

Danish Journal of Musicology

47 • 2026

Særunummer

Music and Well-Being

© 2026 by the authors

Danish Journal of Musicology · Volume 47 · Special Issue: “Music and Well-Being” · 2026
Dansk Årbog for Musikforskning

Editors

Michael Fjeldsøe · mfj@museumodense.dk

Thomas Husted Kirkegaard · thk@cc.au.dk

Mikkel Vad · mkv@hum.ku.dk

Frederik Bonde Pilgaard · fbp@cc.au.dk

Guest editors

Mikkel Snorre Wilms Boysen · msb@pha.dk

Thomas Thorsen · thth@pha.dk

Maria Westvall · maria.westvall@smi.se

Thomas Husted Kirkegaard · thk@cc.au.dk

Editorial Board

Georgina Born, *professor of anthropology and music, University College London*

Catherine Bradley, *associate professor in early music, University of Cambridge*

Daniel Grimley, *head of humanities and professor of music, University of Oxford*

Sanne Krogh Groth, *senior lecturer of musicology, Lund University*

Þorbjörg Daphne Hall, *professor of music, Iceland University of the Arts*

Jessica Holmes, *associate professor of musicology, University of Copenhagen*

Morten Michelsen, *professor of musicology, Århus University*

Bjarke Moe, *senior researcher, The Royal Library, Copenhagen*

Kristine Ringsager, *associate professor of musicology, University of Copenhagen*

Signe Rotter-Broman, *professor of musicology, Universität der Künste Berlin*

Holger Schulze, *professor of musicology, University of Copenhagen*

Mads Walther-Hansen, *associate professor of musicology, Aalborg University*

Production

Hans Mathiasen

Address

c/o Department of Arts and Cultural Studies, Section of Musicology,
University of Copenhagen, Karen Blixens Vej 1, DK-2300 København S

ISBN 978-87-88328-38-7 (volume 47); ISSN 2795-0859 (online edition)

Danish Journal of Musicology is a peer-reviewed journal published by
the Danish Musicological Society on <https://tidsskrift.dk/music>

Contents

Særnummer · Music and Well-Being (volume 47)

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Thomas Thorsen, Maria Westvall, and Thomas Husted Kirkegaard., Editorial: Music and Well-Being, pp. 4-7

Finn Holst, Musikalske læreprocesser, motivation og trivsel i dialogisk musikdidaktik, pp. 8-22

Guro Høimyr, Beatrix van Doorn, Kjersti Johansson og Karette Stensæth, "Korkompiser" – en unik måte å utvikle samhandlingskompetanser på for barn i småskolen? *En analyse av to korkompiser i et inkluderende klassekor*, pp. 23-41

David Sebastian Jæger, Trivsel og afstandsløshed? – *en eksistensfilosofisk refleksion over sansningens afstandsløshed, trivsel og sangskrivning som musikpædagogisk aktivitet*, pp. 42-62

Laura Rocchegiani, Free Music for Kids: Collaborative Music and Well-being in Educational Practices, pp. 63-83

Torben Westergaard and Cecilie Møller, Musical Waypoints in Primary School, pp. 84-100

Thomas Thorsen, Mikkel Snorre Boysen, Henriette Blomgren and Heidi Philipsen, Mødet med det fremmede. Trivselspotentialer i elevers møde med skolekonserter og professionelle kunstnere i folkeskolen, pp. 101-123

Frederik Pio, Musikaliserede vitaliseringsformer: ritualiserede overgange i livsløbet, pp. 124-138

Editorial: Music and Well-Being

In recent years, increasing attention has been directed toward what is often described as a well-being crisis among children and young people.¹ Although the magnitude and interpretation of this crisis remain debated, there is broad agreement that many children and adolescents experience periods of diminished well-being, particularly during their later school years.² The question is therefore not whether well-being is challenged, but how educational and cultural practices may respond constructively.

Engagement with aesthetic forms of expression has long been associated with positive contributions to human flourishing, a perspective supported by numerous contemporary studies.³ Within the field of music specifically, research highlights the value of musical communities and communal singing as well as creative musical activities in supporting well-being.⁴ Nevertheless, further research is needed to understand how music contributes to well-being across diverse contexts, and which pedagogical and artistic approaches, formats, and frameworks characterize a music pedagogy that meaningfully promotes well-being.

This special issue presents contributions from researchers across several countries, offering insights into how—and under what conditions—music pedagogy, broadly understood, may support well-being in contemporary society, particularly among children and young people.

The issue is framed and edited by the Danish Network of Music Education Research and Development (DNMpFU) in collaboration with the Danish Journal of Musicology. Several articles originate from presentations at the DNMpFU conference in autumn 2024 titled “Music and Well-being.” DNMpFU is a national research network comprising Danish universities, conservatories, and university colleges. The network encompasses

- 1 Mai Heide Ottosen et al., *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022* (VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, 2022); Noemi Katznelson, Mette Pless, and Anne Görlich, *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet* (Aalborg Universitetsforlag, 2022).
- 2 Trivselskommissionen, *Et dansk svar på en vestlig udfordring* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025); Statens Institut for Folkesundhed, *Skolebørnsundersøgelsen 2022: Helbred, trivsel og sundhedsadfærd blandt skoleelever i 5., 7. og 9. klasse i Danmark* (Syddansk Universitet, 2023).
- 3 Daisy Fancourt and Saoirse Finn, *What Is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review* (WHO Regional Office for Europe, 2019); Rarita Zbranca et al., *CultureForHealth Report: Culture’s Contribution to Health and Well-being. A Report on Evidence and Policy Recommendations for Europe* (CultureForHealth. Culture Action Europe, 2022).
- 4 Susan Hallam and Evangelos Himonides, *The Power of Music: An exploration of the evidence* (Open Book Publishers, 2022); Peter Schmidt Bruun, “Worlds Become in Sound”: *A Study in the Phenomenology of Music Creation, Being and Pedagogic Processes of Bildung* (Ph.D. diss., Aarhus University, 2023).

music education research across age groups, genres, institutions, and methodologies: music in daycare settings, schools, after-school programs, music schools, higher education, conservatories, teacher education, social education, and both professional and pedagogical musical practices.

Most contributions in this issue focus on pedagogical approaches and interventions within school contexts. This emphasis reflects the fact that well-being challenges are especially visible among school-aged children. The articles represent early primary, middle, and lower secondary school levels, thereby addressing music pedagogical practices across developmental stages. Complementing this, Rocchegiani examines inter-generational music pedagogical collaboration, while Pio situates music and well-being within a lifelong perspective through the lens of life transitions.

The first part of the issue presents empirical studies emphasizing active musical participation, creativity, and expression. The later part highlights listening and reception. As listening and action are mutually intertwined, the articles collectively illuminate different dimensions and phases of music pedagogical practice. The special issue begins and ends with theoretical contributions, framing the empirical studies. The articles are briefly introduced below.

In the first article, *Musikalske læreprocesser, motivation og trivsel i dialogisk musikdidaktik* (*Musical Learning Processes, Motivation and Well-Being in Dialogical Music Didactics*), Finn Holst proposes a dialogical approach to music education grounded in interaction theory, phenomenology, and ecological psychology. He contrasts reciprocal musical interaction with stimulus-response teaching, arguing that dialogical learning processes fulfill needs for autonomy, competence, and relatedness. One identified interaction form particularly supports motivation and well-being by enabling meaningful engagement in collective musical activity. Holst concludes that teaching should facilitate participatory interaction and calls for further empirical studies to develop dialogical music-didactic practice.

In the second article, *Korkompiser (Choir Buddies)*, Guro Høimyr, Beatrix van Doorn, Kjersti Johansson, and Karette Stensæth investigate the Danish *Everyone Can Sing* school choir program through analysis of a “choir buddy” pair. Using video microanalysis, they identify interaction patterns such as unreciprocated initiatives, attention-seeking touch, negotiated movement, and synchrony. The authors argue that shared musical participation nurtures turn-taking, empathy, and mastery, strengthening inclusion and social competencies. At the same time, they caution that pedagogical balance is necessary so supportive students do not assume disproportionate responsibility within peer relationships.

In the third article, *Trivsel og afstandsløshed? (Well-Being and Distance-Less Sensing?)*, David Sebastian Jæger draws on Løgstrup’s philosophy of “distance-less sensing” to

reinterpret well-being as existential connectedness. Through collaborative songwriting in music education, he shows how shared creative processes counteract alienation linked to performance pressure and acceleration. Students participate through lived experience rather than technical skill, fostering attunement and belonging. Jæger presents songwriting as a pedagogical practice where sound and language interact productively, enabling collective exploration of well-being while preserving music's intrinsic educational value.

In the fourth article, Laura Rocchegiani explores the *Free Music for Kids* project, examining how removing hierarchical roles among children, musicians, and parents shapes well-being and creativity. Drawing on socio-cultural theory and self-determination theory, she shows that improvisational collaboration supports shared agency, intrinsic motivation, and relational confidence. Rocchegiani highlights how recognizing children's musical contributions as legitimate extends benefits beyond the classroom into family relations and social inclusion, positioning co-creative music-making as a holistic educational practice fostering emotional development and resilience.

In the fifth article, *Musical Waypoints in Primary School*, Torben Westergaard and Cecilie Møller present the *Musical Waypoints* project, testing whether specially composed audio-visual background music enhances student well-being compared with generic relaxation media. Although teachers noticed no behavioral differences, children reported higher well-being, particularly in grade three. Integrating artistic composition with empirical research, the authors show how designed aesthetic environments can support calm transitions and emotional regulation. The study suggests tailored artistic interventions may serve as scalable tools for improving attentiveness and classroom atmosphere.

In the sixth article, *Mødet med det fremmede (Encountering the Other)*, Thomas Thorsen and Mikkel Snorre Wilms Boysen examine how professional school concerts affect students' well-being. Using mixed methods, they conceptualize concerts as aesthetic encounters fostering resonance and *Bildung*. Students experience attentiveness, immersion, and reflective dialogue, broadening their relation to the world beyond everyday schooling. The authors emphasize receptive listening as educationally significant, arguing that encounters with unfamiliar music support both personal development and relational awareness through meaningful engagement with artistic otherness.

In the seventh article, *Musikaliserede vitaliseringsformer: ritualiserede overgange i livsløbet (Musical Vitalizing Forms: Ritualized Transitions in the Life Course)*, Frederik Pio develops a theoretical perspective linking music and well-being through life transitions, combining Christopher Small's concept of musicking with Dieter Lenzen's life-course pedagogy. Through illustrative narratives across major life phases, he argues that music functions as a ritual medium, enabling individuals to process existential change and

relational complexity. Both cultural rites of passage and everyday mood shifts are musically mediated, framing well-being as meaning-making and formation rather than comfort. Music thus contributes to coping, identity, and existential orientation.

Torben Westergaard, the author of article number five in collaboration with Cecilie Møller, sadly passed away just before the publication of this special issue, which has come as a shock to all of us in the guest editorial team and in DNMPFU. Torben's work within DNMPFU has been highly significant and inspiring, and his ideas and perspectives have been an important foundation for the creation of this special issue. Our thoughts are with his wife, family, children, and friends. He will be greatly missed.

In spite of these sad circumstances, we hope that this special issue will contribute to ongoing discussions about the role of music in education and society, and how musical practices may foster well-being in meaningful and responsible ways.

*Enjoy reading — Mikkel Snorre Wilms Boysen, Thomas Thorsen,
Maria Westvall, and Thomas Husted Kirkegaard.*

Musikalske læreprocesser, motivation og trivsel i dialogisk musikdidaktik

Finn Holst

Afsættet for mit bidrag er mit arbejde med udviklingen af dialogisk musikdidaktik.¹ Min begrundelse for at formulere en dialogisk musikdidaktik er forståelsen af musikalsk praksis som dialogisk.

Hvis didaktik forstås som relationen mellem undervisning og læring, bliver det, ud over at formulere hvad dialogisk undervisning kunne være, også nødvendigt at undersøge og synliggøre det læringsteoretiske grundlag, da undervisningen nødvendigvis må bygge på at muliggøre (afforde) tilgrundliggende musikalske læreprocesser. Og det er i sidste ende disse læreprocesser, der har betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed, motivation og trivsel.

Det er hermed mit udgangspunkt at forstå læreprocesserne som dialogiske og interaktive i modsætning til en form for monologisk stimulus-respons. Sidstnævnte er velkendt fra den monologiske interaktionsform mellem lærer og elev som IRE – læreren Initierer, eleven Responderer og læreren Evaluerer. Men hvordan kan vi nærmere karakterisere de dialogiske og aktive læreprocesser, både generelt og som musikalske læreprocesser, som grundlag for en læringsteoretisk forståelse?

Læringsteoretisk indkredsning

Jeg vil, som første trin, indkredse og præcisere en læringsforståelse med inddragelse af Deweys læringsteori,² Gibsons økologiske psykologi,³ Merleau-Pontys kropsfænomenologi,⁴ Gadammers hermeneutisk æstetik⁵ og Shaun Gallaghers interaktionsteori.⁶

John Deweys (1859-1952) pragmatiske filosofi og læringsforståelse formulerer en tidlig forståelse af læring knyttet til erfaringsbegrebet som modstilling til en stimulus-responsforståelse. Dewey argumenterede for at vi tænker og handler i og med af mangfoldige sociale og naturlige verdener vi er del af, og at sansning, tænkning og handling

1 Finn Holst, *Musikdidaktik* (Hans Reitzels Forlag, 2022).

2 John Dewey, "Experience and Education," i *The Later Works, 1925-1953*, red. J.A. Boydston, vol. 13 (Southern Illinois University Press, 1988), 1-62.

3 James J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception* (Houghton Mifflin, 1979).

4 Maurice Merleau-Ponty, *The Primacy of Perception* (Northwestern University Press, 1964).

5 Hans-Georg Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, overs. Nicholas Walker, red. Robert Bernasconi (Cambridge University Press, 1986).

6 Shaun Gallagher, *Action and Interaction* (Oxford University Press, 2020).

er aspekter der tilsammen udgør konkret erfaring som en helhed. Erfaringsbegrebet er forbundet med et princip om kontinuitet – at alle erfaringer bæres fremad og influerer fremtidige erfaringer – og et princip om interaktion mellem individ og omverden. Erfaringen opstår i en interaktion eller transaktion mellem individer og det der konstituerer personens omverden. Ifølge Dewey forbinder og forener de to principper og sammen tilvejebringer de erfaringens pædagogiske værdi og betydning.

James J. Gibsons (1904-1979) udfordrer med en økologisk psykologi de traditionelle antagelser om at vi gennem sanserne modtager “data” fra en “virkelighed” som en meningsløs og som fortolkes gennem vores konstruktion eller rekonstruktion af den.⁷ Gibson var empiriker, og undersøgte i første række synets perception og udviklede en økologisk teori om perception. Det er en grundantagelse, at mennesket står i et gensidigt og uløseligt forhold til sin omverden, som ikke er noget vi *står overfor*, men *står inden i*. Perception (som grundlag for kognition) er ikke baseret på modtagelse af sansedata, men er en aktiv, opsøgende, udtrækkende og selektiv proces. Vi perciperer ikke al det input som sanserne kunne give (ville jo også give mental overbelastning), men det vi er rettet mod (som i en fænomenologisk tænkning). Perception er en aktiv proces: perception handler ikke om at udlede træk eller spor i omgivelserne, men om at udtrække eller opsamle relevant information, som er tilgængelig i vores omgivelser. Omgivelserne tilbyder noget i relation til vores aktive rettethed, og det gør perceptionen meningsfuld. At noget er tilgængeligt og tilbydes af omgivelserne, betegnes med Gibsons begreb *affordance* (som også er det udtryk der overvejende bruges i dansk sammenhæng). Med Gibson er perception en aktiv proces: perception er ikke noget der sker for os, det er, som Alva Noe⁸ præciserer det, noget vi gør, som en samlet kropslig handling.

Gibsons psykologiske teori om perception har mange fællestræk med Merleau-Pontys filosofiske kropsfænomenologi, hvor kroppen spiller en afgørende rolle som både subjekt og objekt. Kroppen er både en del af mig og en del af verden, og skal forstås ud fra dens muligheder for handling. Kropslig handling i perception, som en aktiv proces, er forbundet med bevægelse. Idet vi retter vores opmærksomhed visuelt mod noget retter vi blikket på en bestemt måde gennem kropslig handling. Vi drejer kroppen i en bestemt retning og fokuserer med øjnene på noget. Bevægelse er en aktivitet der foregår i tid.

Med Varela, Thompson og Roschs udgivelse af bogen *The Embodied Mind* bringes den menneskelige erfaring ind i tidens kognitive videnskab som *embodied* og *enactive*:

Ved at bruge udtrykket *embodied* mener vi at fremhæve to punkter: For det første at kognition afhænger af den slags erfaringer, der kommer fra at have en krop med forskellige sansemotoriske kapaciteter, og for det andet, at disse individuelle

7 Gibson, *The Ecological Approach*.

8 Alva Noe, *Action in Perception* (MIT Press, 2006).

sansomotoriske kapaciteter i sig selv er indlejret i en mere omfattende biologisk, psykologisk og kulturel kontekst.⁹

Den grundlæggende idé om (kvalitativ) erfaring som et produkt af et individs aktive perception-handlings interaktioner med omgivelserne betegnes også som *enactment* (gennem handling) og udgør en *enaktiv tilgang*, som også står centralt i den pragmatisk tradition hos Dewey. Kognition forstås *enaktiv* som formet og struktureret af den dynamiske interaktion mellem hjernen, kroppen og fysiske og sociale miljøer.¹⁰

Læring gennem handling og interaktion

Gallagher udvikler i forlængelse heraf sin *Interaktions-teori*.¹¹ Grundantagelsen gælder også her: at mennesket står i et gensidigt og uløseligt forhold til sin omverden, ikke som noget vi *står overfor*, men som noget vi *står inden i*. Vi står ikke observerende overfor andre, men *med andre* gennem interaktion.

Når vi skal prøve at forstå hvordan vi gennem interaktion oplever, erfarer, forstår og lærer er det særlig interessant at se nærmere på hvordan det overhovedet er muligt. Her vender vi os mod spædbarnsforskningen med fokus på spædbarnets kommunikative kompetence. Hvordan kan det vi kalder mor-barn interaktion eller konversation lade sig gøre. Den tekniske udvikling gjorde det muligt, fra 1960'erne fremefter, at lave videooptagelser hvor man observerede samspillet mellem spædbarn og omsorgsgiver i detaljer. En stor mængde undersøgelser med mikrosekvenser bidrog til en forståelse af en gensidighed i samspillet (såkaldt proto-dialogisk samspil), hvor barnet var deltager og ikke blot modtager af stimulering, som man tidligere havde antaget. En central forsker på dette område er Colwyn Trevarthen,¹² som har bidraget til det empiriske fundament for den dialogiske forståelse af interaktion med gensidig påvirkning og fællesskab. Gallagher bygger i sin interaktionsteori på Trevarthen og Hubleys begreber om primær og sekundær intersubjektivitet.¹³

9 Francisco J. Varela, Evan Thompson og Eleanor Rosch, *The Embodied Mind* (MIT Press, 1991), 172-173 (forfatterens oversættelse).

10 Albert Newen, Leon de Bruin og Shaun Gallagher, *The Oxford Handbook of 4E Cognition* (Oxford University Press, 2018).

11 Gallagher, *Action and Interaction*.

12 Colwyn Trevarthen, "Communication and cooperation in the early infancy: A description of primary intersubjectivity," i *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*, red. M. Bullows (Cambridge University Press, 1979).

13 Colwyn Trevarthen og Penelope Hubley, "Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year," i *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, red. A. Lock (Academic Press, 1978), 183-229.

Hvad angår primær intersubjektivitet, hævder Colwyn Trevarthen på grundlag af et omfattende empirisk materiale med videoobservationer af mor-barn interaktion, at der er tale om en grundlæggende evne som muliggør intersubjektiv deltagelse. Svarende til fornemmelsen af position og bevægelser i egen krop (proprioception) indfører Trevarthen et begreb om alteroception, som betegner den dokumenterede evne hos spædbørn til at registrere andres kropstilstande og intentioner. På grundlag af Trevarthens omfattende undersøgelsesmateriale præciserer Trevarthen og Malloch¹⁴, at det tidlige samspil mellem barn og forældre er præget af barnets medfødte sans for timing, puls og tone/stemmekvaliteter, og betegner dette som *kommunikativ musikalitet*:

Det er vores påstand, at evnen til at handle musikalsk ligger bagved og støtter al menneskeligt fællesskab; at elementerne i den kommunikative musikalitet er nødvendige for at der kan opstå fællesmenneskelig udtryksfuldhed, og i større eller mindre grad ligger bag al menneskelig kommunikation.¹⁵

De kropsligt baserede praksisser i primær intersubjektivitet udgør ifølge Gallagher et væsentligt aspekt af vores evne til at forstå andre og fortsætter med at være betydningsfuld også i voksenlivet.¹⁶ Primær intersubjektivitet er ikke “kun for børn”.

Hvad angår sekundær intersubjektivitet, begynder spædbørn på dette udviklingstrin at opfatte sig selv og andre som ‘operative agenter’, som kan gøre noget med ting – og dermed lære at gøre noget med ting i interaktion med andre.¹⁷

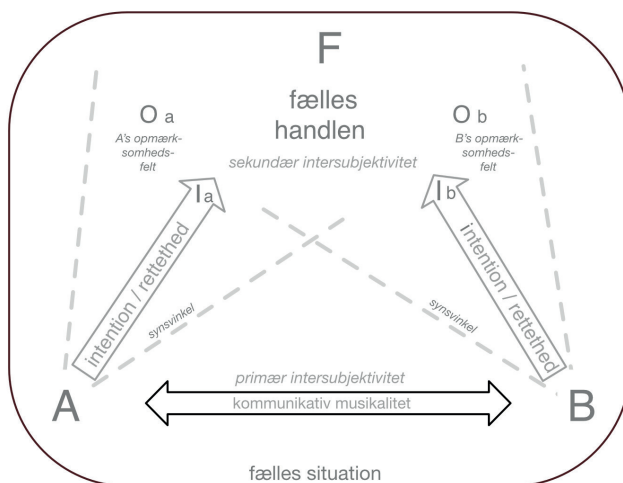
Det skal understreges at såvel primær intersubjektivitet som sekundær intersubjektivitet ikke skal forstås som stadier, men generelle interaktionsformer, som forbliver vedvarende, virksomme og understøttende lag livet igennem. Med gearskiftet til sekundær subjektivitet, bliver ‘noget’ til et fælles fokus mellem ‘nogen’. *Fælles opmærksomhed* (joint attention) rettet mod noget danner afsættet for *fælles handlen* (joint action) i en fælles situation (joint situation). Grundlaget herfor er primær intersubjektivitet. Den fælles situation kan i forhold til didaktisk praksis forstås som den didaktiske situation, der iscenesættes for at afforde den fælles handlen som læreproces. Sammenhængen illustrerer jeg med følgende model:

14 Stephen Malloch, “Mothers and Infants and Communicative Musicality,” *Musicae Scientiae* 3, nr. 1. suppl., (1999), 29-57; Colwyn Trevarthen og Stephen Malloch, “Musicality: Communicating the vitality and interests of life,” i *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*, red. S. Malloch og C. Trevarthen (Oxford University Press, 2009), 1-11.

15 Malloch, “Mothers and Infants,” 47.

16 Gallagher, *Action and Interaction*, 106.

17 Trevarthen & Hubley, “Secondary Intersubjectivity.”



Figur 1. Fælles handlen som didaktisk praksis

Fra deltagerne (her A og B) er der fællesrettet opmærksomhed (O_a og O_b) med en intentionel rettetthed (I_a og I_b) mod et fælles fænomen (F), der her er musikken, som er genstand for *fælles handlen* i rammen af den fælles situation som fælles musikalsk handlen. Modellen viser principperne om interaktion mellem to deltagere. Principperne, som illustreres, kan så udvides tilsvarende til interaktionen mellem flere eller mange, som kollaborativ interaktion.

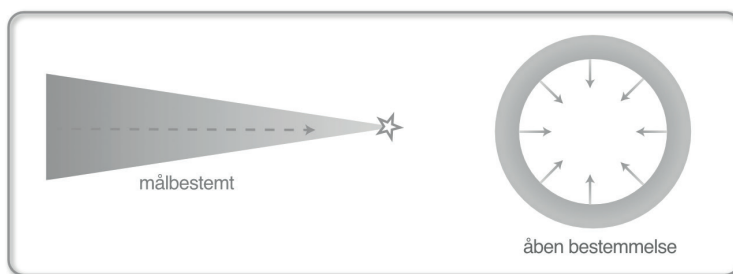
Primær intersubjektivitet mellem deltagerne er forudsætning for fælles opmærksomhed (joint attention). Den fælles rettede opmærksomhed er forudsætning for fælles handling i den fælles situation og dermed sekundær intersubjektivitet. Vi har etableret et fællesskab og retter os så fælles mod musikken. I fælles handlen kan indgå mere end to personer, som *kollaborativ handlen*.

Den fælles handlen foregår ikke i et tomt rum, men i en situation (som rum for handlen og erfaring) i form af en fælles situation. I den sekundære intersubjektivitet er der en fælles opmærksomhed rettet mod noget (fx musik), som danner rammen for fælles handling i en fælles situation. I en musikpædagogisk praksis ville den fælles situation kunne være den didaktiske situation. Vi vender hermed tilbage til Gibsons affordance-begreb (at noget tilbydes eller står til tjeneste og er tilgængeligt). Fx tilbyder en hammer muligheden for at slå søm i, hvilket en skruetrækker i mindre grad gør, mens den tilbyder muligheden for at skrue en skrue i, afhængigt af om det er hensigtsmæssigt at bruge et søm eller en skrue i den aktuelle situation. Så det giver mening at bruge en hammer i situationen og hammeren får mening herigennem (som hammer). Omgivelserne tilbyder noget i relation til vores aktive rettetthed, og det gør perceptionen (som en aktiv proces) meningsfuld. Den didaktiske situation sætter på denne måde mulighedsrummet for en meningsfuld læring.

Fra interaktion til musikalsk æstetisk interaktion

Det dialogiske grundlag for læring gennem interaktion er etableret gennem primær intersubjektivitet og udspilles igennem sekundær intersubjektivitet, som nu må præciseres i forhold til musikalsk praksis og musikalsk læring som æstetisk-kunstnerisk praksis og en fælles rettedhed mod noget, som er af musikalsk og æstetisk-kunstnerisk karakter. I overensstemmelse med den hermeneutiske forståelse af den dialogiske didaktiske praksis¹⁸ inddrager jeg her Gadamer's hermeneutiske æstetik.¹⁹

Gadamer (1986) bruger 'Spiel' (tysk) – leg og spil – som analogi for kunst. Han bruger begrebet til at belyse sin forståelse af et kunstværks væsen som dynamisk, snarere end statisk, og fælles eller deltagende, snarere end individuelt. Gennem spil/leg sætter man sine forforståelser i spil og på spil for at forstå andre forståelsesformer. Kunstværkets væsen er, ifølge Gadamer, en vedvarende leg gennem performativ iscenesættelse som frembringer nye og forskellige aspekter af værket – og ikke et statisk, færdigt produkt, hvis leg og rum for leg er ophørt. Kunstværket kommer frem og "taler" gennem den dialogiske legebevægelse mellem kunstværket og dets engagerede deltagere.



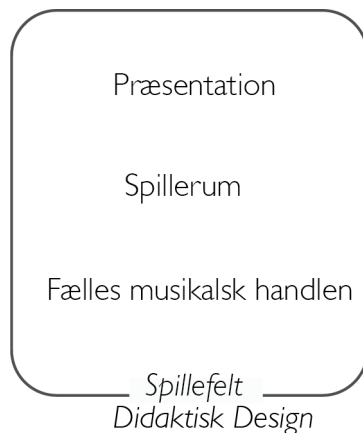
Figur 2. Den åbne bestemmelse i æstetisk praksis

Både kunst og leg deler en frem-og-tilbage-bevægelse, der ikke er bundet til noget specifikt mål: ingen ved, hvordan et spil vil ende, og der findes ikke et fast mål eller forudbestemt færdigt resultat af en kunstnerisk praksis.

Der skal være spillere i spillet ellers er det ikke et spil, men spillet udgør mere end de enkelte spillere, som dermed kan blive opslugt eller grebet af selve præsentationsbegivenheden. Det, der holder spilleren fanget, trækker ham ind i spillet og holder ham der, er spillet/legen i sig selv som dynamisk begivenhed.

¹⁸ Holst, *Musikdidaktik*.

¹⁹ Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*.



Figur 3. Spillefelt og -rum for musikalsk handlen

Et spil spilles i et felt.²⁰ Et spillefelt kan være et afgrænset konkret område, et rum eller et forestillet rum. Spillefeltet og legesfæren er adskilt fra en målrettet hverdagspraksis og har et andet sæt regler. Spillet bestemmes indefra og former det særlige rum eller felt, hvor spillet spilles.

Legens formål er ikke at opfylde nogle mål, men begrundes sig selv. Legen leges for legens skyld. Den fremfører sig og præsenterer sig for sig selv – altså som en “selvpræsentation”. Kunsten (musikken) adskiller sig her fra legen som sådan, idet kunsten ikke er en selv-præsentation, men har til hensigt at præsentere sig for nogen. Kunstværket, dvs. musikken, er beregnet på andre - det skal kommunikere noget til nogen og kalder på et deltagende engagement. Kunstværkets væsen består i at præsentere en meningsfuld helhed for nogen (publikum), som aktivt genfremstiller og fortolker dets betydning i dialog med deres nuværende forståelse af sig selv og verden.

Spillefeltet (spillets rum) giver spillet rum til spil – et ‘spillerum’ (frirum) til leg. Leg involverer gensidig, gentagen bevægelse, som muliggør spontan, kreativ fleksibilitet og som er lydhør over for den anden. Den er hverken programmeret eller programmerbar men kendetegnet ved fleksibilitet med kreativ lydhørhed, der dialogisk spiller på og med den andens bevægelse. Uden spillerum mister legens og musikkens bevægelse sin kreativitet og reduceres til en monoton, mekanisk bevægelse. Den åbne proces i spillefeltet som musikalsk fælles handlen udgør en form for deltagelse og interaktion med nogle særlige læringsmuligheder i musik som dialogisk praksis. Næste trin er dermed at se nærmere på de særlige interaktionsformer musikalsk kollaborativ praksis.

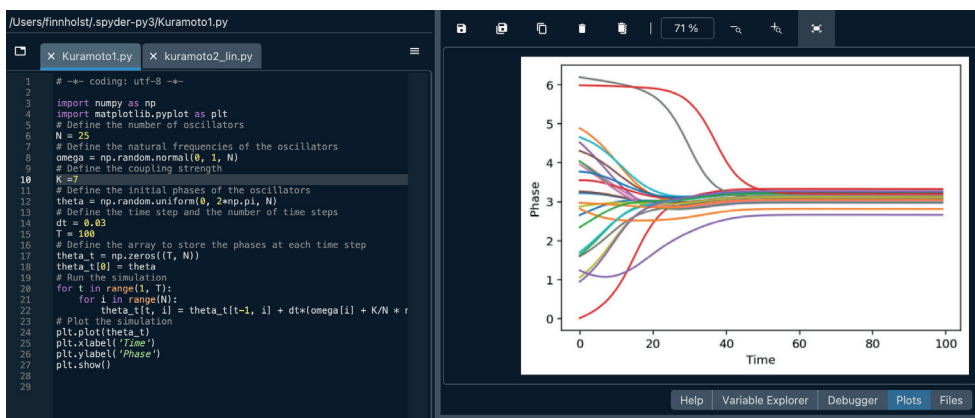
Interaktionsformer og musikalsk kollaborativ praksis

²⁰ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*. Anden reviderede udgave, oversættelse og revision af Joel Weinsheimer og Donald G. Marshall (Bloomsbury, 2013), 111-112.

Jeg trækker her på to generelle modeller med grundlæggende forskellige strukturer for interaktion fra teori om dynamiske og komplekse netværk.²¹

Den ene model har en form for interaktion der kan betegnes som *all-to-all*. Interaktionen går fra alle og mellem alle, hvilket er på linje med forståelsen i Gadammers spillefelt. Set i forhold til undervisning vil det sige at eleverne deltager optræder ligeværdige – om end forskellige. All-to-all-interaktionen er i denne teoriramme velbeskrevet med den såkaldte Kuramoto-model med en alle-til-alle kobling i et økologisk system som en selvorganiserende proces, som forløber tilfældigt fra gang til gang.²²

Jeg har lavet en simpel simulering af modellen i python med en grafisk repræsentation (plot) af processen - her vist for en gennemkørsel.

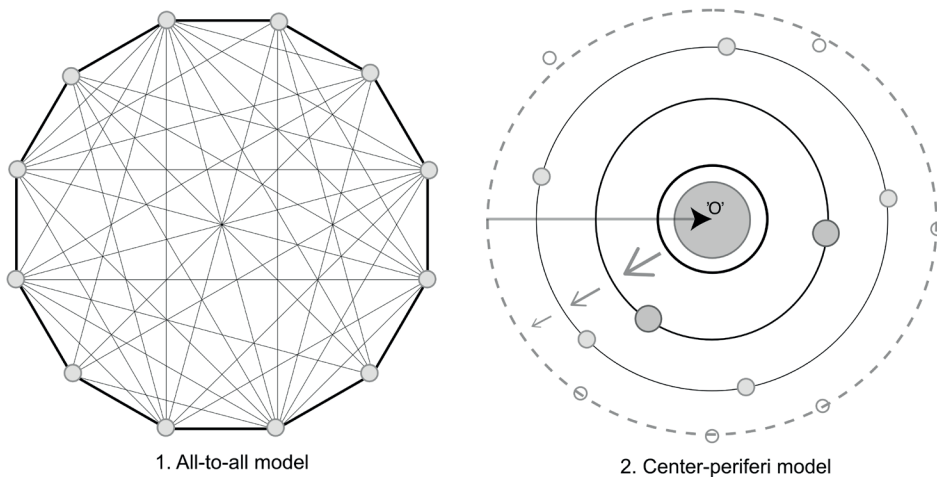


Figur 4. Kuramoto forløb med plot for N=25

Grafikken viser hvordan der optræder en begyndende synkronisering lidt henne i processen omkring $t=20$, som lidt efter lidt rykker sig indtil den endelige fælles fase lægger sig fast ved $t=50$. Om end der er tale om en abstrakt matematisk model bidrager den til at vise den selvorganisering i en all-to-all proces, som kan være svær at forestille sig. Det er ikke muligt at bruge en 'skridt for skridt' logik for at indfange processen, netop fordi alle interagerer med alle hele tiden, og det gør det svært at forestille sig hvad der sker. Det er en selvorganiserende proces hvor dynamikken må indfanges som en fremadskridende åben proces, sådan som det ses i figur 4.

21 Oriol Artime et al., *Multilayer Network Science* (Cambridge University Press, 2022).

22 Juan A. Acebron et al., "The Kuramoto model: A simple paradigm for synchronization phenomena," *Reviews of modern physics* 77, nr. 1 (2005), 137-185.



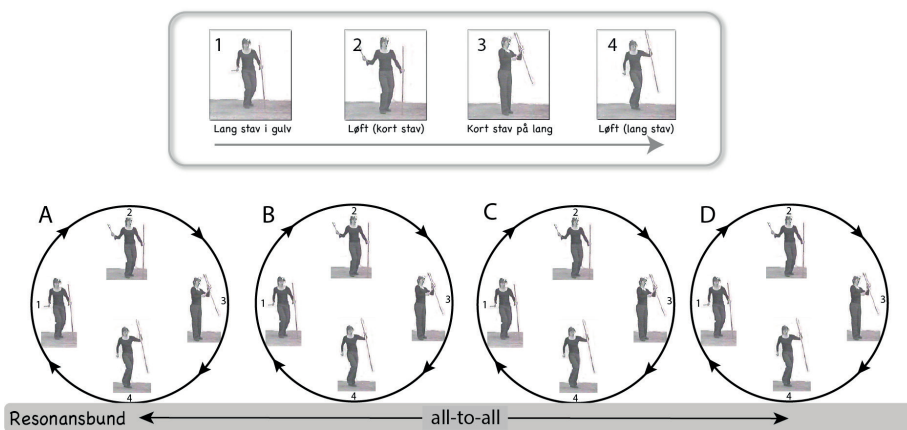
Figur 5. All-to-all model vs center-periferi-model

All-to-all processens struktur i Kuramoto-modellen kan illustreres med en cirkelmodel (1), som er grundlæggende forskellig fra strukturen i den alternative center-periferi model (2). I center-periferi modellen ligger det givne (noget der findes som udgangspunkt) i centrum, og grader af fravær heraf eller "mangeltilstand" ligger i kredse længere og længere væk fra centrum. På den måde er de to strukturmodeller grundlæggende forskellige. Center-periferi modellen er fx en god illustration af hvad der foregår i udbredelsen af en sygdom fx i en epidemi, hvor smitten breder sig udad i cirkler fra en smittekilde mellem individer, der ligger tæt på hinanden (next-neighbour) gennem *overførsel* til individer der 'mangler at blive smittet'. Her handler processen om hvordan (og med hvilken sandsynlighed) noget som er givet kan overføres eller spredes ud fra centrum. I forhold til læring ville der være tale om læring gennem en eller anden form for overførsel der breder sig "som ringe i vandet" – hvilket udgør et ret traditionelt tankemønster. Vi kender det fra interaktionen i et orkester med en dirigent eller musikleder, i undervisningen når læreren tæller og spiller for osv. Der er mange sammenhænge hvor denne form er oplagt, men det gør ikke potentialet i all-to-all interaktion mindre interessant.

Jeg vil nu bruge et eksempel fra Stomp til at illustrere all-to-all processen med (Stomp er en form for rytmisk musik, hvor man bruger bolde, koste og andre ting som instrumenter). En indledende øvelse i Stomp (som vi har lavet på rigtig mange kurser) består i at deltagerne står i en rundkreds og dribler med bastebolde. Det er netop en pointe i denne øvelse, at der ikke er nogen "der tæller for" – alle begynder blot at dribble hver for sig. Først ligner det mest af alt et rytmisk kaos, og hvis man har tålmodigheden og en åben indstilling til at lade processen fortsætte, bølger det frem og tilbage lidt efter lidt begynder deltagerne at følges ad, og så lige pludselig 'klak', går de 'i fase' med en fælles puls (som i figur 4).

Den fælles puls udgør et resonansgrundlag (primær intersubjektivitet, figur 1), og gennem vores forskellighed skaber vi det aktuelle musikalske udtryk i fællesskab (som æstetisk præsentation, figur 3) gennem fælles handlen / joint action (sekundær intersubjektivitet, figur 1).

Der er som i det første eksempel også her en mulighed for at denne interaktion kan være en 'all-to-all' interaktion, hvor alle indgår med lige stemmer, netop som forskelligt fra musikalsk praksis hvor der er en (eller flere) der leder musikken (dirigent, musikleder, korleder, musiklærer osv.). Det er potentialet i den musikalske 'all-to-all' interaktion, jeg vil illustrere med et andet eksempel fra Stomp (rytme med lang og kort stav).²³



Figur 6. Rytmeisk synkronisering i Stomp

Den rytmiske sekvens består i (1) at den lange stav slås i gulvet, derefter (2) løftes hånden med den korte stav, og (3) den korte stav slås mod den lang stav, hvorefter den lange stav løftes før den kan slås i gulvet hvormed sekvensen starter forfra. Den rytmiske udførelse inddrager, som det kan ses af billederne, hele kroppen. Der er her angivet at fire personer (A, B, C, D) udfører det samtidigt, og der opstår en fælles puls mellem dem gennem den resonans som forbinder dem gennem primær intersubjektivitet. Deltagerne er rettet mod det samme (joint attention) og der udføres en fælles musikalsk handling (joint action), som er kropsligt funderet (embodied).

Det er typisk ved udførelsen af en stomprytme, at den ikke er mekanisk, men har en stærk synkoperet fornemmelse med fælles puls. Det er her forståelsen, at det musikalske udtryk, som ligger heri, skabes af hver af deltagerne og "finder sammen" i en form for fælles musikalsk udtryk gennem *spillet*. Eleverne indgår her i en interaktion som *lige men forskellige*. Fællesskabet forudsætter en fælles puls, men der er i processen netop et *spillerum* (figur 3) med rum til det musikalske udtryk, som en æstetisk præsentation i Gadamer's forståelse. Dette åbner for muligheden for en fælles musikalsk oplevelse og

23 Mette Berggreen og Finn Holst, *Stomp, musik med krop* (Dansk Sang, 2002).

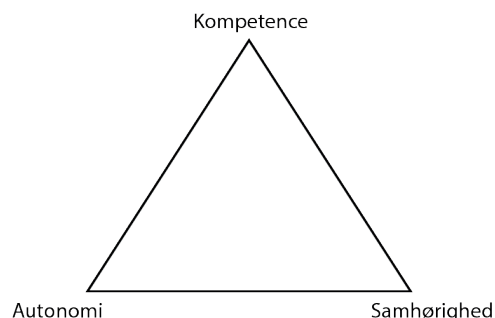
erfaring, som netop opstår gennem den fælles musikalske handling. Det er, med Dewey, heri at læringspotentialer ligger.

Det er en central pointe, at der, med all-to-all strukturen, er tale om en proces, hvor eleverne kan lære noget gennem den musikalske handling og interaktion, som de selv er en del af at skabe og sætte i værk i det musikalske fællesskab.

Motivation og trivsel

Det er nu interessant at se nærmere på hvorvidt netop den særlige karakter af sådanne processer kan siges at understøtte motivation og trivsel. Ifølge Deci og Ryan's selvbestemmelses-teori er der tre grundlæggende mentale behov, som er grundlag for motivation og trivsel:²⁴

1. Autonomi – oplevelsen af at man sidder i førersædet i ens eget liv. At have ejerskab over ens handlinger – at man handler ud fra egne valg. Autonomi er imidlertid ikke uafhængighed. Autonomi er ikke individualisme. Oplevelsen af at kunne vælge selv, frem for at være underlagt andres valg, er centralt for behovet for autonomi.
2. Samhørighed – det er et grundlæggende behov at føle sig set og hørt, respekteret og betydningsfuld for andre. Og omvendt at undgå ligegyldighed, afvisning og isolation. Samhørighed og autonomi er ikke modsatte behov. Fællesskabet må omfatte og inddrage den enkelte med hans eller hendes forståelse for at kunne tilgodese både samhørighed og autonomi.
3. Kompetence – handler ikke om et objektive færdighedsniveau, men om den personlige fornemmelse af, at det, man har til hensigt at frembringe også sker på en måde der opfattes som tilfredsstillende. Det er det modsatte af fornemmelsen af ikke at magte en opgave. Behovet for kompetence tilfredsstilles ikke ved at man bliver sat til at bliver dygtigere til noget man ikke selv har valgt, eller føler ejerskab for.



Figur 7. triaden autonomi, samhørighed og kompetence

²⁴ Edward L. Deci og Richard M. Ryan, *Self-Determination Theory* (The Guilford Press, 2017); *Ib Ravn, Selvbestemmelses-teorien* (Hans Reitzels Forlag, 2021).

De tre psykologiske behov (triaden autonomi, samhørighed og kompetence) forstås som grundlaget for at mennesker trives. Trivsel er kendetegnet ved vitalitet, opmærksomhed og brug af ens fulde repertoire som menneske med et frit samspil mellem ens evner. Ved trivsel og velbefindende er der færre tegn på angst og depression, større energi og vitalitet, større oplevelse af sammenhæng og mening, færre defensive reaktioner og færre somatiske sygdomme.

Den musikalske kollaborative all-to-all interaktion er her beskrevet som en dialogisk proces hvor eleverne lærer noget gennem den musikalske interaktion, som de selv er en del af at skabe og sætte i værk i det musikalske fællesskab. Det er nu det analytiske argument, at sådanne processer netop opfylder og kombinerer de tre basale behov (autonomi, samhørighed og kompetence): Eleverne lærer noget (Kompetence) gennem den musikalske interaktion, som de selv er en ligeværdig del af at sætte i værk og dermed har ejerskab for (Autonomi) i det musikalske fællesskab (Samhørighed). De tre elementer i triaden spiller betinget af interaktionsformen all-to-all gensidigt sammen i en helhed. Hermed kan peges på at læring gennem handling og interaktion, med en all-to-all interaktion, har særlige muligheder for at understøtte motivation og trivsel.

Monologiske interaktioner i centrum-periferi modellen er baseret på en for eleven eksternt givet målsætning, som eleven forholder sig til som svar på en eksternt initiering. En sådan proces beskrives typisk som en IRE-proces: læreren Initierer, eleven Responderer, læreren Evaluerer - som læringsteoretisk kan beskrives som operant betingning gennem positiv og negativ forstærkning (behaviorisme). Dette er, som heteronomi, en modstilling til det grundlæggende behov for autonomi. Ud fra læreprocessens egenskaber kan triaden i monologisk interaktion med en center-periferi struktur derfor ikke opretholdes som samvirkende helhed. Der er, med andre ord ikke de samme muligheder for et velfungerende samspil mellem triadens tre elementer (psykologiske behov) og dermed for at understøtte motivation og trivsel.

