Hansen 2010:4). Han argumenterer for, at hvis man forankrer forståelsen i en kropslig oplevelse eller fornemmelse, kan det bidrage til en bedre forståelse (Ibid.) Thomas Illum Hansen taler ikke om musik, men det kunne han i princippet have gjort. Dahlbæk skriver i tråd med denne observation, at: *"Gennem syngeaktiviteten bevidstgøres eleverne nonverbalt om musikkens elementer, som efterfølgende kan gøres til genstand for begrebsliggørelse, dvs. lære og udvikle sprog om musik"* (Dahlbæk 2012:233). Jeg mener dog, at vi skal se musikfaget og den sproglige udvikling i et større perspektiv og i en cyklisk bevægelse mellem musikalske erfaringer og sprogliggørelse, hvor ikke kun sangen er genstand for begrebsliggørelse, men hele musikfaget.



Figur 11: Figur af Ane Friis Nielsen

Modellen er ikke lineær, men derimod dynamisk og cyklisk. Undervisningen kan have de primære musikalske erfaringer som udgangspunkt, som i undervisningen gennem dialog kan sprogliggøres. Undervisningen kan ligeledes tage afsæt i et begreb eller fænomen i musikken, som kan eksemplificeres og kropsliggøres ved en musikalsk erfaring. Det helt afgørende for modellen og musikundervisningen er at koble det sproglige med det erfaringsmæssige. Som Frede V. Nielsen

skriver, har musik nære relationer til det kropslige både i kropsfunktionel og kropsekspressiv forstand. ”Næsten al musikalsk virksomhed forudsætter aktivitet og/eller reaktion”. (Nielsen 1998:358).

## Konklusion

Dette projekt kan ikke konkludere på det generelle indhold i folkeskolens musikundervisning og skal ligeledes ikke være en kritik af hverken undervisning, skole eller lærere. Dog har projektet belyst, at der måske kan være en uoverensstemmelse mellem lærernes mål, metoder og intentioner og elevernes fagsproglige kompetencer og viden.

Hvad dette projekt derimod har belyst og kan konkludere, er at musikoplevelsen sagtens kan bunde i en faglighed, og at der ikke nødvendigvis skal ses et modsætningsforhold mellem musikundervisning og oplevelse og undervisning med fokus på sprog og viden. Derimod kan en bevidsthed om fagets sprog kvalificere elevernes kompetencer og motivere de elever, som ikke finder musikfaget motiverende som værende et fag, hvor der blot synges og spilles.

Det vil give god mening at anvende international sprogpedagogik i musikfaget, for at give eleverne et sprog om det fag, der skal læres jf. Ruth Mulvad og Knudsen og Wulff (Knudsen og Wulff 2017:221), og jeg vil i min kommende lærerprofession være opmærksom på at give eleverne mulighed for at sprogliggøre musikalske erfaringer, og dermed give dem en musikundervisning, som er fagligt funderet, for derved at kvalificere elevernes samlede kompetencer i musikfaget.

Dog er musikfaget, som Nielsen skriver, et ”mangespektret meningsunivers” (Nielsen 1998:356), og at reducere musikfaget til et sprogfag, vil i alle henseender være forkert. Som Nielsen skriver, kan musikfaget i sig selv anskues og beskrives som et ”sprog”, (...) men i vigtige henseender er musik alligevel anderledes end verbalt sprog. (Nielsen 1998:357) ”Musikfaget rummer potentielle indholdsdimensioner, som rækker ud over faget i snæver teknisk forstand og ind i et dannelsesmæssigt hele” (Nielsen 1998:359).

## Perspektivering

I udarbejdelsen af dette projekt har jeg måttet udelade meget, som ville have belyst opgaven fra andre vinkler. Et væsentligt aspekt set i lyset af min kommende lærerprofession er, hvad jeg kun ganske kortfattet har berørt: elevernes perspektiv på deres fagsproglige udvikling.

I veje til nyt sprog skriver Bjerre og Ladegaard, at motivationen for at lære et sprog er altafgørende. (Bjerre og Ladegaard 2007:103).

Bjerre og Ladegaard arbejder indenfor andetsprogstilegnelse, men anskues almen motivationsteori, ses det, at lignende faktorer gør sig gældende (Imsen, 2014).