De to interaktionsformer kan henholdsvis være relevante i forskellige didaktiske situationer, og det tænkes her at all-to-all interaktion primært indgår i didaktisk rammesat musikalsk praksis (det at gøre musik), mens centrum-periferi interaktion har relevans i forbindelse fx med præsenterende, meddelende og evaluerende didaktiske situationer. I praksis vil de to interaktionsformer desuden kunne optræde som blandingsformer hvor all-to-all interaktion optræder samtidig med centrum-periferi interaktion. Det kan være situationer hvor de skifter, men også situationer hvor de er indlejrede, hvilket allerede viser sig i den påbegyndte opfølgende empiriske forskning. Præciseringen i interaktionsformer må således følges op med empirisk forskning, der forfølger sådanne spørgsmål for at præcisere, nuancere, omsætte og anvende den teoretiske forståelse i musikdidaktisk praksis.

Sammenfatning og konklusion

Jeg indleder med at pege på at musikundervisningen mulighed for at understøtte motivation og trivsel må kvalificeres gennem spørgsmål om hvilke former for musikalske læreprocesser der indgår.

Afsættet er mit arbejde med udviklingen af dialogisk musikdidaktik, som jeg begrundes med forståelsen af musikalsk praksis som dialogisk. Hvis didaktik forstås som relationen mellem undervisning og læring, bliver det nødvendigt at undersøge og synliggøre det læringsteoretiske grundlag og musikalske læreprocesser, der har betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed, motivation og trivsel. Som første trin indkredser jeg som en læringsteoretisk forståelse 'læring som handling og interaktion' med afsæt i Gallaghers interaktionsteori baseret på primær og sekundær intersubjektivitet, og jeg opstiller en model for fælles handling og interaktion på dette grundlag. Jeg uddyber dernæst musikalsk interaktion med afsæt i Gadammers æstetik og præciserer at læreprocesserne forudsætter musikalsk interaktion som fælles musikalsk handling og rejser spørgsmålet om forskellige former for interaktion.

I forhold til interaktionsformer introducerer jeg to generelle modeller fra teori om dynamiske og komplekse netværk: en *all-to-all model* og en *center-periferi-model*. Jeg peger gennem eksempler på de særlige potentialer i all-to-all interaktion i musikalsk praksis, nemlig at der, med all-to-all strukturen, er tale om en proces, hvor eleverne lærer noget gennem den musikalske interaktion, som de selv er en del af at skabe og sætte i værk i det musikalske fællesskab. Jeg undersøger nu hvordan disse interaktionsformer, som grundlag for musikalsk læring, understøtter motivation og trivsel, med afsæt i Deci og Ryans teori om tre grundlæggende mentale behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Jeg konkluderer her at all-to-all interaktion netop opfylder og kombinerer de tre behov, og dermed har særlige muligheder for at understøtte motivation og trivsel. For at udvikle og anvende den teoretiske forståelse med henblik på musikdidaktisk praksis peger jeg på, at det er nødvendigt at forfølge en række åbne spørgsmål gennem empiriske undersøgelser.

Referencer

- Acebron, J.A., Bonilla, L.L., Vicente, C.P.J., Ritort, F., og Spigler, R. The Kuramoto model: A simple paradigm for synchronization phenomena, *Reviews of modern physics* (2005): Vol. 77 (1), p.137-185.
- Artime, O., Benigni, B., Bertagnolli, G., d'Andrea, V., Gallotti, R., Ghavasieh, A., Raimondo, S., og De Domenico, M. *Multilayer Network Science*. Cambridge University Press, 2022.
- Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. *Self-Determination Theory*. The Guilford Press, 2017.
- Dewey, John. *Experience and Education*. Free Press, 2008.
- Gadamer, H-G. *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge University Press, 1986.
- Gadamer, H-G. *Truth and Method*. Anden reviderede udgave, oversættelse og revision af Joel Weinsheimer og Donald G. Marshall. Bloomsbury, 2013.
- Gallagher, Shaun. *Action and Interaction*. Oxford University Press, 2020.
- Gallagher, Shaun; Newen, Albert. og de Bruin, Leon. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford University Press, 2018.
- Gibson, James. J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA.: Houghton-Mifflin, 1979.
- Holst, Finn. *Musikdidaktik*. Hans Reitzels Forlag, 2022.
- Holst, Finn og Berggreen, Mette. *Stomp, music med krop*. Dansk Sang, 2002.
- Merleau-Ponty, Maurice. *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press, 1964.
- Malloch, Stephen. Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 1999: 3(1_suppl), 29-57.
- Noe, Alva. *Action in Perception*. MIT Press, 2006.
- Ib Ravn. *Selvbestemmelses-teorien*. Hans Reitzels Forlag, 2021.
- Trevarthen, Colwyn. Communication and cooperation in the early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullows, M. (ed). *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge University Press, 1979.
- Trevarthen, Colwyn og Hubley, Penelope. Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: A. Lock (ed), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. Academic Press, 1978.
- Trevarthen, Colwyn og Malloch, Stephen. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Varela, Francisco, Thompson, Evan og Rosch, Eleanor (1991). *The Embodied mind*. Cambridge. MA: MIT Press, 1991.

Abstract

The potential for music education to support motivation and well-being must be qualified through questions about the forms of music education and musical learning processes being applied. Taking departure in dialogical music didactics, I ask whether this approach supports the students' experience of meaningfulness and their motivation and well-being. This leads to the necessity of clarifying the basis in learning theory and learning processes. My proposal for a learning theoretical understanding that matches a dialogical approach is based on Shaun Gallagher's interaction theory with roots in ecological psychology and body phenomenology. This I elaborate in relation to music with Gadamer's aesthetics.

Focusing on musical interaction in learning processes in this framework, I identify forms of interaction in a multi-voice dialogic process using models from theory of dynamic and complex networks. I examine two prototypical forms of interaction and whether they meet basic psychological needs and thereby create opportunities for motivation and well-being as formulated by Deci and Ryan. I conclude that one of these forms of interaction has a special character that can fulfill this and thus has potentials to support motivation and well-being in learning processes. This however calls for further empirical research to develop and apply the potentials in music didactic practice.

The author

Finn Holst, Ekstern lektor, Ph.D. DPU, Aarhus Universitet · mail@finnholst.dk

«Korkompiser» – en unik måte å utvikle samhandlingskompetanser på for barn i småskolen?

En analyse av to korkompiser i et inkluderende klassekor

Guro Høimyr, Beatrix van Doorn, Kjersti Johansson og Karette Stensæth

Gode psykososiale skolemiljøer betyr mye for barns opplevelse av å høre til og bli inkludert. Folkehelseundersøkelser i Norge peker på at unge mennesker er mer ensomme og mer sosialt isolerte nå enn tidligere. Samtidig med denne tendensen, øker også psykiske vansker, der jenter er spesielt utsatt.¹

Trivsel og et godt psykososialt miljø på skolen har vært politiske prioriteringer i Norge i flere år.² Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Tross mange gode intensjoner og tiltak, viser en PISA-undersøkelse fra 2018 at stadig flere unge under 15 år føler seg ensomme på skolen.³ Studier basert på Elevundersøkelsen⁴ i 2023 viser også at mobbing har økt markant i norsk skole de siste årene.⁵

Konsekvenser av ensomhet, ekskludering og mobbing på skolen er ofte svært alvorlige for dem som rammes. Veien til manglende mestring i skolen kan være kort, og manglende mestring er kjent som en av de mest alvorlige risikofaktorene for unges psykiske helse.⁶ Å oppleve skolemiljøet som belastende eller stressende henger også sammen med tegn på psykiske helseproblemer og selvopplevde helseplager.⁷ Følelsen

1 Nayan Parlikar mfl., «Loneliness in the Norwegian adolescent population: prevalence trends and relations to mental and self-rated health», *BMC Psychiatry* 23, nr. 895 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05404-5>.

2 Utdanningsdirektoratet, «Inkluderende fellesskap», 2024, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/>.

3 Statistisk sentralbyrå, «Blir vi stadig mer ensomme?», 7. mai 2021, <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>.

4 Elevundersøkelsen er en årlig kartlegging ved norske skoler der elever får muligheten til å uttrykke sine meninger om forhold som er viktige for læring og trivsel på skolen. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

5 Christian Wendelborg, *Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24*, Mangfold og inkludering (NTNU Samfunnsforskning, 2024).

6 Vikram Patel mfl., «Mental Health of Young People: A Global Public-Health Challenge», *The Lancet* 369, nr. 9569 (2007): 1302–13. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7).

7 Unni K. Moksnes mfl., «The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator», *Social Indicators Research* 125, nr. 1 (2016): 339–57. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>.

av støtte fra foreldre, lærere og medelever er derimot forbundet med høyere grad av tilfredshet med livet.⁸

En NOVA-rapport om skolars arbeid med elevers psykososiale miljø etterlyser en tydelig strategi for forebyggende tiltak rettet mot relasjonene mellom elevene.⁹ Johansen skriver at for å kunne gi og få anerkjennelse, omsorg, hjelp og støtte, må en ha tilgang på sosial kapital, i form av vennskap.¹⁰ Vennskap kan være beskyttende for barn som lever med risikofaktorer, sier hun, og forebygging rettet mot hele skolemiljøet er derfor nødvendig. I Norge understrekes det også at utvikling av gode vennsapsrelasjoner mellom elever skal ha høy prioritet i skoleverket, der skolen også har et skjerpert ansvar overfor elever som er særskilt sårbare.¹¹

Fra musikk- og helsefeltet etterlyses (kreative) aktiviteter som en tilnærming for å motvirke psykologiske og sosiale utfordringer, samtidig som de er inkluderende – også for barn som trenger ekstra støtte.¹² Slike tiltak er imidlertid lite utprøvd og fremstår som en ressurs som med fordel kan brukes mer. AKS er et unikt musikkpedagogisk prosjekt som imøtekommer denne utfordringen aktivt.

Om Alle kan synge-prosjektet (AKS)

AKS ble etablert som et samarbeid mellom folkeskolen, folkekirken og den kommunale musikkskolen i Herstedøster i Albertslund Kommune, som er en forstad til København. I utviklingsfasen 2018-2022 innebar prosjektet at alle barn på Herstedøster skole fra 0.-3. klasse, fikk «klassekor» på timeplanen 1-2 ganger ukentlig med en utdannet korleder i tett samarbeid med klassens lærer. Målet med AKS er å skape sangglede og et levende sangmiljø på skolen. En av korlederne i AKS-prosjektet uttaler videre at målet med kortimene er at elevene skal «udvikle samarbejdsrelaterede kompetencer, samværskompetencer, nærværskompetencer, empati, og evne til at rumme andre mennesker».¹³

8 Anne G. Danielsen mfl., «School-related social support and students' perceived life satisfaction», *Journal of Educational Research* 102 (2009): 303–18.

9 Ingunn Marie Eriksen og Selma T. Lyng, *Skolars arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*, no. 14/15 (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2015).

10 Helene Sunde Johansen, «Ensomhet i skolen. Viktigheten av et godt psykososialt miljø» (Bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2020).

11 Utdanningsdirektoratet, «Tiltak for å bedre relasjoner», 29. januar 2019, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>.

12 Lars Ole Bonde mfl., *Music and Health. A Comprehensive Model* (NOCKS Nordjysk center for kultur & sundhet, 2023); Karette Stensæth, «Music as Participation! Exploring Music's Potential to Avoid Isolation and Promote Health», i *Music and Public Health. A Nordic Perspective*, red. Lars Ole Bonde og Töres Theorell (Springer International Publishing AG, 2018).

13 Lars Ole Bonde og Stefan Ingerslev, «'Alle kan synge': Sangglæde og social og faglig trivsel i indskoling via klassekorpædagogik og tolærersystem», i *Samsang gjennom livsløpet*, red. Regine Vesterlid Strøm mfl. (Cappelen Damm Akademisk, 2022), 116.

Prosjektet har vært så vellykket ved Herstedøster skole at det nå er gjort permanent. I 2024 ble AKS også testet ut ved tre andre skoler i Storkøbenhavn.

AKS-pedagogikken kjennetegnes blant annet av tolærersystemet, som nevnt over. Andre elementer er musikalsk klasseromsledelse, et delvis nyskapt sangrepertoar (med bevegelser), samt konserter med barnas familier som publikum. Videre er disiplin og tverrfaglig samarbeid viktig.¹⁴ En annen sentral praksis i AKS-pedagogikken er «korkompisordningen», der læreren setter to og to elever sammen i et kompispar. Fordi læreren kjenner barna, kan vedkommende ta gjennomtenkte valg når korkompisene settes sammen. Hensikten er at barna i klassen skal bli godt kjent med barn de normalt ikke er så mye sammen med. De skal få dele gode opplevelser sammen, og på denne måten skal praksisen bidra til inkludering og fellesskapsbygging. Korkompisene oppfordres av korlederen til å samhandle mange ganger i kortimen. Dette skal de gjøre både i sanger der de skal vende seg mot hverandre og gjøre bevegelser – og ved at de samtaler med hverandre underveis.¹⁵

Gjennom forskning i AKS undersøkes sosiale, psykiske og faglige aspekter knyttet til trivsel.¹⁶ I denne artikkelen retter vi spesielt søkelyset mot korkompisordningen og hva vi kan lære om denne gjennom å se nærmere på barnas samhandling seg imellom. Vi har valgt en tilnærming hvor vi går i dybden på samhandlingen mellom ett kompispar, som i videoopptak fremstår som mer ulike enn de andre parene. Det ene barnet ser ut til å ha behov for mye støtte, mens det andre i stor grad tilpasser seg og gir støtte. Vi spør: Hva karakteriserer samhandlingen til to barn med nokså ulike behov for støtte i et inkluderende klassekor, og hvordan svarer dette kompisparet på AKS sine intensjoner om å utvikle samhandlingskompetanser?

Teoretisk fundament

Den teoretiske linsen vi ser barnas samhandling gjennom bygger på samspillsteoretiske perspektiv innen fag som musikk i barnehage og musikkterapi. Flere studier innen disse nærliggende fagfeltene peker på at musikk kan være egnet til samspillstrening og følelsesregulering for små barn. Fellessang kan fremme empati, noe som igjen kan gjøre barn mer åpne for sosial inkludering – og samtidig bidra til å motvirke mobbing og ekskludering.¹⁷ Tumyr hevder at deltakelse i barnehagens musikkaktiviteter er en form

14 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'»; Anne Tetens og Lars Ole Bonde, «Sang og sundhed i indskolingen – hen imod en ny forståelse af sang i skolen», i *Når vi synger*, red. Elsebeth Gerner Nielsen mfl. (Sangens Hus, 2024).

15 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'»

16 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'»; Tetens og Bonde, «Sang og sundhed i indskolingen».

17 Elin Angelo og Morten Sæther, *Barnet og musikken – innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (Aschehoug & Co, 2019); Nora Bilalovic Kulset og Kirsten Halle, «Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten», *Music Education Research* 22, nr. 3 (2020): 304–14, <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>; Marianne Falch-Hansen, *Musikk og livsmestring i skolen – En kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter*

for *sosialmusikalsk praksis* som også kan virke positivt inn på førskolebarns *relasjonelle helse*.¹⁸ Dette handler om å kunne yte omsorg overfor andre, og også om å få den omsorgen en selv trenger. Den sosialmusikalske praksisen sees slik som en arena for fellesskap, samspill og utforskning av relasjoner. Den viser hvordan barnet kan få støtte fra fellesskapet til å delta mens det samtidig skapes meningsfulle og trygge ritualer som barna gjerne ønsker å være en del av, komme tilbake til, og gjenta. Vi mener at dette perspektivet støtter opp under AKS sin ambisjon å utvikle nettopp kompetanser på samarbeid, samvær og empati gjennom musikk.

Teoretiske perspektiver fra flere musikkterapiforskere danner videre et meningsfullt bakteppe for vårt kompispar. Holck beskriver for eksempel hvordan improvisatorisk samhandling mellom klient og terapeut kan ha ulike former for *interaksjonstema*.¹⁹ Et tema kan komme til uttrykk som en bevegelse, et ansiktsuttrykk, en gest, en sangstrofe etc. Det som ofte karakteriserer et interaksjonstema, enten det utføres som en kroppslig handling eller en musikalsk gest, er at det utvikler seg fra en delt og implisitt interaksjonshistorie, der begge parter har satt sine fingeravtrykk. Temaet utvikler seg kontinuerlig, og dets funksjon er å skape forventninger til interaksjonen. Imitasjon, turtaking, synkronitet og det å følge initiativ fra hverandre blir tydelig her, slik det også er i det første samspillet mellom omsorgsperson og spedbarn²⁰, som Holck bygger sine teorier på.

i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene (Masteroppgave, Universitetet i Oslo, 2021); Nora Bilalovic Kulset, «Singing – a pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds», *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Volume II: Education*, redigert av Helga R. Gudmundsdottir mfl. (Routledge, 2020), <https://ebrary.net/259766/education/study>; Sandra Ingebretsen, *Musikkterapi mot mobbing. Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som ressurs i mobbeforebyggende arbeid* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2015), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/292903>; Beate Gilje Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse: En studie av barns deltakelse i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger, 2023), <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3066732>; Torill Vist, «Musikk i barnehagen: følelser, fellesskap, kunnskap», i *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*, red. Vibeke Glaser mfl. (Fagbokforlaget, 2018); Malena Teistedal Waag, *Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen. En kvalitativ intervjustudie av musikkterapiens plass i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen* (Masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2022), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/3030829>.

18 Tumyr, «Barn, musikk og relasjonell helse».

19 Ulla Holck, *'Kommunikalsk' samspill i musikkterapi. Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaksjoner med børn med betydelige funktionsnedsettelse, herunder børn med autisme* (Doktoravhandling, Aalborg Universitet, 2002); Ulla Holck, «Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation», *Nordic Journal of Music Therapy* 13, nr. 1 (2004): 3–19, <https://doi.org/10.1080/08098130409478094>. Det skal sies at Holcks arbeid i disse tekstene handler om improvisasjon i musikkterapi, da mellom terapeut og barn med barn med store funksjonshemminger. Hun bygger her videre på teoretikere som Daniel Stern og Colwyn Trevarthen og deres grensesprengende forskning på tidlig mor – barninteraksjon.

20 Daniel N. Stern, *Spedbarnets interpersonlige verden*, 1. utg. (Gyldendal akademisk, 2003).

Stensæths filosofiskorienterte teori om responsivitet²¹ supplerer Holcks perspektiver. Responsivitet gir en rettethet i samhandlingen og fordrer en mental innstilling hos begge parter. Det innebærer at begge aktivt søker etter noe i samhandlingen som er *interessant* (inter-essensielt). Men for at responsiviteten skal bli dialogisk, som også er dens mål, må de aktive partene ta høyde for overraskelse og risiko. Det er dette som gir samhandlingen en magnetisk og kreativ kraft og skaper motivasjon hos begge til å fortsette, samt forventning, slik Holck er inne på. Faren for at interaksjonen skal bli mer monologisk enn dialogisk er alltid der. Det kan skje når den ene parten går lei og/eller følger blindt den andres utspill. Dette er normalt. For, som Stensæth²² skriver, det er umulig å opprettholde et samspill som er fullstendig dialogisk til enhver tid. Men om vi har mål om å få til *samspill* i ordets rette forstand, slik vi må forstå mandatet i AKS, må vi også forstå hvor komplekst samspill faktisk er. Blir samspillet for monologisk orientert, svekkes responsiviteten. Da blir samspillet dødt og uinteressant.

Dialogisk responsivitet må derimot ikke misforstås som et ideal som idylliserer fri lek og kaos i et samspill. Det handler mer om kunsten å balansere kaos og struktur på en måte som opprettholder samspillsinteressen hos de aktive. Johansson²³ peker nettopp på verdien av gjentakelse som en måte å skape ramme og struktur i samspillet på som skaper tydelighet, forutsigbarhet og oversikt. Gjentakelser kan slik åpne for spontanitet og humor og skape kontinuitet, opplevelse av sammenheng og følelse av trygghet. Men, som Johansson beskriver, gjentakelse innebærer ikke kun slike positive sider. Gjentakelser kan også bli rigide, stenge for nye opplevelser og fremme kjedsomhet. Da svekkes responsiviteten og den blir tom, som Stensæth ville hevde. Derimot kan den transformerende gjentakelsen, som Johansson skriver om, den som ikke handler om å kopiere og heller ikke om å kalkulere inn variasjoner, fremme responsivitet. Dette fordi den vil bekrefte forskjell gjennom intersubjektivitet. Opplevelse av å dele blir da felles, men de to kan oppleve ulike ting. Slike transformerende gjentakelser, slik Johansson beskriver dem, forutsetter oppmerksom tilstedeværelse, bevegelse og åpenhet – både i møte med hverandre og med gjentakelsen som en ny mulighet. Dette kan skje gjennom å tone seg inn på samhandlingens vitalitetsformer, skriver hun, som vi kan forstå som dynamiske mønstre i det affektive mikrosamspillet.²⁴

Som vi skal se, fremstår samspillet mellom korkompisene – med dette teoretiske fundamentet – som både komplekst og finmasket. Det finnes nok flere måter å forstå

21 Karette Stensæth, *Responsiveness in Music Therapy Improvisation: A Perspective Inspired by Mikhail Bakhtin* (Barcelona Publishers, 2017).

22 Stensæth, *Responsiveness in Music Therapy Improvisation*.

23 Kjersti Johansson, *Gjentakelse i musikkterapi. En kvalitativ instrumentell multipel casestudie* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2017), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2465699>.

24 Les mer om dette i Unni Tanum Johns, «Vitalitetsformer som musikk og kommunikasjon» i *Barn, musikk, helse*, red. Gro Trondalen og Karette Stensæth (CREMAHs Skriftserie, Norges musikkhøgskole, 2012). (Begrepet vitalitetsformer stammer fra Daniel Sterns teorier.)

samspeilet deres på, men vi mener at musikkterapiteori, med sitt fokus på sensitivt og improvisatorisk samspill, gir en verdifull tilnærming for å begripe slike dyadiske mikrosamspill. Stensæth²⁵ hevder også at en musikkterapiinformert tilnærming kan styrke vår forståelse av dialogisk interaksjon som noe som oppmuntrer til sosial deltakelse, særlig hos personer som har samspeilsutfordringer.

Metode

Vi bruker kvalitativ metode i denne studien.²⁶ Det kan være hensiktsmessig når en vil gå i dybden av sosiale prosesser og sosialt samspill, f.eks. i et klasserom. Vi har valgt å fokusere på ett kompispar, som utgjør vår case. I tråd med kvalitativ casestudiemetodikk gir én case mulighet for dyptgående analyse snarere enn generalisering²⁷. Studien søker dermed å belyse hvordan samspeilet kan arte seg i én konkret situasjon og diskutere dette i lys av teoretiske perspektiver og AKS-prosjektets målsettinger for korkompisordningen.

Datamaterialet

Datamaterialet består av videoopptak fra en klassekortime. Videoopptaket varer i 38 minutter og ble tatt opp i januar 2019 med en 0. klasse, der de 17 tilstedeværende barna er ca. 6 år gamle. Barna på opptaket har hatt klassekor i et halvt år og er godt kjent med rammene og aktivitetene, der flere av sangene repeteres jevnlig og inkluderer kroppslige bevegelser.

For yngre barn, som ofte samhandler mer gjennom kropp enn med ord enn det voksne gjør, kan video være et egnet medium.²⁸ Video gir tilgang til å se på barnas samhandling med hverandre ut ifra deres observerbare kroppslige uttrykk. Deres *kroppslige forhandlinger*²⁹ som også kan forsterkes gjennom bevegelser som induseres via musikk,³⁰ trer særlig godt frem gjennom videoopptak som dermed også gir oss en mer helhetlig tilgang til deres eventuelle interaksjonstemaer.

En begrensning kan være at det visuelle inntrykket ofte kan bli sterkere enn f.eks. det auditive. I tillegg kan det å «se» noe på videoen, og å se det flere ganger for analysens

25 Stensæth, «Music as Participation!».

26 May Britt Postholm, *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (Universitetsforlaget, 2010).

27 Bent Flyvbjerg, «Five Misunderstandings About Case-Study Research», *Qualitative Inquiry* 12, nr. 2 (2006): 219–45. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.

28 Karette Stensæth, *Musical Answerability: A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action* (Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2007), <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172597>.

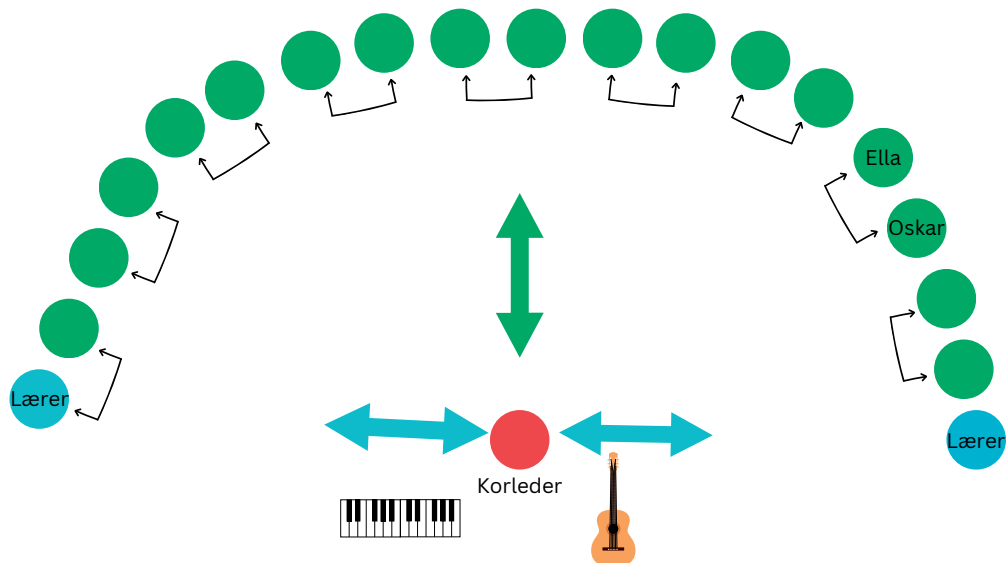
29 Jf. Kirsten Fink-Jensen, «Den forskende lærer i et fenomenologisk perspektiv», i *Video i pædagogisk forskning, krop og udtryk i bevægelse*, red. Helle Rønholt mfl. (Hovedland forlag, 2003).

30 Jf. Stensæth, *Musical Answerability*.

skyld, bidra til å forsterke inntrykket vårt enda mer. Vi prøvde å motvirke dette ved å stille hverandre kritiske spørsmål til det vi så og hvordan vi tolket det. Videoen er tatt opp i vidvinkel, og man ser hele klasserommet og alle personene som er til stede i hel-figur. Klassen er, som alltid i klassekortimene, plassert i en halvsirkel, med en lærer på hver side og korlederen i midten.³¹ En svakhet ved datamaterialet er at lyden på videoopptaket ikke skiller ut individuelle stemmer. Og siden hele klassen synger samtidig, får vi lite informasjon om den enkeltes stemmeleie, volum etc. Vi kan heller ikke høre hva de eventuelt sier til hverandre. Lyden på opptaket gir likevel innsikt i innhold og kontekst, noe som kan bidra til en bedre forståelse av de nonverbale signalene.

Vår studie avgrenser seg til å se på ett korkompisarpar: Ella og Oskar. Vi valgte å analysere Ella og Oskar sin samhandling nærmere fordi deres tilsynelatende svært ulike utgangspunkt for samhandling og behov for støtte skaper et dynamisk samspill. Dette samspillet hadde et analytisk potensial som vakte særlig faglig interesse hos oss med bakgrunn i musikkterapi. Å analysere hva nettopp disse to gjorde, mente vi videre ville gi verdifull kunnskap om AKS sin intensjon om samhandling – for alle. Utvelgelsen av kompisparet ble gjort gjennom en eksplorativ første bearbeidelse av videomaterialet der en av artikkelforfatterne (Høimyr) så gjennom hele videoen flere ganger, både med og uten lyd, med mål om å finne noe som virket fremtredende med tanke på samhandling.

Figur 1 viser plasseringen i timen, der Ella og Oskar sitter i den høyre delen av halvsirkelen:



Figur 1: Klassens plassering i kortimen.

³¹ Normalt er det kun én klasselærer med. Noen ganger er det praksiselever eller vikarer med, men da kun som observatører.

Oskar og Ella

Oskar har en tydelig, observerbar kroppslig uro i timen. Han står nesten ikke i ro, og beveger seg mye lenger unna stolen sin enn Ella, når klassen står og synger. Han overdriver ofte bevegelser klassen skal gjøre, og når de skal late som om de sover og de fleste av de andre barna nøyer seg med å lukke øynene sine, sklir Oskar nedover på stolen sin og havner på gulvet. Han titter rundt seg, som for å sjekke de andres reaksjoner. Underveis opptrer han kanskje litt som en klassens klovn som venter på en reaksjon fra sitt publikum.

Oskar er ofte usynkronisert i sine bevegelser – han gjør ofte bevegelsene sine litt senere enn de andre barna. Men i «Klassesangen» der de synger «0. klasse hopper» og «0. klasse klapper», så gjør han bevegelser på de riktige stedene og i takt med musikken. Det kan virke som at det er enklere for han å følge tydelige instruksjoner om stor-motoriske bevegelser, slik denne sangen inviterer til.

Ella på sin side har en helt annen kroppslig ro i kortimen enn Oskar. Hun står stort sett med bena godt plantet i gulvet, reiser seg rolig opp og ned fra stolen og beveger seg ikke bort fra den, slik det også er forventet av henne. Det er nesten som om hun har en usynlig grense i gulvet rundt seg som hun beveger seg innenfor. Hun følger instruksjoner og beskjeder fra korlederen og gjør de aktiviteter og bevegelser klassen får beskjed om.

Analysen

I analysen gikk vi i dybden på noen utvalgte samhandlingssekvenser mellom de to. Utvelgelsen av sekvenser ble gjort med forskertrianglering av tre av artikkelforfatterne (van Doorn, Høimyr & Johansson). Hver for oss så vi på videoen og noterte ned tidsperioder der vi observerte interessant samhandling mellom Ella og Oskar. De tidsperiodene som ble markert av alle, utgjorde det datamaterialet vi valgte ut og bygget casen på. De to sekvensene alle tre plukket ut ble gjenstand for videre tematisk analyse.³² Klippet fra 14:30 til 16:45 viser barna i aktivitet med sang og bevegelser til «Klassesangen». I klippet fra 23:27 til 25:30 synger de og beveger seg til «Rudolf med den røde tud». Den tematiske analysen foregikk ved at forfatterne (van Doorn & Høimyr) transkriberte sekvensene, markerte viktige hendelser/tidspunkter og fortløpende genererte koder for disse. Deretter ble kodene gruppert i større kategorier som ble gjennomgått og revidert. Hver kategori ble siden definert og navngitt, og vi endte opp med fire tema.

32 Virginia Braun og Victoria Clarke, «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology* 3, nr. 2 (2006): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>; Lars Emil Johannesen mfl., *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (Universitetsforlaget, 2018).

Resultater

I det følgende vil vi presentere fire tema som beskriver Oskar og Ellas handlinger og deres samhandling. For å synliggjøre barnas situerte samhandling slik den fremstår i datamaterialet, benytter vi korte, beskrivende vignetter fra videoopptakene. Disse er uthevet med kursiv skrift.

Initiativ som ikke blir møtt:

Barna står ved stolene og synger «Rudolf med den røde tud» mens korlederen står bak pianoet og spiller. Korkompisene gjør bevegelser til sangteksten vendt mot hverandre. Oskar snur kroppen sin vekk fra Ella og mot pianoet. Ella tar da tak i armen hans og vender han tilbake mot seg. De ser på hverandre og synger. Oskar knytter hånden og rekker den frem mot Ella. Ella står i ro og synger. Oskar bokser hånden sin fremover i løse luften, først litt til rytmen i sangen, før han bokser den i været på siste ord i sangen, da uten at bevegelsen er rytmisk forbundet med sangen.

Begge barna tar flere initiativer i sekvensen, f.eks. når Oskar knytter hånden og rekker den mot Ella. Basert på det vi ser de andre barna gjør, er dette en fast bevegelse som inngår i sangen. På dette tidspunktet har Ella fått ham fysisk vendt mot seg, men hun står selv i ro og besvarer ikke initiativet på den måten vi kanskje ville antatt. Når vi studerer de andre barna, ser vi at flere knytter hånden på samme tidspunkt. Dette tyder på at bevegelsen er en del av sangen, og mest sannsynlig ikke et tilfeldig innfall fra Oskar. Ella besvarer ikke Oskars håndbevegelse og står fortsatt helt i ro. Oskar får lite respons på annen måte enn at Ella ser mot han og at de synger samtidig. Her kan vi altså se at Oskar kommer med et adekvat initiativ i samspeilet, som ikke blir møtt av Ella.

Berøring som strategi for å fange oppmerksomhet:

Barna synger «Det er verdens beste dag, det er vår skoledag», og mange av barna gjør også bevegelser som hører til sangen. Rett før teksten «deg og meg» vender Oskar seg mot gutten som står på hans venstre side, og ikke mot sin korkompis Ella som står på hans høyre side. Hun pirker da på ryggen til Oskar akkurat i tide til «deg og meg» synges, der korkompisene skal peke på hverandre. Korlederen kommenterer at noen av barna glemte å vende seg mot korkompisen sin og roser deretter Ella som minnet Oskar på det. Korlederen oppfordrer deretter barna til å klappe sin korkompis på skulderen og si: «Takk for at du hjelper meg». Ella og Oskar ser på hverandre, klapper hverandre på skuldrene og takker hverandre som oppfordret, før sangen fortsetter.

I denne samhandlingssekvensen observerer vi at Ella bruker berøring som en strategi for å fange Oskars oppmerksomhet. Hun pirker ham på skulderen når han vender

sin kropp og oppmerksomhet bort fra henne. Vi tolker denne gesten fra Ella som et (kroppslig) spørsmål fra henne til Oskar – «*Er du her til stede som min partner i denne timen?*» Gjennom observerbare kroppshandlinger forsøker Ella å etablere kontakt med Oskar, ved fysisk å fange hans oppmerksomhet og rette den mot seg. Ella gjør dette flere ganger: Når Oskar vender kroppen vekk fra henne, prikker hun han på skulderen som en forsiktig påminnelse og en re-invitasjon til å samhandle.

Det finnes også eksempler der Ella berører Oskar for å få oppmerksomhet, men der berøringen har en annen karakter enn i eksempelet over. Dette ser vi her:

Oskar tar hetta på hettegenseren sin over hodet og begynner å snurre rundt seg selv. Ella stanser snurringen hans ved å legge sine armer fast rundt overkroppen hans, og hun vender han mot seg.

Her har Ellas berøring en annen valør og energi enn prikkingen på skulderen i det første eksempelet; den er mer bestemt. Nå kan det virke som Ella regulerer Oskars atferd mot en mer passende oppførsel, nærmest på en irettesettende måte.

Forhandlinger om bevegelser – aksept og ikke-aksept:

Klassen skal synge «Rudolf med den røde tud» med bevegelser til. Etter noen vers der de gjør innlærte bevegelser som passer til sangens tekst, skal de nå gjøre et vers der de gjør «feil» bevegelser til teksten. Det kan f.eks. være når de synger «nese» der de peker på en annen kroppsdel enn teksten tilsier. Dette er en friere aktivitet for barna enn «0. klasse hopper», der bevegelsene er instruerte, og nå får Oskar utfordringer med å følge de forventede retningslinjene i aktiviteten. Korlederen gir barna beskjed om at de skal vende seg mot sin korkompis før sangen starter. Oskar og Ella vender seg mot hverandre, og gjør «feil» bevegelser. På tekstfrasen «Rudolf med den røde tud» peker Oskar mot egen rumpe og tiss. Ella følger Oskar delvis i hans bevegelser, men han utfordrer nærværet med Ella når han fortsetter å overdrive bevegelsene sine. Vi observerer følgende:

Klassen synger «Rudolf med den røde tud» med «feil» bevegelser. Ella pirker Oskar to ganger på skulderen. Da snur Oskar ryggen mot henne og stikker ut rumpa si mens han peker på den. Han vender seg deretter mot henne, og hun imiterer da han og peker mot sin egen rumpe. Synkront tar de på sitt eget hode, vendt mot hverandre. Deretter vender Oskar seg bort fra Ella, med ansikt og kropp vendt inn mot halvsirkelen mens han beveger føttene. Ella pirker han nok en gang på skulderen, og når han ser mot henne, tar hun to tommer opp. Han vender seg så igjen bort fra Ella og begynner å bevege seg bort fra henne. Hun berører armen hans. Oskar gir ingen respons. Ella griper da skulderen hans. Da vender han

ryggen mot henne, stikker rumpa ut og peker på den mens han ser bakover mot henne. Ella legger nå hendene sine på ryggen hans og klapper i takt til musikken.

Her svarer Ella på Oskars initiativ ved å imitere hans bevegelser, som når hun peker mot sin egen rumpe etter han har gjort det. Umiddelbart etter at hun har imitert denne bevegelsen, er de igjen synkrone når de tar på sitt eget hode. Mot slutten av sekvensen, peker Oskar på rumpa si igjen. Han håper kanskje å få samme respons på sin på-kanten-handling «peke på rumpe». Men nå er ikke Ella med på det, hun synes kanskje at det var nok å bli med på den én gang. Hun velger heller å legge hendene sine på ryggen hans og klappe i musikkens rytme. Det blir da en måte å akseptere bevegelsen på som et initiativ, men ikke nødvendigvis som en passende samspillsbevegelse. Denne fysiske berøringen virker akseptabel for Oskar, da han velger å bli stående i den en stund.

Vi tolker dette som om Ella prøver å ivareta initiativet fra Oskar, men at hun etterpå ønsker å foreslå en ny form for samhandling, som for henne er mer adekvat i situasjonen (klappe på ryggen hans). Ved å klappe på ryggen hans til sangens rytme, bruker Ella sin samhandlingskompetanse kreativt. Hun nærmest tilbyr Oskar nye handlingsmuligheter gjennom å vise hva hun gjør med sin kropp og tilpasse dette til sangen som synges. Selv om Ella og Oskar ikke lenger gjør bevegelser synkront vendt mot hverandre, gjør de likevel noe sammen som har preg av lek og humor – og som derfor er noe spennende for dem. Slik tester de også ut om deres variasjon av kroppshandlinger til sangen kan bli til interaksjonstemaer som gir nye samhandlingsmuligheter for dem som kompispar innenfor klassekoret.

Synkrone, kroppslige bevegelser:

Klassen synger «Det er verdens beste dag, det er vår skoledag». Korlederen er forsanger og synger bevegelsene barna skal gjøre. Første bevegelse er å gjespe og sette seg ned på stolene, og korlederen roer ned tempo og dynamikk. Oskar legger seg over fanget til gutten som sitter ved siden av seg. Gutten dytter hodet til Oskar bort med stor kraft. Barna skal «sove». Mange lukker øynene og later som de sover. Oskar på sin side glir nedover stolen og havner på gulvet, men setter seg raskt opp igjen. Plutselig reiser korlederen seg opp, slår et anslag på gitaren og alle stemmer i «Og 0. klasse synger!» i høyt volum. Oskar og Ella synger, smiler og gjør store bevegelser. Oskar danser med føttene. Når den repeterende tekstfrasen «deg og meg» kommer, skal barna vende seg mot korkompisen og først peke mot seg selv og så på den andre. Første gang var det bare Ella som gjorde det. Men nå, når teksten igjen er «deg og meg», pirker Ella han på skulderen, og de synger og peker på hverandre.

Mot slutten av denne sekvensen er det som om Ella og Oskar kommer inn i en felles, synkron samhandling der de begge er til stede i samme modus. Dette kan vi observere ved at de er vendt mot hverandre, smiler og peker på hverandre når de gjør de samme

bevegelsene samtidig. De har også samme intensitet i handlingene sine, og begge ser både engasjerte og oppspilte ut. Det synes godt på opptaket at de har oppmerksomheten vendt mot hverandre, og det fremstår for oss som at de to deler en felles opplevelse akkurat i noen øyeblikk gjennom denne sangen. De to blir til en dyade innenfor det store fellesskapet i klasserommet.

Diskusjon

Denne teksten spør: Hva karakteriserer samhandlingen til to barn med nokså ulike behov for støtte i et inkluderende klassekor, og hvordan svarer dette kompispåret på AKS sine intensjoner om å utvikle samhandlingskompetanser?

Som vi ser av temaene er det mye som er i spill i denne casen. Temaene går også over i hverandre. Mens ro noen ganger kan være uttrykk for aksept og synkronitet, kan uro relatere til initiativ som ikke blir møtt og mangel på aksept. Samhandlingen preges i stor grad av forhandlinger. Disse ender enten opp i dissonans (uro, inadekvate utspill) eller harmoni (felles synkrone handlinger, samhandling som støttes av musikkens rytme, melodi, tempo, etc.). De kroppslige forhandlingene trer som forventet godt frem gjennom videomaterialet, selv om det også kan være indre og mindre synlige former for forhandlinger vi ikke får øye på.³³

Forhandlingene vi ser tar ulike former; de kan være kroppsbevegelser, grovmotoriske og/eller finmotoriske, blikk etc. Ofte initieres de indirekte gjennom sangtekster og/eller musikkens intensitet. Forhandlingene ser ut til å skje både bevisst og med intensjon, men de kan også ha vært ubevisste og intuitive. Men det som forener alle disse forhandlingene, er at de viser hvordan Oskar og Ella hele tiden prøver å regulere seg mot hverandre, men også mot klassen, korlederen og aktiviteten. Vi har vist til eksempler der den ene kommer med fysiske initiativ som ikke blir møtt eller akseptert av den andre, mens andre steder kommer de inn i synkrone felles fysiske bevegelsesmønstre. Basert på den første gjennomgangen av videomaterialet, ser denne typen regulering ut til å være gjennomgående for flere av klassens par. Vi antar imidlertid at vårt korkompispar noen ganger strever mer i forhandlingene enn mange av de andre. Dette er fordi de er så ulike, og fordi Oskar ikke følger alle instruksjoner og initiativ som gis.

Korkompis-ordningen gir dem begge, slik vi har observert det, øvelse i å møte andres initiativ, imitere dette og lage variasjoner av initiativet som kan føre dem inn i gode samhandlingsspiraler. Våre tema i denne casen viser også hvor komplekst dette kan være å få til. Noen initiativ blir møtt, andre ikke. Av og til fryses eller brytes samspillsspiralen, enten fordi den ene parten ikke aksepterer den andres handlinger eller kanskje ikke maktet å tone seg inn på den andre. Dermed blir samhandlingen mer monologisk og responsiviteten svekkes.

33 Jf. Fink-Jensen, «Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv».

Oskars handlinger er ofte preget av uro. Tumyr peker på at uro ofte kan komme til uttrykk i en sosialmusikalisk praksis, like gjerne som andre reaksjoner. Uro kan sees på som en del av et barns uttrykksrikdom.³⁴ Musikk kan både vekke, gi tilgang til og rom for ulike uttrykk, også uro, men den kan også *leke* med uroen, slik at den bedre kan tolereres. Dette ser vi skjer når vårt kompispar tuller og gjør ablegøyer i «Rudolf-sangen,» særlig der de får gjøre «feil» bevegelser til teksten. Her blir uroen gjort om til et interaksjonstema som de gjensidig deler og bygger dialogisk responsivitet rundt.³⁵ Men som vi ser, det er krevende. Oskar gjentar seg selv i sin uro og den blir monologisk og repe-terende. For Ella blir uroen kanskje for påtrengende og for mye for henne å romme? Hun mister i alle fall interessen og snur seg bort fra han.

I vår fortolkning kan det se ut til at Oskar blir noe overveldet av alle forventningene, både dem som gis i form av sangens ritualer, men også av dem som skapes der og da, i den relasjonelle reguleringen med Ella. Dette kan tyde på at hans evne til å regulere seg og sine handlinger ikke er like utviklet som Ellas. Dette skaper utfordringer for dem begge, men også muligheter for å opprettholde en dialogisk og responsiv samhandling. For selv om Ella er god til å tilpasse seg og finner kreative løsninger for å få Oskar med på det som skjer, ser det ikke alltid ut til å være nok for å få han med. Da oppstår det et hinder for en felles regulering mellom dem som kompispar. Det er ikke nødvendigvis lett for Ella å være en som tilbyr og gir, når Oskar ikke tar imot og iverksetter sine responser.