Et andet væsentligt perspektiv er elevernes kognitive udvikling set i forhold til tilegnelsen af fagsprog. Nielsen skriver, at det principielle skel mellem folkeskolens og gymnasiets musikundervisning kan være begrundet ud fra elevernes alder (Nielsen 1998:346). Cummins skriver om sprogtilegnelse, at det tager børn 1-2 år at udvikle et hverdagssprog og 5-7 år for samme individ at udvikle skolesproget (Cummins 2000; Mulvad 2012). Dette åbner diskussionen for, om musikfaget i nogen grad skal benytte det færdige ordforråd.

Skulle projektet ses ud fra et andet perspektiv, kunne det være interessant at undersøge, hvad 2020 rapporten vil vise, fordi rapporten netop vil sige noget om musikundervisningens status i folkeskolen. Dette er relevant set i forhold til min problemformulering i en videre diskussion om, hvorvidt et fagsprogligt fokus vil kvalificere musikundervisningen.

## Litteraturliste

Andreasen, J. og Jensen, I.T. (2004) *Se og syng 5*. Herning: Dansk sang

Arnbak, E. (2008). *Fokus på teksters tilgængelighed* (S. 50-65) I: *Faglig læsning - fra læseproces til læreproces*. Gyldendal.

Bjerre, M. og Ladegaard, U. (2007): *Veje til et nyt sprog. – teorier om sprogtilegnelse*. Dansk lærerforeningens Forlag

Dahlbæk, A. (2012). *Musik og sang*. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P.F. (Red.) (2012) *Gyldendals metodehåndbog. – metoder til undervisning og pædagogisk ledelse*. København: Gyldendal

Englund, Uffe (2009): *Musik – metoder til analyse*, Systime

Espeland, M. (2001): *Lyttemetodikk s. 7-45*, Norge: Fagbokforlaget

Fjeldsøe, M. (2010) *Hvad er meningen I*: Kornum, H. Krogh, M. Madsen, B.N. *Musik & Videnskabsteori*. Aarhus: Systime.

Fjeldsøe, M. og Pedersen, B.S. (2010) *Hermeneutik og fænomenologi*. I: Kornum, H. Krogh, M. Madsen, B.N. *Musik & Videnskabsteori*. Aarhus: Systime.

Folkeskolens Formålsparagraf. Lokaliseret 5. februar 2019 på uvm.dk: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Gibbons, P. (2016): *Styrk sproget. Styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. Samfundslitteratur.

Ginman, M. og Larsen, M.N.(2017) *Sprogligt udviklende didaktik*. I: Knudsen, S. K. og Wulff, L. (red.) (2017). *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisning*. Akademisk Forlag.

Gormsen, B. (2019) En serie om musikdidaktik. I: Nielsen, S. T. L. og Bechmann, S. Saksøbing: Dansk Sang. 5. marts 2019

Grubbe, L. (2017) Lokaliseret d. 24. maj 2019 på: - <https://www.musiklopedia.dk/musikfaget>

Guldager, J. (2015). Fænomenologi. I J. Guldager, *Videnskabsteori - En indføring for praktikere* (. udg., s. 79- 114). København: Akademisk Forlag.

Høybye, John (2011): *Høybyes korbog – opskrifter til børne- og ungdomskor*, Dansk Sang, Hermin

Imsen, G. (2011). Førelser, motivation og identitet. I G. Imsen, *Elevens verden* (s. 325-417). København: Gyldendal.

Jensen, E. (2016) *Didaktik*. I: Pædagogik og lærerfaglighed. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Kabel, K. (2017). *Fagspecifik literacy - når elever skaber betydning*. I: Knudsen, S. K. og Wulff, L. (red.) *Kom ind i sproget - flersprogede i fagundervisningen*(s.87-104). København: Akademisk Forlag

Knudsen, S. K. og Wulff, L. (red.) (2017). *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisning*. Akademisk Forlag.

Kristoffersen, E. (2019) *Musikalske analfabeter*. I: Berlinske 21.04.2019.

Krogh, M. (2010) *Indledende bemærkninger om musik og videnskabsteori*. I: Kornum, H. Krogh, M. Madsen, B.N. *Musik & Videnskabsteori*. 2010. Århus: Systime.



Ane Friis Nielsen  
LE140047

Bachelorprojekt  
UC Syd

27. Maj 2019

Laursen, H.P. Daugaard, L. M., Fehrmann, T. & Hedergaard, W. (2008). *Sproget med i alle fag: Andetsprog og didaktik i folkeskolen*. Undervisningsministeriet.