Vi antar likevel at korkompisordningen, innsvøpt i musiseringen, bidrar til å romme Oskars uro på en bedre måte enn mange andre situasjoner med faste rammer. Den blir kanskje mer akseptabel – den glir inn som noe kreativt. Oskars uro, f.eks. når han overdriver bevegelser, utfordrer hans evne til nærvær der og da. Som tidligere nevnt, er det mulig det blir for mye for han, slik at han blir utmattet. Han klarer da ikke lenger å tilpasse nærværet sitt til situasjonens regler og normer – både de uttalte og ikke-uttalte. Empati kan være en viktig komponent i en slik nærværskompetanse. Tumyr³⁶ skriver, med henvisning til Rabinowitch, Cross og Burnard,³⁷ at jevnlig deltakelse i musikalske fellesskap kan fremme og styrke barns empatiske kapasitet. Dette gir gjenklang i vår case. For selv om det ser ut til at Oskar kan bli utfordret mer på sine empatiske evner enn det som ville vært tilfelle utenfor korkompisrammen, tillater og rommer musikken dette ved at den blir en maske for Oskars empatiske utprøvinger.³⁸ Dermed gis Oskar

34 Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse*.

35 Jf. Holck, «Interaction Themes in Music Therapy».

36 Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse*.

37 Tal-Chen Rabinowitch mfl., «Long-Term Musical Group Interaction Has a Positive Influence on Empathy in Children», *Psychology of Music* 41, nr. 4 (2013): 484–98. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>.

38 Se Karette Stensæth, «Å skape sin egen veg heim: om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialskole», i *Musikk, helse, identitet*, red. Karette Stensæth og Bonde, Lars Ole, Skriftserie fra Senter for musikk og helse (Norges musikkhøgskole, 2011).

gjennom musikken unike muligheter til å lære og samtidig få gode og nyttige erfaringer knyttet til empatisk deltakelse med et annet barn.

Tumyr peker også på, stadig med henvisning til Rabinowitch, Cross og Burnard, at det å delta i felles musikkaktivitet kan fremme fellesskapsfølelse hos barn.³⁹ Dette kan ha sammenheng med det å ha fokus og oppmerksomhet mot den andre – dennes intensjoner og handlinger – på en særskilt måte i et musikalsk forløp. Dette kan muligens beskrives som et slags musikalsk intersubjektivt forhold mellom Oskar, Ella og musikken (og noen ganger sikkert klassen også), slik Stensæth viser til.⁴⁰ Slik kan Oskar også få tilgang til en relasjon og samhandling med et annet barn, et som har en roligere fremtoning og som er villig til å «holde han» (i overført betydning), i større grad enn det han kanskje ville fått utenfor et slikt musikkopplegg.

Ella, på sin side, får en annen type erfaring. Den handler om å balansere sin regulering mot Oskar. Hun opptrer noen ganger nærmest som en omsorgsperson overfor Oskar.⁴¹ Dette er også en erfaring hun kan lære av, og noe som kan gi henne mestringsopplevelser.

All denne forhandlingen som foregår mellom Ella og Oskar kan bidra til å styrke begge barnas «samarbeidsrelaterede kompetanse», noe som er et av områdene AKS-pedagogikken fokuserer på. Gjennom å være korkompiser får barna trening i å romme andre mennesker, også de elevene de ikke nødvendigvis er sammen med i friminuttene. Som vi har diskutert her, er det potensielt større rom for forhandlinger i musikkaktivitetene enn det er utenfor musikken. Musikk og sang framstår derfor som et unikt verktøy for å jobbe med utvikling av empati, aksept og anerkjennelse overfor andre, slik korkompisordningen legger til rette for.

Vi mener derfor at korkompisordningen på mange områder tilbyr Oskar og Ella en måte å «udvikle samarbeidsrelaterede kompetencer, samværskompetencer, nærværskompetencer, empati, evne til at rumme andre mennesker»⁴²; gjennom forhandlinger om interaksjonstemaer dem imellom, det være seg både kroppslige og vokale, musikalske så vel som ikke-musikalske. De utfordres via samhandlingselementer som inneholder gjentakelser, imitasjon, synkronitet og inntoning og øver seg på mellommenneskelig kommunikasjon. Dette innebærer å akseptere den andre, være nær, og romme den andre som ikke alltid gjør ting slik de selv ville gjort det. De lærer også mye om å improvisere relasjonelt, kroppslig og musikalsk for å tone seg inn mot de(n) andre, men også om å utfordre og vise selvstendighet når det er plass til/eller behov for det.

Men selv om både Ella og Oskar har muligheten til å påvirke samspillet, kommer vi ikke utenom den observerbare asymmetrien i relasjonen deres. Vi vet at klasse-læreren, som kjenner elevene godt, har satt to elever sammen som helt tydelig har ulike

39 Rabinowitch mfl., «Long-Term Musical Group Interaction».

40 Stensæth, «Å skape sin egen veg heim».

41 Jf. Stern, *Spedbarnets interpersonlige verden*.

42 Bonde og Ingerslev, «'Alle kan synge'» 116.

samspillsforutsetninger. Dette får konsekvenser for dem begge. Oskar kan lene seg mot sin rolige korkompis. Ella kan ikke vente det samme fra han. For å jevne asymmetrien ut, får – og tar – Ella et stort ansvar. Vi lurer på om korkompisordningen forventer for mye av en som Ella, og hva dette i så fall gjør med henne. Er det riktig at Ella skal få så mye ansvar for en medelev i en undervisningssituasjon? Kan korkompisordningen bli en belastning for Ella, særlig hvis hun stadig blir brukt (kun) som en ressurs? Det kan kanskje være fristende for lærere å sette sammen korkompiser slik som i vår case, men læreren kan også lett «misbruke» ressurssterke elever som Ella til fordel for målene i AKS. Derfor bør vi også spørre oss om når ordningen kan bli en belastning for en elev. Vil ikke barna sannsynligvis også raskt forstå hvem som trenger hjelp og hvem som er hjelperen? Dette kan i sin tur virke stigmatiserende på begge parter.

Dersom vi legger til grunn at Oskars uro er et uttrykk for at han ikke mestrer enkelte aktiviteter, kan opplevelsen av å ikke mestre virke negativt på eget selvbilde og selvtilit. Vi mener at det i så fall kan være klokt å vurdere om og når noen av aktivitetene eventuelt blir for utfordrende for Oskar. Det kan oppleves som et nederlag når han ikke klarer å finne sin plass eller navigere i de frieste aktivitetene og i en såpass stor gruppe. Hadde det da vært bedre for Oskar med en noe mindre gruppe, enda tydeligere rammer, mindre krav og/eller tettere voksenkontakt – som kunne hjelpe med å regulere handlingene hans?

En begrensning ved denne studien er at vi ikke har gått nærmere inn på hvilken rolle musikken, rammene, klassen eller korlederen spiller i Oskar og Ellas samhandling. Vi anerkjenner at disse faktorene har betydning for regulering og utvikling av barnas samhandling, slik også Tumyr og Johansson peker på.⁴³ Denne kompleksiteten – knyttet til samspillet mellom barn, musikkaktivitet, gruppe rundt og voksenledelse – ligger utenfor rammene for vår analyse, men bør utforskes videre i fremtidige studier.

Konklusjon

Som musikkterapeuter innser vi forfattere at vi nok er mer opptatt av en case med to barn med svært ulike samspillsforutsetninger enn av mange andre. Dette kan ha ført til at Oskars uro har fått en for stor plass. Vi kan ikke generalisere våre funn, og våre analyser er preget av våre perspektiver. De er heller ikke nødvendigvis overførbare til andre korkompispar. Videre forskning med flere korkompispar kan bidra til å utvide innsikten i ulike samhandlingsstrategier og relasjonelle kjennetegn. Casen med Oskar og Ella gir likevel en utdypende forståelse av korkompisordningen, der ordningen selv kan bli sårbar. Noen ganger må det foretas en sensitiv vurdering av når og hvor mye et barn skal tåle og bære av ansvar, og hvor mye de skal gi og ta. Like fullt: Det å synge sammen er enkelt og samtidig så fundamentalt, og ved å rette sin sangaktivitet direkte mot en medelev, kan vi skape små unike mikrokulturer i en litt større klassekultur.

43 Tumyr, *Barn, musikk og relasjonell helse*; Johansson, *Gjentakelse i musikkterapi*.

AKS-klassekoret inviterer til å kunne trene på samspill mellom to, mens en er sammen med flere, gjennom en lystbetont aktivitet og estetisk utfoldelse. På denne måten får små barn starte tidlig med å bygge gode relasjoner og samhandlingskompetanser. Slik kan korkompisordningen skape gode sosialmusikalske praksiser som i sin tur kan fremme relasjonell helse og forebygge ekskludering. Men som vi har sett: AKS handler om kompleks samhandlingskunst som også kan ha kraftig påvirkning. Derfor må ordningen brukes kritisk og sensitivt, og vi bør unngå at den blir monologisk – i for lang tid om gangen. Og aller helst bør den persontilpasses for begge i kompispåret, slik at begge opplever å bli sett og utfordret ut fra sine forutsetninger.

Referencer

- Angelo, Elin og Morten Sæther. *Barnet og musikken – innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter*. Aschehoug & Co, 2019.
- Bonde, Lars Ole, og Stefan Ingerslev. «'Alle kan syng': Sangglæde og social og faglig trivsel i indskoling via klassekorpædagogik og tolerersystem.» I *Samsang gjennom livsløpet*, redigert av Regine Vesterlid Strøm, Øyvind Johan Eiksund, og Anne Haugland Balsnes. Cappelen Damm Akademisk, 2022.
- Bonde, Lars Ole, Karette Stensæth, og Even Ruud. *Music and Health. A Comprehensive Model*. NOCKS Nordjysk center for kultur & sundhet, 2023.
- Braun, Virginia, og Victoria Clarke. «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology* 3, nr. 2 (2006): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Danielsen, Anne G., Oddrun Samdal, Jørn Hetland, og Bente Wold. «School-related social support and students' perceived life satisfaction». *Journal of Educational Research* 102 (2009): 303–18.
- Eriksen, Ingunn Marie, og Selma T Lyng. *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. No. 14/15. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2015.
- Falch-Hansen, Marianne. *Musikk og livsmestring i skolen – En kvalitativ studie om hvordan musikkaktiviteter i grunnskolen kan fremme livsmestring blant elevene*, masteroppgave, Universitetet i Oslo, 2021.
- Fink-Jensen, Kirsten. «Den forskende lærer i et fænomenologisk perspektiv.» I *Video i pædagogisk forskning, krop og udtryk i bevægelse*, redigert av Helle Rønholt, Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen, og Anne Maj Nielsen. Hovedland forlag, 2003.
- Flyvbjerg, Bent. «Five Misunderstandings About Case-Study Research». *Qualitative Inquiry* 12, nr. 2 (2006): 219–45. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>.
- Holck, Ulla. «Interaction Themes in Music Therapy: Definition and Delimitation». *Nordic Journal of Music Therapy* 13, nr. 1 (2004): 3–19. <https://doi.org/10.1080/08098130409478094>.

- Holck, Ulla. *'Kommunikalsk' samspill i musikterapi. Kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaksjoner med børn med betydelige funktionsnedsettelse, herunder børn med autisme*, doktoravhandling, Aalborg Universitet, 2002.
- Ingebretsen, Sandra. *Musikkterapi mot mobbing. Perspektiv på musikkterapi i barnehagen; musikk som ressurs i mobbeforebyggende arbeid*, masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2015. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/292903>.
- Johannesen, Lars Emil, Tore Witsø Rafoss, og Erik Børve Rasmussen. *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget, 2018.
- Johansen, Helene Sunde. *Ensomhet i skolen. Viktigheten av et godt psykososialt miljø*, bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2020.
- Johansson, Kjersti. *Gjentakelse i musikkterapi. En kvalitativ instrumentell multipel case-studie*, doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2017. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/2465699>.
- Johns, Unni Tanum. «Vitalitetsformer som musikk og kommunikasjon.» I *Barn, musikk, helse*, redigert av Gro Trondalen og Karette Stensæth. CREMAHs Skriftserie, Norges musikkhøgskole, 2012.
- Kulset, Nora Bilalovic. «Singing – a pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds.» I *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing, Volume II: Education*, redigert av Helga R. Gudmundsdottir, Carol Beynon, Karen Ludke, og Annabel J. Cohen. Routledge, 2020. <https://ebrary.net/259766/education/study>.
- Kulset, Nora Bilalovic, og Kirsten Halle. «Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten». *Music Education Research* 22, nr. 3 (2020): 304–14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>.
- Moksnes, Unni K., Audhild Løhre, Monica Lillefjell, Don G. Byrne, og Gørill Haugan. «The Association Between School Stress, Life Satisfaction and Depressive Symptoms in Adolescents: Life Satisfaction as a Potential Mediator». *Social Indicators Research* 125, nr. 1 (2016): 339–57. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0842-0>.
- Parlikar, Nayan, Kirsti Kvaløy, Linn Beate Strand, Geir Arild Espnes, og Unni Karin Moksnes. «Loneliness in the Norwegian adolescent population: prevalence trends and relations to mental and self-rated health». *BMC Psychiatry* 23, 895 (2023). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05404-5>.
- Patel, Vikram, Alan J. Flisher, Sarah Hetrick, og Patrick McGorry. «Mental Health of Young People: A Global Public-Health Challenge». *The Lancet* 369, nr. 9569 (2007): 1302–13. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7).
- Postholm, May Britt. *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, 2010.
- Rabinowitch, Tal-Chen, Ian Cross, og Pamela Burnard. «Long-Term Musical Group Interaction Has a Positive Influence on Empathy in Children». *Psychology of Music* 41, nr. 4 (2013): 484–98. <https://doi.org/10.1177/0305735612440609>.

- Statistisk sentralbyrå. «Blir vi stadig mer ensomme?», 7. mai 2021. <https://www.ssb.no/so-siale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>.
- Stensæth, Karette. «Music as Participation! Exploring Music's Potential to Avoid Isolation and Promote Health.» I *Music and Public Health. A Nordic Perspective*, redigert av Lars Ole Bonde og Töres Theorell. Springer International Publishing AG, 2018.
- Stensæth, Karette. *Musical Answerability: A Theory on the Relationship between Music Therapy Improvisation and the Phenomenon of Action*, doktoravhandling, Norges musikkhøgskole, 2007. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/172597>.
- Stensæth, Karette. *Responsiveness in Music Therapy Improvisation: A Perspective Inspired by Mikhail Bakhtin*. Barcelona Publishers, 2017.
- Stensæth, Karette. «Å skape sin egen veg heim: om identitetsbygging gjennom musikk hos eit barn på ein spesialskole.» I *Musikk, helse, identitet*, redigert av Karette Stensæth og Lars Ole Bonde. Skriftserie fra Senter for musikk og helse. Norges musikkhøgskole, 2011.
- Stern, Daniel N. *Spedbarnets interpersonlige verden*. 1. utg. Gyldendal akademisk, 2003.
- Tetens, Anne, og Lars Ole Bonde. «Sang og sundhed i indskolingen – hen imod en ny forståelse af sang i skolen.» I *Når vi synger*, redigert av Elsebeth Gerner Nielsen, Mette Johnsen Elbeck, og Lea Wierød Borčak. Sangens Hus, 2024.
- Tumyr, Beate Gilje. *Barn, musikk og relasjonell helse : En studie av barns deltakelse i en sosialmusikalsk praksis i en barnehage*, doktoravhandling, Universitetet i Stavanger, 2023. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3066732>.
- Utdanningsdirektoratet. «Inkluderende fellesskap». 2024. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/>.
- Utdanningsdirektoratet. 29. januar 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>.
- Vist, Torill. «Musikk i barnehagen: følelser, fellesskap, kunnskap». I *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis*, redigert av Vibeke Glaser, Ingunn Størksen, og May Britt Drugli. Fagbokforlaget, 2018.
- Wendelborg, Christian. *Mobbing på skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2023/24. Mangfold og inkludering*. NTNU Samfunnsforskning, 2024.
- Waag, Malena Teistedal. *Folkehelse og livsmestring – musikkterapi i grunnskolen. En kvalitativ intervjustudie av musikkterapiens plass i arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i grunnskolen*, masteroppgave, Norges musikkhøgskole, 2022. <https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/handle/11250/3030829>.

Abstract

Thriving psychosocial school environments are a priority. Studies show that music positively impacts well-being, mastery, and community, though research on school-based initiatives remains limited. The Danish program *Alle kan synge* (AKS, Everyone Can Sing) aims to strengthen social relations and sense of community by developing interaction competencies in children through class choirs. This study explores the AKS choir buddy system, where two children support each other during singing. We analyse one buddy pair's interaction and discuss how it aligns with AKS's goal of building interaction competencies. Video microanalysis identified four themes: unreciprocated initiatives, touch to capture attention, movement negotiation, and synchronous movements. The findings suggest the buddy system provides opportunities to experience turn-taking, synchrony, and joy of mastery, thereby fostering interaction competencies. However, careful implementation is crucial to balance support and challenge, ensuring that no child is overburdened with responsibility. The buddy system shows potential for inclusively enhancing interaction competencies.

The authors

Guro Høimyr, Ph.d.-stipendiat. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · guro.a.hoimyr@nmh.no

Beatrix van Doorn, Ph.d.-stipendiat. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · beatrix.v.doorn@nmh.no

Kjersti Johansson, Forsker. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · kjersti.johansson@nmh.no

Karette Stensæth, Professor. Norges musikkhøgskole, CREMAH (Centre for Research in Music and Health) · Karette.a.stensaeth@nmh.no

Trivsel og afstandsløshed?

– en eksistensfilosofisk refleksion over sansningens afstandsløshed, trivsel og sangskrivning som musikpædagogisk aktivitet

David Sebastian Jæger

Med afsæt i den danske filosof og teolog Knud Ejler Løgstrups fænomen om *sansningens afstandsløshed*,¹ afprøves i denne artikel et tankeeksperiment, der forsøger at anskueliggøre trivselsbegrebet i relation til musikpædagogisk arbejde – eksemplificeret igennem kollaborativ sangskrivning med skoleelever som musikpædagogisk aktivitet. Dette med henblik på at skabe musikpædagogiske handlemuligheder og forbinde trivselsspørgsmålet til musikfaget, uden at musikfaget mister legitimation i sig selv.² Dette gøres ud fra en tanke, der ser på tendenser ved mistrivsel som former for afstand, og at der i begrebet om sansningens afstandsløshed kan findes en pædagogisk modvægt hertil. De logikker, der viser sig ifm. mistrivsel er alle karakteriseret ved former for afstand. Afstand til åbenhed igennem præstationspres, afstand til verden igennem acceleration og afstand til fællesskab igennem overdreven psykologisering. Tre centrale problematikker ifm. mistrivsel virker som afsæt for denne diskussion: (a) *præstation*, (b) *acceleration* og (c) *psykologisering*.³ Sansningens afstandsløshed indtænkes ifm. musikfaget i et forsøg på at fremvise muligheden for herigennem at skabe nærhed til verden og hinanden. Dette udfoldes igennem to vignetter, der skal fremkalde musikpædagogiske øjeblikke med sangskrivning. Vignetterne er narrative, tekstlige konstruktioner, der resonerer i mine erfaringer og forståelser af det praktisk empiriske arbejde med kollaborativ sangskrivning med skoleelever – hvilket har til formål at indføre læseren i min musikpædagogiske tilgang samt fænomenologisk hermeneutiske fremgangsmåde, der tager afsæt i elevernes *levede erfaringer*.⁴ Forankringen i elevernes levede erfaringer bliver særlig betydningsfuld for at sikre deltagelsesmuligheder i sangskrivningsaktiviteten.

1 K. E. Løgstrup, *Ophav og Omgivelse. Betragtninger over historie og natur. Metafysik III* (Klim, 2013).

2 Se Frede V. Nielsen, "Hvorfor musik?," *Dansk sang* 62, nr. 1 (2010): 54-65; se også Frederik Pio og Øivind Varkøy, "A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn," *Philosophy of Music Education Review* 20, nr. 2 (2012): 99-116. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99>.

3 Noemi Katznelson et al., *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny ud-sathed i ungdomslivet* (Aalborg Universitetsforlag, 2022).

4 Max van Manen, *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (The Athlone Press, 1997).

Dette fordi, at de på denne måde kan tilgå aktiviteten igennem deres livsverdener – altså, igennem en uteoretiseret omgang med det musikalsk skabende, der, i bedste fald, kan give dem større deltagelsesmuligheder, upåagtet deres musikalske forudsætninger. Grundet denne artikels begrænsede omfang udfolder jeg ikke her den praktisk empiriske forankring nærmere, men kan nævne, at *educational design research* er af særlig interesse for udformningen af de sangskrivningsaktiviteter, jeg gennemfører i et musikpædagogisk forskningsperspektiv.⁵

Løgstrups beskrivelser af fænomenerne *sansningens afstandsløshed*, *forenende modsætninger* og *stemthed* besøges i selskab med Martin Heideggers begreber *Dasein* og *Mitsein*⁶ og Peter Sloterdijks tanker om høresansens inderlighed⁷ – dette for at kunne indtænke afstandsløsheden i en kollektiv og pædagogisk kontekst. På denne baggrund stilles spørgsmålet:

Hvordan kan Løgstrups fænomen om sansningens afstandsløshed give os nye indfaldsvinkler til at begrebsliggøre trivsel, set i relation til sangskrivning i musikfaget?

Artiklen bevæger sig frem igennem tre dele: (i) En teoretisk introduktion til Løgstrups fænomener om *sansningens afstandsløshed*, *stemthed* og *forenende modsætninger*, Heideggers begreber *Dasein* og *Mitsein* og Sloterdijks tanker om høresansens inderlighed – derefter inddragelse af første vignet; (ii) en tredeling af centrale faktorer ifm. mistrivselssproblematikkerne bliver fremlagt, samt et forsøg på at anskueliggøre disse som former for afstand – afsluttet med inddragelse af anden vignet; (iii) i lyset af ovenstående indledes en diskussion af sangskrivningens musikpædagogiske muligheder og perspektiver ifm. spørgsmål om trivsel og mistrivsel.

Igennem artiklen tænker jeg sammen med de inddragede teoretiske perspektiver. Dette kommer til udtryk ved, at citater ofte indgår i tæt sammenskrivning med min egen argumentation. Derved implementeres de teoretiske forståelser i min egen hermeneutiske fremgangsmåde og bruges både deskriptivt og normativt. Dette er et stilistisk bevidst valg, der skal medvirke til at fremvise min vurdering af teoriernes pædagogiske relevans og betydning.

5 For mere om *educational design research*, se Susan McKenney og Thomas C. Reeves, “Educational Design Research,” i *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, red. J. Michael Spector et al. (Springer, 2014), 131-140.

6 Frederik Pio, *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag – om ontologi og nihilisme i uddannelse og undervisning* (Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, 2012).

7 Peter Sloterdijk, “Hvor er vi, når vi hører musik?” i *Værens domesticering – udvalgte tekster om menneskerugekasser, skindød tænkning og antropoteknik*, red. Steen Nepper Larsen og Mads Lund Mikkelsen, overs. Lars Christensen og Mads Lund Mikkelsen (MindSpace, 2022), 38-63.

Forskningsmetodisk præcisering

Vignetterne er udformet på baggrund af empiriske erfaringer gjort i forbindelse med mit kandidatspeciale, hvor jeg gennemførte et kollaborativt sangskrivningsforløb med grundskoleelever på mellemtrinnet. Disse erfaringer er formateret således, at de er i stand til at fremvise mine levede erfaringer med musikpædagogisk sangskrivning i kondenseret form. Jeg trækker i den forbindelse på Max van Manens beskrivelser af en *human science*, der med fortolkende fænomenologisk metode formidler levede erfaringer gennem tekstliggørelse.⁸ Derudover har jeg søgt inspiration i Norman K. Denzin og Joseph G. Pontorrotos udlægninger af *thick descriptions*, hvor det ligeledes er hensigten at bringe læseren i kontakt med levede erfaringer og fortolkninger af disse.⁹ Vignetterne formidler derved det immanente meningsindhold i mine erfaringer med musikpædagogisk sangskrivning mere end nøjagtig dialog. Dette er i overensstemmelse med den fænomenologiske og hermeneutiske metode i van Manens udlægning af *lived experience descriptions*: “We are less concerned with the factual accuracy of an account than with the plausibility of an account – whether it is true to our living sense of it.”¹⁰ Vignetterne kan altså sammenfatte og formidle essentielle grundtræk ved musikpædagogisk sangskrivning og medvirke til at gøre praktisk pædagogiske situationer nærværende for læseren på en sådan måde, at de teoretiske perspektivers praktisk pædagogiske relevans synliggøres.

Afstandsløshed*Sansningens afstandsløshed*

Sansning er ikke receptiv, den er afstandsløs. Sådan lyder K. E. Løgstrups beskrivelse af det fænomen, han kalder *sansningens afstandsløshed*.¹¹ Den gængse opfattelse af sansning som receptiv – som sansestimuli modtaget udefra, der derefter bliver fortolket i hjernen – er med til at skabe et billede af mennesket som levende en *randtilværelse*, på kanten af universet.¹² Kosmos bliver herved til omgivelser, der er til for menneskets forbrug, i stedet for at være vores ophav. Med sansningens afstandsløshed rykker Løgstrup

8 Max van Manen, *Researching Lived Experience*.

9 Norman K. Denzin, “Thick Description,” i *Interpretive Interactionism*, red. Norman K. Denzin (SAGE Publications, 2001), 99-118. <https://doi.org/10.4135/9781412984591>; Joseph G. Pontorrotto, “Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept Thick Description” *The Qualitative Report* 11, nr. 3 (2006): 538-549. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1666>.

10 Max van Manen, *Researching Lived Experience*, 65.

11 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*.

12 Se Løgstrup om “Den selvberørende bevidsthed og randtilværelsen,” i *Ophav og Omgivelse*, 35-40. Her udlægger Løgstrup, hvordan sansningen fejlagtigt bliver opfattet som noget, der er i os og ikke i vores omgivelser, hvilket hænger sammen med et konstrueret billede af bevidstheden som selvberørende.

på den måde mennesket “tilbage” i universet eller, rettere sagt, henimod en forståelse af mennesket som *af* universet. Når vi hører og ser, så høres og ses noget. Igennem sansningen rører vi ved det hørte og sette, og vi, de hørende og seende, bliver ligeledes rørt af det hørte og sette: “Som sansende væsener rører vi sansende ved andet legemligt værende, ved univers, som er til i ydre ‘legemlig’ fylde – og det lader os ikke uberørt. Det stemmer sindet.”¹³ Sansningens afstandsløshed er i denne optik en overskridelse af det subjekt/objekt-forhold, der ligger i en receptiv forståelse af sansningen. Vi er derved ikke blot passive modtagere af sansestimuli fra vores omverden, nej, som sansende er vi ét med det sansede. Sansning skal altså ikke forstås kausalt, da dette er med til at opretholde et – for Løgstrup – illusionistisk billede af sansende subjekter, i afstand til en sansbar objektiveret omverden.

Løgstrups fænomenologiske beskrivelse af den afstandsløse sansning henter han i sansernes potentielle *allestedsnærvær*: “Sansende er jeg til stede i et vidt og åbent rum, hvor min opmærksomhed kan hæfte sig snart ved det ene snart ved det andet. Alt imens jeg, hvad mit legem angår, er på afstand...”¹⁴ Han beskriver at være ude ved tingene, ment som, at vi igennem vores sanser er ved det sansede. Vi er allestedsnærværende i sansningen. Det er igennem forståelsen af vores kroppe begrænsethed i tid og rum, at vi oplever os selv som på afstand af. Men i “vores sansning kan vi være langt væk fra vores legeme, henne ved døren, oppe på månen eller ude ved stjernerne.”¹⁵ I sansningens afstandsløshed “er der ikke ladet noget tilbage i os, der ikke er univers.”¹⁶

Forenende modsætninger

Sansning og forståelse beskrives som et “samspil uden samblending,”¹⁷ dette til trods for, at vi ikke oplever det sådan. I vores oplevelse er de to fænomener netop uadskillelige. Vi oplever ikke sansningens afstandsløshed solo. Forståelsen er en del af sansningen på en sådan måde, at vi – som Løgstrup nævner det – ikke hører stærens sang uden at forstå, at det er stæren, der synger.¹⁸ Forholdet mellem sansning og forståelse beskriver Løgstrup som forholdet mellem afstandsløshed og afstand. I modsætning til Kant, der lader sansningen “gå under” i forståelsen,¹⁹ siger Løgstrup, at “Forståelsen er gået ind i sansningen, forbindelsen er så intim som tænkes kan.”²⁰ Trods dette, er de modsætninger. Det, vi sanser, befinder sig i en kropslig afstand til os, men ikke

13 Ole Jensen, *Historien om K. E. Løgstrup* (ANIS, 2007), 139.

14 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*, 21.

15 Jakob Wolf, *Mennesket i Universet – ledsager til K. E. Løgstrup: Ophav og Omgivelse. Metafysik III* (Klim, 2013), 52.

16 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*, 17.

17 Jensen, *Historien om K. E. Løgstrup*, 138.

18 K. E. Løgstrup, *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger. Metafysik II* (Klim, 2018).

19 Jensen, *Historien om K.E. Løgstrup*, 135.

20 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*, 16.

i en afstand til vores sansning. Med vores forståelse er det modsat: der bringes vi på “afstand af takket være sproget.”²¹ Sproget skaber individuation og en “form for objektivering”²² af verden. Det betyder ikke, at sproget udelukker sansningen, men sproget giver os mulighed for at adskille os fra tingene “derude”, og opdage os selv og vores handlemuligheder som vores egne. Modsætningsforholdet mellem sansning og sprog er ikke et, hvor det ene udelukker det andet, tværtimod. Til at forklare dette, kan vi søge hjælp i Løgstrups beskrivelser af *forenende modsætninger*.²³ De forenende modsætninger skubber ikke hinanden væk, men skaber “liv og energi” igennem den “spænding”, de rummer.²⁴ De kan ikke skilles ad, men må heller ikke blandes sammen. De konstituerer hinanden i deres modsætningsforhold. Det er dette blik, jeg anlægger på sangskrivningsprocessen, hvor et forenende modsætningsforhold mellem *ord* og *klang* kan ses som selve sangskrivningens væsenstræk. “Forholdet mellem den afstandsløse sansning og det afstandsskabende sprog udgør i heldigste fald en frugtbar forenende modsætning. Sansning og sprog er som modsat ladede poler, der får gnisten til at springe.”²⁵ Dette vender vi tilbage til.

Stemthed

Løgstrups beskrivelser af *stemthed* skal forstås i relation til den før-bevidste og pre-refleksive sansning. Det er herigennem, vi bliver op- og nedstemte: “Nedstemt af afmagten, opstemt af universets nærvær.”²⁶ På den måde kan den før-bevidste afstandsløshed trænge ind i vores forståelse og bevidsthed som en stemning eller stemthed – hvor verden ikke “lader os ... uberørt.”²⁷ Når vi oplever verden, gør vi det med en følelse, eller rettere, med en stemthed. Dette får os til at se verden og andre mennesker i deres betydningsfuldhed – som noget, der angår os og er henvendt mod os. Stemtheden åbner altså et mulighedsrum, hvor verden træder frem som “lys eller mørk, mulighedsfyldt eller tømt for betydning.”²⁸ Den stemthed, verden efterlader på os, igennem den før-bevidste afstandsløshed, der ligger i sansningen, søger en artikulation. Denne artikulation kan blandt andet findes i kunsten: “Stemtheden i indtrykket forlanger, for at blive fattet ret, et stemt udtryk, og det er denne stemthed, kunstværket får fra sit medium...”²⁹ På den

21 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*, 16.

22 Jakob Wolf, “Sansning og æstetik” i *Kunst og Virkelighed*, red. Per Dahl og Svend Andersen (ANIS, 1984), 34.

23 K. E. Løgstrup, *System og Symbol* (Gyldendalske Boghandel, Nordiske Forlag, 1997).

24 Løgstrup, *System og Symbol*, 183.

25 Wolf, “Sansning og æstetik,” 35.

26 Løgstrup citeret i Jensen, *Historien om K.E. Løgstrup*, 139.

27 Jensen, *Historien om K.E. Løgstrup*, 139.

28 Mogens Pahuus, *Løgstrup & Kunsten* (Klim, 2016), 14.

29 Pahuus, *Løgstrup & Kunsten*, 15.

måde kan der igennem kunst bringes en før-bevidst stemthed frem i lyset, til skue for bevidstheden:

... det stemte indtryk indeholder en erkendelse, der vil artikuleres.... I det stemte indtryk er vi ... åbne for en betydning af, hvad vi sanser og kommer ud for, der går ud over eller går bag om vor på forhånd fortrolighed med tingene og begivenhederne.... Hvad der gør indtryk på os, har bragt os ud af vore sjælelige fuger, indeholder en erkendelse, som – hvis vi blot kunne få den artikuleret – måske vil vise sig væsentligere end al vor begrebsligt fastlagte, orienterende erkendelse.³⁰

Det er på denne baggrund, at sansningens afstandsløshed får særlig relevans ifm. kunstnerisk udtryk – som artikulation af en sanselig før-bevidst stemthed. Kunstværkets henvendelse til vores sanser kan altså bevare det stemte indtryk og transformere det til et stemt udtryk. “Kunstneren besinder sig ... på selve det sanselige element,”³¹ siger Løgstrup. Derved tilbydes en måde at erfare verdens fænomener på, der er ganske anderledes end den intellektuelle begrebslige erkendelse. I det stemte indtryk bliver vi, som sagt, “åbne for en betydning af, hvad vi sanser og kommer ud for, der går ud over eller går bag om vor på forhånd fortrolighed med tingene og begivenhederne.”³² Kunsten erstatter altså ikke sansningen, men kan igennem *besindelsen* på det sanselige bevare stemtheden i indtrykket, og derigennem bringe os i kontakt med en pre-refleksiv fænomenal oplevelsesintensitet af verden.

Høresansens inderlighed

For at rette sansningens afstandsløshed tydeligere imod høresansen, og derved det musikpædagogiske, finder jeg det nødvendigt at inddrage den tyske filosof Peter Sloterdijks tanker om høresansens inderlighed. Sloterdijk stiller spørgsmålet: Hvor er vi, når vi hører musik?³³ Ifølge Sloterdijk er det vestlige samfund præget af en visuel forståelse af verden – et “primært seende forhold.”³⁴ Det sete opleves og *viser sig* som stående i en afstand til os. I en visuel kultur er dette med til at skabe et subjekt/objekt-forhold til verden, fordi vi godtager afstanden til tingene, og til den anden, som en reel afstand. I et hørende forhold til verden ville det være anderledes. Når vi lytter, kan vi ikke opretholde den afstand, som synet muliggør. Vi er ikke “på afstand af,” når vi hører: “Øret kender ikke til et overfor ... det er midt i de akustiske begivenhedernes gang.”³⁵

30 Løgstrup, *Kunst og erkendelse*, 9.

31 Løgstrup, *Kunst og erkendelse*, 7.

32 Løgstrup, *Kunst og erkendelse*, 9.

33 Sloterdijk, “Hvor er vi, når vi hører musik?”

34 Sloterdijk, “Hvor er vi, når vi hører musik?” 39.

35 Sloterdijk, “Hvor er vi, når vi hører musik?” 40.

Høresansen er den første sans, vi udvikler, og vi kan høre før vores fødsel; noget, Sloterdijk beskriver som moderlivets “dunkle Weltmusik.”³⁶ Før vi kommer til denne verden, er vi til i en verden af lyd, alt imens vi fysisk er forbundet og afstandsløse til den mor, der holder os i hendes indre. På den måde kan man se lyden som en oprindelighedens sans. Høresansen forbinder os med andre mennesker, noget, Lars Ole Bonde refererer til igennem en beskrivelse fra en døvstum forfatter, der formulerer det således: “Blindhed adskiller dig fra ting, mens døvhed adskiller dig fra mennesker.”³⁷ En hørelsens filosofi kan altså kun “være mulig som en teori om i-væren – som udlægning af den ‘inderlighed’, der bliver verdensfølsom i den menneskelige vågenhed.”³⁸ Sloterdijk påpeger altså, på samme måde som Løgstrup, at vi fejlagtigt forstår sansning som receptiv, men at denne forståelse ikke kan fastholdes i høresansen. Den forbinder os til verden igennem en oplysning af verden som altid-allerede tilstede i os. Set ud fra Sloterdijks betragtninger kan man pege på en særlig mulighed for inderlighed og afstandsløshed i høresansen, fordi høresansen ikke kan opretholde den *vrangforestilling*, at vi i sansningen står i afstand til det sansede.³⁹

Med-væren

I det følgende vil jeg inddrage to af Martin Heideggers begreber: *Dasein* og, i særdeleshed, *Mitsein*.⁴⁰ Hensigten er ikke grundig redegørelse af Heideggers egne forståelser af begreberne, men snarere, hvordan disse kan hjælpe os til at bevæge Løgstrups beskrivelser af sansningens afstandsløshed ind i en kollektiv og pædagogisk rammesætning.

Dasein er bestemmelsen af mennesket som altid værende-i-verden. Som en *der-væren*. Altid er vi *i-verden* og kan ikke forstås uden dette tilhørsforhold. Der findes ingen forudbestemt menneskelig essens for menneskets *der-væren*. Essensen er eksistensen, som udfoldes i menneskets *væren* som åbenhed til verden. Mennesket er altså henvist til verden, og *Dasein* bliver til igennem menneskets selvforhold. Menneskets *der-i-verden* udgør dets eksistentielle handlemuligheder i den verden, det altid-allerede er indfældet i. “Væren er det, der oppebærer mennesket i en åbenhed for den baggrundshorisont af mening og betydning, der kommer til syne i selve vor daglige praktikker i verden.... Væren er den implicitte, levede baggrund...”⁴¹ Vi ser i denne beskrivelse af *Dasein* dets

36 Sloterdijk citeret af Frederik Pio, “Sanselighedspædagogik og livsduelighed,” i *Nordisk musikk-pædagogisk Årbok 11*, red. Frede V. Nielsen et al. (Norges Musikkhøgskole, 2009), *NMH-publikasjoner* nr. 8, 152.

37 Se Lars Ole Bonde, *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi* (Samfundslitteratur, 2009), 44.

38 Sloterdijk, “Hvor er vi, når vi hører musik?” 40.

39 Løgstrups udtryk *vrangforestilling* referer til forståelsen af sansningen som receptiv, hvilket han peger på som den gængse opfattelse. Se *Ophav og Omgivelse*, 15-20.

40 Se evt. Dermot Moran, “Being-With;” og Joseph Rouse “Dasein,” i *The Cambridge Heidegger Lexicon*, red. Mark A. Wrathall (Cambridge University Press, 2021), 111-115; 201-209.

41 Pio, *Heidegger til de pædagogiske fag*, 46.

sammenlignelighed med Løgstrups beskrivelser af sansningens afstandsløshed.⁴² *Dasein* er konstitueret af menneskets levede baggrund, vi kunne også sige livsverden eller stemthed. Vi er farvet af vores væren-i-verden, der udgør det mulighedsrum, der åbner sig for os. Heideggers væren og Løgstrups sansning ligger altså meget tæt på hinanden, da de begge italesætter menneskets tilhørsforhold og *befindlighed* i verden eller kosmos. Vi bliver til i dette sanselige kropslige mellemværende, i et forhold, vi ikke har valgt, men som vi er henvist til eller, som Løgstrup ville sige det, har vores ophav i.

Hvor sansningens afstandsløshed fokuserer på menneskets forhold til kosmos, og *Dasein* forholdet til verden, da fokuserer *Mitsein* på det forhold, at verden altid er en delt verden: “*Dasein* er ... grundbegrebet for en filosofisk bestemmelse af menneskets fundamentale forbundethed med verden. *Mitsein* fokuserer i stedet på implikationerne af denne bestemmelse i forhold til en fokusering på samværet og dermed den kollektive og delte dimension af *Daseins* væren-i-verden.”⁴³ Vi kan derved, med *Mitsein*, være med til at rette fænomenet om sansningens afstandsløshed ind i en mellemmenneskelig forståelsesramme, hvilket vi har brug for i en fokusering af pædagogiske, didaktiske og trivselsmæssige forhold.

Ligesom Løgstrup forsøger at overkomme en subjekt/objekt-forståelse af verden med sansningens afstandsløshed, så gøres det samme med *Mitsein*. Her ydes en kritik af Husserls forståelse af *intentionalitet* og *intersubjektivitet*.⁴⁴ Ud fra Løgstrup og Heideggers forståelse lykkedes det ikke Husserl at overkomme subjekt/objekt-spaltningen, fordi der i hans intentionalitetsbestemmelse er en bevidsthed, der befinder sig uden for verden og ikke som hos Heidegger altid-allerede er *i*-verden. I intentionalitetsbegrebet bliver det individualiserede subjekt tildelt for stor betydning. Bevidstheden bliver selvberørende og subjektet *situationsløst*.⁴⁵

Mitsein forsøger at overskride forståelsen af intentionalitet som individuel psykologisk bestemmelse og i stedet fokusere på en oprindelig, før-refleksiv fortrolighed med verden. Eller, sagt med Løgstrups beskrivelser, en før-bevidst sanselig afstandsløshed. *Mitsein* medvirker til en fokusering af det kollektive ind i den delte verden. Her rejser det så kritikken af intersubjektivitet. Dette fordi intersubjektivitet ikke tilstrækkeligt kan beskrive en forbundethed og et ikke-psykologisk, “non-kognitivt, før-refleksivt og sanseligt”⁴⁶ forhold til verden.

I afstandsløsheden er vi ikke blot subjekter over for hinanden. Vi er i samme verden, i samme båd, så at sige, og vores handlinger kan ikke forstås uden dette primære tilhørsforhold som udgangspunkt. Afstandsløsheden må altså forstås i en mere kollektiv og oprindelig forståelsesramme. *Mitsein* går uden om det “individualiserede subjekt”⁴⁷

42 Løgstrup gik til forelæsninger ved Heidegger i 1933-34 og var tydeligt influeret af Heideggers filosofi. Se evt. K. E. Løgstrup, *Martin Heidegger & Heideggers kunstfilosofi* (Klim, 2008).

43 Pio, *Heidegger til de pædagogiske fag*, 197.

44 Pio, *Heidegger til de pædagogiske fag*, 199.

45 Wolf, *Mennesket i Universet*, 106.

46 Pio, *Heidegger til de pædagogiske fag*, 199.

47 Pio, *Heidegger til de pædagogiske fag*, 199.

der antydes med det intersubjektive – forstået som et subjekts psykologiske rettedhed over for et andet – og omfatter det kollektive værensforhold, vi har sammen – i og med verden – og på den måde beskriver det tydeligere mennesket som henvist til en altid-allerede *delt* verden.

Første vignet

Jeg sidder i et lille lokale med fire elever fra 5. klasse. Jeg har fortalt dem, vi skal skrive en sang om noget, de har oplevet – om konkrete oplevelser, de har haft i deres liv. Noget, der har gjort dem glade eller kede af det. De fjoller, griner og fortæller om ting, de laver sammen i deres fritid. Man kan mærke, at lige netop disse fire elever er venner, og de har meget, de vil dele med mig og hinanden. Fortællingerne stikker i mange retninger, men de handler alle sammen om fjollerier og venskab. Stemningen er munter og energisk. Det virker derfor oplagt at tage afsæt i den munterhed, der er i lokalet. Jeg søger deres blikke, imens jeg i et højt tempo spiller en dur-akkord på min guitar: “Skal det være noget i den her stil?” De smiler og udbryder: “Jaa, sådan dér!” Jeg nynner en melodi, imens jeg inkorporerer nogle af de ting, de har fortalt om. Jeg synger: “Jeg bliver glad, når vi leger i haven.” Sille svarer syngende tilbage: “Og jeg mærker, at det kilder i maven.” Jeg udbryder: “Jaa, sådan dér!” Hendes syngende svar får sangens form til at tone forsigtigt frem foran os, i et øjeblik, hvor den pædagogiske asymmetri virker fraværende.

Vignetten fremkalder et musikpædagogisk øjeblik med sangskrivning – et øjeblik, elever og underviser deler omkring tilblivelsen af en sang. Herigennem tilbydes vi et glimt ind i elevernes selvfølgelige livsverdener og kommer i berøring med de intensiteter, de møder verden med. De artikulerer en nærhed og kærlighed til deres venner, både i deres beretninger og i den måde, de er sammen i lokalet. På denne baggrund bliver de i stand til sammen at snakke om og artikulere en sang om et så stort emne som kærlighed. Vi ser, hvordan ordene til sangteksten bliver fremkaldt af en musikalsk udveksling. Der sker altså noget i spændingsfeltet mellem ord og klang. Sille svarer på underviserens første sanglinje med næste linje, der nærmest flyver ud af munden på hende. Det virker som om, musikken inviterer den næste sanglinje frem, så den bliver sunget igennem hende. Vi ser også, hvordan underviseren må have en sensitivitet over for stemning eller stemthed. Stemningen eleverne skaber igennem deres fortælling og væren i situationen, bliver brugt som afsæt for det skabende arbejde. Det bliver derudover tydeligt, hvordan det skabende arbejde medvirker til en højere grad af symmetri mellem eleverne og underviser. Dette igennem den stemthed, der flytter dem ud af en individuel afstand, henimod en *delt* stemning, der går bagom individuelle holdninger og udtryk, og i stedet artikulerer stemthed i et *delt* musisk samvær.

Afstand

I det nedenstående vil jeg, på baggrund af Katznelson et al.'s empiriske undersøgelser med unge, beskrive, hvordan mistrivsel kommer til udtryk og kan forstås i relation til tendenser i samfundet. Dette fremlægges igennem en tredeling af centrale faktorer i forbindelse med mistrivsel.⁴⁸

Acceleration

Katznelson et al. beskriver, hvordan den øgede effektivisering af transport har skabt muligheder for at rejse langt på kortere tid, hvilket har gjort større dele af verden tilgængelig for flere mennesker. Den teknologiske acceleration skaber, ifølge forfatterne, en indsnævring af den fysiske verden. Denne tilsigtede acceleration af samfundet, som egentligt har til hensigt at optimere og give tid, ender, som også Hartmut Rosa påpeger, med at gøre det modsatte.⁴⁹ Det er denne bevægelse i samfundet som de unge, ifølge Katznelson et al., befinder sig i – i et system, der accelererer og skaber en fornemmelse af tidspres. De unge oplever, at de skal udvise robusthed, evne at handle selvstændigt og samtidigt virke autentiske. Samtidigt med dette står de hele tiden over for valg knyttet til deres fremtidige uddannelser og muligheder. Valg, der enten kan lukke eller åbne døre for dem, alt efter, hvordan de præsterer. Forfatterne viser, hvordan accelerationen for nogle skaber en følelse af, at det sociale liv passerer dem forbi, og at de derved bliver hægtet af, hvis de skal leve op til faglige forpligtelser, imens det på samme tid beskrives, hvordan de unge føler sig hægtet af det faglige, hvis de skal leve op til sociale forpligtelser. På den måde resulterer det høje tempo, for nogle, i en følelse af at være udspændt, noget en ung kvinde beskriver med billedet af at føle sig som en "spændt bue."⁵⁰ Andre unge fortæller om den fremmedgørelse, de oplever, accelerationen skaber, hvor opgaver blot bliver noget, der skal overstås, uden, at der egentligt er knyttet en fornemmelse af mening til dem.⁵¹

Præstation

Kravet om præstation beskrives af Katznelson et al. som sammenhængende med samfundets øgede fokus på selvoptimering og konkurrence. På den måde er det tæt knyttet til neo-liberale tendenser i samfundet og den øgede individualisering, der er fundet sted på baggrund af ønsker om "individuel frihed, frie markeds kræfter ... og konkurrence."⁵²

48 Katznelson et al., *Mistrivsel*.

49 Hartmut Rosa, *Fremmedgørelse og acceleration* (Hans Rietzles Forlag, 2014).

50 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 89.

51 Katznelson et al., *Mistrivsel*.

52 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 111.

Mennesket “‘frisættes’ til selv at skabe og forme sin identitet og liv,”⁵³ men konsekvenserne af disse valg bliver ifølge forfatterne overladt til den enkelte. De påpeger, at det at præstere godt tillægges en særlig høj værdi i vores samfund, og at der herigennem kan opnås betydelig anerkendelse. Det bliver op til den enkelte at indfri krav og forventninger – mislykkes dette, vil det let kunne opleves som nederlag. Dette forskyder, hvad der er “godt nok”, så det tilstrækkelige ikke længere opleves som en mulighed: “Det bliver således i stigende grad præstationen og det at lykkes med at præstere, som bliver det, der hyldest, snarere end det præstationen omhandler.”⁵⁴ Katznelson et al. peger på, at samfundet forventer det “enestående og usædvanlige,” hvilket har skabt “en intensivisering af individualiseringen,” der gør, at det ikke længere er tilstrækkeligt at leve op til samfundets almene krav.⁵⁵

Psykologisering

Psykologisering henviser til, hvordan unges møde med krav, idealer og forventninger udefra fører til et øget indadrettet blik. Dette i en vurdering af i hvor høj grad, de unge selv formår at leve op til disse forventninger. Forfatterne mener, at en psykologisering af samfundet og hverdagslivet er fundet sted i en sådan grad, at vi har overtaget og indarbejdet psykologiske udtryk og handlemåder som en naturlig del af vores hverdag og hverdagsprog. Med reference til sociologien Philip Rieff, beskriver Katznelson et al., hvordan psykologien allerede fra slutningen af det 19. århundrede var i færd med at erstatte religionen, hvilket medvirker til, at “det at have det godt bliver et mål i sig selv frem for et resultat af en stræben efter det fælles gode.”⁵⁶ Det beskrives, hvordan psykologiske praksisser “siver ind” i vores hverdag og påvirker den måde, vi opfatter os selv på.⁵⁷ Vi oplever os selv igennem en psykologisk forståelse af verden, og vi bruger denne forståelse til selv-ledelse og som selv-styringsstrategi, hvilket ifølge forfatterne frembringer en overensstemmelse mellem individet og det vestlige samfunds idealer, der er kendetegnet ved “individualiserede, liberale styringsformer.”⁵⁸ Psykologiseringen som begreb, er tæt knyttet til individualiseringen, fordi vi i højere og højere grad ser os selv som selvstyrende for eget liv og tilfredshed. De samfundsproducerede krav, de unge oplever, ansporer dem derved til en “selvvurderende introspektion”.⁵⁹ De unge vender blikket indad og bliver selviagttagende. Igennem denne indadskuen vurderer de så i hvor høj grad, det er lykkes dem at leve op til krav og forventninger, og dermed bliver blikket

53 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 111.

54 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 111.

55 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 112.

56 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 139.

57 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 139.

58 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 139.

59 Katznelson et al., *Mistrivsel*, 150.

på dem selv ofte præget af selvkritik.⁶⁰ Psykologiseringen rummer ifølge forfatterne den dobbelthed, at den bringer de unge i kontakt med deres tanker og følelser, og samtidigt skaber denne tendens til at vende fokus indad, hvilket kan komme til udtryk igennem selvmonitorering, selvkritik og skam.⁶¹

Mistrivsel som afstand

På den anden side af Løgstrups beskrivelser af sansningens afstandsløshed ligger forståelsens afstand. De ovenstående perspektiver om mistrivsel fremviser netop denne afstand, i menneskets stadigt større forsøg på at være "herre i eget hus." Igennem psykologiseringen forsøger vi at forstå og vurdere os selv, vores motiver og handlinger. Vi vil være hundrede procent autentiske og i lyset af præstationsforventninger være i stand til at indfri ethvert potentiale som vi, igennem forståelsen af os selv, kan sætte i spil. Dette verdenssyn efterlader ringe plads til det, der ikke lader sig forstå, begribe og kontrollere, og det medfører, hvad Hartmut Rosa beskriver som "verdens gådefulde tilbagetrækning."⁶² Vores forsøg på at bringe verden nær, igennem erobring og teknisk funktionalitet, ender, som beskrevet tidligere, med at gøre det modsatte. Med reference til et sciencefiction-digt skrevet af den svenske forfatter Harry Martinson, beskriver Løgstrup, hvordan en gruppe mennesker forlader en gold og ødelagt jordklode. De bliver sendt ud af kurs i rummet, fordømt til evig vandring i intetheden, afstanden til jorden er som en hungersnød uden jordens lyde, dufte og synsindtryk til at stimulere deres sanser. "Mennesket lever ikke af mad og ilt alene – men også af næring til sanserne."⁶³ Løgstrup peger her helt konkret på menneskets fundamentale behov for at sanse, og fremviser med fortællingen, i bogstavelig forstand, hvordan afstanden til vores sansende natur fratager os vores muligheder for at trives. Jakob Wolf beskriver Løgstrups betragtninger om sansningen således: "... sansningen er 'helbredende'... Hvad er det for en sygdom, sansningen helbreder for? Det er den sygdom, at sindet vil lukke sig inde i sig selv.... Sansningen kan bryde denne indelukkethed og dermed helbrede os. Sansningen befrier os fra os selv."⁶⁴ Indelukketheden kan forstås ud fra den førnævnte intensiverede individualisering og psykologisering.⁶⁵ Sansningen viser sig i dette perspektiv som et muligt værn mod den "indelukkethed," der bærer store lighedstræk med forhold som selv-monitorering og den indadvendthed, der viser sig i mistrivselsproblematikker. På samme måde beskriver Frederik Pio den subjektive individualisering som kendetegnende for mennesket i dag:

60 Katznelson et al., *Mistrivsel*.

61 Katznelson et al., *Mistrivsel*.

62 Hartmut Rosa, *Det ukontrollerbare* (Forfatteren og Eksistensen, 2023), 23.

63 Løgstrup udlagt af Jensen, *Historien om K.E. Løgstrup*, 132.

64 Jakob Wolf, *Det ubevæbnede øje – essays om fænomenologi, videnskab, økologi og teologi* (ANIS, 2012), 225.

65 Katznelson et al., *Mistrivsel*.

Når min verden begynder og slutter i mig selv, er der ikke langt til, at den anden potentielt kan reduceres til et middel, der kan forbruges i opnåelsen af ens egne mål. Den adskilthed, isolation og følelse af formålsløshed, det moderne menneske i stigende grad erkender ... denne glædesløse tilstand skaber en lang række af konflikter, der kun medvirker til at gøre distancen mellem mennesker dybere.⁶⁶

Pio beskriver *distancen* mellem mennesker som en *glædesløs tilstand*, koblingen mellem mistrivsel og afstand står her tydeligt frem. Det taler derudover direkte ind i den "glædesløse tilstand" som præstationspresset skaber, hvor vi må overgå hinanden "i opnåelsen af egne mål."

Løgstrup beskriver, hvordan den afstandsløse sansning fordrer en *tilbageholdenhed* – en ikke-erobring.⁶⁷ Spændingen mellem erobring og tilbageholdenhed – ment som samspillet mellem forståelse og sansning – er kommet ud af balance. I en kultur, hvor besindelsen på sansningens *in-aggressive* verdensforhold bliver negligeret, vil forståelsens afstandsskabende egenskaber dominere tilbageholdenhedsimpulsen.⁶⁸ Tilbageholdenhed er altså ikke det samme som indadvendthed, men er en etisk⁶⁹ besindelse på det sansbare. Det kan virke kontraintuitivt, at tilbageholdenheden ikke netop er afstandsskabende. Men det er fordi, tilbageholdenheden her ikke anses igennem forståelsens prisme, men igennem sansningens. Sagt anderledes bringer den udfordrede tilbageholdenhedsimpuls mennesket på afstand af den der-væren, der kan åbne et eksistentielt mulighedsrum på baggrund af vores stemte baggrundsforfølelse af livet. Vi bliver indadvendte i stedet for verdensvendte.⁷⁰ På den måde bliver det tydeligt, at vi lukker os for det sansbare, for åbenheden i tilværelsen og for afstandsløsheden. "Så a-kosmisk indstillet er vi blevet."⁷¹

Anden vignet

Jeg sidder rundt om et bord med fire elever fra 5. klasse. Vi taler om konkrete oplevelser fra deres liv, som kan være udgangspunkt for vores sang. Flere af eleverne hænger lidt ind over bordet, virker trætte og siger ikke så meget. Deres fortællinger stikker i flere retninger, og der viser sig ikke umiddelbart et fælles tema, vores sang

66 Pio, *Heidegger til de pædagogiske fag*, 175-176.

67 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*.

68 Ole Jensen, "Sansning og forståelse," i *Kunst og Virkelighed*, red. Per Dahl og Svend Andersen (ANIS, 1984), 21-30.

69 Her skal etisk ikke forstås som en bevidst overvejelse over rigtigt og forkert, men som en *fordring*, der spontant udspringer af vores sanselige forbundethed til kosmos. Se K. E. Løgstrup, *Den etiske fordring* (Gyldendal, 1991).

70 Se Gert Biesta, *World-Centered Education. A View for the Present* (Routledge, 2022); og evt. Biesta, *Letting Art Teach. Art Education 'after' Joseph Beuys* (ArteZ Press, 2019).

71 Løgstrup, *Ophav og Omgivelse*, 58.

kan handle om. Pludseligt siger Tobias noget: “Jeg kan altså slet ikke nå at lave alle de lektier, vi skal, det får jeg sgu lidt stress over nogle gange.” William svarer: “Det gør jeg altså også.” Harald stemmer i: “Hvad med mig? Jeg er totalt bagud!” Jeg kan mærke, hvordan stemningen i lokalet bliver mere energisk. Alle har pludseligt noget, de vil fortælle. Elevernes kropssprog ændrer sig: de læner sig ikke længere tilbage, men fremad. Jeg spørger, om det er noget, de allesammen kender til. Det er det! Vi begynder at skrive en sang ud fra de beretninger, de har om at føle sig bagud eller hægtet af, og om at blive ligeglade med det hele. I takt med, at vi begynder at spille, synge, rime og komponere, bliver de problematikker, de fortæller om, båret frem af musikken med en fornemmelse af virkelyst og fandenivoldskhed. Stemningen er munter og energisk, imens vi synger om afmagt, frustrationer og usikkerhed.

Vignetten fremkalder her en proces, der til forskel fra den første, ikke til at starte med er båret frem af musikken. Man kan sige, det går den anden vej rundt. Begyndelsesvis er der mindre åbenhed fra elevernes side. De har alle erfaringer med acceleration og præstationspres – altså mistrivselproblematikker. Det fortæller de ganske naturligt om, og det er tydeligt, at deres evner til at beskrive deres egne følelser, og vende blikket indad, er veludviklet. Men igennem sangskrivningen skabes der mulighed for at sætte denne problemstilling – og deres psykologiske kompetencer til at beskrive deres følelser – ind i et klangbåret sanseligt samvær. På den måde løfter de en afstand, der udfordrer dem, ind i en afstandsløshed til hinanden. Det indadvendte bliver artikuleret i en udadvendthed, fra et nedstemt indtryk til et opstemt udtryk. Deres psykologiske virkelighed bliver altså løftet ind i en medværen på en sådan måde, at det åbner et mulighedsrum, hvor de bliver i stand til at sige fra igennem sangen. Vignetten fremviser derudover noget om en nødvendig pædagogisk tålmodighed og tilbageholdenhed i det musikalsk skabende arbejde. Eleverne må have tid til at lade det vigtige komme frem, og underviseren må have en opmærksomhed på, hvornår noget dukker op, der binder eleverne sammen i øjeblikket – i dette eksempel en delt problematik.

Mellem afstand og afstandsløshed

Sangskrivning som forenende modsætningsforhold

Sangskrivning finder sted i et felt mellem ord og klang. Musikken henvender sig direkte til vores sanser og har en særlig mulighed for at bringe os i kontakt med den afstandsløse sansning. Sangskrivningens anden komponent er sproget, som repræsenterer forståelsen og afstanden. På den måde kan man argumentere for, at sangskrivning er konstitueret af det, Løgstrup kalder *forenende modsætninger*.⁷² Sangene lader eleverne beskrive deres verdensforhold igennem et sprog og en introspektion, der knytter sig til deres psykologiske kompetencer, men båret frem af en musikalsk klangbund, der løfter disse forståelser

⁷² Løgstrup, *System og Symbol*.

ind i en kollektiv, afstandsløs og sansbar væren. Men helt afstandsløse går det heller ikke, vi er: “Hvis vi kunne fatte det forunderlige i det, at vi kan høre, og i det, at vi kan se farver og former, så ville glæden ved det tage magten fra os.”⁷³ Hertil viser sproget sig som en afstandsskabende handlemulighed i verden.

Hannah Arendts beskrivelser af *handling* og *tale* kan her være af nytte for os.⁷⁴ Handling og tale viser sig som fundamentale menneskelige handlemuligheder, hvorigennem vi, både kropsligt og sprogligt, kan sætte vores initiativer og begyndelser i spil. Men disse initiativer er afhængige af, hvordan andre tager imod dem – hvordan de tager dem op.⁷⁵ Arendt viser hermed det fundamentalt menneskelige behov for tilblivelse igennem ord og handling i en plural fællesverden, der tager disse initiativer op i med- eller modspil. Vi kan altså ikke forstå det menneskelige subjekt uden at forholde os til menneskets væren-i-verden, men ej heller uden de andre mennesker som betingelse for at kunne handle.⁷⁶

Det er i dette perspektiv, sangskrivning fremviser en eksemplarisk balance mellem sansningens afstandsløshed og forståelsens afstand. Sangskrivningen tilbyder os både en artikulation af vores forståelser af verden igennem ord og musikalsk handling og samtidigt også vores før-bevidste væren i den. Der ligger heri et modsætningsforhold og en balance, der kan hjælpe os med at forstå og erkende vores verden – en måde at forstå verden på, som Arendts formulering om forståelse kan hjælpe os til at reflektere over: “[Understanding] is an unending activity by which, in constant change and variation, we come to terms with and reconcile ourselves to reality, that is, try to be at home in the world.”⁷⁷ Vi forstår verden ved at forene os med den, ved at være hjemme i den. At være hjemme i den forstår jeg, i denne sammenhæng, som at finde en balance mellem afstand og afstandsløshed. Vi er forbundet til hinanden, til verden, til kosmos igennem vores sanser. I sangskrivning viser tale og (musikalsk) handlen i fællesskab sig både at “rumme et svar på det spørgsmål, som enhver nytilkommen bliver spurgt: ‘Hvem er du?’”⁷⁸ og at kunne bringe os i berøring med en sanselig afstandsløs væren. Sangskrivning repræsenterer derved en måde at være sammen i musik, der udtalt giver adgang til begge disse dimensioner af tilværelsen, og i bedste tilfælde kan hjælpe med at forene os med den verden, vi lever i, eller som Arendt har beskrevet det: “reconcile ourselves to reality.”⁷⁹

73 Løgstrup citeret i Jensen, *Historien om K.E. Løgstrup*, 134.

74 Hannah Arendt, *Menneskets vilkår*, overs. Christian Dahl (Gyldendal, 2023).

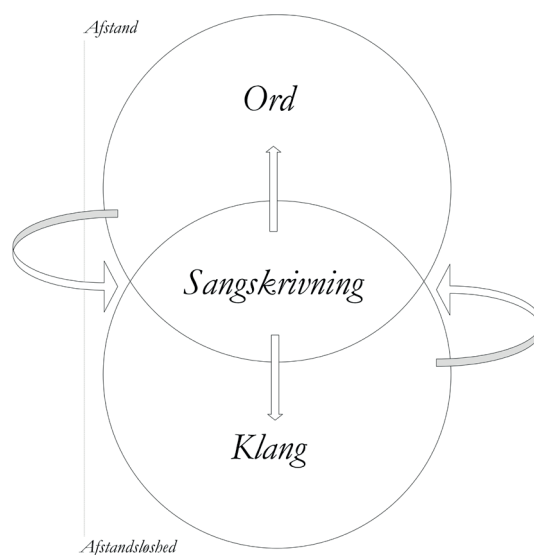
75 Biesta, *World-Centered Education*, 48.

76 Arendt, *Menneskets vilkår*.

77 Hannah Arendt, *Essays in understanding (1930-1954)* (The Literary Trust of Hannah Arendt Bluecher, 1994), 308.

78 Arendt, *Menneskets vilkår*, 192.

79 Hannah Arendt, *Essays in understanding (1930-1954)*, 308.



Figur 1. Sangskrivning som forenende modsætningsforhold mellem ord og klang

Ovenstående figur illustrerer forholdet mellem ord og klang – mellem det sprogligt artikulerede og det klangbårne. Den er et billede på, hvordan ord igennem sangskrivningen bliver til klang og ligeledes, hvordan klang former nye ord og fører dem frem igennem os – dette i en potentiel endeløs cyklus. Sangskrivning bliver til i denne synergi. På den måde fremviser det sangskrivningen som opretholdt inden for dette spændingsforhold og herigennem ligger muligheden for at reetablere en balance mellem afstand og afstandsløshed. Det usagte, skjulte og før-bevidste kan løftes ind i det sprogligt artikulerede, og på samme måde kan dette sprogligt fastbestemte løftes ind i en opløsende klangbåret form, der giver ordene mer-betydning. Dette siger også noget om sangskrivningens mulige didaktisering, hvor elever kan inddrages fra flere steder i dette spektrum mellem ord og klang – mellem afstand og afstandsløshed.

I Løgstrups forelæsning om skolens formål italesætter han en ubalance mellem to kulturoverleveringer – den naturvidenskabelige *akkumulerende kulturoverlevering* og den filosofiske, religiøse og kunstneriske *standhaftige kulturoverlevering*.⁸⁰ Dette kan sammenlignes med ubalancen mellem afstand og afstandsløshed, mellem forståelse og sansning. Løgstrup giver fortællingen en ganske særlig betydning som værende i stand til at skabe balance imellem disse kulturoverleveringer. Fortællingen er for alle, den er ikke teoribåret, men udspringer af en livsverden: “Den overleverer de uindhentelige indsigter.”⁸¹ På den måde adresserer Løgstrup fortællingens muligheder for at skabe inklusion og balance mellem to kulturoverleveringer. Det er igennem den kunstneriske, religiøse og filosofiske fortælling, det bliver muligt for os at forstå og fortolke den

80 K. E. Løgstrup, “Skolens formål,” i David Bugge, *Løgstrup & skolen* (Klim, 2014), 117-130.

81 David Bugge, *Løgstrup & skolen* (Klim, 2014), 17.

historie, som vi faktisk overdrages igennem naturvidenskabens fund og bedrifter. Sangskrivningen kan ligeledes forstås som en fortælling – i ord og klang. En fortælling, eleverne selv skaber: en fortælling, der affødes i spændingsfeltet mellem sansning og forståelse. En balanceskabende fortælling – fra stemt indtryk til stemt udtryk.

Trivsel og afstandsløshed?

Løgstrups forståelse af vores sanselige forbundethed til kosmos giver ikke mennesket en særegen, privilegeret plads i naturens hierarki. Vi er ligesom dyrene, *af* dette univers, blot med en oplevelse af at være løsrevet det igennem vores forståelse af os selv som stående på afstand af det sansede. En afstand, man kan pege på har taget overhånd i et moderne samfund, præget af et ønske om at forstå, kontrollere og bestemme ethvert verdensforhold. Set i relation til pædagogisk, kunstnerisk skabende praksis er dette perspektiv med til at sidestille eleverne, upåagtet deres forudsætninger. I det musikpædagogiske rum er vi alle blot sansende mennesker, der igennem det klangbårne musikalske kan inviteres ind i et verdensnærvær og en afstandsløshed, som kan være med til at genforbinde os med vores ophav i kosmos. Trivsel bliver altså ikke blot et spørgsmål om jegets forgodtbefindende, men også et spørgsmål om menneskets eksistentielle trivsel, set ud fra et syn på mennesket som konstitueret af en afstandsløshed til det sansede. Vi kan altså herigennem nærme os at arbejde med trivsel, uden at instrumentalisere det musikpædagogiske arbejde eller forcere en trivselsfremme, der kunne komme til at skabe utilsigtet præstationspres eller instrumentelt forsøge at gøre elever “glade.” Det handler ikke om at påvirke elevernes humør eller stemning, men om sammen at skabe en sensitivitet og åbenhed over for det, der allerede er.

I det stemte udtryk kan elever og undervisere udveksle livsverdensperspektiver, og livets usagte baggrundsforfølelser kan løftes frem. Men ikke kun som artikulation igennem det kunstneriske produkt, også igennem selve det skabende, eksplorative, kunstneriske samvær. Arendt nævner, at den “forbløffende uberegnelighed er iboende i enhver begyndelse...”⁸² Det skabende, som en kunstnerisk begyndelse, er kendetegnet ved denne forbløffelse, der i det pædagogiske samvær ikke kun er forbeholdt eleverne, men også undervisere. Herigennem anskueliggøres sangskrivningens relationelle potentialer underviser og elever imellem – som en måde at være sammen-i-musik.⁸³

Dette kan gennem den pædagogiske vinkling og didaktisering være med til at skabe indblik i spørgsmål om trivsel og mistrivsel. Den pædagogiske rettedhed mod sanserne,

82 Arendt, *Menneskets vilkår*, 192.

83 Se evt. Lauren Ryals, “Music Educators’ Perspectives on Songwriting,” i *The Routledge Companion to Creativities in Music Education*, red. Clint Randles og Pamela Burnard (Routledge, 2023), 185-190; Og Peter Bruun, *Worlds Become in Sound. A Study in the Phenomenology of Music Creation, Being, and Pedagogic Processes of Bildung* (Ph.d. afh., Aarhus Universitet og Det Kongelige Danske Musikkonservatorium København, 2023), 73-74.

som skabende adgang og forbindelse til verden, kan befri os fra os selv. Den kan gøre os verdensvendte, eller skulle vi sige *kosmosvendte*, og hjælpe os ud af psykologiseringen og individualiseringens indelukkende greb. Hertil mener jeg, at kunstnerisk praksis er en åbenlys vej at betræde, fordi vi her så tydeligt er henvendt til sanserne og til den verden, vi er indlemmet i, men som vi i fortroligheden med den overser. Igennem den kunstneriske praksis får vi indblik i en stemthed, der “indeholder en erkendelse, som – hvis vi blot kunne få den artikuleret – måske vil vise sig væsentligere end al vor begrebsligt fastlagte, orienterende erkendelse.”⁸⁴ Det er denne måde at forstå kunst og erkendelse på, som jeg finder særligt betydningsfuld for pædagogisk forskning, der arbejder i krydsfeltet mellem kunstnerisk praksis og spørgsmål om trivsel. Det er denne bevægelse mod erkendelse i det sanselige, jeg advokerer for at forfølge. Det sansbare, stemte, kunstneriske udtryk – og processen omkring tilblivelsen heraf – indeholder en viden, vi i et forståelsens samfund alt for let forkaster til fordel for det målbare, fastbestemte og kontrollerbare. Men vi bør turde at stille os i det ikke-fastlagte – i det *ukontrollerbare*.⁸⁵ Dette for at undgå en yderligere intensivering af den meningsløshed, unge rapporterer om ifm. indfrielsen af krav og forventninger, uden en egentlig fornemmelse for andet end målet. Artiklens pointe er altså ikke at løse mistrivselsproblematikkerne igennem det anlagte syn på sansning og kunstnerisk praksis, men at bygge på et fundament for fremtidig undersøgelse af trivsel, hvor vi stiller os i en position, der ikke kun forsøger at løse, men også at erkende, for derigennem at afsøge den pædagogiske betydningsdybde af vores erkendelser.

84 Løgstrup, *Kunst og erkendelse*, 9.

85 Se Rosa, *Det ukontrollerbare*.

Referencer

- Arendt, Hannah. *Essays in understanding (1930-1954)*. The Literary Trust of Hannah Arendt Bluecher, 1994.
- Arendt, Hannah. *Krisen i skolesystemet og pædagogikken – og andre pædagogiske tekster*. Oversat af Joachim Wrang. Klim, 2021.
- Arendt, Hannah. *Menneskets vilkår*. Oversat af Christian Dahl. Gyldendal, 2023.
- Biesta, Gert. *Letting Art Teach. Art Education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press, 2019.
- Biesta, Gert. *World-Centered Education. A View for the Present*. Routledge, 2022.
- Bonde, Lars Ole. *Musik og menneske. Introduktion til musikpsykologi*. 2. udgave. Samfundslitteratur, 2009.
- Bruun, Peter. *Worlds Become in Sound. A Study in the Phenomenology of Music Creation, Being, and Pedagogic Processes of Bildung*. Ph.d. afh., Aarhus Universitet og Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, 2023.
- Bugge, David. *Løgstrup & skolen*. Klim, 2014.
- Denzin, Norman K. "Thick Description." I *Interpretive Interactionism*, 2. udgave, redigeret af Norman K. Denzin, SAGE Publications, 2001. <https://doi.org/10.4135/9781412984591>.
- Jensen, Ole. "Sansning og forståelse." I *Kunst og Virkelighed*, redigeret af Per Dahl og Svend Andersen. ANIS, 1984.
- Jensen, Ole. *Historien om K.E. Løgstrup*. ANIS, 2007.
- Katznelson, Noemi, Mette Pless og Anne Görlich. *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag, 2022.
- Løgstrup, K. E. *Den etiske fordring*. Gyldendal, 1991.
- Løgstrup, K. E. *System og Symbol*. 2. udgave. Gyldendalske Boghandel, Nordiske Forlag, 1997.
- Løgstrup, K. E. *Martin Heidegger & Heideggers kunstfilosofi*. Klim, 2008.
- Løgstrup, K. E. *Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betragtninger. Metafysik II*. 3. udgave. Klim, 2018.
- Løgstrup, K. E. *Ophav og Omgivelse. Betragtninger over historie og natur. Metafysik III*. 3. udgave. Forlaget Klim, 2013.
- McKenney, Susan og Thomas C. Reeves. "Educational Design Research." I *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 4. udgave, redigeret af J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen og M. J. Bishop. Springer, 2014.
- Moran, Dermot. "Being-With." I *The Cambridge Heidegger Lexicon*, redigeret af Mark A. Wrathall. Cambridge University Press, 2021.
- Nielsen, Frede, V. "Hvorfor musik?" *Dansk sang* 62, nr. 1 (2010): 54-65.
- Pahuus, Mogens. *Løgstrup & Kunsten*. Klim, 2016.

- Pio, Frederik. "Sanselighedspædagogik og livsduelighed." I *Nordisk musikkpædagogisk Årbok 11*, redigeret af Frede V. Nielsen, Svend Erik Holgersen og Siw Graabræk Nielsen. Norges musikhøjskole og forfatterne, NMH-publikasjoner, 2009.
- Pio, Frederik og Øivind Varkøy. "A Reflection on Musical Experience as Existential Experience: An Ontological Turn." *Philosophy of Music Education Review* 20, no. 2 (2012): 99–116. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.20.2.99>.
- Pio, Frederik. *Introduktion af Heidegger til de pædagogiske fag. Om ontologi og nihilisme i uddannelse og undervisning*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Musikpædagogiske Studier, DPU Bind 4, 2013.
- Ponterotto, Joseph G. "Brief Note on the Origins, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept Thick Description" *The Qualitative Report* 11, nr. 3 (2006): 538–549. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1666>.
- Rosa, Hartmut. *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag, 2014.
- Rosa, Hartmut. *Det ukontrollerbare*. Forfatteren og Eksistensen, 2023.
- Rouse, Joseph. "Dasein." I *The Cambridge Heidegger Lexicon*. Redigeret af Mark A. Wrathall. Cambridge University Press, 2021.
- Ryals, Lauren. "Music Educators' Perspectives on Songwriting." I *The Routledge Companion to Creativities in Music Education*, redigeret af Clint Randles og Pamela Burnard. Routledge, 2023.
- Sloterdijk, Peter. "Hvor er vi, når vi hører musik?" I *Værens domesticering – udvalgte tekster om menneskerugekasser, skindød tænkning og antropoteknik*. Redigeret af Steen Nepper Larsen og Mads Lund Mikkelsen. Oversat af Lars Christensen og Mads Lund Christensen. Mindspace, 2022.
- Van Manen, Max. *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, 2. udgave. The Althouse Press, 1997.
- Wolf, Jakob. "Sansning og æstetik." I *Kunst og Virkelighed*, redigeret af Per Dahl og Svend Andersen. ANIS, 1984.
- Wolf, Jakob. *Det ubevæbnede øje. Essays om fænomenologi, videnskab, økologi og teologi*. ANIS, 2012.
- Wolf, Jakob. *Mennesket i Universet – ledsager til K.E. Løgstrup: Ophav og Omgivelse. Metafysik III*. Klim, 2013.

Abstract

Based on the Danish philosopher K. E. Løgstrup's claim that perception is not receptive but without distance, the article explores the concept of well-being in relation to collaborative songwriting in music education. Løgstrup's phenomenological insights on sensing, uniting opposites, and attunement are accompanied by Martin Heidegger's concept of *Mitsein* and Peter Sloterdijk's reflections on the intimacy of hearing. In the light of these thinkers, the pedagogical question of well-being is understood, not only as a psychological category that denotes "feeling good", but also as an existential connection to an always-already shared world. The purpose of the article is to articulate an existential understanding of well-being and point towards songwriting in music education as a way of exploring issues of well-being together with students.

The author

David Sebastian Jæger, Ph.d.-stipendiat, DPU, Aarhus Universitet · dsj@edu.au.dk

Free Music for Kids: Collaborative Music and Well-being in Educational Practices

Laura Rocchegiani

This paper examines the transformative potential of music for enhancing well-being by challenging traditional roles in education. It asks: *How does removing predefined hierarchies in collaborative music-making settings with children, families, and musicians influence participant agency, well-being, and creativity?*

Drawing on case studies from the “Free Music for Kids” project, the study explores how role fluidity shapes agency, well-being, and creativity at both individual and group levels, with a particular focus on shared agency, mutual respect, and creative participation.

Previous research has highlighted the significance of peer-to-peer learning as an effective pedagogical approach, demonstrating its many benefits in promoting learner agency and improving overall educational outcomes. For instance, Orff-Schulwerk and the Suzuki method investigate what happens when children’s musical contributions are treated as equal to those of adults in co-creative contexts.¹ However, few studies have examined the specific dynamics of collaborative instrumental music-making, leaving a gap in our understanding of the creative potential within these interactions. Notable exceptions include Edwin Gordon’s Music Learning Theory, and the MIROR project reflective environments where children and teachers co-create music with instruments, encouraging creativity through direct interaction and collective musical construction.²

This study seeks to address this gap by examining case studies derived from the Free Music for Kids project, developed in collaboration with Francesco Colocci.

Improvisation and collaborative music-making offer unique opportunities for individuals to express themselves and engage in authentic musical dialogue. These processes foster shared creative environments, enabling each participant to contribute ideas and collectively develop musical material in real time. Within this context, the educator’s functions extend beyond facilitating interaction to include guiding emergent compositional practices, actively supporting participants as they explore and develop new musical possibilities.

1 Carl Orff, *Music for Children*, with Gunild Keetman and Margaret Murray (Schott, 1958); Shin’ichi Suzuki, *Nurtured by Love: The Classical Approach to Talent Education*, 2nd ed., trans. Waltraud Suzuki (Summy-Birchard, 2018).

2 Anna Rita Addressi, “La piattaforma MIROR per la creatività musicale e motoria dei bambini in ambienti riflessivi,” preprint, 2017, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27567.53920>; Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory* (GIA Publications, 2007).

Research questions

This research investigates the pedagogical potential of interactive and exploratory approaches in music education, with a particular focus on enhancing well-being, motivation, and agency in young children and their parents. Informed by contemporary scholarship in music pedagogy, psychology, and community engagement, this study addresses the following core questions:

- How does a pedagogical approach to music contribute to the well-being of young children and their parents by fostering musical creativity and a sense of communality?
- In what ways can music education enhance motivation and agency among young children?
- What is the significance of co-creation with parents within music education, and what are the associated benefits for both children and their families?

These questions guide the selection and integration of relevant theoretical models and support an analysis of how music education can promote holistic development and relational well-being in early childhood contexts.

Theoretical background and key concepts

Educational psychology

Vygotsky's socio-cultural theory posits that cognitive development occurs primarily through social interaction and cultural mediation, with higher mental functions first emerging on the social plane and subsequently being internalized by the individual. Central to this perspective is the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), defined as the gap between what a learner can accomplish independently and what they can achieve with guidance from a more capable peer or adult. In music education, collaborative environments—in which children, parents, and educators participate together—provide rich opportunities for musical learning and enhanced well-being by situating learners in their ZPD, where support, modeling, and shared understanding facilitate growth. The process of scaffolding, as developed from Vygotsky's ideas, enables adults and peers to structure musical activities so that children can internalize new skills and concepts, fostering autonomy and relational confidence. Parent and peer involvement in music learning acts as a *mediating tool*, shaping not only musical abilities but also broader socio-emotional development.³

3 Vera John-Steiner and Holbrook Mahn, "Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework," *Educational Psychologist* 31, nos. 3–4 (1996): 191–206, https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_4; L. S. Vygotsky and Michael Cole, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Harvard University Press, 1978).

Self-Determination Theory (SDT), as articulated by Ryan and Deci, posits that satisfying three basic psychological needs—autonomy, competence, and relatedness—is fundamental for nurturing motivation, agency, and well-being in children. Intrinsic motivation thrives when educational and musical contexts support these needs, enabling children to engage out of genuine interest or enjoyment, in contrast to extrinsic motivation, which depends on external rewards or pressures.⁴

Research in music education has shown that experiences designed to fulfill autonomy (such as offering choices in creative activities), support competence (through progressive and achievable challenges), and foster relatedness (via collaboration with peers and teachers) significantly enhance motivation, persistence, and emotional well-being among young learners. Structuring musical environments around these psychological needs empowers children to become self-directed learners and increases their engagement and positive development both in and outside music practice. Key studies, including those by Ryan and Deci and recent empirical work focused on musical participation and well-being, confirm the centrality of SDT for designing inclusive, motivating, and supportive strategies in music education.⁵

Positive psychology, as articulated by Seligman, emphasizes the promotion of well-being, flourishing, and the experience of positive emotions and resilience within individuals and groups. When applied to music, this approach highlights how musical engagement supports not only skills acquisition but also psychological and social flourishing.⁶

Music activities promote positive emotions such as joy, gratitude, and connectedness, serving as powerful tools for enhancing well-being within the group and for developing socio-emotional competencies.

Research demonstrates that group music-making, singing, and creative musical expression can foster resilience, aid stress management, and build social bonds, contributing to both individual and collective flourishing. Educational interventions using the PERMA framework (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) have shown notable improvements in students' academic performance, resilience, and well-being when music activities are integrated with positive psychology principles.

Thus, integrating positive psychology into music education provides a robust foundation for designing activities that transcend musical skills, nurturing holistic development and cultivating emotional health and happiness for children and their families.⁷

4 Richard M. Ryan and Edward L. Deci, "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being," *American Psychologist* 55, no. 1 (2000): 68–78, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

5 Ryan and Deci, "Self-Determination Theory," 72; Amanda E. Krause et al., "Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being," *Frontiers in Psychology* 10 (2019): 405, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00405>.

6 Martin E. P. Seligman, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being* (Free Press, 2011).

7 Seligman, *Flourish*, 68.

Improvisation pedagogy and community music theory foreground the role of *spontaneous creativity, participatory music-making, and social interaction* in fostering both individual and collective growth. Christopher Small's concept of *musicking* shifts the focus from music as a product to music as an *activity*, emphasizing that meaning emerges through active social participation in musical events.

Within educational contexts, improvisation activities empower learners to explore sound, express personal ideas, and collaboratively construct meaning, nurturing creativity, agency, and a sense of belonging among participants. Through shared creative processes, individuals experience musical and social inclusion, build confidence, and develop attentive listening and flexible response skills, reinforcing communal ties and mutual respect.

By employing *musicking* as a framework and incorporating educational improvisation, community-based music activities become powerful means for cultivating expressive freedom, collaborative agency, and a vibrant communal identity.⁸

Key concepts

At the center lies *well-being*, understood as a multifaceted concept encompassing psychological, emotional, and social flourishing. In the context of music education, well-being extends beyond individual happiness or positive affect, encompassing resilience, self-confidence, and the nurturing of identity formation through shared musical experiences.⁹

Closely connected is the notion of *communality*, which draws from Small's theory of *musicking*—the idea that the value of music is generated through a network of participatory relationships. Communality refers to the sense of belonging, social cohesion, and shared purpose created through collective musical engagement, particularly evident in community music and family settings.¹⁰

Engagement—and its closely related concepts, *musical flow* and *motivation*—functions as a dynamic process underpinning creative involvement and sustained participation. Engaged participants demonstrate attentiveness, persistence, and energetic investment, while optimal states of flow are characterized by absorption, effortless attention, and a merging of action and awareness. Self-Determination Theory (SDT) emphasizes the importance of intrinsic motivation, arguing that contexts supporting autonomy, competence, and relatedness foster deeper and more joyful musical involvement.¹¹

8 Christopher Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (University Press of New England, 1998).

9 Krause et al., "Self-Determination Theory," 405; Susan Hallam, "The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People," *Research Studies in Music Education* 32, no. 2 (2010): 173–95, <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>.

10 Small, *Musicking*.

11 Mihaly Csikszentmihalyi, *Flow: The Psychology of Optimal Experience* (Harper & Row, 1990; repr., Harper Perennial Modern Classics, 2009).

Music improvisation and *instant composition* represent practices in which creativity and agency are actively enacted. Improvisation, as discussed by Burnard and Biasutti, embodies spontaneous, real-time problem solving, often in collaborative contexts, while instant composition blurs the boundaries between improvisation and composition, inviting both structure and unpredictability. These forms exemplify *spontaneous musical practice*, where music emerges organically, guided not by set curricula but by curiosity and playful experimentation.¹²

Improvisation is increasingly described as a professional teaching skill, rather than a simple manifestation of spontaneity. Authors such as Aadland, Egil Arnesen and Espeland emphasize that effective improvisation in teaching relies on balancing structure (planning, curriculum knowledge, methodological repertoire) and freedom—the capacity to adapt to the unexpected and respond flexibly in unpredictable contexts. Teachers rely on their expertise and flexibility to interpret and reconstruct lesson plans in the face of sudden challenges or opportunities. The typology outlined by Aadland and colleagues distinguishes between sequential improvisation (responding to small variations), dialogic improvisation (adapting communicatively with students), and exemplary improvisation (modeling strategies and behaviors). Improvisational skill develops with increased content mastery and professional experience: “Improvisation abilities develop over time, as teachers become more attuned to pedagogical challenges and more adept at using their repertoire flexibly.” This view directly links improvisation to pedagogical models built on complexity, authentic interaction, and co-creation. Recent literature suggests that improvisation should be “professionalized and explicitly included in teacher education.” As Espeland notes, “the dialogic, open-scripted and interactive aspects of improvisation are essential to the teaching profession.”¹³

Central to both creative and learning processes is *agency*, defined here as the capacity for participants—children, parents, or ensembles—to make meaningful choices, initiate actions, and influence musical outcomes. Agency is fostered in environments that value voice, choice, and collaboration, linking directly to the affordances of community music and informal learning.¹⁴

12 Pamela Burnard, *Musical Creativities in Practice* (Oxford University Press, 2012); Michele Biasutti, “Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education,” *Frontiers in Psychology* 8 (2017): 911, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>; Margaret S. Barrett, “Inventing Songs, Inventing Worlds: The ‘Genesis’ of Creative Thought and Activity in Young Children’s Lives,” *International Journal of Early Years Education* 14, no. 3 (2006): 201–20, <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>.

13 Helga Aadland, Magne Espeland, and Trond Egil Arnesen, “Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-Service Teacher Education Programmes,” *Cogent Education* 4, no. 1 (2017): 1295835, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>; Kari Holdhus, Sissel Høisæter, Kjellfrid Mæland, et al., “Improvisation in Teaching and Education—Roots and Applications,” *Cogent Education* 3, no. 1 (2016): 1204142, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>.

14 Meghan A. Benson, “Effective Mentoring for New Music Teachers: An Analysis of the Mentoring Programs for New Music Teachers as Described in the Literature,” *Update: Applications of*

A nuanced understanding of musical compositional forms and structures in this research centers on their deliberate use by the music educator as dynamic pedagogical tools to provoke and guide participants' musical responses. Rather than functioning merely as organizational frameworks, resources such as riffs, call and response, breaks, recall, and strategies translating movement or gesture into sound are mobilized to spark collaborative engagement and musical interaction within the group. These practices serve as catalysts for creativity, embodied involvement, and group flow, supporting participants in collectively inhabiting and shaping the musical environment.

In particular, such compositional and improvisational strategies form the core of educational interventions designed to scaffold participation, enhance expressiveness, and foster the co-construction of shared musical narratives. Through their skilled application, the educator can activate a musical "flow state" in the group, enabling participants to experience and explore the expressive potential of music as an interactive, responsive medium for learning and artistic discovery.¹⁵

Also pivotal is *parental involvement*, conceptualized in this research as a dynamic process arising from the legitimation and acceptance of the child's sonic productions. Rather than mere encouragement or logistical support, parental engagement is seen as a form of validating the child's musical sound in its physical essence, signifying a deep acceptance and recognition of the child as a creative agent within the family context. This approach has meaningful implications for the broader parent-child relationship: the act of listening and accepting the child's music becomes a powerful modality for expressing parental attunement, acceptance, and responsive care. Musical improvisation thus functions as a magnifying lens, illuminating and enhancing the relational qualities between parents and children, as well as among children and among adults themselves. The practice of shared improvisation not only reflects but also shapes the characteristics of parenthood—fostering an environment of exploration, trust, and reciprocal creativity. In this way, parental involvement not only strengthens motivation and participation, but also transforms the musical space into a site for relational growth and emotional connection.¹⁶

A key construct for this work is the *creative mindset*. This can be defined as an attitude that encourages individuals to view situations from different perspectives and to identify innovative solutions to problems, driving them toward the future. Accessing

Research in Music Education 26, no. 2 (2008): 42–49, <https://doi.org/10.1177/8755123308317953>; Sidsel Karlsen, "Using Musical Agency as a Lens: Researching Music Education from the Angle of Experience," *Research Studies in Music Education* 33, no. 2 (2011): 107–21, <https://doi.org/10.1177/1321103X114222005>; Göran Folkestad, "Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning," *British Journal of Music Education* 23, no. 2 (2006): 135–45, <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>.