Madsen, B.N. *Musik & Videnskabsteori*. Aarhus: Systime.

Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole - læseudviklende undervisning i alle fag*. Alinea. København

Nicolajsen, Lissa. *Sang i landsbyskolen i 1800-tallet*. Herning: Folkeskolens musiklærerforening.

Mottelson, M. og Muschinsky, L.J. (2017) *Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. 1. udgave. 2. oplag. Hans Reitzels forlag.

Nielsen, F.V (2004) Musik og transfer: Hvad siger forskningen? S. 61-70. I: *For skolen og for livet : om korsang, dannelse og læreprocesser : festskrift 75 år : Sangskolen på Sankt Annæ Gymnasium*. Danmarks Pædagogiske Universitet

Nielsen, F. V. (1998): *Almen Musikdidaktik*, Akademisk Forlag 2.rev.udgave 4.oplag

Nielsen, F. V. (2010): *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2010* København: Aarhus universitet.

Nielsen Frede V (1998): *Grundproblemer i musisk-æstetiske fags didaktik*, Kvan 51, Kbh.

Pedersen, B.S. (2010) *Musik, fænomenologi og fortolkningens kunst*: Kornum, H. Krogh, M.

Sternberg, R. (2019) I: Artikel af Stanik, H. *Læringsstile indeholder faldgrupper*. Lokaliseret 23. maj 2019 på folkeskolen.dk:

<https://www.folkeskolen.dk/39557/laeringsstile-indeholder-faldgruber>

Trier, M. B. (2019) *Musiklærere roser Fælles Mål for musik i udskoling*. Lokaliseret d. 24. maj 2019 på folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/660293/musiklaerere-roser-faelles-maal-for-musik-i-udskolingem---se-maalene-her>

Undervisningsministeriet (2019a) *Fagformålet for faget musik. I: De Forenklede Fælles Mål for faget musik*. Lokaliseret d. 5. februar 2019 på emu.dk: <https://www.emu.dk/modul/musik-maal-laeseplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet (2019b) *De Forenklede Fælles Mål for faget musik*. Lokaliseret d. 5. februar 2019 på emu.dk: <https://www.emu.dk/modul/musik-maal-laeseplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet (2019c) *Læseplan for faget musik*. Lokaliseret d. 22. maj 2019 på emu.dk <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Læseplan%20for%20faget%20musik.pdf>

Undervisningsministeriet (2019d) *Vejledning for faget musik*. Lokaliseret d. 22. maj 2019 på emu.dk:  
<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20musik.pdf>

Undervisningsministeriet. (2019e) *Sproglig udvikling - vejledning*. EMU Danmarks Læringsportal. Lokaliseret 29. november 2018 på:  
<https://www.emu.dk/modul/sproglig-udvikling-vejledning>

Vinther, Orla (2006): *Musikkens historie 1-10*. Dansk Sang, Herning

Østergaard, Winnie (2017) *Registerkontinuum – et værktøj til planlægning og refleksion*. I: Knudsen, S. K. og Wulff, L. (red.) (2017). *Kom ind i sproget. Flersprogede elever i fagundervisning*. Akademisk Forlag.

## Figur- og bilagsoversigt

### Figur

Figur 1: Sproglig udvikling. (Undervisningsministeriet: EMU.dk)

Figur 2: Musikklytning som inntrykk og uttrykk. (Espeland 2001)

Figur 3: Nodeeksempel fra Humørsangen (Bilag 1).

Figur 4: Skema med funktionsanalyse af ”Humørsangen”.

Figur 5: Diagram over lærernes opfattelse af musikfagets mål. (Ane Friis Nielsen)

Figur 6: Læreres brug af musikfaglige begreber. (Ane Friis Nielsen)

Figur 7: Søjlediagram over lærernes anvendelse af fagbegreber. (Ane Friis Nielsen)

Figur 8: Elever om ordet mol. (Ane Friis Nielsen)

Figur 9: Elevers forklaringer på ordet mol. (Ane Friis Nielsen)

Figur 10: Didaktisk Relationsmodel. (Jensen, E. 2016).

Figur 11: At sprogliggøre primære erfaringer. (Ane Friis Nielsen)

### Bilag

Bilag 1: Humørsangen. Andreasen, J. og Jensen, I.T. (2004) *Se og syng 5*. Herning: Dansk sang

Bilag 2: Spørgeskema til lærere

Bilag 3: Spørgeskema til elever