¹⁵ Burnard, *Musical Creativities*, 45; Biasutti, "Teaching Improvisation," 911.

¹⁶ Stine L. Jacobsen, Gustavo Gattino, Ulla Holck, and Julie Ørnholt Bøtker, "Music, Families and Interaction (MUFASA): A Protocol Article for an RCT Study," *BMC Psychology* 10, no. 1 (2022): 252, <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00957-8>; Barrett, "Inventing Songs," 201.

and nurturing creativity is essential for everyone: it means reinterpreting reality, adapting it to one's needs, improving oneself, making daily tasks enjoyable, imagining new possibilities, playing, and gaining a deeper understanding of one's desires and preferences. In this sense, creativity is crucial for both personal and collective growth. Human thinking relies on curiosity and creative abilities to understand, manage, and transform a constantly evolving world. Creativity is not reserved for a select few; it is inherently part of everyone's life and is necessary for innovative thinking and action in a society that demands our participation. It enables us to move beyond limited perspectives, transform everyday life, and face challenges with novel solutions, reinforcing problem-solving abilities, communication, collaboration, and a broader, more inclusive outlook.

As Tanggaard argues, it is important to abandon the notion of creativity as a quality reserved for specific domains, subcultures, or special occasions, and instead see it as a lifestyle that can be cultivated and promoted. Educational institutions are particularly crucial in encouraging this in our fast-paced, global society.

Another key aspect concerns the value of experiences of feeling lost, facing obstacles, or frustration, which can create opportunities for practical creativity. From a pragmatic perspective, creativity emerges through the process of learning from difficulties, marking a significant departure from the aesthetic and humanist views of the 18th and 19th centuries, where creativity was seen as an innate, individual trait. As Pope (cited in Tanggaard) notes, it is necessary to move beyond "stereotypical romantic notions" and recognize that genuine creativity develops through concrete challenges and real experiences.¹⁷

Trust represents a critical construct in both educational contexts and music pedagogy. In free instrumental music practices, genuine trust must be placed by the educator in the child's musical gestures, recognizing each sonic expression as valuable and worthy of consideration. By embracing students' musical contributions as legitimate, the educator creates an environment where creativity and authentic musical dialogue can flourish. This process mirrors broader pedagogical theories emphasizing the building of trusting relationships as fundamental to learner growth and self-development.

Human development is deeply dependent on trust; doubt or skepticism from educators shapes learners' self-perception, often reinforcing the very limitations that were originally feared. As Nicolai Hartmann notes, "Belief can transform a person for the worse or for the better, depending on the direction of belief." Trust has transformative power, but it is not automatic—accepting the uncertainty and vulnerability inherent in trusting another person is a key challenge for every educator. Hartmann describes trust as a venture, requiring moral courage and effort: "All trust and all belief are a venture; it always requires moral courage and spiritual strength. It always requires a human effort."¹⁸

17 Lene Tanggaard, "A Situated Model of Creative Learning," *European Educational Research Journal* 13, no. 1 (2014): 107–16, <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.1.107>.

18 Hartmann quoted from Otto Friedrich Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unstetige Formen der Erziehung*, Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 59 (Kohlhammer, 1959).

While pragmatic approaches might promote reserving trust or maintaining skepticism, educational theory and practice—such as Rodari’s emphasis on a climate of trust, Bryk and Schneider’s exploration of the pivotal role of relational trust in school improvement, Maniglia and Chioda’s findings on creative self-esteem and Raider-Roth’s analysis of authentic classroom trust—demonstrate that conditional or insincere trust is pedagogically ineffective.¹⁹ Research consistently shows that true growth and learning emerge only within a context of genuine acceptance, collaboration, and relational trust between educators and participants. True trust must be fully internalized and sincerely invested by the educator; without this authenticity, students perceive trust as false, and its impact is lost. Nevertheless, genuine trust does not entail naive optimism—it must coexist with a realistic understanding of human nature and the possibility of disappointment. Maintaining this balance, and finding the strength to renew trust after setbacks, is one of the greatest demands placed on educators. The capacity to resist cynicism and continue fostering environments where trust guides growth and learning is what keeps teaching alive and meaningful.

Within music education, collaborative learning requires a high level of trust among all participants, regardless of age or background. In ensembles, trust is a musical necessity: every contribution, whether unconventional or refined, is valued as an authentic form of expression. The music educator must position themselves not as a director, but as a musician among musicians, sharing the creative experience and encouraging risk-taking through openness and respect. When students feel that their input is genuinely received, technical and artistic growth is joined by increased confidence and deepened self-expression. Thus, trust is not simply a pedagogical principle but a vital musical skill, shaping the learning process and the artistic journey itself.

Finally, the *informal context* is not a neutral backdrop, but a vibrant setting characterized by social, flexible, and interest-driven learning. Informal contexts foster exploration and innovation, inviting learners and families to see music-making as a lived, co-constructed social practice rather than the exclusive domain of formal expertise or instruction.²⁰

19 Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*, 19a rist., Piccola Biblioteca Einaudi 221 (Einaudi, 2000); Anthony S. Bryk and Barbara Schneider, *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, The American Sociological Association’s Rose Series in Sociology (Russell Sage Foundation, 2004); Valentina Chioda and Luigi Maniglia, *Improvviso educativo: Per una didattica reidratante* (La Meridiana, 2019); Miriam B. Raider-Roth, “Trusting What You Know: Negotiating the Relational Context of Classroom Life,” *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 107, no. 4 (2005): 587–628, <https://doi.org/10.1177/016146810510700403>.

20 Folkestad, “Formal and Informal Learning,” 135; Lucy Green, *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*, 1st ed. (Routledge, 2002).

Pedagogical models

Among the pedagogical frameworks most pertinent to this research, Edwin Gordon's Music Learning Theory (MLT) stands out for its foundational emphasis on improvisation as a central learning process. In Gordon's conception, improvisation is not a peripheral activity but is essential for nurturing children's divergent thinking, creativity, self-esteem, and adaptability. Through both structured and open-ended improvisational activities, children are consistently encouraged to explore their sonic potential without fear of judgment, engaging in individual musical expression and collaborative problem-solving. Such improvisation empowers the mind to think flexibly and originally, making musical learning personal, relevant, and responsive.²¹

The impact of MLT extends beyond musicianship, actively supporting children's well-being by cultivating emotionally secure and stimulating musical environments. Structured listening, imitation, and improvisational practice help children develop emotional regulation, resilience, and self-confidence, while also fostering positive bonds with peers, parents, and teachers. Recent research confirms that MLT-based interventions can significantly enhance social-emotional learning (SEL) skills alongside musical aptitude. Gordon's approach, particularly as articulated in *Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, emphasizes nurturing musical aptitude through listening, imitation, and improvisation, with both family and educators co-creating a learning environment that is intentionally systematic yet playfully creative. The active and participatory role of parents, teachers, and musicians is fundamental: through musical games and improvisation, they foster not just musical development but also broader social and emotional growth.²²

Closely aligned with this perspective, play theorists such as Parten, Piaget, and Vygotsky have long emphasized the essential value of play in early childhood, highlighting how intrinsically motivated, process-oriented engagement is a fundamental driver of learning.²³ Free musical play, as observed by Smithrim, allows children to develop abilities, engage in focused exploration, invent musical games, teach peers, and use instruments in innovative ways.²⁴ Researchers agree that children should have the freedom to listen, observe, and explore music in their own way, even if adults sometimes overlook these activities as "non-musical." Despite strong theoretical and empirical support for the

21 Edwin E. Gordon, *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory* (GIA Publications, 2007).

22 Gordon, *Learning Sequences in Music*, 45; Senim Çenberci and Enver Tufan, "Effect of Music Education Based on Edwin E. Gordon's Theory on Children's Developmental Music Aptitude and Social Emotional Learning Skills," *International Journal of Music Education* 43, no. 2 (2023): 189–203, <https://doi.org/10.1177/02557614231196973>.

23 Thomas, Howard, and Roberts, "The Role of Play in Children's Development."

24 Smithrim referenced in Audrey A. Berger and Shelly Cooper, "Musical Play: A Case Study of Preschool Children and Parents," *Journal of Research in Music Education* 51, no. 2 (2003): 151–65, <https://doi.org/10.2307/3345848>.

connection between learning and play, music education programs often lack sufficient opportunities for free exploration.²⁵

The attitudes and behaviors of adults are also determinative: Berger and Cooper noted that adults can either extinguish or enhance musical play. When adults intervene to correct or impose traditional practices, children's creative engagement is often curtailed. In contrast, when adults withhold judgment and value all types of musical behavior, children's agency and natural flow of musical expression are supported, allowing their play to flourish and their creative impulses to develop authentic musical meaning.

Taken together, Gordon's Music Learning Theory and the broader literature on play reinforce the pedagogical imperative to create environments where improvisation and exploratory musical play are central. By valuing the process over mere product, these frameworks situate the child as an active agent in musical development, highlight the importance of emotional security and community, and advocate for adult roles that empower rather than constrain musical creativity.²⁶

The *Montessori model* represents a comprehensive pedagogical framework that fundamentally integrates spontaneity, music, and improvisation as essential components of holistic child development. It operates through a philosophy that prioritizes freedom, intrinsic motivation, and carefully structured environments designed to foster repeated, joyful creative engagement. Maria Montessori's approach positions spontaneous activity as the foundation of authentic education, drawing parallels between physical and intellectual development to demonstrate that children achieve optimal learning when they are free to explore and interact with their environment according to their natural impulses. This spontaneous engagement, rather than being chaotic, naturally evolves toward order when supported by a prepared environment, ultimately cultivating attention, character development, and intellectual growth—foundation for genuine creative processes such as musical improvisation.²⁷

Central to Montessori pedagogy is the concept of the *prepared environment*, a meticulously designed space in which materials and stimuli are thoughtfully introduced to awaken children's self-directed interest and sustained concentration. Through this structure, children typically progress from initial exploratory chaos to deep, focused engagement, often culminating in what Montessori termed *explosions* of creativity and learning—a developmental pattern that directly parallels the emergence of improvisational skill in musical contexts. The joy and satisfaction children derive from choosing

25 Berger and Cooper, "Musical Play."

26 Berger and Cooper, "Musical Play," 151.

27 Maria Montessori, *Maria Montessori's Spontaneous Activity in Education*, trans. Florence Simmonds (Read & Co. Books, 2023); Aurelia S. Calderon, "The Impact of Montessori Education on Creative Expression in Preschoolers," *Research and Advances in Education* 3, no. 8 (2024): 39–48, <https://doi.org/10.56397/RAE.2024.08.06>.

and persisting with creative activities mirrors the state of flow experienced by musicians during improvisation, suggesting a fundamental connection between the Montessori approach and the psychological conditions necessary for spontaneous creative expression.²⁸

Montessori's identification of an *internal impulse* within each child—an innate drive to act, create, and develop—manifests particularly powerfully in artistic and musical domains. When children are given the freedom to make choices and permitted to repeat activities according to their internal rhythms, they naturally develop concentration, self-discipline, and structured forms of “work” that are simultaneously expressive and ordered. This developmental trajectory mirrors the process by which musicians internalize musical structures through free, repeated improvisation, gradually enhancing both technical skill and expressive capacity through intrinsically motivated practice. The Montessori emphasis on attention arising from internal need rather than external imposition—what she called *spiritual hunger*—creates conditions in which children engage in extended periods of pleasurable repetition, closely resembling the engaged practice fundamental to musical improvisation.²⁹

The pedagogical framework places exceptional value on emotional engagement and joy as essential components of healthy, holistic development, positioning creative expression—particularly musical activity—as a developmental necessity rather than merely supplemental enrichment. Montessori's observations of children's satisfaction and “joy of work” in creative, self-chosen activities directly correspond to the fulfillment experienced by musicians during improvisational and spontaneous creative acts, suggesting a deep structural analogy between the conditions that foster general creativity and those specific to musical improvisation. In practical application, Montessori classrooms incorporate activities where children naturally “compose rhythms, songs, and movements” in response to their environment—practices that are inherently improvisational and emerge from the pedagogical structure rather than being imposed as separate musical instruction.³⁰ These activities approach music not as rote learning but as opportunities for children to discover and express patterns, emotions, and ideas with genuine freedom, enhancing both specific musicality and general capacity for spontaneous expression.

The sustained emphasis throughout Montessori pedagogy on free choice, repetition for mastery, and creative *explosions* of interest provides a comprehensive framework for musical education that centers improvisation, experimentation, and authentic self-expression over predetermined outcomes, establishing musical creativity as integral to, rather than

28 Diana R. Dansereau e Brooke Wyman, “A Child-Directed Music Curriculum in the Montessori Classroom: Results of a Critical Participatory Action Research Study,” *Journal of Montessori Research* 6, n. 1 (2020): 19–31, <https://doi.org/10.17161/jomr.v6i1.10631>; David J. Fleming, Brooke Taylor Culclasure, e Daniel Zhang, “The Montessori Model and Creativity,” *Journal of Montessori Research* 5, no. 2 (2019): 1–14, <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>.

29 Calderon, *The Impact of Montessori Education on Creative Expression in Preschoolers*, 42; Fleming et al., “Montessori Model and Creativity,” 5.

30 Montessori 1966, 145

separate from, overall intellectual and emotional development. This integration positions the Montessori model as uniquely suited to fostering the psychological conditions—freedom, intrinsic motivation, sustained attention, and joy in creative work—that research demonstrates are essential for both musical improvisation and broader creative capacity.³¹

Methodology

Case study: Free Music for Kids – Musicians on the Spot

The pedagogical approach examined in this research centers on shared and spontaneous musical creation within informal environments. The initiative, titled “Free Music for Kids” and subtitled “Musicians on the Spot,” features musicians who are invited to improvise and interact musically and artistically with other participants.

This study employs a qualitative case study methodology, drawing on detailed observations, audio and video recordings, and immediate post-session reflections collected during the Free Music for Kids project. Thirty sessions were conducted in public playgrounds and libraries, with data gathered on participation patterns, modes of interaction, and the effects of role fluidity within collaborative music-making. Systematic analysis of field notes and recordings enabled the identification of behavioral, musical, and relational dynamics, providing a comprehensive understanding of how diminished hierarchies influence agency, well-being, and creativity among children, parents, and musicians.

All research activities involving children and parents adhered to established ethical guidelines for educational studies, specifically the British Educational Research Association (BERA) Ethical Guidelines for Educational Research. These guidelines emphasize obtaining informed consent from both children and parents, ensuring children’s ongoing assent, minimizing potential risks, and respecting children’s dignity and rights throughout the research process. Informed consent was obtained from parents prior to participation, and privacy was safeguarded through anonymization and secure handling of recordings. Importantly, because the activities took place in a public playground with people joining and leaving freely, a clear written sign was prominently displayed throughout the research area to inform everyone present about ongoing audio and video recording.³²

31 Fleming et al., “Montessori Model and Creativity,” 5; Montessori, *Spontaneous Activity in Education*, 45; Calderon, “Impact of Montessori Education,” 42; Dansereau and Wyman, “Child-Directed Music Curriculum,” 25.

32 British Educational Research Association (BERA), *Ethical Guidelines for Educational Research*, 5th ed. (BERA, 2024), <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>.

Setting

Playgrounds, frequented by children aged 0 to 12 years—accompanied by adults or, occasionally, alone—serve as the primary environment. The initiative is organized in partnership with playground staff, who actively publicize the events. Consequently, while some participants attend intentionally, the majority join incidentally during unrelated visits.

A designated area within the playground is selected to balance proximity to other play activities with sufficient space for group music-making. Here, three suitcases filled with a wide assortment of percussion instruments are placed so as to maintain both independence and visibility, encouraging spontaneous engagement from passersby.

In the initial phase, musicians or educators improvise individually throughout the space, playing their instruments and drawing inspiration from children's movements, other participants' activities, or environmental cues. Interaction with the surroundings and auditory commentary are encouraged. Musicians perform at the highest possible artistic level, utilizing all available musical and instrumental resources.

Following this initial intervention, the musicians gather near the instrument cases. Over time, interaction with the soundscape created by other participants becomes increasingly central. One musician opens the cases and arranges instruments around the space, offering them to interested individuals. Musical objects and instruments, selected for their timbral diversity, are made available to participants, including:

- approximately 15 egg shakers
- about 7 other shakers and larger maracas
- 2 cabacas
- approximately 7 tambourines
- hand drums
- around 5 cymbals of various sizes
- guiro
- claves
- around 10 tuned soundtubes
- xylophone and glockenspiel
- 4 tongue drums
- ukulele
- darabuka

The setting is designed to encourage individual exploration and the gradual development of musical moments, with the potential for varying dynamics and intensity.

During this phase, musicians continue to improvise, using melodic fragments or rhythmic cells generated by participants as initial compositional material. This process of instant composition incorporates and transforms participants' contributions—whether

elaborate or spontaneous—into the evolving collective musical texture. The musician-educator facilitates collective creation through musical gestures and bodily movement: physical proximity, eye contact, imitation, repetition, intentional use of silence, and reiteration of musical motifs.

Participants are free to enter or leave the musical activity according to their motivation and needs. They may choose when and how to participate musically, select instruments of interest, or simply observe.

Observations:

The observations focus on quantifying the number of individuals who actively participate in musical improvisation, as well as examining their age, mode of engagement, duration of participation, and the manner of involvement. Further inquiries address the extent of participant involvement and identify the musical elements that elicit musical responses—such as imitation, call and response, or alternation between sound and silence. Consideration is also given to how specific musical features guide participants' behavior and choices throughout the activity. Special attention is paid to the varying approaches based on different age groups, the spontaneous creation of subgroups, and the emergent patterns of organization observed among participants. Are there musical and behavioral patterns that guide and contribute to musical flow, facilitating integration among diverse physical and musical abilities? What compositional strategies can support co-creation, promote participant engagement, foster a sense of belonging, and expand opportunities for expression through voice and instruments?

This study investigates the presence of specific musical and behavioral conduct that underpin collective musical flow, enabling the integration of varied competencies and physical abilities. Particular attention is devoted to compositional strategies that structure and direct collaborative creative processes, enhance sustained engagement, and cultivate an inclusive environment where participants can explore and express themselves both vocally and instrumentally. Such strategies may include modeling egalitarian participation, sequencing timbral and dynamic changes, encouraging risk-taking, and utilizing facilitative gestures and cues to support the emergence of a shared sense of ownership and belonging within the musical activity.

Furthermore, the research examines how musicians, educators, and facilitators, by legitimizing and accepting the sounds produced by children—incorporating these as genuine artistic expressions—are able to guide and manage potential instances of sonic chaos or lapses in concentration. This process involves recognizing children's musical contributions as meaningful and purposefully integrating them into the collective activity. The analysis also considers whether a distinct teacher-student dichotomy persists, or if a reversal and blending of roles occurs, resulting in a more fluid and amalgamated interchange among participants and facilitators within the musical context.

Fieldwork Presentation

The setting is the playground in Wesselsgade, located in the city center of Copenhagen. This event is part of the Free Music for Kids series held throughout August, promoted on the organizers' social media channels and websites as an accessible, free initiative.

The participating musicians in this session include myself, fellow educator Francesco Colocci, and double bassist Asger Thomsen. We reach consensus on a selection of melodies, referred to as "folk songs," which form a "simulated repertoire." These pieces are not performed prescriptively but remain available for organic integration as the musical context evolves. This method encourages vocal participation within a defined harmonic framework and allows analysis of its impact on participants, highlighting differences from more unstructured, spontaneous segments.

The scene is set at 3 p.m., with light attendance: a couple of preschool-aged children are on the swings with their parents, and a small group of teenagers are mostly engrossed in their smartphones.

A video camera records the session from a distance, ensuring a comprehensive view while maintaining transparency through an informational sign. Our suitcases are centrally placed and contain a range of musical instruments, which we gradually unpack and distribute throughout the surrounding space.

The musicians begin with free improvisation, gradually moving closer together and initiating musical interaction. The objective is to demonstrate creative music-making and to provide instruction through embodied, visible practice.

Our aim is for the performative dimension to gradually and seamlessly merge with the inclusive, pedagogical plane and the active engagement of those present. This transition is guided by our capacity for observation and empathic attunement to others, informing our choice of approach. The method consists of moving into physical proximity, establishing eye contact, and gently offering an instrument—or, more neutrally, positioning it nearby. This transitional phase is delicate, serving as a bridge between performance and participation. We have found egg shakers to be the most suitable instrument for facilitating this passage, given their small size, ease of handling, and their effectiveness in producing a soft sonority for younger participants while providing an enjoyable experience for older ones.

We proceed by unpacking the suitcases and distributing the instruments throughout the space. Percussion instruments are selected for their diverse sounds and flexibility, making them suitable for various age groups and accommodating a wide range of physical abilities.

The initiative's design actively encourages parental involvement, fostering intergenerational and interdisciplinary participation in the collective musical experience.

The younger children initially remain observers, whereas the adolescents display the most pronounced and energetic reaction. They promptly disengage from their smartphones and, driven by curiosity, begin to explore the instruments. This initial curiosity leads them to use musical objects as tools for social interaction with peers, resulting in expressions of joy, laughter, and playful exchanges.

After several minutes, the scene becomes more densely populated with children, parents, and additional adolescents. The observation phase is prolonged, especially among parents and younger children.

Throughout the intervention, at least two of the musicians are almost always engaged in musical interaction, while the third alternates between distributing instruments, approaching individuals who express interest and curiosity, and engaging in sound-based dialogues with participants.

During the performance, as the flute and double bass play, a girl begins to produce a persistent, rhythmic motif on a tuned tube. This draws the double bassist, who reinforces and harmonizes with her pattern, allowing the motif to persist. A six-year-old girl, whom we will call Giovanna, sits down with a ukulele, actively engaging in interplay with the musicians. This exchange is characterized by eye contact, musical imitation, care for the instrument, persistence, exploration, and sonic dialogue—coupled with a search for different sounds and playing techniques. Giovanna then sets aside the ukulele, picks up the guitar, and maintains her musical exploration with the same intensity. Nearby, other children and parents become actively involved in music-making using tuned tubes and shakers. The group improvisation continues seamlessly, without interruption.

At one point, another girl approaches Giovanna to invite her away, but Giovanna assertively declines, emphasizing her intense engagement with the guitar at that moment.

Several layers of participation can be identified: a central group—the core participants—actively engages through a manifestly musical attitude, taking an active role in the collective music-making. Surrounding them, others listen attentively while engaged in parallel activities, such as riding moon cars or playing on the slide, while another group merely observes.

Notably, a mother with her two children, aged around 9–10, forms a self-managed ensemble, organizing their own orchestral arrangement and making collaborative decisions, all while coexisting with the broader soundscape created by the other participants.

The musicians are attentive and profound listeners, seeking musical forms that generate spaces—forms receptive to the sounds produced by others. The double bassist creates alternating riffs and silences as a group of children, approximately eight years old, begin to play the tubes with great energy. The interplay of sounds and silences emerges immediately, initiating an interactive musical dialogue that unfolds intuitively, without the need for verbal explanation.

The environment and its spatial configuration play a fundamental role in shaping the experience. The setting offers each child, adult, or parent the opportunity to engage

at the level most suited to their individual needs and inclinations. The choice to position oneself closer to or farther from the core group is significant, as the outdoor space helps to moderate the inherent chaos of the activity. This openness enables children to selectively filter and attend to the elements that interest them most.

Some children choose to observe from a distance, while others take up instruments and move away, either individually or in small groups. Some integrate musical activity with other forms of play, while others seek involvement from their parents—or are themselves invited to participate. These varied behaviors serve as valuable indicators for adults, offering insights into each child's dispositions and preferences. In this context, the perceived chaos becomes a mechanism for self-selection and individualized participation.

Conclusions

This study highlights the transformative power of collaborative, improvisational music-making in informal educational settings. By intentionally reducing hierarchical roles and embracing peer-to-peer interaction among children, families, and musicians, the “Free Music for Kids” project fostered environments where agency, creativity, and well-being were tangibly enhanced. The case studies demonstrate that when musical contributions from all participants are legitimized—regardless of age or expertise—shared agency and mutual respect emerge naturally, promoting authentic engagement and a genuine sense of belonging.

Findings confirm that improvisation and instant composition are powerful means for promoting learner autonomy, creative participation, and social cohesion. The educator's shift from a directive role to that of a facilitator and co-creator is crucial for sustaining emergent, responsive, and inclusive musical processes. Supporting children's natural curiosity, privileging process over product, and cultivating emotionally secure and stimulating environments are shown to be essential both for individual flourishing and for group cohesion.

Moreover, the integration of parents as active participants—and the legitimation of each child's sonic expression—enriches both the musical process and the parent-child relationship, underlining the importance of family engagement in educational creativity. The study's interdisciplinary, community-based approach suggests that music education can serve as a powerful lever for social inclusion, resilience, and lifelong well-being beyond conventional classroom boundaries.

In conclusion, improvisational, collaborative music practices—when structured around trust, creative freedom, and shared responsibility—can redefine educational experience as a dynamic, participatory, and holistic space for learning and personal growth. Future research should explore how these findings may inform broader pedagogical models and community music initiatives, deepening our understanding of the intricate links between creativity, agency, learning, and well-being.

References

- Aadland, Helga, Magne Espeland, and Trond Egil Arnesen. "Towards a Typology of Improvisation as a Professional Teaching Skill: Implications for Pre-Service Teacher Education Programmes." *Cogent Education* 4, no. 1 (2017): 1295835. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1295835>.
- Addessi, Anna Rita. "La piattaforma MIROR per la creatività musicale e motoria dei bambini in ambienti riflessivi." Preprint, 2017. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27567.53920>.
- Barrett, Margaret S. "Inventing Songs, Inventing Worlds: The 'Genesis' of Creative Thought and Activity in Young Children's Lives." *International Journal of Early Years Education* 14, no. 3 (2006): 201–20. <https://doi.org/10.1080/09669760600879920>.
- Benson, Meghan A. "Effective Mentoring for New Music Teachers: An Analysis of the Mentoring Programs for New Music Teachers as Described in the Literature." *Update: Applications of Research in Music Education* 26, no. 2 (2008): 42–49. <https://doi.org/10.1177/8755123308317953>.
- British Educational Research Association (BERA). *Ethical Guidelines for Educational Research*. 5th ed. BERA, 2024. <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>.
- Berger, Audrey A., and Shelly Cooper. "Musical Play: A Case Study of Preschool Children and Parents." *Journal of Research in Music Education* 51, no. 2 (2003): 151–65. <https://doi.org/10.2307/3345848>.
- Biasutti, Michele. "Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education." *Frontiers in Psychology* 8 (2017): 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>.
- Bollnow, Otto Friedrich. *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unetstetige Formen der Erziehung*. Kohlhammer-Urban-Taschenbücher 59. Kohlhammer, 1959. <https://books.google.dk/books?id=fphqrngdAFUC>.
- Bryk, Anthony S., and Barbara Schneider. *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. The American Sociological Association's Rose Series in Sociology. Russell Sage Foundation, 2004.
- Burnard, Pamela. *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press, 2012.
- Calderon, Aurelia S. "The Impact of Montessori Education on Creative Expression in Preschoolers." *Research and Advances in Education* 3, no. 8 (2024): 39–48. <https://doi.org/10.56397/RAE.2024.08.06>.
- Çenberci, Senim, and Enver Tufan. "Effect of Music Education Based on Edwin E. Gordon's Theory on Children's Developmental Music Aptitude and Social Emotional Learning Skills." *International Journal of Music Education* 43, no. 2 (2023): 189–203. <https://doi.org/10.1177/02557614231196973>.
- Chioda, Valentina, and Luigi Maniglia. *Improvviso educativo: Per una didattica reidratante*. La meridiana, 2019.

- Csikszentmihalyi, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Reprint, Harper Perennial Modern Classics, 2009.
- Dansereau, Diana R., and Brooke Wyman. "A Child-Directed Music Curriculum in the Montessori Classroom: Results of a Critical Participatory Action Research Study." *Journal of Montessori Research* 6, no. 1 (2020): 19–31. <https://doi.org/10.17161/jomr.v6i1.10631>.
- Fleming, David J., Brooke Taylor Culclasure, and Daniel Zhang. "The Montessori Model and Creativity." *Journal of Montessori Research* 5, no. 2 (2019): 1–14. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.7695>.
- Folkestad, Göran. "Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning." *British Journal of Music Education* 23, no. 2 (2006): 135–45. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006887>.
- Gordon, Edwin E. *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory*. GIA Publications, 2007.
- Green, Lucy. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. 1st ed. Routledge, 2002.
- Hallam, Susan. "The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People." *Research Studies in Music Education* 32, no. 2 (2010): 173–95. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>.
- Higgins, Lee. *Community Music: In Theory and In Practice*. Oxford University Press, 2012.
- Holdhus, Kari, Sissel Høisæter, Kjellfrid Mæland, et al. "Improvisation in Teaching and Education—Roots and Applications." *Cogent Education* 3, no. 1 (2016): 1204142. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1204142>.
- Jacobsen, Stine L., Gustavo Gattino, Ulla Holck, and Julie Ørnholt Bøtker. "Music, Families and Interaction (MUFASA): A Protocol Article for an RCT Study." *BMC Psychology* 10, no. 1 (2022): 252. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00957-8>.
- John-Steiner, Vera, and Holbrook Mahn. "Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework." *Educational Psychologist* 31, nos. 3–4 (1996): 191–206. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3103&4_4.
- Karlsen, Sidsel. "Using Musical Agency as a Lens: Researching Music Education from the Angle of Experience." *Research Studies in Music Education* 33, no. 2 (2011): 107–21. <https://doi.org/10.1177/1321103X11422005>.
- Krause, Amanda E., Adrian C. North, and Jane W. Davidson. "Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being." *Frontiers in Psychology* 10 (2019): 405. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00405>.
- Montessori, Maria. *Maria Montessori's Spontaneous Activity in Education*. Translated by Florence Simmonds. Read & Co. Books, 2023.
- Maria Montessori, *The Secret of Childhood* (New York: Ballantine Books, 1966), 145.
- Orff, Carl. *Music for Children*. With Gunild Keetman and Margaret Murray. Schott, 1958.
- Paynter, John. *Sound and Structure*. Cambridge University Press, 1992.

- Raider-Roth, Miriam B. "Trusting What You Know: Negotiating the Relational Context of Classroom Life." *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 107, no. 4 (2005): 587–628. <https://doi.org/10.1177/016146810510700403>.
- Rodari, Gianni. *Grammatica della fantasia: Introduzione all'arte di inventare storie*. 19a rist. Piccola Biblioteca Einaudi 221. Einaudi, 2000.
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being." *American Psychologist* 55, no. 1 (2000): 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Seligman, Martin E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. Free Press, 2011.
- Small, Christopher. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. University Press of New England, 1998. <http://archive.org/details/musickingmeaningooooosmal>.
- Suzuki, Shin'ichi. *Nurtured by Love: The Classical Approach to Talent Education*. 2nd ed. Translated by Waltraud Suzuki. Summy-Birchard, 2018.
- Tanggaard, Lene. "A Situated Model of Creative Learning." *European Educational Research Journal* 13, no. 1 (2014): 107–16. <https://doi.org/10.2304/eerj.2014.13.1.107>.
- Thomas, David R., Steven J. Howard, and Gary Roberts. 2011. "The Role of Play in Children's Development: A Review of Piagetian and Vygotskian Perspectives." *Australasian Journal of Early Childhood* 36, no. 4: 69–75.
- Vygotsky, Lev S., and Michael Cole. "Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes." Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Abstract

This paper explores the transformative role of collaborative music-making in educational contexts, particularly when traditional hierarchies are softened or removed. Drawing on case studies from the Free Music for Kids project, the study investigates how role fluidity among children, musicians, and families fosters agency, well-being, and creativity. The findings highlight that improvisational practices support shared agency, mutual respect, and authentic engagement. The research draws on contemporary theories in music pedagogy, psychology, and community engagement to demonstrate how informal, peer-driven musical environments promote motivation, resilience, and emotional development. The paper underscores the importance of adult and parental involvement, showing that legitimizing children's musical contributions enhances family relationships and supports social inclusion beyond conventional classroom boundaries.

The author

Laura Rocchegiani · rocchegianilaura@gmail.com

Musical Waypoints in Primary School

Torben Westergaard and Cecilie Møller

*Prologue*¹

At 7:45 AM, I arrived at our public school with my son in 3rd grade. The late-autumn morning feels dark and heavy, but the atmosphere is light and peaceful inside the classroom. Soft synthesizer chords fill the air, accompanied by the slow-moving image of a tropical waterfall on the smartboard. The pupils quietly pick up their drawing books and settle at their desks, focused and calm. As more children join the scene, the atmosphere remains harmonious, suggesting the school day is off to a pleasant start.

Yet, on my way home, a question lingers in my mind – one that pulls at my identity as a composer and artist. What if the music were something more? Something richer, more nuanced, and alive? What if it had perceptible musical development, form, depth, and emotion instead of being more generic, perhaps AI-generated loops sourced from the endless stream of YouTube? The potential of these art forms – music and visual art alike – feels unfulfilled. If we want our children to grow into aesthetic beings, we must surround them with art that evokes and nourishes emotional attunement.

The Musical Waypoints Project

The *Musical Waypoints* project seeks to enhance school children's well-being by fostering calm focus in classroom settings in Danish primary schools (grades 0–4) through audiovisual artwork consisting of specially composed music and animated video art. Through integrating artistic, pedagogical and scientific methods, the project's aim is twofold: 1) to provide an aesthetically pleasing artistic tool to support children and teachers in making transitions between activities (lessons/playtime) throughout the school day; 2) to integrate the resulting piece of art into a simple classroom intervention and test the effect of it empirically. As such it combines methods from two different traditions: artistic research, involving knowledge creation through practice and reflection, and scientific research, involving systematic empirical investigation.

¹ Funding statement: The project was supported by *Kulturministeriets pulje til kunstnerisk udviklingsvirksomhed (KUV)*. Center for Music in the Brain is funded by the *Danish National Research Foundation (DNRF117)*.

In many classrooms across Denmark, music is already used in various ways to create a peaceful atmosphere. However, to our knowledge, teachers often resort to generic relaxation or meditation music playlists from platforms such as YouTube.² Although well-intentioned, this practice may expose children to unrefined soundscapes not tailored to their needs and the particular environmental setting. Consequently, music's and visual arts' full potential as a creative and engaging tool often remains unfulfilled.

The project was motivated by insights from two teachers who teach 0th and 3rd grade in a Danish primary school. For years, these teachers have independently and intuitively used relaxation music with visuals streamed from YouTube at the start of the school day (approximately 7:45 to 8:00 AM). Their rationale is simple: "*It works.*" Collaboration between the authors and these teachers involved gaining access to their reasoning behind these original practices and their choice of music. This was enabled by firsthand relationships and the teachers' goodwill to play an active role in the project. Based on this foundation, new compositions and animations were made with the aim to increase the impact of their intervention. The focus remained on creating music that facilitates the transition from children's arrival in the morning to the start of the first lesson.

The *Musical Waypoints* project represents a departure from traditional production aesthetics in its approach to creating music and visuals for primary school children. At its core is the composition "Quiet Music" written for bass with a loop pedal and baroque flute. Characterized by a slow tempo, low frequencies, and a carefully crafted melodic structure and form, this piece was specifically designed to induce a low arousal state in the children. Furthermore, the project incorporates a simple scientific investigation of children's subjective experiences of their mental state. The project explores how thoughtfully designed artistic interventions may enhance children's well-being in learning environments by investigating the interplay between music, animation, and children's well-being. See Figure 1 for a project overview.

This article describes the initial phases of the project, which led to the development of a proposal for a larger research study of the effect of the intervention in school settings nationwide. We begin by outlining the need for a focus on well-being amongst schoolchildren. Then, we provide a brief overview of the empirical landscape, which points to gaps in the scientific evidence of the effects of music on well-being in the present context. Relevant theoretical concepts are then unfolded with a primary focus on aesthetic experience and resonance, and we describe the artistic approach to creating the project's audiovisual artworks. Finally, we describe the empirical investigation, the results of which point towards expanding the scope of empirical investigation into a full-scale national scientific intervention study and research project. Based on this, we sum up by outlining how we envision the project to continue.

2 E.g.: Video w. composition by Peder B Helland, uploaded to YouTube by the user, Soothing Relaxation. Duration: 3h 6min. Accessed Jan 15th, 2025, <https://youtu.be/V1RPi2MYptM?si=u4fVLtioRwurOGIC>



Figure 1. Overview of the Musical Waypoints project

Well-being and the Arts

The well-being of children and young people has received increasing attention recently, as national and international studies reveal declining well-being indicators.³ At the same time, there is growing interest in the connection between art, culture, health, and well-being.⁴ Active music making enhances well-being in school children,⁵ and classroom-based choir singing as early as grade 0–3 has been suggested as a promising musical

3 Børns Vilkår, *Børn og unge kæmper for at passe ind* (Børns Vilkår, 2022); Sundhedsstyrelsen, *Danskerne sundhed: Den Nationale Sundhedsprofil 2021– centrale udfordringer* (Sundhedsstyrelsen, 2022).

4 Daisy Fancourt and Saoirse Finn, *What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review* (World Health Organization, 2019)

5 Katrina McFerran and Daphne Rickson, “Community Music Therapy in Schools: Realigning with the Needs of Contemporary Students, Staff and Systems,” *International Journal of Community Music* 7, no. 1 (2014): 75–92.

intervention with potential benefits related to the strengthening of social networks and inclusion in the classroom.⁶ Music research has also demonstrated links between music listening and various social and emotional functions including physiological and psychological health. Hence, music interventions are increasingly used for alleviating stress and physiological (e.g., heart rate, hormonal balance) and psychological (e.g., anxiety, restlessness) discomfort in a wide range of contexts.⁷

In an educational context this is particularly interesting as the links between positive emotions and student engagement are well established,⁸ and ultimately linked to learning and academic achievement.⁹ While the effects of background music on cognitive task performance are mixed and depend on a multitude of factors including personality traits, preferences etc.,¹⁰ the effect on physiological and psychological arousal is more uni-directional. Specific auditory features of the music, such as tempo and intensity, play a substantial role in reducing heart rate, which in turn helps lower arousal levels.¹¹

Previous studies of effects of background music in a school context have focused mainly on individual children's academic achievement, rather than on assessing well-being, which is the focus of the present project. Given the benefits of personalization, these previous studies have typically allowed children to use self-selected music, an approach that has proven effective for enhancing concentration compared to researcher-selected music. Moreover, the participants in such studies have generally been secondary school children, aged 13 years or older. In contrast, this project explores effects of background music with visuals in younger children (ages 6–10) in a social classroom context, where individualized music interventions are not feasible because these children do not have personal computers in the classroom. Therefore, for this age group, it is necessary to employ a group-based intervention.

- 6 Lars Ole Bonde and Stefan Ingerslev, "Alle kan synge: Sangglæde og social og faglig trivsel i indskolingen via klassekorpædagogik og tolærsystem," in *Samsang gjennom livsløpet*, ed. R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund, and A. H. Balsnes (Cappelen Damm Akademisk, 2022), 97–127.
- 7 Martina de Witte et al., "Effects of Music Interventions on Stress-Related Outcomes: A Systematic Review and Two Meta-Analyses," *Health Psychology Review* 14, no. 2 (2019): 294–324; Stephan Koelsch, "Music-Evoked Emotions: Principles, Brain Correlates, and Implications for Therapy," *Annals of the New York Academy of Sciences* 1337, no. 1 (2015): 193–201.
- 8 Ashley D. Lewis et al., "The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning," *Journal of Psychoeducational Assessment* 27, no. 5 (2009): 397–408.
- 9 Ricarda Steinmayr et al., "The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings," *Frontiers in Psychology* 10 (2019): 1730.
- 10 Julia Vigl et al., "Melody for the Mind: Enhancing Mood, Motivation, Concentration, and Learning through Music Listening in the Classroom," *Music & Science* 6 (2023).
- 11 Edith Van Dyck et al., "Adopting a Music-to-Heart Rate Alignment Strategy to Measure the Impact of Music and Its Tempo on Human Heart Rate," *Musicae Scientiae* 21, no. 4 (2017): 390–404.

The Arts and Aesthetic Experiences

Central to this project is the concept of aesthetic experience, as defined by Austring & Sørensen,¹² which emphasizes the sensory, emotional, and symbolic dimensions of learning. They describe aesthetic experiences as an active, sensory-based process, primarily emotional and secondarily conscious, where curiosity, empathy, and the ability to decode symbols are key competencies of the recipient. The emotional resonance of these experiences is essential in opening individuals to the learning opportunities embedded within them. This process, referred to as *emotional attunement* (da: *stemthed*) by Pahuus,¹³ highlights the importance of full-bodied engagement, where children are engaged, involved, captivated, and moved by what they encounter.

Rosa's Resonance Concept

Incorporating Hartmut Rosa's *resonance* concept further strengthens this project's theoretical foundation. Rosa defines resonance as a dialogical exchange "in which subject and world are mutually affected and transformed."¹⁴ This idea is especially relevant to *Musical Waypoints*, which seeks to create moments of connection where children feel attuned to their environment through music and animation. The carefully composed music and visuals function as catalysts for resonance, inviting children to engage emotionally and cognitively with their surroundings in a way that fosters well-being and focus.

Rosa's theory identifies three dimensions of resonance: horizontal (relationships with family, friends and "the world"), diagonal (relationships with materials and objects), and vertical (relationships with broader existential or cultural contexts, such as art, nature, or spirituality)¹⁵. The *Musical Waypoints* project primarily engages the vertical dimension by providing an aesthetic experience that transcends the mundane and invites a deeper connection to the learning environment and the classroom. However, the horizontal dimension is also present, as the calming atmosphere created by the music and visuals supports harmonious social interactions among children and between children and teachers.

Moreover, Rosa positions resonance as a counterbalance to the alienation and detachment often caused by the accelerating pace of modern life. He argues that technological, social, or experiential *acceleration* can disrupt individuals' meaningful connections with themselves, others, and the world around them. The *Musical Waypoints* project offers an intentional slowdown, creating a space where children can experience

12 Benny D. Austring and Merete Sørensen, *Æstetik og læring* (København: Hans Reitzels Forlag, 2006), 162–163.

13 Mogens Pahuus (1995), as cited in Austring and Sørensen, *Æstetik og læring*, 162–163.

14 Hartmut Rosa, *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*, trans. James C. Wagner (Polity Press, 2019), 174.

15 Rosa, *Resonance*, 195–296.

resonance and a sense of presence that counters the fragmentation of modern educational environments.

Finally, Rosa emphasizes the unique potential of aesthetic experiences to foster resonance. He notes that art and music, in particular, provide tangible, sensory ways for individuals to connect with the world around them. In the context of this project, the interplay between slow-tempo music, low frequencies, and visually soothing animations creates a rich aesthetic landscape that invites children to engage deeply, promoting focus, a sense of belonging, and emotional attunement.

Løgstrup's Philosophy on the Arts

To address the project's foundational assumptions, we turned to K.E. Løgstrup's philosophy on sensation and art. This philosophy offers profound insights into how we experience the world through our senses. His reflections emphasize art's ability to refine and abstract sensory impressions, providing new ways to engage with reality.

According to Løgstrup, *sensation* (da: sansning) provides a direct and immediate connection to the world, occurring so naturally that we do not consciously reflect on how it happens. He explains that our access to the world is immediate and ongoing; we continuously and automatically engage with things and events without a need for deliberate attentional processing. Løgstrup refers to this as *distance-free* (da: afstandsløs)—an experience where what we see and hear is directly intertwined with our senses, unmediated by conscious thought. He further describes this immersion as a state where the perceiver becomes completely absorbed by the universe, leaving no part of themselves untouched. This way, *sensation* eliminates the separation between the individual and the world, creating a profound connection.¹⁶

This immediacy contrasts with *understanding* (da: forståelse), which introduces distance and analysis. While *sensation* is bodily and direct, understanding places sensory experiences within a framework of meaning. This distinction highlights the significance and impact of humanly created artwork. Løgstrup views art as a means to free us from the practical and everyday contexts in which sensory experiences are usually rooted.¹⁷ He explains that engaging with art lets us briefly step out of the physical world and into a different realm. Art isolates sensory impressions, presenting them in a refined form. As Løgstrup notes, art reimagines reality, showing us how it might appear if certain foundational elements were removed or altered.

This connection between sensory immediacy and abstraction is especially evident in music and animation, which unfold over time. Both art forms guide the listener and viewer on a sensory journey—a progression from one point through an experience

16 Steffen Støvring, "Løgstrup," in *Lidenskab for liv: præsentation af fire eksistenstænkere* (Akademisk Forlag, 2017), 175–225.

17 Nils Gunder Hansen, *En afgrund af tillid: guide til Løgstrups univers* (Gyldendal, 1998), 194–223.

toward something new. This temporal quality reflects the natural rhythms of life, aligning sensory experiences with dynamics that promote calmness and focus.

Løgstrup also emphasizes music's ability to abstract sensory elements and liberate them from their typical cognitive and practical associations. As an art form, music enables us to engage with pure tones, harmonies, and rhythms, free from the interpretive frameworks that typically accompany listening. For example, when we hear birdsong, we immediately associate it with a bird. Music, however, distills sound into its essential components, fostering a deeper connection to its sensory essence.

Music and animation, with their structured temporal flow, support this principle by evoking a meditative awareness of the present moment while fostering anticipation of what lies ahead.

Central to this sensory engagement is the performing artists,¹⁸ along with the composer and animator, who preserve and express the emotional resonance – or *emotional attunement* from sensation. Løgstrup¹⁹ emphasizes that the meaning of a sensory impression is conveyed through its emotional resonance, which remains hidden until artistically articulated. For this articulation to succeed, it must reflect the original resonance of the impression, achievable only through transformation into an artistic form. The artist is thus tasked with refining and abstracting sensory elements to preserve their emotional and experiential depth, ensuring the resulting expression retains the richness and resonance of the original experience.

Creating “Quiet Music”

This project began with teachers using YouTube-animated music videos in a local school, prompting us to investigate whether tailor-made music could lead to enhanced aesthetic experiences. We reflected on the aesthetic potential of art and how resonance, as discussed by Rosa, might influence children's aesthetic experiences in the classroom.

To create the desired atmosphere, we considered which low-frequency, slow-moving musical compositions and instrumentations would be most effective. We also determined the type of animation that would best complement the music. The animator received two primary instructions: (1) incorporate forward-moving motion and (2) maintain a slow pictorial movement. The final result was a watercolor-animated landscape of mountains, created using 3D computer animation techniques that allowed the viewpoint to gradually immerse in the scene.

18 The performers contribute with their “ability to manage nuance in aesthetically significant ways.” A. C. Lehmann, J. A. Sloboda, and R. H. Woody, “Expression and Interpretation,” in *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills* (Oxford University Press, 2007), 85–106.

19 K. E. Løgstrup, *Kunst og erkendelse: Metafysik II: kunstfilosofiske betragtninger* (Klim, 2018), 11.

The music was recorded in a studio while the animation was completed alongside the final mixing and mastering process. Once finalized, the result entitled “Quiet Music” was uploaded to YouTube,²⁰ making it easily accessible for teachers to use in the classroom.

Empirical Investigation

To compare the effect of “Quiet Music” – the newly created music-with-visuals (henceforth MuVi) – with the relaxation MuVi that is typically played via YouTube in Danish classrooms, we designed an empirical investigation combining qualitative and quantitative methods to assess classroom well-being. The aim of the investigation was twofold:

- 1) to investigate differences in perceived well-being in the classroom after playback of approximately 10 minutes of either “Quiet Music” or MuVi streamed from YouTube, and
- 2) to serve as a feasibility study for a larger nationwide project which aims to implement and test MuVi routines in schools that currently lack such practices.

Methodology

A total of 37 primary school children and their teachers from grade 0 ($n = 16$) and grade 3 ($n = 21$) in a Danish primary school participated in the investigation. Owing to the school’s teachers’ yearlong positive experiences with MuVi playback, the children in these two classes were already accustomed to using MuVi streamed from YouTube for emotional alignment before the first lesson.

Over a two-week period, the school day started with playback of either “Quiet Music” or MuVi from YouTube. These were presented in random order four times each (Monday to Thursday morning). The children assessed their own and their impression of the classroom’s well-being on a 5-point smiley scale immediately after 10 minutes of MuVi playback. Specifically, they responded to the question, “*How are you feeling right now?*” [DA: “Hvordan har du det lige nu?”] and “*How do you think the class is feeling right now?*” [DA: “Hvordan tror du klassen har det lige nu?”]. Children in grade 3 also responded to the question, “*How does it feel to be in the classroom right now?*” [DA: “Hvordan føles det at være i klassen lige nu?”]. As such, the questions were designed to assess well-being at individual and social levels, rather than the children’s aesthetic judgments of the two different kinds of MuVis.

Teachers used the same 5-point smiley scale to assess the well-being of the classroom as a whole both before and after the music sessions, and they provided additional

²⁰ “Quiet Music” composed by Torben Westergaard, w. animation by Lukas Ø. Damgaard, video uploaded to YouTube by Torben Westergaard. Duration: 10min 22sec. Accessed Jan 15th, 2025, <https://www.youtube.com/watch?v=Ie01EqwOLG4>

evaluations and comments in writing after the first week's intervention. The investigation concluded with short semi-structured interviews with two teachers, one from each grade, to provide qualitative insights into their experiences with the two different kinds of MuVi and the logistics surrounding the children's participation in the investigation.

Findings

Children's Perspective

Children's well-being ratings were compared between the two MuVi conditions. Because of the exploratory nature of the investigation, the relatively small sample size ($n = 37$), and the limited number of MuVi playback repetitions (four per condition), no inferential statistics are reported here. Interpretation of the data is therefore based on descriptive statistics and visual inspection of the raw data, which in turn show some clear patterns.

Figure 2 shows the distribution of responses into the five smiley response categories, separately for each MuVi condition. It summarizes all the data and as such, each child is represented up to 16 times for grade 0 (8 days x 2 questions) and 24 times for grade 3 (8 days x 3 questions). The figure shows that across all questions, "Quiet Music" (the black bar) was more often rated using the most positive smiley (5) than the second most positive smiley (4), while the opposite is the case for the MuVi streamed from YouTube. The YouTube MuVi was more often rated as second most positive (4) than as most positive (5). Thus, it appears that in the present context, playback of the specially composed MuVi "Quiet Music" resulted in increased well-being compared to playback of the MuVi streamed from YouTube.

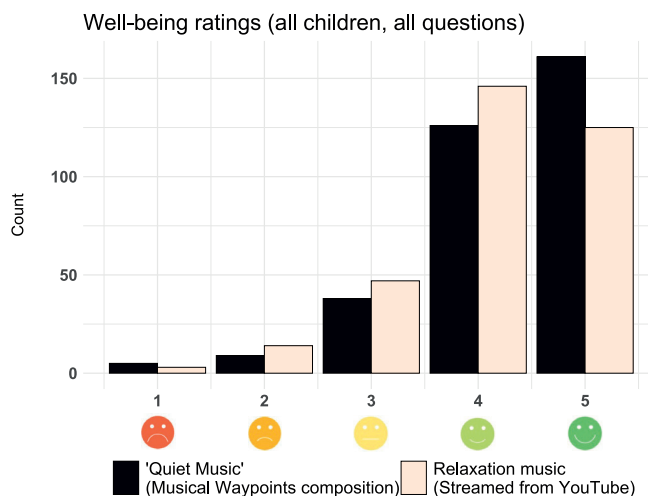


Figure 2. Bar graph showing all ratings collected after playback of the two MuVi conditions. Over eight days, children rated each MuVi four times in random order using the smiley scale. Grade 0 responded to two questions and grade 3 responded to three questions.

Looking more closely at the ratings within each class, it appears that the higher well-being ratings in “Quiet Music” are driven by the ratings of children in the 3rd grade. In Figure 3, which shows mean ratings split by grade and question, it is evident from the steeper slopes of the dark red lines that the apparent effect of MuVi condition was more pronounced among 3rd-grade children and particularly so in response to the question “How do you think the class is feeling right now?”. It is also clear that children in both grades rated current classroom well-being (narrow dashed lines) higher than they rated their own current well-being (solid lines). Finally, considering the well-being challenges in today’s society, it is somewhat comforting that the vast majority of the children used the positive end of the rating scale, although ratings in grade 3 were generally lower than ratings in grade 0.

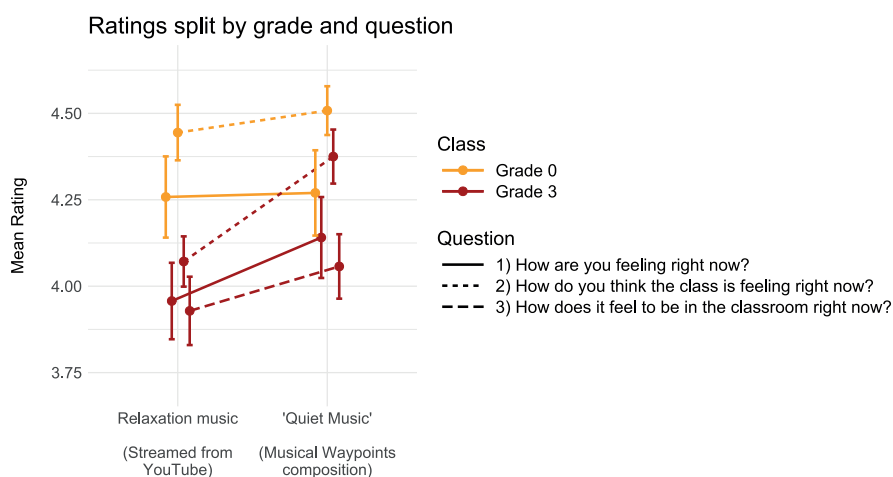


Figure 3. The plot shows children’s average responses to each of the well-being questions after playback of relaxation music streamed from YouTube and Quiet Music, i.e., the composition created for the present project.

Teachers’ Perspective

Interestingly, while the children, most obviously in grade 3, rated well-being after “Quiet Music” playback higher than after YouTube MuVi, the teachers did not notice any differences in the children’s behaviors between the MuVi conditions as evident from the semi-structured interviews conducted at the end of the two-week intervention. This notion is supported by the teachers’ smiley ratings. A comparison of their ratings before and after MuVi playback revealed an increase of approximately half a scale point, yet again with no specific advantage of one or the other type of MuVi. Note, though, that with just two respondents the statistical power is much too weak to draw firm conclusions based on these quantitative data.

Although they did not notice differences in the children's behavior, the teachers did point to noticeable differences when asked about their impression of the two different kinds of MuVi. "Quiet Music" was described as having "something more," being more nuanced, and with "something in the music standing out more," all of which were perceived by the teachers as more pleasant, providing a sense of inner peace.

Both teachers mentioned in the interviews that the MuVi routine in itself provided a structure that was beneficial for the children's level of arousal in the classroom. The daily requirement to fill out the questionnaires during the two weeks added to this routine in that children knew what they were expected to do once the MuVi came to an end and the lesson started. They also mentioned that the beneficial effect of MuVi playback was highly noticeable, "that music means peace and quiet," but also that "the effect probably only lasts as long as the music plays." Still, giving the children a serene start of the day was perceived as valuable.

Discussion

Combining insights from educational practice, aesthetic theory, and sociological concepts of resonance, the *Musical Waypoints* project explores the extent to which carefully designed artistic interventions can address the complex well-being challenges of today's young generation. The project addresses these challenges by building on the experiences of primary school teachers who have used background music from YouTube to support transitions between activities. By introducing specially composed music and accompanying animations, the project aims to move beyond generic solutions such as relaxation and meditation playlists sourced from YouTube. The composition, "Quiet Music", is designed specifically for school children and tailored to create meaningful moments of calm, focus, and engagement in the classroom. The composition offers both artistic depth and emotional attunement, as well as psychological benefits, serving as a bridge between aesthetic experience and well-being in educational settings.

The empirical part of the project involved testing the effects of "Quiet Music" against the typically used YouTube MuVi on children's well-being in the classroom setting. The children's well-being ratings were higher after listening to "Quiet Music" compared to YouTube MuVi, with grade 3 showing the strongest effect, especially when rating classroom well-being. The teachers, however, did not observe behavioral differences between the conditions. Although their ratings increased, they increased similarly after both MuVi types. Furthermore, the teachers described "Quiet Music" as more nuanced and pleasant, providing a sense of inner peace. They also highlighted that regardless of the MuVi type, the MuVi routine itself, including the subsequent pen and paper ratings, helped to decrease the overall arousal level in the classroom. The calming effect was, however, seen as lasting only a limited period of time.

According to one of the teachers, the reason for the experienced lack of difference between the two kinds of MuVi was that there was not much room for improvement. One teacher explained that they had spent the past 10 years narrowing down the selection of YouTube videos to only the most effective ones. When asked to play a MuVi that they would normally play in the classroom setting, they picked one that was already very fitting for the purpose.

One might ask why we chose to run this initial investigation in a school which already had experience with MuVi playback in the classroom. Because the children were already accustomed to using MuVi streamed from YouTube for emotional alignment before the first lesson, we could make reliable relative comparisons between the effects of the two types of MuVi on well-being in the classroom, as opposed to assessing the absolute effects of MuVi playback compared to no MuVi playback. The latter effect may be confounded by a number of other factors, such as novelty effects or the general impact of introducing any structured intervention into the classroom environment, which could independently influence well-being regardless of the specific content of the intervention. An example of non-specific factors influencing well-being was the introduction of not only the MuVi but also the questionnaire into the children's daily routine, which the teachers highlighted as having a positive effect. Yet because the routine was the same across MuVi conditions, it is safe to assume that it also affected the children's ratings similarly.

Another relevant question is why we chose recorded over live music when the aim was to create meaningful musical experiences for the children in the classroom. Indeed, live music in clinical settings contributes to meaningful moments and may reduce anxiety and stress.²¹ Also, it may offer relational benefits—such as social presence, real-time responsiveness, and joint attention—that some research links to greater health-related quality of life in clinical settings.²² Importantly, however, the present project sought to maximize feasibility, repeatability, and to make the routine available in every classroom. Recorded music was therefore used in order to support a routine daily practice by providing a consistent dose and minimizing teacher workload, while again controlling effects of potential confounding variables unrelated to the music itself. Whether positive effects of live music occur in classrooms is an open empirical question and warrants a structured comparison that considers both outcomes and implementation costs.

With the current design it is not possible to discern whether playing MuVi in the classroom is better than introducing any other structured intervention, for instance a

21 Linette Thorn et al., "Live Music in the Intensive Care Unit—A Mixed-Methods Pilot Study Exploring the Experience and Impact of Live Music Played for the Adult Intensive Care Patient," *Australian Critical Care* 38, no. 1 (2025); Pia Dreyer et al., "Live Music in the Intensive Care Unit – A Beautiful Experience," *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 19, no. 1 (2024).

22 J. Matt McCrary et al., "Association of Music Interventions with Health-Related Quality of Life: A Systematic Review and Meta-Analysis," *JAMA Network Open* 5, no. 3 (2022).

drawing, knitting or board game intervention. To allow such conclusions to be made, we would need active control conditions which included one such task. Similarly, to assess the absolute effect of MuVi playback, we would need a passive control condition, i.e., one in which the children also rated their well-being after no MuVi playback. Both such conditions could be relevant to include in a larger study, particularly when the aim is to introduce MuVi routines into schools without such practices.

Along the same lines, we do not assert that any single piece of high-quality art music consistently outperforms well-selected generic compositions on every measure of well-being. Rather, the arguments we make based on this project are that calm, focused musical routines have inherent classroom value; that the implementation of high-quality, intentionally composed music may add to this value; and that the subgroup patterns of children's responses in this project suggest that high-quality art music may provide additional benefits worth testing at scale – both for momentary well-being and for developing aesthetic attunement over time.

A concept central to the Musical Waypoints project is *artistic citizenship*, which emphasizes how art can and must play a role in the challenges of society. We believe that the combination of artistic research and scientific research qualifies this particular aspect. The ultimate aim of the Musical Waypoints project is to enhance well-being in the classroom with artistic expression serving as the means to achieve it. In addition, we used scientific methods to assess whether the artistic intervention created for the project outperformed the generic relaxation playlists typically used in Danish classrooms.

Our artistic position aligns with the Health Musicking concept,²³ which understands musical materials, i.e., composition, timbre, and form, as affordances appropriated differently across contexts and over time; high-quality artistic choices broaden the range of beneficial affordances without necessarily assuming uniform responses. We designed Quiet Music with a slow tempo, emphasis on low to mid frequencies, gradual changes in volume, clear phrasing and form, and high predictability; all parameters that align with Wårja & Bonde's therapeutic taxonomy of "supportive," low-intensity, "safe" music and with related playlist practices in clinical settings.²⁴ Our target state was calm alertness: down-regulation without sedation, with a gentle sense of forward motion to support the transition into the first lesson. Instrumentally, the bass (with loop pedal) provides stable low-frequency grounding, while the baroque flute offers breath-paced, human timbre without sharp transients—features consistent with supportive profiles in that taxonomy. Conceptually, this specification operates at the micro level (individual regulation) with intended spillover to the meso level (classroom climate), following the Health Musicking model's ecological layering of practice (Bonde et al., 2023). Teachers' interview language

23 Brynjulf Stige, "Health Musicking: A Perspective on Music and Health as Action and Performance," in *Music, Health, and Wellbeing* (2012), 183–195.

24 Lars Ole Bonde, Karette Stensæth, and Even Ruud, *Music and Health: A Comprehensive Model* (Centre for Research in Music and Health [CREMAH], Norwegian Academy of Music, 2023).

(“something more,”) suggests that these compositional affordances were perceptible even when immediate behavioral indicators did not clearly distinguish conditions.

The findings of the empirical investigation reported here suggest the potential benefits of integrating structured music routines into school practices. While the scale of this initial investigation is small, the results are promising and highlight the need for further exploration in broader contexts with additional passive and active control groups targeting absolute and relative effects of classroom interventions independently.

Epilogue

What began as an intuitive pursuit sparked by an autumn morning at a public school ultimately led to the creation of “Quiet Music” – an artistic work of music and animation that would not have existed without this project. This intuition was driven by curiosity, creative expertise, confidence, and the quest for truth in artistic expression, aimed specifically at engaging the local schoolchildren.

In this way, artistic creation is a profoundly personal act – staying true to oneself – and an offering to others who may resonate with it. What made this project unique was that we not only shared the music with those who might be interested but also committed to testing our intuition, taking the risk to see if it held value beyond personal artistic conviction. We arranged a collaboration with a local school, where we tested “Quiet Music” against existing YouTube offerings – something artists do not typically embrace.

What we found in Løgstrup’s philosophies on art, sensation, and understanding became a way to articulate what the scientific findings – though based on a small dataset – also suggested: that art is created through resonance. It then allows others to more easily enter into emotional attunement (stemthed) themselves. This, in turn, fosters a deeper connection to oneself and one’s surroundings.

True art, it seems, has that “something extra.” And, following up on Løgstrup,²⁵ if every encounter with another person means holding a part of their life in our hands, the question is: will we give our children anything less than the best possible?

The authors wish to thank the children and teachers who generously shared their time, thoughts, and energy with us while participating in this project. Cecilie Møller wishes to dedicate this work to the family of Torben Westergaard in ever-present memory of a dear and ever-present collaborator and friend.

25 Nils Gunder Hansen, *En afgrund af tillid: guide til Løgstrups univers* (Gyldendal, 1998), 17.

References

- Austring, Benny D., and Merete Sørensen. *Æstetik og læring*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2006.
- Bonde, Lars Ole, and Stefan Ingerslev. “Alle kan synge’: Sangglæde og social og faglig trivsel i indskolingen via klassekorpædagogik og tolærersystem.” In *Samsang gjennom livsløpet*, edited by R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund, and A. H. Balsnes, 97–127. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2022.
- Bonde, Lars Ole, Karette Stensæth, and Even Ruud. *Music and Health: A Comprehensive Model*. Oslo: Norwegian Academy of Music, Centre for Research in Music and Health (CREMAH), 2023.
- Børns Vilkår. “Børn og unge kæmper for at passe ind.” Børns Vilkår, 2022.
- de Witte, Martina, Anouk Spruit, Susan van Hooren, Xavier Moonen, and Gert-Jan Stams. “Effects of Music Interventions on Stress-Related Outcomes: A Systematic Review and Two Meta-Analyses.” *Health Psychology Review* 14, no. 2 (2019): 294–324.
- Dreyer, Pia, Linette Thorn, Trine Højfeldt Lund, and Margrethe Langer Bro. “Live Music in the Intensive Care Unit – A Beautiful Experience.” *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being* 19, no. 1 (2024)
- Fancourt, Daisy, and Saoirse Finn. “What Is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-Being? A Scoping Review.” In *Health Evidence Network Synthesis Report*, no. 67. Copenhagen: World Health Organization, 2019.
- Hansen, Nils Gunder. *En afgrund af tillid: Guide til Løgstrups univers*. Copenhagen: Gyldendal, 1998.
- Koelsch, Stefan. “Music-Evoked Emotions: Principles, Brain Correlates, and Implications for Therapy.” *Annals of the New York Academy of Sciences* 1337, no. 1 (2015): 193–201.
- Lehmann, A. C., J. A. Sloboda, and R. H. Woody. “Expression and Interpretation.” In *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*, 85–106. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Lewis, Ashley D., E. Scott Huebner, Amy L. Reschly, and Robert Valois. “The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning.” *Journal of Psychoeducational Assessment* 27, no. 5 (2009): 397–408.
- Løgstrup, Knud Ejler. *Kunst og erkendelse: Metafysik II: kunstfilosofiske betragtninger*. Aarhus: Klim, 2018.
- McCrary, J. Matt, Eckart Altenmüller, Clara Kretschmer, and Daniel S. Scholz. “Association of Music Interventions with Health-Related Quality of Life: A Systematic Review and Meta-Analysis.” *JAMA Network Open* 5, no. 3 (2022): e223236.
- McFerran, Katrina, and Daphne Rickson. “Community Music Therapy in Schools: Realigning with the Needs of Contemporary Students, Staff and Systems.” *International Journal of Community Music* 7, no. 1 (2014): 75–92.

- Rosa, Hartmut. *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Translated by James C. Wagner. Cambridge: Polity Press, 2019.
- Steinmayr, Ricarda, Anne F. Weidinger, Malte Schwinger, and Birgit Spinath. “The Importance of Students’ Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings.” *Frontiers in Psychology* 10 (2019): 1730.
- Stige, Brynjulf. “Health Musicking: A Perspective on Music and Health as Action and Performance.” In *Music, Health, and Wellbeing*, edited by Raymond A. R. MacDonald, Gunter Kreutz, and Laura Mitchell, 183–195. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Støvring, Steffen. “Løgstrup.” In *Lidenskab for liv: Præsentation af fire eksistenstænkere*, 175–225. Copenhagen: Akademisk Forlag, 2017.
- Sundhedsstyrelsen. *Danskernes sundhed: Den Nationale Sundhedsprofil 2021 – centrale udfordringer*. Copenhagen: Sundhedsstyrelsen, 2022.
- Thorn, Linette, Margrethe Langer Bro, Trine Højfeldt Lund, and Pia Dreyer. “Live Music in the Intensive Care Unit—A Mixed-Methods Pilot Study Exploring the Experience and Impact of Live Music Played for the Adult Intensive Care Patient.” *Australian Critical Care* 38, no. 1 (2025): 101092.
- Van Dyck, Edith, Joren Six, Esin Nisa Soyer, Marlies Denys, Ilca Bardijn, and Marc Leman. “Adopting a Music-to-Heart Rate Alignment Strategy to Measure the Impact of Music and Its Tempo on Human Heart Rate.” *Musicae Scientiae* 21, no. 4 (2017): 390–404.
- Vigl, Julia, Miitta Ojell-Järventausta, Helmi Sipola, and Suvi Saarikallio. “Melody for the Mind: Enhancing Mood, Motivation, Concentration, and Learning through Music Listening in the Classroom.” *Music & Science* 6 (2023): 20592043231214085

Abstract

Children's and adolescents' well-being has become an area of heightened concern recently, as national and international surveys have shown declining well-being indicators. Concurrently, researchers have increased focus on interrelations between art, culture, health, and well-being. Focusing on the influence of background music on young children's well-being in classroom settings, the Musical Waypoints project combines artistic and scientific research methods. After creation of mindfully developed audiovisual artwork, we conducted a small-scale classroom investigation to explore whether the resulting "Quiet Music" enhanced children's well-being more effectively compared to the relaxation YouTube videos used by teachers in their existing routines. Although teachers reported no behavioral differences between conditions, the children reported higher well-being ratings after "Quiet Music" with the strongest effects in grade 3. The project and its results are discussed in light of theoretical frameworks on resonance and aesthetic experiences, highlighting feasibility and implications for scalable music-based well-being interventions in schools.

The authors

Torben Westergaard (†), Assoc. Prof., The Royal Academy of Music Aarhus/Aalborg/Holstebro, Denmark

Cecilie Møller, PhD, Asst. Prof., Center for Music in the Brain, Department of Clinical Medicine, Aarhus University & The Royal Academy of Music Aarhus/Aalborg//Holstebro, Denmark; Assoc. Prof., The Royal Academy of Music Aarhus/Aalborg, Denmark · cmol@musikons.dk

Mødet med det fremmede

Trivselspotentialer i elevers møde med skolekoncerter og professionelle kunstnere i folkeskolen

Thomas Thorsen, Mikkel Snorre Boysen, Henriette Blomgren
og Heidi Philipsen

Der har de seneste år været et stigende fokus på børn og unges trivsel og i særdeleshed på den tiltagende mistrivsel blandt børn og unge.¹ I dansk og international forskning er der bred enighed om musik og andre kunst- og kulturaktiviteters trivselsfremmende potentialer, og der etableres løbende forsknings- og udviklingsprojekter, hvor musikkens betydning undersøges i forhold til børn og unge, både med afsæt i pædagogiske, sociale, psykologiske og sundhedsrelaterede tilgange.² Et af de initiativer, der har fået stigende bevågenhed og finansiel/statslig støtte, er skolekoncerter, særligt repræsenteret af organisationen Levende Musik i Skolen (LMS). Organisationen arrangerer årligt omkring 3000 professionelle skolekoncerter på over 1000 skoler og kommer derved ud til omkring 350-400.000 elever. LMS' ambition er at nå alle skolebørn, og organisationens primære formål er at præsentere eleverne for en bred vifte af genrer – som mange af dem ikke ellers ville støde på – og herved at åbne musikken for eleverne samt lade dem indgå i musikalske fællesskaber med musikere, klassekammerater og lærere.³ Det omfattende initiativ har igennem 10 år dokumenteret og evalueret egen praksis, men har endnu ikke været genstand for egentlig forskning.

Med henblik på at skabe forskningsbaseret viden om skolekoncerternes betydning har denne artikels forfattere (forskere fra professionshøjskolerne Absalon, VIA og fra Syddansk Universitet) med forskningsprojektet *Når musikken spiller* indledt en undersøgelse

- 1 Mai Heide Ottosen et al., *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022* (VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, 2022); Noemi Katznelson, Mette Pless og Anne Görlich, *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet* (Aalborg Universitetsforlag, 2022).
- 2 Daisy Fancourt og Saoirse Finn, *What is the Evidence on the role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review* (WHO Regional Office for Europe, 2019); Rarita Zbranca et al., *CultureForHealth Report: Culture's Contribution to Health and Well-being. A Report on Evidence and Policy Recommendations for Europe* (CultureForHealth. Culture Action Europe, 2022).
- 3 Gitte Abildtrup og Dorthe Damgaard. "At åbne barnet for musikken og musikken for barnet." I *Publikum. 15 fortællinger om publikumsudvikling*, ed. Astrid Aspegren (CKI og Rasmussen Nordic, 2023), 62-71.

af skolekoncerterne i samarbejde med LMS.⁴ Fra et forskningsmæssigt perspektiv kan der naturligvis rejses spørgsmål ved et sådant samarbejde, da LMS repræsenterer en organisation, der er interesseret i at skabe positiv kommunikation om koncerternes betydning. Netop derfor er det vigtigt at anføre, at forskningen i højere grad skal ses som en samskabende og udviklingsorienteret proces, hvor forskere og LMS sammen undersøger koncerternes betydning med henblik på løbende at forbedre LMS' praksis. Af denne årsag har videns- og projektmedarbejder Dorthe Damgaard fra LMS også haft en central rolle som medforsker i forskningsprojektet. Forskningsprojektet har omfattet en række delstudier og fokusområder. I nærværende artikel præsenteres resultater fra et delstudie, hvor koncertens betydning for børns trivsel og dannelse undersøges.

Forskning, der specifikt omhandler betydningen af børn og unges møde med den levende musik, er både i og uden for Skandinavien sparsom og spredt. I Skandinavien er det primært Norge, der har leveret forskning på området på baggrund af deres nationale ordning "Den Kulturelle Skolesekken", hvor alle norske skoleelever hvert skoleår modtager flere kunst- og kulturbesøg. I den norske forskning får den æstetiske publikumsoplevelse, der er forbundet med kunstbesøg, mindre opmærksomhed.⁵ I et studie af "Den Kulturelle Skolesekken" fra 2024 fremhæver skolelærere dog, at kulturmøder giver eleverne oplevelser (nogle gange 'wow-oplevelser'), som eleverne ellers ikke ville få som en del af deres opvækst, hvilket åbner for andre samtaler og former for samvær. Studiets hovedfokus er imidlertid det dialogiske og partcipatoriske kunstmøde, hvor den kunstneriske kvalitet i højere grad baserer sig på elevernes deltagelse og medskaben.⁶ Den samme tendens ses inden for dansk musikpædagogisk forskning, hvor fokus ofte har været på individuel kreativitet og æstetisk udtryk snarere end kollektive publikumsoplevelser. Eksempler på dette ses i rapporten *Kortlægning af effekten af børn og unges møde med kunst* og artiklen "Et kollektiv af superhelte", der primært fokuserer på børn og unges aktive deltagelse.⁷

Viden om børns deltagelse, kreativitet og engagement er naturligvis helt afgørende for musikpædagogikken og den almene pædagogik, men udfordringen kan være, at

4 Se mere om forskningsprojektet i Dorthe Damgaard og Ronja Petersen (red.), *Når musikken spiller – 10 vidensartikler om skolekoncertens betydning for dannelse, trivsel og fællesskab i grundskolen* (LMS, 2025).

5 Kari Holdhus, *Skole og konsert – fra formidling til dialog. Slutrapport fra et innovasjonsprosjekt* (Høgskulen på Vestlandet, 2021); Elisabeth Hauge og Catharina Christophersen, *DKS og Kulturtanken – En utredning bestående av en kartlegging av DKS og en evaluering af Kulturtanken* (Høgskulen på Vestlandet, 2023).

6 Merete Jonvik, *Oppløvingar av kunstmøte gjennom Den kulturelle skulesekken og betydninga av dei* (Universitetet i Stavanger, 2024).

7 Finn Holst, *Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten* (Statens Kunstfond, 2017); Mikkel Snorre Boysen, "Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber," *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 6, nr. 2 (2022), 29-42

man med dette fokus risikerer at overse en væsentlig del af børn og unges tilgang til kunst, nemlig den modtagende og oplevende del. For det første er oplevelse en nødvendig forudsætning for læring, deltagelse og kreativitet. For det andet rummer selve koncertoplevelsen isoleret set potentialer, som endnu ikke er afdækket tilstrækkeligt.⁸ Fx peger flere uddannelsesstænkere på, at koncertoplevelsen kan anskues som noget, der sker prærefleksivt, hvor man åbner sig for kunsten uden at være i kontrol. Gert Biesta beskriver, at sådanne oplevelser er centrale for børns og unges (ud)dannelse, fordi de her har mulighed for at være i verden som subjekter, men uden at være i centrum. Hartmut Rosa advokerer for, at kunstoplevelser kan bryde med fremmedgørende aspekter af det moderne liv og skabe rum for resonans, der kan udfordre og berige forholdet til verden.⁹ Disse perspektiver kalder på undersøgelser, der skaber viden om selve koncertoplevelsen og betydningen af denne.

I denne artikel sætter vi fokus på, hvilke potentialer skoleelevers møde med koncerten og den levende musik kan have i forhold til deres trivsel. Trivsel skal i denne sammenhæng ses som et fænomen, der er tæt forbundet med dannelsesbegrebet og resonansoplevelser. Vores forståelse af trivsel knytter sig dermed tæt til den enkeltes levende relationer og forbindelser til omverdenen, hvori både individet og verden (mennesker, natur, faglighed, kunst osv.) gensidigt og meningsfuldt påvirker hinanden. Vi stiller således spørgsmålet: *Hvilken betydning har skolekoncerter for børn og unges trivsel, dannelse og oplevelse af resonans?*

Vi besvarer forskningsspørgsmålet ud fra et kvalitativt pilotstudie, der indeholder observationer og interviews fra tre skoler samt kvantitative/kvalitative evalueringer udsendt igennem 10 år til skolelærere i forbindelse med LMS' skolekoncerter. Som teoretisk ramme fokuserer vi på koblingen mellem 'mødet' og 'trivsel', og inddrager teorier om dannelse og resonans.

Trivsel med afsæt i dannelse og resonans

Trivsel er et flerdimensionelt og komplekst begreb (eller fænomen, tilstand, ideal m.v.), der forstås og anvendes forskelligt afhængigt af konteksten. I en læringsorienteret diskurs fremhæves trivsel ofte som en dynamisk tilstand præget af gåpåmod, nysgerighed, glæde ved læring og social interaktion.¹⁰ I modsætning hertil er trivsel i en sundhedsfaglig diskurs ofte mere statisk og defineres i udgangspunktet som fraværet

8 Simon Høffding, "Deltagelse og æstetiske oplevelser på kunstmuseet? En Fænomenologisk Analyse" (oversat fra engelsk), *The Museum Journal* 65 (2022), 281-294; Bennyé Austring og Merete Cornét Sørensen, *Æstetik og læring* (Hans Reitzels Forlag, 2006).

9 Gert Biesta, *Undervisningens genopdagelse* (Klim, 2018); Hartmut Rosa, *Resonans: En sociologi om forholdet til verden* (Eksistensen, 2021).

10 Venka Simovska og Niels Langer Primdahl, *Pædagogisk indblik (nr. 24). Trivsel og trivselsfremme i skolen* (Aarhus Universitetsforlag, 2024).

af mistrivsel eller psykiske og fysiske udfordringer.¹¹ Ny skoleforskning understreger, at trivsel er relationel og kontekstuel, og at det både handler om den enkelte elevs velbefindende og om oplevelsen af meningsfuld deltagelse i skolens sociale og faglige fællesskaber.¹²

Elevernes møde med andre og hinanden samt med fagligt indhold og materialitet (fx musik) – altså deres møde med verden – er i dette perspektiv et omdrejningspunkt for trivsel. En drivkraft og åbning i dette verdensmøde er nysgerrighed, der kan vækkes gennem undren, meningsfulde spørgsmål eller æstetiske oplevelser, som engagerer elever i refleksion og kritisk tænkning. Trivsel (i denne forståelse) trækker dermed nogle tætte tråde til dannelsesbegrebet.

Dannelse

Dannelse handler ifølge Lars Geer Hammershøj om at blive menneske sammen med andre mennesker – om hvordan den enkelte forholder sig til sig selv, til andre og til verden. Man dannes ved at blive en del af noget større, fx gennem fællesskaber og ved at være lyttende og gå i dialog med sine medmennesker og omgivelser. Herigennem gøres erfaringer, hvor den enkelte 'overskrider sig selv' og ændrer sine forholdemåder.¹³ "I mødet med verden overskrider man sig selv for at blive sig selv", som Jacob Kjærsgaard Mortensen har formuleret det.¹⁴

Wilhelm von Humboldt peger med begrebet 'verdensforhold' på den gensidige påvirkning, der opstår, når et individ møder noget 'andet', der adskiller sig fra det selv. Dette 'andet' kan omfatte andre mennesker, fysiske objekter, kulturer, symboler eller musikoplevelser.¹⁵ I mødet med 'andetheden' beskriver Humboldt to essentielle aspekter: modtagelighed og selvvirksomhed. Modtagelighed handler om at have en åben og respektfuld tilgang til det andet, mens selvvirksomhed refererer til friheden og selvstændigheden i forhold til at udforske, udtrykke og forholde sig til det andet. I et humboldtsk perspektiv er netop denne vekselvirkning mellem modtagelighed og selvvirksomhed afgørende for dannelsen, hvor mødet med 'det andet' fungerer som en katalysator. Dannelsesprocesser har ikke et på forhånd defineret mål, da det er selve bevægelsen og de

11 Karen Wistoft, "Trivselsdiskurser." I *Børn og unges trivsel*, red. Mathilde Sederberg og Malene Norup Stolpe (Hans Reitzels Forlag, 2019), 21-41.

12 Merete Munkholm, Else Bengaard Skibsted og Henriette Blomgren, "Situert trivsel i skolens faglige fællesskaber," *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 60, nr. 3 (2023), 58-68.

13 Lars Geer Hammershøj, "Dannelse og venskab gennem leg." I *Legkunst*, red. Lars Geer Hammershøj (Samfundslitteratur, 2022); Lars Geer Hammershøj, *Dannelse i uddannelsessystemmetn* (Hans Reitzels Forlag, 2017).

14 Jacob Kjærsgaard Mortensen, "Grundfortællingens fundament. Dannelse." *KvaN* 110 (2018), 19.

15 Wilhelm von Humboldt, "Theory of Human Education (Bildung) According to Its Social and Political Importance." I *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, bind 1, red. Andreas Flitner og Klaus Giel (Cotta, 1809/2000), 234-240.

nye forholdemåder, der opstår hos den enkelte i mødet med verden, som er dannelsens omdrejningspunkt. I dannelsesprocesser flytter det enkelte menneske sig, og kan på den måde se sig selv og verden på en lidt anderledes og ny måde.¹⁶

Ifølge Gert Biesta er skolens og al uddannelses formål “at vække lysten i eleven til at ville eksistere i og med verden på en voksen måde”.¹⁷ Med en ‘voksen måde’ refererer Biesta til, at den enkelte kan være ‘et jeg’ i verden uden at ville være centrum for den. Han peger på, at der kan være tendens til at fokusere for ensidigt på elevernes egne udtryk og deres selvvirksomhed, frem for nysgerrighed og modtagelighed i forhold til verden. Den pædagogiske opgave ligger i at vise eleverne, at der er noget i verden uden for dem selv, der er vigtigt og værdifuldt at rette opmærksomheden mod, forholde sig til og gå i dialog med.

I en musiksammenhæng er det derfor centralt at spørge ‘hvad musikken vil med eleverne’, og ikke kun ‘hvad eleverne vil med musikken’. I en LMS-kontekst er det ligeledes vigtigt at spørge ‘hvad musikerne vil med eleverne’, da de ofte fremstår som en personificering af deres musikalske univers. At forholde sig til musik (og i dette tilfælde også musikerne) er en måde at gå i dialog med verden på. Det særlige ved denne dialog er, at den ikke begynder med, at eleverne selv siger noget – den begynder med, at musikken siger dem noget og potentielt resonerer og vækker genklang i dem. Dannelse handler om åbenhed og genklang, og om børn og unges (og voksnes) lyst til selv at engagere sig i, gå i dialog med og tage ejerskab til verden. Dannelsens vedholdende ambition er derfor at skabe åbninger, der på mangfoldig vis etablerer forbindelser mellem mennesker og verden og på den måde skaber mening og resonans.¹⁸

Resonans

Hartmut Rosas begreb *resonans* fokuserer på relationen mellem mennesket og verden, og hvordan dette forhold påvirker oplevelsen af sammenhængskraft og mening. Når der opstår resonans, er relationen gensidig og dynamisk, og mennesket føler sig både ‘kaldet på’ og hørt. Når noget i verden kalder, må det enkelte menneske forholde sig følelsesmæssigt og svare, så både mennesket og omverdenen forandres. Rosa beskriver fire elementer i resonansprocessen:¹⁹

- Affektiv åbning. Noget fanger ens opmærksomhed og man berøres.
- Responsiv bevægelse. Man responderer, relaterer og forbinder sig til det.
- Transformativ effekt. Man flytter sig i sin udvikling, og man transformeres.
- Ukontrollerbarhed. Resonansprocesser er ukontrollerbare og kan ikke styres.

16 Thomas Thorsen og Andreas Nielsen, “Musik som dannelsespraksis.” I *Musikken i pædagogikken*, red. Thomas Thorsen (Akademisk Forlag, 2024), 95-110.

17 Gert Biesta, *World-centered education. A view for the present* (Routledge, 2022), 24.

18 Steen Nepper Larsen, “Hartmut Rosa. At lade sig blive sat i svingninger,” *Kvan* 129 (2023), 29-39.

19 Hartmut Rosa, *Når monstre brøler og engle synger: Heavy metal og resonans* (Eksistensen, 2024).

Når mennesker åbner sig følelsesmæssigt og indgår i en gensidig påvirkning, hvor de accepterer ukontrollerbarheden, er det muligt at opleve en forbindelse og relation til verden, der skaber tilknytning og trivsel, mener Rosa. Resonans kan ikke forceres eller instrumentaliseres, og det er oftest, når man mindst venter det, at den opstår. Det er dog muligt at skabe sociale betingelser og rammer for, at resonansen kan udspille sig.²⁰

Rosa anser musik for en af de mest umiddelbare arenaer for resonansoplevelser, da musik har et unikt potentiale for at fremkalde stærke følelsesmæssige reaktioner. Når vi lytter til eller spiller/synger musik, kan vi opleve en form for resonans, hvor vi ikke blot hører toner, harmonier m.m., men også føler musikken som en del af os, hvilket kan røre noget dybt i os og skabe mening. Når vi lytter til musik og oplever at blive bevæget og resonere med musikken, er der i Rosas forståelse tale om en tovejs-kommunikation: Musikken taler til os, og vi responderer ved at blive følelsesmæssigt påvirket. Denne interaktion giver os som mennesker en følelse af tilknytning og samhørighed, hvor man ikke blot er passiv lytter, men en aktiv del i en større relation til musikken og omverdenen.

Metode

Artiklen baseres på empiri genereret i forbindelse med LMS' skolekoncerter og består dels af kvantitative/kvalitative spørgeskemaer, som LMS systematisk har udsendt til skolelærere og musikere igennem ti år, og dels af et kvalitativt pilotstudie udført i perioden 2023-2024. Formålet med evalueringerne har oprindeligt været at kvalificere LMS-initiativet løbende. I evalueringen bedes de adspurgte skolelærere om at vurdere koncerten og ordningen ud fra tematikkerne (1) musikalsk præstation, (2) formidlingsevne, (3) elevernes oplevelse, (4) undervisningsmateriale, (5) samlet oplevelse og (6) LMS-ordning. Skolelærerne bedes evaluere ud fra en kvantitativ 5-trinsskala og opfordres derudover til at supplere med kvalitative svar. Musikerne bedes ligeledes forholde sig til en række specifikke tematikker, men da disse primært berører samarbejdet med skolen, anvendes de ikke som empiri i nærværende artikel.

Pilotstudiet er udført af artiklens fire forskere og består af empiri produceret på tre forskellige skoler, hvor vi har fokuseret på henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. På hver skole har vi observeret skolelærerens undervisning af eleverne før koncerter, observeret selve skolekoncerten, interviewet skolelæreren og interviewet elevgrupper. Derudover har vi deltaget i skolekoncerter andre steder. Samlet set indeholder pilotstudiet 10 observationer, tre lærerinterviews og fire elevgruppeinterviews. I elevinterviews har vi anvendt tegning som en fast del af interaktionen med elevgrupperne. Vi har ligeledes inddraget dukker og andre artefakter for at udvikle og afprøve værdien af visuelle og kreative tilgange til vidensproduktion med henblik på at styrke viden

20 Hartmut Rosa, *Resonans: En sociologi om forholdet til verden* (Eksistensen, 2021).

om sanselige, kropslige og emotionelle aspekter ved koncertoplevelser såvel som at give større plads til et elevperspektiv.²¹

I analysen har vi anvendt trianguleringsstrategier, og vi har som forskere både analyseret empiri individuelt og i fællesskab. I forbindelse med evalueringerne har vi løbende kodet skolelærernes kvalitative udsagn ud fra en abduktiv tilgang med henblik på at fastholde et åbent og induktivt blik såvel som en sensitivitet overfor teoretiske antagelser og tolkningsmuligheder.²² I det omfattende evalueringsmateriale har vi udført kvalitative nedslag i forskellige årgange og efterprøvet vores analyse ved at søge på ord på tværs af samtlige evalueringer. Vi har arbejdet ud fra princippet om *theoretical saturation* i den forstand, at vi er vedblevet med at lave nye kvalitative nedslag i evalueringsmaterialet indtil vores tolkninger syntes mættet.²³ Analyserne af evalueringerne har vi løbende sammenholdt med vores analyser af observationer og interview, der ligeledes er blevet kodet og kategoriseret via abduktive strategier.

År	Musikalsk præstation	Formidlings- evne	Elevernes oplevelse	UV- Materiale*	Samlet oplevelse	LMS Ordning	Svar Proc.	Antal eval.
2013	4,86	4,70	4,60	4,33	4,72	4,82	35%	848
2014	4,83	4,68	4,56	4,40	4,70	4,84	36%	750
2015	4,88	4,73	4,64	4,45	4,75	4,86	39%	955
2016	4,89	4,76	4,64	4,45	4,77	4,87	40%	1005
2017	4,88	4,71	4,57	4,48	4,72	4,87	48%	1162
2018	4,89	4,76	4,67	4,57	4,79	4,90	56%	1378
2019	4,90	4,77	4,68	4,54	4,81	4,91	50%	1259
2020	4,90	4,76	4,67	4,58	4,80	4,93	48%	1304
2021	4,88	4,72	4,60	4,60	4,76	4,89	46%	1166
2022	4,93	4,80	4,71	4,67	4,84	4,94	51%	1495
2023	4,92	4,78	4,68	4,67	4,80	4,93	53%	1589

Skema 1: Kvantitativ opgørelse af skolelærernes evalueringer. Baseret på LMS' interne evalueringer fra 2013-2023. Gengivet med tilladelse fra LMS.

21 Lisa Gjedde og Bruno Ingemann, *Researching Experiences – Exploring processual and experimental methods in cultural analysis* (Cambridge Scholars Publishing, 2008); Pernille Welent Sørensen, *At lytte med børn. Et manifest og metodebog til dig, der arbejder med børn* (Teatercentrum, 2022); Eva Gulløv og Susanne Højlund, *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børne- forskning* (Hans Reitzels Forlag, 2015).

22 Stefan Timmermans og Iddo Tavory, "Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis," *Sociological Theory* 30, nr. 3 (2012), 167-186.

23 Glenn A. Bowen, "Naturalistic inquiry and the saturation concept: A research note," *Qualitative Research* 8, nr. 1 (2008), 137-152.

Kodning af evalueringerne

Overordnet viser den kvantitative opgørelse af evalueringen en stor begejstring og tilfredshed med LMS-koncerterne. Således er den gennemsnitlige vurdering af den samlede oplevelse i 2023 på 4,80 (på en skala fra 1-5, hvor 5 er bedst) med en svarprocent på 53 %. Hen over de 10 år er svarprocenten løbende forøget og tilfredsheden er ligeledes løbende forøget. Generelt viser opgørelsen, at skolekoncerterne har været evalueret meget positivt fra begyndelsen.

Som nævnt i metodeafsnittet er evalueringerne udført af kontaktlæreren på den enkelte skole. Dette betyder, at evalueringen af elevernes oplevelse i langt de fleste tilfælde er lærerens tolkning. I enkelte tilfælde har læreren direkte citater fra eleverne, som er indhentet via lærerens skriftlige eller mundtlige evalueringer med eleverne eller via lærerens observationer (et sådant eksempel er inddraget i det analytiske afsnit).

Den store begejstring, der fremgår af lærernes tilbagemeldinger, bør ligeledes underkastes et kritisk blik. For det første har lærerne været i kontakt med de besøgende musikere og kan derfor opleve en forpligtelse til at melde positivt tilbage. For det andet er kontaktlæreren oftest musiklærer, hvilket potentielt kan afstedkomme, at vedkommende ser på koncerter og LMS-ordningen med et større ejerskab og en mere positiv holdning end andre lærere ville gøre. For det tredje må der også tages det forbehold, at det kun er ca. halvdelen, der har svaret. En antagelse kunne være, at koncerterne og LMS-ordningen på skoler, der ikke svarer på evalueringerne, er mindre forankrede og sætter færre spor. Det vil dog kræve en langt mere tilbundsående undersøgelse for at kunne sige noget om dette. På trods af de nævnte forbehold indeholder evalueringerne dog en lang række konkrete fortællinger og situationsbeskrivelser, hvori det uddybes, hvordan koncerterne indvirker på børnene set fra lærernes perspektiv. Sådanne uddybninger styrker de enkelte læreres udsagns troværdighed.

I arbejdet med at analysere det omfangsrige evalueringsmateriale har vi udviklet og udbygget koder løbende. I denne proces har vi baseret analysen på to spørgsmål: (1) Hvad fremhæver læreren som betydningsfuldt? (2) Hvilke observerede tegn baserer læreren sin tolkning på? I mange evalueringer er disse tegn implicite eller ubeskrevet og baseres tilsyneladende på fornemmelse. Men i en række tilfælde har læreren henvist til konkrete tegn. Skolelæreren udpegning af betydningsfulde aspekter ved skolekoncerten er naturligvis til en vis grad defineret af de prædefinerede tematikker i spørgeskemaet. Men dels er disse tematikker relativt brede, og dels indikerer skolelærernes mangfoldige besvarelser, at de bruger evalueringerne til at give udtryk for det som de opfatter som værende væsentligt. I følgende skema er de mest gennemgående og dominerende kategorier noteret.

Kategorierne kan umiddelbart kobles til begreberne dannelse, resonans og trivsel i de betydninger, der er beskrevet i teoriafsnittet. Således fremhæver lærerne i deres evalueringer fx elevens møde med det nye samt elevernes nysgerrighed, aktivitet, fordybelse,

Kode	Indhold	Eksempel	Eksempel på tegn
Musikalsk kompetence	Kunstnernes professionelle niveau beskrives som betydningsfuldt	“Det er for vildt, at man kan få lov til i embedes medfør at høre så dygtige musikere, og få lov til at være med til at formidle deres musik til børn.” “Vildt dygtige og meget inspirerende musikere!”	“Alle virkede meget imponerede” “Børnene var meget imponerede over musikgruppen” “Eleverne har udtrykt sig meget begejstret om musikken.”
Fange og fastholde opmærksomhed	Kunstnernes evne til at fremme elevernes opmærksomhed, indlevelse og deltagelse fremhæves som betydningsfuldt	“Formåede at holde en god vekslen mellem musik og fortælling, så eleverne var fanget hele tiden”	“Hver eneste elev – fra den yngste til den ældste, fra den aller mest handicappede til den sejeste über-cool teenageknajt overgav sig. De grinede, de overgav sig til den måde musikken forplantede sig i deres krop. De lyttede. De glemte tid og sted. De var spontane... vi var på alle måder i flow.”
Relation	Elevernes optagethed af kunstnerne som mennesker, nævnes som betydningsfuldt	“Bandet var meget imødekommende og flinke.”	“Børn ville hen for at tale med kunstnerne bagefter.” “Musikerne gav sig også tid og tålmod efter koncerten til at skrive autografer.”
Fysisk aktivitet	Koncerter, der aktiverer elever fysisk, fremhæves som betydningsfuldt	“Skønt med Salsaslangen, hvor alle eleverne dansede rundt- det fungerede fantastisk”	Eleverne fortæller at “det var dejligt, at vi skulle lave noget” (syng med, danse osv.)
Kulturmøde	At eleverne oplever noget nyt, fremhæves som betydningsfuldt af lærerne.	“Eleverne var meget begejstrede for koncerten selvom de i udgangspunktet ikke mente, at det var musik for dem.”	“Det var musik som mange af eleverne ikke havde den store erfaring med, og derfor var de nok lidt tilbageholdende, men de lyttede og klappede af musikken”. Mange sagde bagefter at de godt kunne lide musikken, især de numre der var gang i og hvor rytmeboksen fyldte meget.”
Aftryk	Koncertoplevelser der sætter synlige spor blandt eleverne fremhæves som betydningsfuldt.	“Det var meget tydeligt at mange elever blev påvirket og noget der vil resonere i dem i lang tid efter.”	“Børnene trommer på alt efter koncert” “Fantastiske til at nå eleverne – de taler stadig om det.”

Skema 2: Dominerende kategorier som resultat af kodning af evalueringer. Baseret på kvalitative svar i LMS' interne evalueringer fra 2013-2023. Gengivet med tilladelse fra LMS.

inspiration og sociale deltagelse. I det følgende dykker vi ned i to perspektiver, som fremstår særligt værdifulde i forhold til at forstå skolekoncerter med professionelle kunstnere i dette lys.

At blive (ind)fanget af musikken

I forbindelse med kodningen af evalueringerne bliver vi særligt optaget af måden, hvorpå lærerne beskriver musikken som noget, der kan fange elevernes opmærksomhed, idet der her synes at være en forbindelse til en række antagelser om musikkens kvalitet i forhold til at skabe en fælles oplevelse og lade eleverne blive optaget af noget uden for dem selv. Med afsæt i en diskursanalytisk tilgang kan der peges på en lang række formuleringer, der kan relateres til dette fænomen. For eksempel:

“Eleverne var tryllebundede af koncerten”, “musikken fangede rigtig godt”, “De havde dem i deres hule hånd og kunne skrue op og ned for dem”, “De var rigtig gode til at fange eleverne”, “eleverne var fanget hele tiden”, “Eleverne var opslugte i musikken og stemningen”, “fantastiske til at nå eleverne”, “man mærker deres spilleglæde og overskud langt ud over scenekanten”, “musikken nåede selv 5.klasserne på bagerste række”, “fra den allermest handicappede til den sejeste über-cool teenageknajt overgav sig”, “En helt fantastisk koncert med meget højt energiniveau, og en meget smittende spilleglæde, der rev eleverne ind i musikken, og skabte den helt rigtige energi”, “musikken var medrivende”

De mange metaforer, der anvendes af lærerne, indikerer i sig selv, at der er tale om et fænomen, som er vanskeligt at beskrive i objektive termer. Lærerne anvender således sproget i en æstetisk og symbolsk form, hvormed der kommunikerer sanselige og emotionelle aspekter ved koncertoplevelsen. Bl.a. Susanne Langer beskriver, hvordan ‘præsentationel symbolik’ gør det muligt at forstå og beskrive det, der ellers traditionelt er blevet placeret i følelsens domæne, som en del af en rationel erfaring.²⁴ De metaforiske vendinger synes at beskrive en bevægelse, hvor eleverne forlader en verden og bevæger sig ind i en ny. Flere forhold er væsentlige at pege på i relation til denne beskrevne bevægelse. For det første udpeges musikken og/eller musikerne som den dominerende og drivende kraft bag elevernes bevægelse fra den ene verden til den anden. For det andet beskrives en modstand, der må overvindes, og der tales om elevernes ‘overgivelse’ og hvorledes eleverne ‘rives ind i [musikken]’. For det tredje beskrives eleverne som nogle, der i momentet ikke selv er i kontrol, men derimod ‘tryllebundne’ eller ‘opslugte’. For det fjerde beskrives musik som noget, der kan række ud og kan ‘nå’ eller ‘fange’ eleverne. Disse metaforiske udsagn og den bevægelse, de beskriver, flugter med resonansbegrebet.

²⁴ Susanne Langer, *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art* (Harvard University Press, 1942).

Resonansoplevelser fordrer en affektiv åbning eller en 'overgivelse' fra eleverne, før de kan blive berørt og gå med i en responsiv bevægelse, hvor de forbinder sig og lader sig opluge og i nogle tilfælde 'tryllebindes' af koncerten.

Musikkens potentiale til at skabe fælles stemning og opmærksomhed er velkendt, både inden for (social)psykologiske, fænomenologiske, filosofiske og pædagogiske traditioner.²⁵ Det afgørende i denne sammenhæng er, hvad der muliggør, at eleverne via skolekoncerter træder ind i denne anden verden og hvilken betydning dette har for eleverne. Empirien peger her på flere væsentlige forhold.

I evalueringerne beskrives musikerne som en drivende kraft, der skaber fælles fokus og fremmer elevernes indlevelse og deltagelse. Det gør de dels ved hjælp af deres musikalske og kunstneriske kompetencer, og dels ved deres evne til at danne relationer og "nå eleverne" (som anskueliggjort i skema 2). I processen med at opbygge en særlig stemning synes det afgørende, at alle elever er med til at understøtte dette fælles fokus. Stemningen beskrives i denne sammenhæng som en skrøbelig størrelse, der kan ødelægges, fx af støj og uro. Her følger et citat fra evalueringerne nedskrevet af en 8. klasses pige:

De var gode til at lave lydene selvom der var meget støj. Deres forbedring kunne være, at de måske skulle være lidt mere strenge over for børnene, så de kunne have sagt at de ikke skulle lave så meget larm. (Uddrag af en elevs skriftlige evaluering)

Koncerten, som pigen refererer til, varetages af et vokalt a cappella ensemble. Lydniveauet er derfor afdæmpet og støj fra publikum høres tydeligt. Pigens bemærkning kan tolkes således, at hendes egen mulighed for indlevelse hæmmes af uroen. Flere elever beskriver koncerten som en positiv oplevelse. Eksempelvis på følgende måde: "Jeg kunne godt lide deres stemmer og når de harmoniserede sammen. Deres scenetilstedeværelse var rigtig god og jeg kunne rigtigt godt lide, da de sang bagved mig med forskellige toner, det lød rimeligt flot". Som det fremgår, oplever den citerede elev musikken meget tæt på. Eleven bemærker ligeledes subtile musikalske detaljer. I tråd hermed indikeres, at musikken kræver et rum, hvor den ikke overdøves.

Udbuddet af koncerter i LMS er mangfoldige og mange koncerter har et lydniveau, hvor støj fra eleverne stort set ikke bemærkes eller et format, hvor elever forventes at bidrage med rytme, sang, råb, dans og bevægelse. Men der er også mange koncerter, hvor støj kan fremstå som en hæmmende faktor i forhold til indlevelse. Dette ses også i observationerne. I følgende uddrag af feltnoter ses, hvordan elevernes tilsyneladende påvirker hinandens adfærd.

²⁵ Se fx Susan Hallam og Evangelos Himonides, *The Power of Music. An exploration of the evidence* (Open Book Publishers, 2022); Peter Vuust, *Musik på hjernen* (People's press, 2017); Mikkel Snorre Boysen, "Derfor er musikken den fineste kunstart af alle: Et filosofisk perspektiv," *Dansk sang* 61 (2009), 14-18; Thomas Thorsen, "Når musikalske fællesskaber sætter spor i den pædagogiske hverdag i dagtilbud," *Danish Musicology Online*, særnummer "Musikkens fællesskaber" (2021), 150-164.

I de første 20 minutter er eleverne optaget af koncerten. De sætter sig op på stolen og strækker sig for at kunne følge med i det hele. De virker koncentrerede. Efter 20 minutter bliver eleverne lidt mere rastløse. De roder med deres tøj. Glider frem og tilbage på stolen. Roder lidt i deres hår. Flere fremstår dog stadig koncentrerede. Pludselig sker der noget overraskende på scenen. En af sangerne skal bruge en rekvisit, hun ikke kan finde. Mange børn begynder at fortælle sangeren, hvor hun bør lede. Jeg bliver overrasket over hvor meget børnene faktisk følger med i handlingen. Det var jeg ikke klar over. (Uddrag fra observation)

Observationen peger på flere væsentlige forhold. For det første viser observationen, hvorledes eleverne synes at påvirke hinanden i forhold til at skabe fælles momenter af koncentration, men også fælles momenter af uro. For det andet viser observationen, hvordan mange elever kan fastholde en opmærksomhed omkring koncerten på trods af uro. Så selvom den observerende forsker oplever et rum, hvor opmærksomheden omkring koncerten gradvist daler, så er det ikke nødvendigvis den enkelte elevs oplevelse. Ved mange af LMS' koncerter inddrages eleverne fysisk ved fx dans eller anden bevægelse. Her er støj og uro ikke et problem, da der som oftest kører et beat i et forholdsvis kraftigt lydniveau. Til gengæld kan der opstå andre processer, der trækker elevernes opmærksomhed væk fra musikken og musikerne på scenen.

Eleverne (fra mellemtrinnet) sidder i gymnastiksalen og lytter til musikken. Orkesteret består af tre musikere, der spiller legende på alle mulige instrumenter. Eleverne er meget optaget af musikken og følger musikernes opfordringer til at hoppe, klappe osv. På et tidspunkt opfordrer musikerne børnene til at danse skørt og vildt. Nogle elever bliver lidt usikre på, hvad de skal gøre og kigger lidt afventende på hinanden. Andre hopper højt op og ned. De voksne står samlet nede bag ved og klapper på 2 og 4. Nogle elever finder sammen arm i arm og svinger benene frem og tilbage som i en slags linedance eller folkedans. Flere børn i salen efterligner denne koreografi. Efterhånden er en del grupper etableret med 3-5 elever i hver, som danser arm i arm på samme måde. Piger for sig og drenge for sig. En gruppe drenge har fundet på at kaste deres jakker op i luften. De står i en gruppe sammen og kaster jakker op og ned. Andre elever står for sig selv. (Uddrag fra observation)

I eksemplet sker en udvikling i rummet, hvor eleverne i starten har opmærksomheden rettet mod musikken og musikerne og herefter i højere grad har opmærksomheden rettet mod hinanden. I den første fase synes eleverne at være relativt trygge og uforbeholdne. Men stemningen skifter, da musikerne beder dem om at danse "skørt" og "vildt". Her bliver eleverne mere tøvende og ser på hinanden for at finde inspiration. De voksne synes at løse den opståede usikkerhed ved at anvende en velkendt ramme

som alle kan være med i. Efterhånden finder børnene ligeledes en brugbar model. Men med implementeringen af denne model, er der tilsyneladende også nogle traditionelle mønstre i skolekulturen, der træder frem og som børnene falder tilbage i. Pigerne samles i grupper. Drengene samles i grupper. Nogle børn står mere alene tilbage. Vennegrupper finder sammen og bruger lejligheden til at udvikle en sjov og vild leg.

Sidstnævnte eksempel kan ses i lyset af afsnittets indledende eksempler på, at lærerne beskriver skolekoncerten som en motor, der kan hive eleverne fra den vante skoleverden og ind i et alternativt oplevelsesrum. Eksemplet peger på, at skolens normale rum er karakteriseret ved hverdagens sociale dynamikker og normer. Her er elevernes opmærksomhed vendt mod hinanden. Eleverne resonerer med og mod hinanden. Nogle elever er usikre på egen præstation og bekymrede for at træde ved siden af. Skolekoncertens rum giver derimod mulighed for, at eleverne kan være til stede på en anden måde. Her er opmærksomheden ikke vendt mod sociale dynamikker og egen performance, men mod musikken og musikerne. Øjnene og opmærksomheden er vendt mod scenen. Eleverne resonerer med musikken og musikerne. Eksemplet peger derfor også på, hvordan koncerten både kan være et rum, der giver mulighed for hengivelse og selvforglemmelse, men også være et rum, hvor de normale dynamikker og normer er til stede og hvor rummet opstår som resultat af en interaktion mellem elevernes kobling til koncerten og elevernes kobling til hinanden og de eksisterende sociale dynamikker.

I forhold til trivsel peger analysen i dette afsnit på flere aspekter. På den ene side kan elevernes momentvise hengivelse til musikken, eller resonans med musikken, anses som et selvforglemmende pusterum, hvor de mange hensyn, præstationskrav og stressfaktorer, som et skoleliv kan indebære, sættes på pause for en stund.²⁶ Her er trivsel forbundet med en vending væk fra skolelivets dynamikker. På den anden side kan elevernes hengivelse ses som en vending hen mod noget, frem for væk fra noget. Centralt for trivsel, set i et læringsorienteret perspektiv, er elevernes nysgerrighed og engagement. At blive '(ind)fanget' af musikken vil her afhænge af elevernes lyst og vilje til at knytte an, hvilket i en dannelsesoptik kan forstås som elevernes modtagelighed og deres vending mod verden.²⁷ I det følgende afsnit undersøger vi nærmere dette møde med det fremmede, som tilsyneladende opleves af eleverne som et kulturmøde, der både indeholder et møde med nye musikalske genrer og nye mennesker i form af de musikere, de møder.

At koble sig til det fremmede

I evalueringerne fremhæver lærerne værdien af elevernes møde med nye musikalske genrer. Fx med sætninger som "eleverne syntes, det var meget interessant at lytte til andet musik, end de er vant til" (se også skema 2). Ligeledes fremhæver de elevernes

²⁶ Søren Christian Krogh, *Et ungdomsliv under pres? Når udskolings elever skal navigere i præstationer, køn og sociale medier* (Aalborg Universitetsforlag, 2022).

²⁷ Humboldt, "Theory of Human Education (Bildung)"; Biesta, *Undervisningens genopdagelse*.

interesse for musikerne, og lærerne understreger i den sammenhæng værdien af, at musikerne giver sig tid til at tale med eleverne. For eksempel med vendinger som “musikerne havde god kontakt til eleverne og var meget imødekommende” (se også skema 2). I tråd med lærernes evalueringer, ser vi i observationer fra skolekoncerter, hvordan eleverne udviser stor interesse for musikerne. Dette ses fx, når der gives plads til elevernes spørgsmål i slutningen af koncerterne. Her er spørgelysten hos eleverne stor. Eleverne spørger en smule ind til musikalske forhold, men særligt er eleverne interesserede i de private forhold vedr. musikerne: Typiske spørgsmål fra elever er: Hvornår mødte I hinanden? Er I kærester i virkeligheden? Er I gift? Hvor gamle er I? Hvor lang tid har I spillet på jeres instrumenter? Hvor meget øver I jer? Hvordan har I lavet musikken? Er I venner? Hvor lang tid har I spillet sammen? Bor I sammen? Interessen for musikerne ses også umiddelbart efter koncerten, hvor mange elever ønsker autografer af musikerne. Her opstår mulighed for at komme helt tæt på musikerne og stille spørgsmål. Her fra en observation:

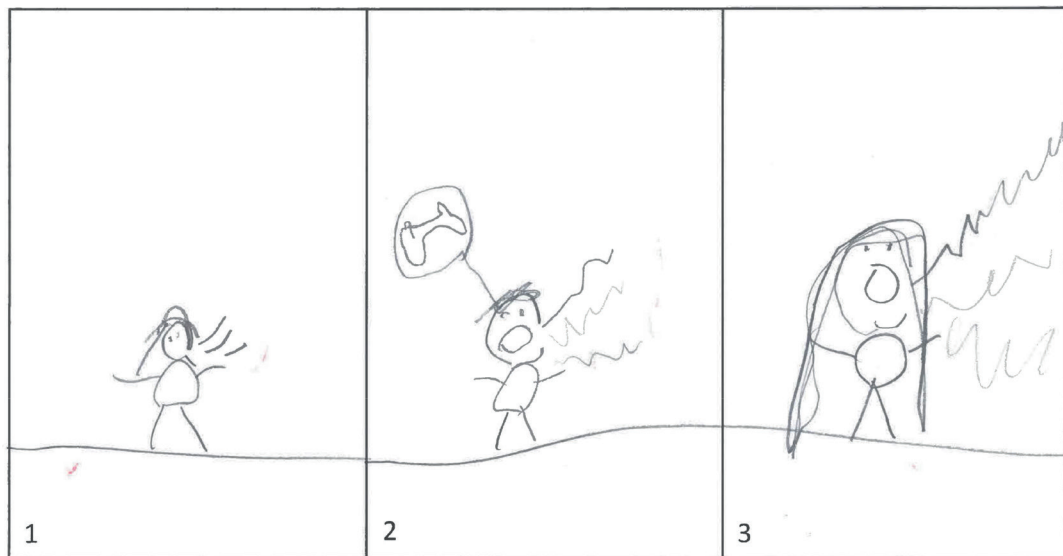
Koncerten er færdig. Eleverne klapper. Lyset tændes. 10-15 elever stimler sammen ved scenen omkring musikerne. De vil gerne have artisternes autografer. Kvinderne der har optrådt, deler autografer ud. Undervejs svarer de på mange spørgsmål fra eleverne. Om hvor de bor og hvor længe de har kendt hinanden, osv. (Uddrag fra observation)

I mødet med det fremmede er eleverne ikke nødvendigvis begejstrede. Men dette synes ikke at være et afgørende succeskriterium for skolelærerne. En skolelærer skriver fx i en evaluering af en koncert med et dødsmetalband: “En koncert, der delte vandene. En helt speciel oplevelse.” Det grundlæggende ræsonnement synes her at være, at elevernes aktive stillingtagen til musikken er det væsentlige og derfor positivt i sig selv. Denne aktive stillingtagen til musikken genfindes også i de kvalitative interview foretaget i undersøgelsen. Her et uddrag af et interview med to piger, der fortæller om deres oplevelse ved en operakoncert:

“De sang meget meget højt. Og da hun grinede, gjorde hun det på en sjov måde. Men mig og Fie vi har begge sarte øre, så jeg ville ikke bryde mig så meget om at lytte meget til opera. Men jeg kan godt lide, at der også bliver fortalt en historie mens man hører det. Så jeg ville godt kunne høre det nogle gange, men ikke altid, for det ville mine øre blive ødelagt af.”

Pigerne fortæller, at de normalt lytter til musik som Rasmus Seebach, Blackpink og BTS. Operakoncerten var derfor et møde med en musikgenre, der var radikalt anderledes og fremmed for pigerne og hele gruppen af mellemskoleelever. Selve koncerten var akustisk (og absolut ikke med et højt DB-niveau) – alligevel fremstod de to sangeres vokale

volumen centralt i elevernes oplevelse. “Det var højt” og “det er for gamle mennesker”, var de første kommentar, vi fik fra en drengegruppe, der også blev interviewet efter operakonzerten. At det oplevedes højt/kraftigt antydes også på nedenstående tegning, som en elev tegnede efter koncerten.



Tegning 1: (4. klasses elev). De tre tegninger beskriver start, midt og slutning af koncerten.

På trods af fremmedheden og den modstand, der var fra nogle af børnene, kunne de alligevel fortælle om nuancer i kvinde- og mandestemmen i forskellige passager af operaen, ligesom selve historien stod tydeligt for dem. I hvor høj grad koncerten ansporede transformerende resonansoplevelser var meget forskelligt fra elev til elev, hvilket kan illustreres ved følgende to observationer:

Midt for scenen på anden række sidder en 4. klasses elev. Fra koncertens første tone lever hun koncentreret med i det, der foregår på scenen. Hun smiler, griner, måber og holder gennem hele koncerten sit fokus på sangerne, mens hun sidder helt fremme på stolen og ofte strækker hals. Da koncerten er slut, åbner sangerne op for spørgsmål omkring opera eller hvad børnene er interesseret i, og pigen rækker som den første hånden op og siger: “Jeg vil være operasanger.” (Uddrag fra observation)

Pigen i eksemplet resonerede i udpræget grad med musikken og koncerten, og hun oplevede øjensynligt, at der var ‘noget’ det kaldte på hende og samtidig ‘svarede’ hende. Første led i en sådan resonansproces fordrer en *affektiv åbning*, som indebærer en vis portion sårbarhed, nysgerrighed og villighed til at lade sig berøre af noget, der ligger

uden for én selv. Hvis subjektet, fx en elev til en LMS-koncert, mærker en genklang og har en oplevelse af mening og værdi, sker der en *responsiv bevægelse*, hvor eleven relaterer og forbinder sig til musikken.²⁸ I eksemplet med pigen kunne dette ses i hendes kropslige engagement og nærvær og i kontakten til musikerne. Den *transformative effekt* handler om en udvikling, hvor subjektets forståelse, følelser eller handlinger ændres gennem resonansoplevelsen. Det kan både være subtile ændringer, hvor handlinger, fænomener etc. (fx musik) fremstår på nye måder, eller radikale ændringer, der kan skubbe til den enkeltes livsretning.²⁹ Pigen i eksemplet oplevede, at der åbnede sig nye meningsfulde horisonter og livsmuligheder for hende i forbindelse med koncerten. Om hun bliver operasanger eller efterfølgende har tænkt mere over den drøm, der opstod, vides selvfølgelig ikke, men der opstod under koncerten en åbning og en forbindelse til en ny verden. Langt fra alle elever havde en så markant resonansoplevelse ved operakoncerten. Alle eleverne blev dog konfronteret med en andethed, som de på den ene eller anden måde måtte forholde sig til:

To 6.-klasses elever sidder fra koncertens start med korslagte arme og deres hætte-trøjer halvt over hovedet. De visker og fniser jævnlige til hinanden, mens de skæver til lærerne. På et tidspunkt bevæger tenoren sig ned blandt publikum og stiller sig lige bag dem, hvorfra han begynder at synge op mod sopranen på scenen. De to drenge bliver tydeligt påvirket af situationen. Først synker de længere ned i stolen, rykker uroligt på sig og trækker hæfterne helt op. Tenoren bliver bare stående og fortsætter duetten hen over deres hoveder, og efterhånden kommer der et lille smil på drengenes læber, og de affinder sig øjensynligt med den akavede situation. Da tenoren bevæger sig tilbage til scenen, griner drengene kækt til deres klassekammerater og genfinder en cool attitude. Deres fokus på sangerne synes dog mærkbart øget efter episoden. (Uddrag fra observation)³⁰

Drengene i eksemplet så ikke ud til at have nogen radikalt transformativ resonansoplevelse i mødet med operakoncerten. Deres lukkede kropsholdning og afvisende attitude manifesterede en synlig modstand mod hele konceptet. Da de under koncerten blev konfronteret med sangerens kropslige og følelsesmæssige nærvær, var det imidlertid umuligt for de to ikke at forholde sig til sangeren, musikken, kammeraterne og ikke mindst sig selv. De forsøgte at stille en cool attitude op, hvilket i sig selv kræver et følelsesmæssigt engagement, men intensiteten i musikken og situationen fremkaldte en 'sprække i forsvaret' og en kropslig og følelsesmæssig respons hos drengene, om de ville det eller ej. Drengene var hurtigt tilbage i næsten normal 'rolle', og ingen af dem proklamerede efterfølgende, at de interesserede sig for opera. Alligevel indikerede deres overgivende

28 Rosa, *Når monstre brøler og engle synger*.

29 Rosa, *Resonans: En sociologi om forholdet til verden*.

30 Thorsen og Nielsen, "Musik som dannelsespraksis".

smil i situationen, at der opstod en affektiv åbning, som satte gang i flere responsive bevægelser i form af små ændringer i drengenes fysiske attituder og forholdemåder under episoden og ved resten af koncerten. I et dannelseperspektiv kan en sådan oplevelse give en fornemmelse for egne grænser og egen væren i et samspil med andres måde at være til stede på i det fælles musikalske møde med andetheden.

Diskussion og konklusion

Omdrejningspunktet for vores undersøgelse har været skolekoncerters betydning for elevers trivsel, hvor trivsel (med afsæt i dannelsesbegrebet og resonansoplevelser) handler om den enkeltes levende relationer til verden. Vi har således haft fokus på forbindelser og resonansåbninger, der er opstået mellem elever og musikken, musikere, lærere og aktørerne imellem. De præsenterede uddrag af empirien indikerer, at skolekoncerterne på forskellig vis indgår i et samspil med eleverne og er medskaber af momenter af hengivelse, nysgerrighed, forbløffelse, begejstring, deltagelse og aktiv modstand fra elevernes side. Med afsæt i den teoretiske vinkling i forhold til dannelse og resonans, har vi peget på, hvordan eleverne under skolekoncerten (1) kan resonere med klassekammerater og musikere i form af interaktion og interesse, (2) kan resonere med musikken via indlevelse og aktiv deltagelse og (3) momentvis kan gennemgå en mere transformativ proces.

Som skitseret i indledningen har vores ambition været at zoome ind på selve koncertoplevelsen. Men skolekoncerten kan naturligvis ikke isoleres. Dels findes der til alle LMS-skolekoncerter undervisningsmateriale, som eleverne arbejder med inden koncerten, og dels er koncerten forankret i en skolekultur med traditioner, skolelærere, familier og elever, der har betydning for koncertoplevelsen.³¹ Koncerten udgør dermed en lille brik i en tidlig horisont med en fortid og en fremtid, som har betydning for, og får betydning af, skolekoncerten. De empiriske uddrag antyder, hvorledes skolekoncerten kan skabe resonans og lede til en efterklang, der varer ved udover selve koncerten. Fx når skolelærerne fortæller om, at eleverne trommer eller synger efter koncerten, når eleverne selv fortæller engageret om koncerten, når eleverne bærer autografer fra musikerne med sig efter koncerten, og når elever pludselig får mulighed for at bekendtgøre drømme om en fremtidig karriere som musiker. Naturligvis kan det være vanskeligt at afklare betydningen af sådanne mikroeksempler i et længerevarende perspektiv. Særligt kan det fremhæves at sådanne oplevelser for mange elever optræder som enkeltstående isolerede hændelser.

At mødet med skolekoncerten er kortvarigt og flygtigt er dog ikke det samme som, at oplevelsen nødvendigvis er af begrænset betydning. Inden for netværksteori taler Mark Sanford Granovetter om stærke og svage forbindelser.³² En stærk forbindelse eksisterer

31 Heidi Philipsen et al., "Eleveoplevelser af professionelle skolekoncerter", *Tidsskrift for æstetik og pædagogik* 1 (2025): 1-19.

32 Mark Sanford Granovetter, "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. Sociological Theory," *Sociological Theory* 1 (1983), 201-233.

mellem mennesker, hvor hyppigheden af interaktioner over tid er høj. En svag forbindelse er heroverfor karakteriseret ved få interaktioner over tid. Granovetter beskriver, at individer, der har stærke relationer til hinanden, ofte vil være del af de samme netværk og derfor have mange fælles forbindelser. Hans pointe er, at stærke relationer giver stabilitet og kontinuitet, men at de svage relationer til gengæld bibringer subjektet en adgang til nye netværk. Dette har fået flere senere tænkere til at anvende Granovetters perspektiv i forhold til læring, dannelse og kreativitet. I hverdagslivet i skolen har eleverne stærke forbindelser til skolens lærere og elever. De indgår i fælles sociale netværk med fælles normer og tankegods. Derimod er forbindelserne til de optrædende musikere svage. De møder dem kun flygtigt, men til gengæld repræsenterer musikere en bro til andre netværk og potentielt andre normer og værdier. Af sådanne grunde kan det flygtige møde have stor betydning for eleverne. Der opstår en forbindelse, en åbning til noget anderledes, som kan få betydning i et længerevarende perspektiv.

Med det valgte fokus på elevernes koncertoplevelse kan der selvfølgelig være en fare for at overfortolke dennes betydning i forhold til elevens trivsel. Det er derfor vigtigt at understrege, at undersøgelsen langt fra peger på, at skolekoncerter kan stå alene. Hvis børn og unge skal engageres i mere langsigtede musikalske fællesskaber, er det centralt, at de selv er aktivt udøvende og medskabende. Særligt i forhold til det sidste er musikkens trivselspotentialer overbevisende dokumenteret i forskning.³³ I et dannesperspektiv er det vekselvirkningen mellem modtagelighed og selvvirksomhed, der er omdrejningspunktet. Det er mødet med verden og relationen *jeg-andre-verden*, som kontinuerligt forhandles. I den professionelle skolekoncert oplever eleverne sammen en musikalsk og kunstnerisk faglighed, der inviterer dem ind i andre verdener og åbner nye horisonter. Det er i det daglige arbejde og i de stærke forbindelser i skolens hverdag, at eleverne (hvis de får tid og rum) kan bearbejde og gøre musik og andre faglige domæner til deres egne. Koncertoplevelsen og mødet med de professionelle musikere repræsenterer svage forbindelser, men den bidrager med åbninger mod andetheden og forbindelser til musikalske arenaer og mulighedsrum, som ellers sjældent er tilgængelige for eleverne og skolerne.

Flere aktører fra det musikpædagogiske felt peger på faren for, at kunst- og kunstoplevelser bliver iscenesat som en forsimplet løsning på et musikalsk underskud i skolen. Et underskud der i virkeligheden burde håndteres via støtte til musikkens kvalitet og udbredelse på skoler og uddannelse (af lærere og pædagoger) med henblik på at muliggøre børn og unges aktive deltagelse og udøvelse af musik.³⁴ Vi er i forfattergruppen

33 Se fx William Hammonds, *Culture and democracy: The evidence. How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion* (EU, Directorate-General for Education Youth, Sport and Culture, 2023); Holst, *Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten*; Zbranca et al., *CultureForHealth Report: Culture's Contribution to Health and Well-being*.

34 Se fx debatindlæg af Niels Græsholm, "Hvorfor skal kunst være en oplevelse, mens idræt får lov at være en aktivitet?" *Kulturmonitor*, 13. december 2024. <https://kulturmonitor.dk/debat/art10201019> (tilgået 26. marts 2026).

selv afsender af flere tidligere rapporter, der dokumenterer reducere af musiktimer i uddannelse og skole og har ved flere lejligheder peget på det problematiske ved dette.³⁵

I en trivselskontekst skal professionelle skolekoncerter og elevernes møde med musikere og den levende musik da også ses i sammenhæng med skolens musikundervisning og øvrige musikliv. LMS-koncerter skal og kan ikke erstatte det daglige kontinuerlige arbejde med musik ledet af skolelærere eller pædagoger, men de kan være inspirerende og livgivende bidrag, der åbner nye horisonter og forbindelser mellem elever og musikalske verdener. Vi peger derfor på et både-og, hvor eleverne både får mulighed for at møde, opleve og resonere med det fremmede (andetheden) og selv får mulighed for at udøve og udtrykke sig musikalsk. I artiklens indledning argumenterede vi for, at selve koncertoplevelsen er et underbelyst fænomen. Der mangler i særlig grad viden om elevernes egne perspektiver og deres oplevelser af mødet med den levende musik – en pointe der går igen i norske studier af “Den Kulturelle Skolesekken”. Vi har i artiklen nærmet os dette fænomen og kan pege på, at koncertoplevelsen både engagerer, begejstrer og udfordrer eleverne, når de åbner sig og indgår i den fælles musikalske oplevelse. Disse oplevelser skubber til elevernes forholdemåder og skaber mulige resonansåbninger, hvorved koncerterne kan være med til at inspirere og påvirke elevers (og læreres) fællesskaber og hverdag. Det kalder dog på en mere omfattende forskningsindsats, hvis der skal skabes viden om skolekoncerters mere langsigtede dannelses- og trivselspotentialer.

35 Mikkel Snorre Boysen, Gitte Kampp og Mats Uddholm, “Musik i pædagoguddannelsen.” I *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020*, red. Sven-Erik Holgersen og Finn Holst (DPU, Aarhus Universitet, 2020), 119-141.

Referencer

- Abildtrup, Gitte, og Dorthe Damgaard. "At åbne barnet for musikken og musikken for barnet." I *Publikum. 15 fortællinger om publikumsudvikling*, redigeret af Astrid Aspegren, 62-71. CKI and Rasmussen Nordic, 2023.
- Austring, Bennyé, og Merete Cornét Sørensen. *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag, 2006.
- Biesta, Gert. *Letting art teach, Art Education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press, 2017.
- Biesta, Gert. *Undervisningens genopdagelse*. Klim, 2018.
- Biesta, Gert. *World-centered education. A view for the present*. Routledge, 2022.
- Bowen, Glenn A. "Naturalistic inquiry and the saturation concept: A research note." *Qualitative Research* 8, no. 1 (2008): 137-152.
- Boysen, Mikkel Snorre. "Derfor er musikken den fineste kunstart af alle: Et filosofisk perspektiv." *Dansk sang* 61, no. 3 (2009): 14-18.
- Boysen, Mikkel Snorre. "Et kollektiv af superhelte: Om hvordan individ og fællesskab kan kobles i kreative ungdomsfællesskaber." *Forskning i pædagogers profession og uddannelse* 6, no. 2 (2022): 29-42.
- Boysen, Mikkel Snorre, Gitte Kampp, og Mats Uddholm. "Musik i pædagoguddannelsen." I *Musikfaget i undervisning og uddannelse: Status og perspektiv 2020*, red. Sven-Erik Holgersen og Finn Holst, 119-141. DPU, Aarhus Universitet, 2020.
- Fancourt, Daisy, og Saoirse Finn. *What is the Evidence on the Role of the Arts in Improving Health and Well-being? A Scoping Review*. WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network synthesis report 67), 2019.
- Gjedde, Lise, og Bruno Ingemann. *Researching Experiences – Exploring processual and experimental methods in cultural analysis*. Cambridge Scholars Publishing, 2008.
- Granovetter, Mark Sanford. "The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited." *Sociological Theory* 1, no. 1 (1983): 201-233.
- Græsholm, Niels. "Hvorfor skal kunst være en oplevelse, mens idræt får lov at være en aktivitet?" *Kulturmonitor*, 13. december 2024. <https://kulturmonitor.dk/debat/art10201019/Hvorfor-skal-kunst-v%C3%A6re-en-oplevelse-mens-idr%C3%A6t-f%C3%A5r-lov-at-v%C3%A6re-en-aktivitet>
- Gulløv, Eva, og Susanne Højlund. *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Hans Reitzels Forlag, 2015.
- Hallam, Susan, og Evangelos Himonides. *The Power of Music. An exploration of the evidence*. Open Book Publishers, 2022.
- Hammershøj, Lars Geer. *Dannelse i uddannelsessystemmet*. Hans Reitzels Forlag, 2017.
- Hammershøj, Lars Geer. "Dannelse og venskab gennem leg." I *Legekunst*, redigeret af Lars Geer Hammershøj, 93-107. Samfundslitteratur, 2022.
- Hammonds, William. *Culture and democracy: The evidence. How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion. Lessons*

- from international research. European Commission, Directorate-General for Education Youth, Sport and Culture, 2023.
- Hauge, Elisabet, og Catharina Christophersen. *DKS og Kulturtanken – En utredning bestående av en kartlegging av DKS og en evaluering af Kulturtanken*. Oxford Research and Høgskulen på Vestlandet, 2023.
- Holdhus, Kari. *Skole og konsert – fra formidling til dialog. Sluttrapport fra et innovasjonsprosjekt. Høgskulen på Vestlandet*, 2021.
- Holgersen, Sven-Erik, og Finn Holst. *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv*. DPU, Aarhus Universitet, 2020.
- Holst, Finn. *Kortlægning af forskning i effekten af børn og unges møde med kunsten*. Statens Kunstfond, 2017.
- Humboldt, Wilhelm von. "Theory of Human Education (Bildung) According to Its Social and Political Importance." I *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, bind 1, redigeret af Andreas Flitner og Klaus Giel, 234-240. Cotta, 1809/2000.
- Høffding, Simon. "Deltagelse og æstetiske oplevelser på kunstmuseet? En Fænomenologisk Analyse (oversat fra engelsk)." *The Museum Journal* 65, no. 2 (2022): 281-294.
- Jonvik, Merete. *Opplevingar av kunstmøte gjennom Den kulturelle skulesekken og betydninga av dei*. Universitetet i Stavanger, 2024.
- Katznelson, Noemi, Mette Pless, og Anne Görlich. *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag, 2022.
- Krogh, Søren Christian. *Et ungdomsliv under pres? Når udskolings elever skal navigere i præstationer, køn og sociale medier*. Aalborg Universitetsforlag, 2022.
- Langer, Susanne. *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art*. Harvard University Press, 1942.
- Larsen, Steen Nepper. "Hartmut Rosa. At lade sig blive sat i svingninger." *KvaN* 129 (2023): 29-39.
- Mortensen, Jacob Kjærsgaard. "Dannelsens genkomst." *KvaN* 110 (2018): 18-28.
- Munkholm, Merete, Else Bengaard Skibsted, og Henriette Blomgren. "Situert trivsel i skolens faglige fællesskaber." *Pædagogisk psykologisk tidsskrift* 60, no. 3 (2023): 58-68.
- Ottosen, Mai Heide et al. *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, 2022.
- Philipsen, Heidi, Henriette Blomgren, Thomas Thorsen, og Mikkel Snorre Boysen. "Elevoplevelser af professionelle skolekoncerter: Et case-study af "Levende Musik i Skolen"." *Tidsskrift for æstetik og pædagogik* 2, no.1 (2025): 1-19.
- Rosa, Hartmut. *Når monstre brøler og engle synger: Heavy metal og resonans*. Eksistensen, 2024.
- Rosa, Hartmut. *Resonans: En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen, 2021.
- Simovska, Venka, og Niels Langer Primdahl. *Pædagogisk indblik (nr. 24). Trivsel og trivsel fremme i skolen*. DPU, Aarhus Universitet: Aarhus Universitetsforlag, 2024.

- Sørensen, Pernille Welent. *At lytte med børn. Et manifest og metodebog til dig, der arbejder med børn*. Teatercentrum, 2022.
- Thorsen, Thomas. "Når musikalske fællesskaber sætter spor i den pædagogiske hverdag i dagtilbud." *Danish Musicology Online*, særnummer "Musikkens fællesskaber" (2021): 150-164.
- Thorsen, Thomas, og Andreas Nielsen. "Musik som dannelsespraksis." I *Musikken i pædagogikken*, redigeret af Thomas Thorsen, 95-110. Akademisk Forlag, 2024.
- Timmermans, Stefan, og Iddo Tavory. "Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis." *Sociological Theory* 30, no. 3 (2012): 167-186.
- Vuust, Peter. *Musik på hjernen*. People's Press, 2017.
- Wistoft, Karen. "Trivselsdiskurser." I *Børn og unges trivsel*, redigeret af Mathilde Sederberg og Malene Norup Stolpe, 21-41. Hans Reitzels Forlag, 2019.
- Zbranca, Rarita, et al. *CultureForHealth Report: Culture's Contribution to Health and Well-being. A Report on Evidence and Policy Recommendations for Europe*. CultureForHealth. Culture Action Europe, 2022.

Abstract

This article explores the significance of professional school concerts for the well-being of children and young people. In this context, well-being is conceived as a phenomenon closely intertwined with processes of *Bildung* and experiences of resonance. The study draws on a mixed-methods design that integrates teacher evaluations, classroom observations, and theoretical perspectives from research on *Bildung*, resonance, and network theory. The analysis shows how pupils open themselves to the music, the musicians, and the concert situation as an aesthetic encounter through which they may be moved, disrupted, and engaged. The findings suggest that school concerts can foster meaningful moments of attentiveness, presence, and musical immersion that support pupils' personal and relational development and widen their horizons within everyday school life.

The authors

Thomas Thorsen, Lektor, Professionshøjskolen Absalon · thth@pha.dk
Mikkel Snorre Boysen, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen Absalon · msb@pha.dk
Henriette Blomgren, Lektor, Ph.d., VIA University College · hkl@via.dk
Heidi Philipsen, Lektor, Ph.d., SDU · heidij@sdu.dk

Musikaliserede vitaliseringsformer: ritualiserede overgange i livsløbet

Frederik Pio

I. Fænomenet overgange som perspektiv på temaet musik og trivsel.

Jeg vil i denne artikel reflektere over musikkens bidrag til trivsel i et livsløbs-perspektiv. Jeg arbejder ud fra fem praksisfortællinger. Disse eksempler udmønter et fokus på et udvalg af signifikante faser i livet, som mange menneske går igennem. Det tema jeg søger at løfte frem er, at musikalisering (eller *musicking* som Small kalder det¹) medvirker til at synliggøre et vigtigt eksistentielt element i menneskets liv, nemlig i tilknytning til de *overgange* der på forskellig vis indtræffer i livsløbet. Dette vedrører den kendsgerning, at vi på tværs af vores individuelle liv deler erfaringer af forskellige overgange mellem livssituationer eller -faser. Det der tematiseres her, er forståelsen af mennesket som et transformativt væsen. Denne dimension varetages traditionelt i pædagogikken af forskellige dannelses-begreber. Oplagte eksempler på sådanne overgange (brud, cæsurer) i livsløbet er her de religiøst eller kulturelt indstiftede overgange vi alle kender på tværs af kulturer i form af ritualer, højtider, mærkedage af forskellig slags. Her er musik direkte eller indirekte meget ofte en integreret del af disse situationer. Men også mere nede på mikroniveau er musik en ressource, i de måder hvorpå vi glider fra en situation eller et øjeblik over i en anden situation. Musikken er her en støtte i gennemlevelsen eller bearbejdningen af givne erfaringer, som de melder sig for os. Og dette hjælper os fra en situation ind i en ny tilstand. I forhold til overgange *som fænomen* skelner jeg dermed mellem et mikro- og makroniveau.

(i) Overgange mellem livskapitler (makro).

Dette vedrører de offentlige, kulturelt anerkendte, ritualiserede skel i livsløbet (forskellige kulturers ritualiseringer). Det kan være religiøst indstiftede overgange, kulturelle begivenheder, der samler et specifikt fællesskab omkring en vigtig symbolsk begivenhed. Der er her tale om ihævdholdelse af skel i livet, der bringer et menneske fra ét livskapitel ind i en livsfase der rummer noget nyt. Nedenfor har jeg konstrueret fem praksisfortællinger, der fungerer som nedslag i fem almenmenneskelige overgange i livsløbet. Overgangene artikuleres her som ankomster ind i henholdsvis faderskab, ungdomsliv, voksenliv, midtvejskriser samt endelig en forligelse ved livets afslutning. Disse faser er

1 Christopher Small, *Musicking* (Weslayan University Press, 1998).

samtidig udvalgt, så de levendegør forskellige dimensioner af temaet trivsel. Disse dimensioner kan tematiseres med udgangspunkt i begreberne: omsorg, socialisering, medlæring, dannelse og vitalisering. Der er en lang tradition for at overgange i livet som disse er båret af *musikalisering* (*musicking*). I praksisfortællingerne søges det dermed vist, at musik handler om meget mere end blot 'musik' (som toner).

(ii) Overgange i nære livssituationer (mikro).

Dette vedrører mere private, personlige stemningsreguleringer. Tia DeNora har skrevet om dette ifm. begrebet musik som selvteknologi.² Situationers iboende, musikaliserede karakter bidrager her til at bringe det pågældende individ fra én stemning eller situation og så ind i en ændret tilstand. Her fokuseres mere på intimsfærens små musikalsk ritualiserede hverdagspraksisser.

Jeg vil i artiklen inddrage den pædagogiske teoretiker Dieter Lenzen. Lenzen har inden for tysk opdragelsesvidenskab (*Erziehungswissenschaft*) peget på betydningen af sådanne overgange i livsløbet.³ Nærmere bestemt har Lenzen også ifm. det ovennævnte fænomen 'overgange' teoretiseret et begreb om 'livsløbet' hentet fra den almene pædagogik. Denne markering af overgange i livsløbet resonerer samtidig med Chr. Smalls begreb om *musicking* og hans dertil hørende musikpædagogisk-filosofiske begrundelse af musik, som dybest set havende en oldgammel, ritualiseret kerne.⁴ Pladsen her tillader ikke en systematisk, komparativ analyse af Lenzen og Smalls respektive forståelser af de ritualiserede overgange i livet. Dette perspektiv står også mere elaboreret hos Lenzen. Men med musikaliseringen åbnes der iflg. Small et potentielt rum af overgange i livet. Dette på den måde, at vi som mennesker eksisterer i verden, ved at vi i ét væk afgiver og modtager informationer om relationer i hyperkomplekse netværk. Den specifikt musikrelaterede del af denne afgivning og modtagelse af information om relationer, kalder Small som nævnt for *musicking*. Denne informationsstrøm er kendetegnet ved at være så kompleks, at den ikke udelukkende kan rummes i sproglige begreber. Musikaliseringen formidler eller bearbejder på nonverbale måder disse højkomplekse klaser af relationsinformationer. Og som vi skal se det i de fem nedenstående praksisfortællinger er de fortalte livsmæssige overgange netop kendetegnet ved en sådan højkompleksitet.

Med disse to teoretikere bliver temaet musik og trivsel placeret i et mere vidtgående, principielt perspektiv og således bliver det også knyttet til spørgsmålet om, hvad det vil sige at leve et fyldestgørende liv. Dermed ankommer man med dette trivsels-perspektiv,

2 Tia DeNora, "Music as a technology of the self," *Poetics* 27 (1999): 31-56.

3 Dieter Lenzen, *Mythologie der Kindheit* (Rowohlt, 1985); Dieter Lenzen og Niklas Luhmann, *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, red. D. Lenzen og N. Luhmann (Suhrkamp, 1997).

4 Small, *Musicking*, 94-109.

så vidt jeg kan se, også til en pædagogisk tematik. Denne vil jeg vende tilbage til nedenfor. Det spørgsmål der bliver rejst er: Hvordan kan *musicking* reducere den lidelse, som kan være forbundet med overgange fra en livsfase til en anden. Dette spørgsmål sætter os ind foran vort eget personlige ansvar. Det er dette ansvar der træder frem som en fordring, når ens liv brydes op af de nævnte overgange.

Musikken som fænomen udgør her et vindue ind i en dramatisk historie om menneskets kamp med sig selv, om at blive til noget mere. Vi har alle i os en grundlæggende trang til at blive til noget mere end det vi er. Dette vedrører ens begær efter at vokse som menneske og dermed forbinde sig selv med værdi og mening i livet på nye måder. Musikken hjælper os her ind i en tilbagevendende til verden, der gennem modstand fordrer til udvikling, handling og dermed også samlet set til en gradvist øget bevidsthed om ens menneskelige tilstand. Jeg vil nedenfor vise, at musikaliseringen kan være et vigtigt bidrag ind i en sådan overordnet dannelsesproces. Dette vil jeg i det følgende gøre, ved at:

- (i) Fokuserer musik og trivsel inden for livsløbet som perspektiv (Lenzen).
- (ii) Afgrænser nogle hovedkapitler i et sådan livsløb baseret på en række menneskelige grunderfaringer.
- (iii) Præciserer fænomenet overgange i forhold til de forskellige livsfaser, for her at afdække et specifikt perspektiv på musik.

De valgte teoretiske ledebegreber er Lenzens begreb om 'livsløbet' og Smalls begreb om 'ritualiseret musicking'. Dette leder til mit undersøgelsesspørgsmål:

Ud fra Christopher Smalls begreb om 'ritualiseret musicking' (Small: 1998) og Dieter Lenzens almenpædagogiske begreb om 'livsløbet' (Lenzen: 1985) undersøges det, hvorledes transitionsfænomener i livsløbet (*overgange*) kan anvendes som perspektiv på temaet musik & trivsel.

Jeg vil besvare dette undersøgelsesspørgsmål gennem fem afsnit: I afsnit (II) fremlægger jeg den læsning af Lenzens teori, som har inspireret denne artikel. I afsnit (III) konkretiserer jeg de i indledningen fremlagte tematikker (omkring overgange og musikaliserede handlings svar i livsløbet) med beskrivelse af fem musikrettede praksis eksempler. Disse eksempler er praksisfortællinger som ikke er direkte datadrevne. Dvs. de beror ikke på et afgrænset datasæt, der ligger i et bilag. De er i stedet konstruerede typer af mening dikteret ud fra common sense livserfaring. Dvs. der er et ikke ubetydeligt element af praksisnærhed indkodet i eksemplerne. Og deres grad af legitimitet vil bero på, hvorvidt læseren kan genkende sig selv i en række af de skildrede grunderfaringer. Praksisfortællingerne fungerer dermed som kommunikative greb, til at formidle artiklens teoretiske ærinde. For artiklen er teoretisk forskning. Ambitionen med praksisfortællingerne er at

eksemplificere eller levendegøre strukturelle brud i en række almenmenneskelige grunderfaringer. Dette forstået som overgange i livsløbet. Der er tale om grunderfaringer, hvor forfatteren som sagt angler efter, at læseren undervejs kan koble egne, lignende parallel-erfaringer ind i fremstillingen.

I afsnit IV samler jeg op på det pædagogiske perspektiv på tværs af de fem praksisfortællinger. I afsnit (V) går jeg ned i artiklens teoretiske inspiration fra Small, for at forstå sammenhængen mellem ritualisering og musikalisering.

II. Livsløbet: Overgange i livet (Lenzen).

Lenzen har ikke selv skrevet om musik. Så min anvendelse af praksisfortællinger nedenfor (der eksemplificerer musikkens vitaliserende funktion ifm. livsovergange) kan ikke valideres direkte med reference til Lenzen, men kræver fortolkning. Lenzen bruger jeg her til at markere en kulturkritisk teoretisering, af hvorledes overgange udgør vigtige elementer i livsløbet mere generelt.

(a)

En aktuel pædagogisk forsker som Dieter Lenzen har her medvirket til at udvikle en forståelse af livsløbet som grundstruktur for pædagogisk analyse. Her ses transitioner som 'overgangsfaser'⁵ og som noget en kultur yder. Den kulturelle kodificering fremtræder gennem en høj grad af ritualisering, der præger de givne overgange i en given kultur. Dette handler om, at livstiden er retningsbestemt og dermed fungerer som et iboende kompas: "Således konstituerer livscyklussen sig i tiden retning".⁶

Og denne retningsbestemthed afgiver her en "orienteringsfunktion". Transitionernes retningsbestemthed handler her eks. om det at gå fra pige til kvinde til mor. Dette handler om den unges gradvise frigørelse fra forældrenes omklamrende omsorg. Transitionsritualiseringer har siden hedenold hjulpet mennesker med at tage afsked med én udlevet livsfase (en gammel identitet) for derved at træde ind i en ny livsfase (med en ny eller modificeret identitet).

Gennem kulturers forskellige, ritualiserede rammer er der gennem tiden blevet ydet en 'socialpædagogisk' stilladsering af det konkrete menneske (fra det omgivende kulturelle community), når vedkommende går igennem en konkret overgang i livet. Her manifesteres der gennem en kulturs ihævdholdelse af en given ritualisering, at 'diskontinuiteter' i livet ("Dislokation des Initianden"⁷) kan være dramatiske, men at disse overgange i livet ikke er katastrofer. For de anerkendes socialt, og gennem ritualiseringer bliver de offentlige og delte. Det markeres dermed, at disse overgange hører med til det at leve et liv som menneske.⁸

5 Lenzen, *Mythologie*, 54.

6 Lenzen, *Mythologie*, 55.

7 Lenzen, *Mythologie*, 55.

8 Lenzen, *Mythologie*, 54.

Eksempelvis dét at komme fra barnets verden, og så over tid ankomme i verden som voksen er en *meget kompleks proces med en række transitioner indbygget*. Disse transitioner involverer drengens forhold til sin mor og pigens forhold til sin far. De involverer overgangen til kønsmodenhed samt behovet for initiering til ungdomslivet. Der er eksempelvis en gammel tradition for “pubertetsexiler”.⁹ Dette er rammer, hvori der kan gøres seksualerfaringer. Rammer der også knytter sig til behovet for social anerkendelse af den unges gradvist vundne selvstændighed. Her er der historisk blevet eksperimenteret med socialt anerkendte “exit-erfaringer”, der bringer et ungt menneske fra en livsfase ind i den næste.

Transitioner i livet er knyttet til disse “exiler”. Disse udgøres af en form for selvpålagt isolation, hvor man fjerner sig fra sine vante omgivelser for at gennemleve en overgang i livet (jf. filmen *Dead poets society*). Eksempler på dette er: møder i hemmelige huler, bortrejse ved indgåelse af giftermål, drengens indtrædelse i voksenlivet, dannelsesrejser, kostskoler, au-pair ophold efter gymnasiet, selveksilering ved alderdommens indtrædelse. Dvs. de ritualiserede handlinger overskrider det der sker i kirke og andre religiøse institutioner. Dermed ses det, at der ligger ritualiserede sensibiliteter ude i det almenmenneskelige hverdagsliv.

Disse ritualiseringer kan det, at de understøtter det enkelte individ i dets stabilisering af sin selvfølelse på tværs af disse transitioner. Dermed kompenseres der for den turbulens, som nødvendigvis opstår i disse overgangsfaser i livet. Dermed støttes også menneskets behov for – som kulturvæsen – at integrere kulturelle narrativer ind i sin livsførelse. Det er kulturelle narrativer, der leder til de ritualiseringer der skal til for at støtte overgange i livet. Ritualiseringer hjælper os ind i de nødvendige transitioner som livet afkræver os:

Fra moders liv til verden / fra barsel til daginstitution / fra daginstitution til skole / fra barn til ung / fra ung til voksen / fra ugift til gift / transition til forældreskab / ved afsked (dødsfald) og brud (skilsmisse) / fra myndig manddom til skrøbelig olding / fra levende til døende.

Det er samlet set et helt netværk af ritualiserede dislokationer/transitioner (på mikro- og makroniveau) der muliggør en sondring mellem livsfaser. Her markeres overgangene mellem barndom og voksenliv i en given kultur. Disse ritualiserede overgange er livsvigtige for en kultur eller en civilisations trading. For at en kultur kan genskabe sig selv, må der således stadfæstes en offentlig anerkendt overgang mellem barnets barndom og den voksnes voksenliv.

Lenzen spørger her om vore ritualiseringer stadig er aktive. Om de til stadighed sættes i funktion i den kulturelle genskabelse af skellet mellem voksendom og barndom. Lenzen hævder her en bekymring, i forhold til hvorvidt der stadig er ritualiserede

9 Lenzen, *Mythologie*, 55.

overgange (transitioner) der er virksomme eller om de er sat ud af kraft.¹⁰ *Der er musik omkring mange af disse overgange livet igennem.* Men de ritualiserede rammer som musikken oprindeligt var en del af, er faldet bort.

(b).

Med modernitetens tilbedelse af ungdom og det ungdommelige sætter vestlig kultur iflg. Lenzen ikke længere ritualiserede overgange op mellem livsfaser. Og man undlader dermed offentligt at anerkende vigtigheden af disse rum i livet, hvori der kan udledes afsked og nybegyndelser. Med denne forsømmelse bliver der her tale om man i stedet understøtter “forlængelsen af den tilstand som mennesket blev født ind i, dvs. barndommens tilstand”.¹¹

I vor moderne sekulære kultur idealiseres barnet og ungdommeligheden. Unge bliver *snowflakes*. For disse er symboler på det liv der aldrig må slutte, for en livslyst der er ubændig. Dermed er der ikke længere nogle klart markerede livskapitler der adskiller generationerne. Vi er alle generelt ungdommeliggjorte. Vi går til lægen og får målt vores biologiske alder. Og vi snobber nedad aldersmæssigt i en iver efter at finde barnet i os selv. Som gammel er man ved at være en belastning. Arbejdspladser laver regler for at imødegå ‘alders-chauvinisme’, dvs. diskrimination baseret på alder. Men dermed umuliggøres opdragelsesprojektet også. For der er ikke nogen tilbage, der mener de skal opdrage på det opvoksende slægtsled. For vi er alle ombord i samme båd. En skude der stævner ud mod den evige ungdom. Dette udmønter sig i forsknings-begreber som “childism”. Dette er udtryk for en pædagogik der helligholder barnet og ønsker at beskytte det mod det inter-generationelle, forpligtigende forhold.¹²

I en sådan kultur nøjes man med at sørge for ungdommen rent materielt, men som samfund lader vi dem i stikken ift. deres arbejde med at lave typer af overgange ind i voksenlivet.¹³ For selve ideen om forpligtigende overgange i livet er nærmest gået tabt. Det som disse gamle overgange påmindrer os om, er at livet forbliver naglet fast i eksistensen mellem fødsel og død. Der er dybt i livet indbygget en nødvendighed af disse overgange fra ét livskapitel til det næste. De musikaliserede ritualer medvirker ultimativt til at gøre døden begribelig, som noget der hører til fødslen. Samfundets offentlige anerkendelse af vigtigheden af overgange i livsløbet er her knyttet til en fornyet accept af ritualers vigtighed. Og dermed også en offentlig accept af den æstetik og musikalisering, der næsten altid er det der levendegør ritualiserede overgange i livet. Med til begyndelsen hører også slutningen. Uden slutning ingen begyndelse. Men med det moderne af-ritualiserede rum udviskes erfaringen af denne essentielle livssammenhæng.

10 Lenzen, *Mythologie*, 55.

11 Lenzen, *Mythologie*, 194.

12 Se hertil Elisabeth Young-Bruehl, *Childism: Confronting Prejudice Against Children* (Yale University Press, 2012).

13 Lenzen, *Mythologie*, 61.

Ritualiseringer dynamiserer et menneskeligt livsløb, hvori fødsel og død er forbundne. Vi lever imidlertid i dag i et overvejende af-ritualiseret rum på den måde, at kulturen ikke anerkendende sætter rammer op for, at der her kan gøres relevante overgangs-erfaringer. Det er ikke alle der har ressourcer til at gå ud og sætte fællesskaber op som ramme for disse ekstremt vigtige erfaringsdannelser. Sagen er nok den, at vi som samfund og som forældre mere eller mindre skubber ansvaret over på den enkelte.

Det er med andre ord selve kernen i Smalls forståelse af musik (som ritualiseret musikalisering) der iflg. Lenzen er fjernet fra vor kultur. Og med denne demontering af musikaliseringens ritualiserede kerne, ja der er de livsvigtige overgange i vort livsløb også blevet udvisket. Så musikkens krise (som offentligt anerkendt livsfænomen) er samtidig knyttet til menneskets krise (som kulturvæsen).

Med modernitetens markering af barndom og ungdom som det højeste ideal, der indtræffer der altså en af-ritualisering af livsløbet.¹⁴ Vi har kun rester tilbage af de ritualiserede overgange. Dermed bringes det flow til ophør, hvor en livsfase ophører og man træder ind i en ny. Men når de væsentlige transitionsfora mangler, så kan den opvoksende generation ikke udvikle deres eget jeg gennem erfaringsdannelse i overgangene (transitionerne). Nogle (ikke alle, men alt for mange) bliver henvist til ensom skærmtid, for at gøre sig disse erfaringer. Dette problem er en del af unges mistrivsel.¹⁵

Et eksempel på denne situation er problemet omkring fødsels-depressioner, der er et udbredt fænomen. Nu peger forskningen på, at også fædre er omfattet af problemet. Dette er iflg. Lenzen et symptom på fraværet af ritualiserede overgange i livet. Individet er i stigende grad overladt til sig selv omkring sådanne eksistentielle erfaringer. De sundhedsprofessionelle står magtesløse overfor problemet, når den kulturelt-ritualiserede undermuring og rammesætning af overgangene er eroderet væk. Dermed må der udvikles en anderledes støtte til nybagte mødre og fædre, så de på en mere omfattende måde kan gennemleve denne overgang.

III. Fænomenet overgange illustreret af fem musikaliserede praksisfortællinger.

(I). Omsorg: *Godnatsang* (Overgangen fra mand til far).

Jeg putter min lille datter for natten. Og vi ligger der i sengen, medens jeg synger *Lille sommerfugl* som er del vores faste sætliste af godnatsange. Efter et stykke tid med sang lukker Anna gradvis øjnene. Lyttende. Jeg nynner lavmælt, medens hun driver ind i gråzonen mellem vågen og sovende. Lige der i indsovningens hellige moment bliver det klart, hvorfor sønnen siden hedenold er blevet kaldt 'dødens lillebror'. Måske er det *Sandmanden* der indfinder sig som en skygge af nærvær? Lige der stunder nu'et til. Det er tiden for alle stilheders stilhed. Vi ligger der i mørket og jeg føler det, som er vi i centrum af hele verden lige nu. Min datter glider ind i søvnen, medens jeg lavmælt

¹⁴ Lenzen, *Mythologie*, 353-54.

¹⁵ Jf. Merete Riisager, *Selvbyggerbørn* (Kristeligt Dagblads Forlag, 2020).

brummer de sidste strofer af vores sang. Dernæst ligger vi bare der i mørket. I stilheden. Jeg kigger på hendes selvlysende plasticstjerner der er klistret i loftet. De blander sig med lysindfaldet fra døren der står på klem ud mod gangen. Stemningen fra vores sange klinger med. Dette lille musikaliserede nu åbner for mig - med en forunderlig klarhed - betydningen af min egen ankomst ind i faderskabet. På den ene side rystet under vægten af opgavens omfang og ansvarets dybde. Men på den anden side er jeg samtidig også opfyldt af den intenst glædesfyldte fascination og ærefrygt, ved den gave der er kommet min kone og jeg i hænde som forældre til den smukkeste og dejligste datter.

(II). Socialisering: *Backbeats og teenage-fællesskab*

(Overgangen ind i erotiske første-erfaringer).

Der er festaften i ungdomsklubben for de gamle elever. Personalet i klubben har sammen med festudvalget sat et disco-tema for aftenens event. Sasha og Markus er del af en gruppe gymnasieelever der har aftalt at tage ned i klubben. De har igennem længere tid haft et blik for hinanden. De ved begge to at den anden ved det. De er her også begge to i aften. Sammen med deres respektive venner. Markus lader blikket strejfe Sasha. Måske er det i aften? Musikken stemningssætter tilstedeværet i fællestuen der er indrettet som diskotek. De sidder alle samlet. Nogle danser. Klubpædagogen *Klemme* står rokkende bag pulten og agerer DJ: "Alle ud på dansegulvet. Kom så!" bjæffer hun. Back-beatet fra tracket kører i baggrunden og bringer i den dæmpede belysning deres blikke sammen. Sasha smiler. Og Markus gengælder smilet, medens han føler en elektrisk glædesrus bruse op igennem sig. En rus der resonerer perfekt med musikkens stemningsættende puls. Han har aldrig været tæt på en pige før på den måde. Og nu'et lige her suger ham fuldstændig ind i den dybe længsel efter Sasha. Det ER i aften. Han ved det nu. Musikken hvisker det til ham ...

(III). Musikalsk medlæring: *Afskeden*

(Sammenspilsholdets overgange til det tidlige voksenliv).

I de par år vi gik sammen efter gymnasiet på et af 'Rytmask skoles' sammenspilshold nåede vi pænt langt sammen i bandet både musikalsk og socialt. Når jeg tænker tilbage på det nu mange år efter, var denne fase et ret perfekt mix af dels kreativ musikalisering og sammenspil og dels en fælles, social livsovergang for os alle på sammenspilsholdet fra en overvejende teenage-identitet over til at være unge voksne. Flere flyttede hjemmefra og fik job/uddannelse i denne fase. Det var fedt medens det stod på. Jeg fodrede bandet med mine egne sange, som vi i fællesskab med vores lærer arbejdede på at arrangere i overen som numre. Dette var enormt lærerigt. Men pludselig var det så forbi. Alle var pludselig videre i livet. Suget op i samfundsmaskinen med uddannelse, job, kærester, lejlighedskøb, banklån og *what not*. Men når jeg tænker tilbage på det nu ved jeg, at de sange vi skabte og som vi delte på holdet, de vil altid ligge i de andres ubevidste som et soundtrack over manifestationen af denne fælles livsfase, hvor alt var så åbent og vi var så unge. Også selvom det hele er bag os nu. Slut og forbi. De sange - der nu blot ligger arkiveret på et

gammelt, støvet demobånd - var dengang et *script* for den åbenhed der prægede denne livsfase for os alle i bandet. De her sange var en lille del af vores kollektive "vi", i denne korte men intense fase vi var sammen. Vi var mere end et sammenspilshold. Vi var et band, og dette udgjorde rummet for en musikalisering af vores kollektive overgang fra teenage-identitet over i en tidlig voksen-identitet. I bandets rum skabte vi sammen et fiktivt, musikalsk univers af drømme og håb der skærmede os af fra en anmasende og truende voksenverden. Her var vi i en kreativ boble beskyttet af musikkens imaginative rum i et fællesskab taget væk fra den ydre verdens røvsyge, voksenalvor, pres og ansvar. Men før vi vidste af det, var vi pludselig indtrådt i voksenlivets såkaldte seriøse ansvar (med hele pakken af realkreditforeningslån og blindkøb). Dermed var der intet blik længere for ungdomstidens uskyldige poetisk-musikalske eksperimenter. Ydmygheden og taknemmeligheden for de små ting i livet forsvandt bag os, da det alvorlige, voksenliv tog over. Jeg tænker på, at de små musikalske sang-forsøg vi skabte sammen, måske for de andre i dag tager sig nærmest latterlige ud i et tilbageskuende blik. Men jeg ved, at de andre i bandet før eller siden også vil vende tilbage til denne kollektive musikalske erfaring vi skabte sammen dengang. Og de vil forsone sig med det ungdoms-eksperiment, hvor vi i bandfællesskabet en kort overgang delte poesi og musik med hinanden dybt i et kælderrum under Kajerødskolens gymnastiksal. Et sted der for længst er borte i dag.

(IV). Dannelse: *Alting ændres men kunstværket forbliver*
(Lektorens 60-årsdag i Marmorkirken med sin kone).

Den musikvidenskabelige universitetslektor er til koncert med sin kone for at fejre sin runde fødselsdag. De skal opleve en opførelse af J.S. Bachs *Die Kunst der Fuge* i en opførelse for orgel. Bagefter, på vej hjemover i bilen er der stille. Stemningen fra denne opførelse flyder i hans bevidsthed sammen med minder fra de sidste 20 år. Det slår ham pludselig hvor dybt dette værk egentlig indvirkede på ham dengang, i en periode af deres parforhold hvor de var ved at gå fra hinanden. Det var rent kaos dengang. Han husker det som en følelsesmæssig meget turbulent periode. Ingen af dem vidste dengang hvad der skulle blive af deres forhold. Bachs værk havde dengang en påfaldende evne til at bringe disse voldsomme kaosfølelser op i ham. På en rensende måde blev han meget påvirket følelsesmæssigt. Særligt ved *contrapunctus 6* brød han enkelte gange fuldstændig sammen i mødet med denne musik. Bachs værk ramte ham lige i åndens solarplexus, dér i vadestedet mellem alt det velkendte i hans liv og så angsten dengang ved det ukendte som en eventuel skilsmisse ville føre med sig. Værket understøttede dengang en følelsesmæssig gennemlevelse for ham. Siddende i bilen glider hans tanker tilbage på disse transformative erfaringer, der nu ligger langt tilbage i tid. Tankerne går med taknemmelighed tilbage til hans musikvidenskabelige kandidatstudie og det miljø der oprindeligt indviede ham i Bachs musik. Han zoomer ud og fornemmer at intensiteten fra aftenens koncert hjælper ham ind i en erkendelse, hvor han på en eller anden måde nu fornemmer en fuld cirkularitet af livsbegivenheder de sidste mange år, i de ting der er

sket i deres samliv. Følelsen er, at kaos i det store perspektiv synes at føje sig sammen i en *sær form for helhed*. Så meget i hans liv er faldet bort gennem tiden og erstattet af nyt. Men *Die Kunst der Fuge* er forblevet invariant nærværende. Han trykker på speederen og føler flowet ned ad motorvejen. Snart er de hjemme. Det var en god aften.

(V). Vitalisering: *Toves forligelse* (Kan man græde uden tårer?).

Efter frokosten på plejehjemmet *Hvide hus* er der fællessang. De synger *To lys på et bord – tre forløsende ord* med Otto Brandenburg. Pludselig græder Tove, der er dement. Der er ingen tårer, men jeg er ikke i tvivl om, at hun græder. Hun plejer aldrig at sige noget. Tove mistede sin mand sidste år. De havde været sammen nærmest et helt liv. I det jeg tolker som den åbenlyse sorg over mindet om sin mand, der ser jeg i Toves reaktion på sangen en dyb værdighed. Jeg er nærmest lidt i ærefrygt over, at man kan bringe sin tabserfaring frem så rent og ærligt. Jeg tænker det må være noget med demensen. Jeg tolker endvidere, at Tove både sørger over tabet af sin mand, men samtidig gennem fællesskabets musikalisering også hjælpes ind i en forsoning med en større livssammenhæng. En sammenhæng hvor begyndelser og afslutninger i livet pludselig taler sammen gennem musikkens poetiske sprog og dermed føjes ind i nu'et. Det slår mig pludselig, at dette her musikaliserede øjeblik i fællestuen, er der hvor kærlighedens mildhed ligesom binder livet og døden sammen. Livets begyndelse og slutning forsoner sig i en fuld cirkularitet gennem vort lille musikaliserede fællesskab denne eftermiddag. Det hele samler sig omkring Tove, der sidder bag rullebordet, halvvejs skjult af termokander og små tallerkner med marmorkage.

IV. Den samlende tematik på tværs af de fem praksisfortællinger.

I forhold til identifikation af den trivselsmæssige sammenhæng mellem de ovenstående fem praksisfortællinger, der ses det, at forskellige faser i livet bliver løftet frem gennem specifikke tematikker. Dermed fokuseres spørgsmålet om, hvordan musikaliserede handlinger kan svare på de behov og konflikter, der opstår i de forskellige livsovergange.

Her har man altså at gøre med (i) *behov*, (ii) *konflikter* og dertil (iii) *musikaliserede handlinger* som svar på disse konflikter. I forhold til de nævnte behov og konflikter bidrager musikaliseringen i eksemplerne til at afklare aspekter af vor almenmenneskelige tilstand. Der sker altså en musikalisering der fungerer som et handlingssvar, der modsvarer nogle givne behov. Når vi musikaliserer vores væren i verden møder vi mao. en udfordring i verden som er affødt af vore behov. Og vores praktiske musikalisering (*musicking*) åbner dermed et rum i verden for vort handlingsmæssige svar på de dertil knyttede konflikter.

Praksisfortælling I: omsorg. I den tidlige barndom er fødslen indtrådt som en diskontinuitet i barnets symbiose med sin mor. Herefter beror barnets tryghed og umiddelbare overlevelse på den nære sammensmeltning med sin mor og far. Det *musikalske samspil* med forældrene nærer i den tidlige barndom en del af denne livsvigtige omsorg.

Eksemplets musikalisering arbejder her i overgangen fra 'mand' til 'far'. Dette som en proces der i vid udstrækning næres af (ja nærmest konstitueres!) igennem denne omsorgs-relation til barnet.

Praksisfortælling II: socialisering. Senere i opvæksten indtræder en gradvis *separation* af den unge og familien, idet skole, SFO, klub og andre fællesskaber gradvist introducerer den unge ind sociale rum uden for familien. Det centrale behov er her behovet for accept og tilhør i de relevante fællesskaber, hvori den unges behov kan dækkes. Men disse behov er ikke uden risici. Ét relevant handlingsmæssigt svar er her den *musikalske deltagelse* ind i sociale samværsformer. Musikaliseringen medvirker her til at åbne Markus' relation til Sasha. Dermed musikaliseres en overgang ind i ungdomslivets behov.

Praksisfortælling III: musikalsk medlæring. Senere igen som studerende melder behovet sig nu for en mere alsidig udvikling, hvori den unge kan konstruere en mening, der sammenfatter den viden han/hun gradvist tilegner sig om verden. Her er musik og kunst elementer i en *musikalsk-æstetisk medlæring*, hvori der knyttes forbindelser mellem den studerendes fortidsrettede og fremtidshenvendte forståelser af sig selv i verden. Gennem *musikalsk medlæring* bliver kunsten et vindue til verden, gennem hvilket eleven i en alsidig udvikling kan finde mening.

Praksisfortælling IV: dannelse. Efter at have forladt uddannelsessystemet består den mulighed, at æstetisk-musikalske erfaringer lever videre i det voksne menneskes livsverden. For mange almindelige mennesker bliver musikalsk-æstetisk erfaring en kilde til glæde og nydelse i hverdagen. Og denne praksis finder anvendelse som en form for selvteknologi i mange forskellige livssituationer, hvori vi som voksne gennemlever følelsesmæssige overgange fra én situation eller tilstand over i en anden tilstand. Når livet på denne måde skubber til os, da navigerer vi forholdet mellem orden og kaos i vort liv gennem selv-teknologisk brug af musikalsk erfaring. Dette fordi denne indvirker på os med stemningsregulerende virkninger til følge. Musikalsk-æstetisk erfaring bidrager derved til udvikling af en emotionel resiliens, hvor man bliver i stand til - gennem musikalsk, æstetisk erfaring - at understøtte sine egne nødvendige gennemlevelser af givne følelsesmæssige sindstilstande. Man dannes som menneske når orden og kaos trænger sig ind i vort liv og bliver filtreret musikalsk.

Praksisfortælling V: vitalisering. Længere henne i livet (der hvor man uundgåeligt befinder sig i overgangen til en afsked med livet) melder sig et behov for helhed. Livet efterlader som bekendt ikke nogen uberørt. Livserfaring kommer med en pris. Belært af livet kommer man også - i den sidste del af livet - til at forholde sig til fortrydelser eller tabserfaringer. Den store spaltning der her træder frem fra underverdenen, er skellet mellem livskræfter og dødskræfter i det enkelte menneskes eksistens. Hvordan forsoner

og vitaliserer man den måde, hvorpå livet undervejs har inficeret ens dybe behov for det kendte med det modsatte: det ukendte? Her træder gennem Tove en musikalsk-æstetisk ritualisering frem.

Hvorledes forholder det sig da med den pædagogiske relevans af de tematiseringer af trivsel hen over livsløbet som er eksemplificeret i de fem praksisfortællinger (omsorg, socialisering, medlæring, dannelse og vitalisering)?

I praksisfortælling I viser faderens musikaliserede omsorgsrelation til datteren tilbage til faderens *egen* identitetsmæssige overgang ind i faderskabet.

I fortælling II kan klubpædagogen *Klemme* (med sin musikaliserede rolle som 'DJ' på klubaftnerne) kvalificere sin relation til de unge brugere, ved at medtænke en indsigt i de overgange som brugernes ungdomsliv fører med sig.

I fortælling III kan sammenspilsunderviseren på 'Rytmaskole' kvalificere sin egen rolle og kommunikation, ved at skærpe sin indsigt i, hvorledes de unge bandmedlemmer gennem medlæring samtidig musikaliserer deres transitioner ind i voksenlivet.

I fortælling IV kan universitetslektoren kvalificere og sensitivisere sin egen måde at undervise i musikpædagogik på, ved at medtænke den eksistentielle karakter af sin egen musikalske erfaring.

I fortælling V kan plejepersonalet udvikle deres relation til Tove gennem en øget indlevelse i hendes livssituation. Og vinduet til dette er selve forståelsen for den musikalisering Tove laver.

For alle disse omsorgs- eller professionsroller bliver musikaliseringerne altså en nøgle til indsigt i individers forskellige roller og transitioner i livet. Dette som et almenmenneskeligt vilkår. Og således samler denne type af indsigter sig i en fordring til professionelle (og omsorgspersoner) om øget refleksivitet ift. de livsovergange, der indirekte er impliceret i mange pædagogiske relationer.

På tværs af de fem praksisfortællinger fremstår indsigterne her – i sammenhængen mellem musik og trivsel, – som pædagogisk relevante for disse omsorgspersoners eller professionelles pædagogiske refleksivitet.

V. Ritualisering (Small).

Hvordan kan vi her tale om ritualisering? Der er en lang tradition for at de overgange i livet der ovenfor er beskrevet, er båret af *musikalisering* (*musicking*). Iflg. Small er musikaliseringen imidlertid kernen i den måde for mennesker at være sammen i verden

på, som benævnes 'ritualisering'. Dette er en oldgammel alliance, der går helt tilbage til den Eleusinske mysteriekult i antikken og sikkert endnu længere tilbage i tid.

I den ritualisering Small taler om, der udledes en fælles normativ fortælling om, hvordan mennesker bør være i verden. Og her spiller musikaliseringen en definerende rolle. Ritualiseringen er iflg. Small en

gesture by means of which people articulate their concepts of how the relationships of their world are structured, and thus of how humans ought to relate to one another.¹⁶

Det er dette meget brede og fleksible begreb om ritualisering hos Small der bringer begrebet ind i en nærhed, til den måde hvorpå musikalisering (som det ses i de anførte praksisfortællinger ovenfor) forbinder sig selv med almenmenneskelige overgange i livsløbet.

Endvidere definerer Small ritualisering som en manifestation af relationer og værdier udlevet gennem musikaliserede handlinger:

It is important to realize that in taking part in ritual we do not only see and hear ... but we also act, and it is in the bodily experience of performing the actions in company with others that the meaning of taking part lies. The more actively we participate ... the more satisfying we shall find the performance of the ritual.¹⁷

Denne præcisering af *musicking*-begrebets ritualiserede kerne ses også som et gennemgående perspektiv i de fremlagte praksisfortællinger derved, at de fortæller om mennesker, der som led i et givet fællesskab, sammen udlever en normativ model for, hvordan et "vi" i verden er på en given måde (far-datter relationen; Markus og Saschas forelskelse; bandfællesskabets kollektiv; universitetslektorens musikaliserede relation til historikken i sit eget parforhold; plejepersonalets forståelse af Toves musikaliserede bearbejdning af sit tab).

Praksisfortællingerne er her kollektive fortællinger, ud af hvilke der manifesterer sig nye livsintensiteter gennem de narrativt formidlede overgange i livsløbet. Praksisfortællingerne fokuserer narrativt en forestilling om værdi eller mening givet i et netværk af relationer. Herudfra knæses en handling eller en overgang i verden, der stadfæster legitimiteten af en given identitet, der bliver til noget nyt i verden.¹⁸ Ritualen kan både være sekulært eller helligt.¹⁹ Men Small går videre ift. musikfænomenet og bestemmer ritualisering som den ældste og inderste kerne i kunstens væsen:

16 Small, *Musicking*, 95.

17 Small, *Musicking*, 105.

18 Small, *Musicking*, 108.

19 Small, *Musicking*, 98.

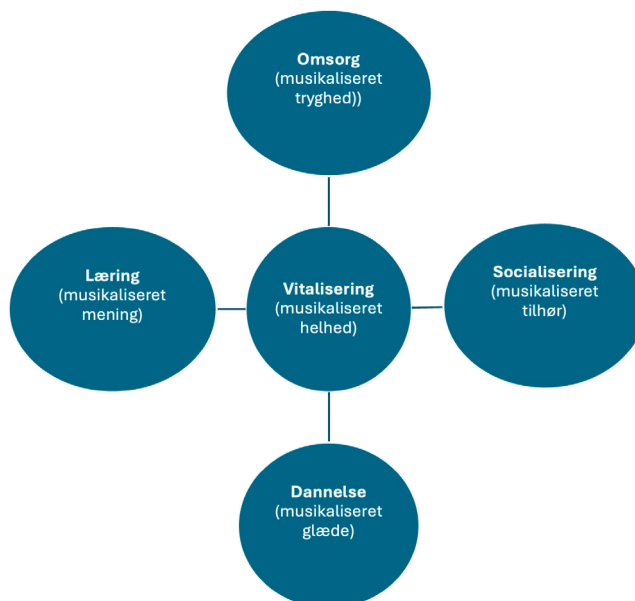
What has all this to do with musicking? Simply this: ritual is the mother of all the arts.²⁰

But I believe the association goes deeper than that. Ritual does not just use the arts, but itself is the great unitary performance art in which all of ... the arts ... have their origin.²¹

Den musikliserede handling er således en kerne i menneskets ritualiserede måde at bebo verden på. Den musikliserede ritualisering har endvidere for Small en potentiel terapeutisk karakter, som her i denne passage:

In the little Catalan town where I live, the procession of the towns patron *saint August* can move me to tears of joy, not because of the Christian connotations of the event ... but because it affirms, explores and celebrates a centuries-old community's sense of itself and of its social order. It is not however a nostalgic celebration of the past order, but a thoroughly contemporary affirmation of the community's present-day relationships rooted in its sense of its own history.²²

Dermed kommer iflg. Small begge typer af *overgange* (både mikro og makro i afsnit I) til at bære præg af ritualisering.



Figur 1. Ritualiseringens fem dimensioner af musiklisering.

20 Small, *Musicking*, 105.

21 Small, *Musicking*, 106.

22 Small, *Musicking*, 96.

VI. Konklusion.

Artiklen har på basis af de anvendte teoretikere argumenteret for, at transitions-fænomener (overgange) i livsløbet ikke bare er fagligt relevante inden for Lenzens område, som er tysk, sociologisk *Erziehungswissenschaft*. Hans begrebsliggørelse af overgange som fænomen kan tillige anvendes som gennemgående perspektiv på temaet musik og trivsel. Overgange som fænomen er blevet analytisk præciseret omkring de tre niveauer (i) behov, (ii) konflikt, samt (iii) musikaliserede handlingsvar. Artiklens perspektiv på sammenhænge mellem musik og trivsel er løftet frem gennem fem praksisfortællinger, der hver indirekte sætter et pædagogisk rettet tema i fokus. Der er tale om omsorg, socialisering, medlæring, dannelse og vitalisering. Dermed ses det, at levet erfaring og musikalsk erfaring er konstante spejlbilleder af hinanden.

Referencer

- DeNora, Tia. "Music as a technology of the self." *Poetics* 27 (1999): 31-56.
- Lenzen, Dieter. *Mythologie der Kindheit*. Rowohlt, 1985.
- Lenzen, Dieter og Luhmann, Niklas. *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, redigeret af D. Lenzen og N. Luhmann. Suhrkamp, 1997.
- Riisager, Merete. *Selvbyggerbørn*. Kristelig Dagblads Forlag, 2020.
- Small, Christopher. *Musicking*. Wesleyan University Press, 1998.
- Young-Bruehl, Elisabeth. *Childism: Confronting Prejudice Against Children*. Yale University Press, 2012.

Abstract

Inspired by concepts of *musicking* (Small) and *transition* (Lenzen) the article investigates the relations between music and wellbeing (trivsel), by analyzing the significance of transitions across the human life span (part I). Then, I introduce my theoretical inspiration from Dieter Lenzen (part II). Then, I explain the connections between musicking and transitions through five different practical examples (part III and IV). Then, I follow up by elaborating a theoretical concept of ritualized musicking developed by Chr. Small (part V).

The authors

Frederik Pio, Lektor, PhD, Aarhus Universitet, DPU, Tuborgvej 164, København NV ·
frpi@edu.au.dk