Musik i et mikrokosmos

Et studie af musik som dannelsesfag på danske folkehøjskoler

Kandidatspeciale 2023

Andreas Rødbro Madsen
Studie nr: 20176328

Mads Ferlev Jensby
Studie nr: 20184540

Mads-Ole Østergaard Nielsen
Studie nr: 20184324

Normalsider: 195.93

Vejleder
Mark Grimshaw-Aagaard

AALBORG UNIVERSITET

Abstract

Due to our own fruitful experiences with music education in Danish folk high schools, we found it important to research students and music teachers who have experiences engaging in the music subject in these schools, in order to find out what seems to be significant or even unique for the Danish folk high schools way of music education. The framework of the thesis is based on the Danish folk high schools act, which states that the main aim of folk high schools is to provide life enlightenment, public education, and democratic education. Through thematic analysis of interviews from both past folk high school students and past and present teachers, we analysed educational experiences to find out in which way the main aims of folk high schools are present in music education. Besides this main aim, the education must to some degree be *UBAK*, which means that the education cannot be specialised but has to be generally broadening in terms of how the teachers organise the contents of the course.

Our research suggests that the students attending various amounts of music lessons, such as band practice, songwriting, and music theory, meets the requirements of life enlightenment, public education, and democratic education, and with these, a broad sense of education. It seems that both students and teachers engage in a form of music education where there is more at stake than just the subject matter. In pedagogical terms, the Danish folk high school is said to teach *through* subjects in addition to just *teaching* about subjects, aiming to create life enlightenment and broadly educated people. Additionally, the presence of broad perspectives seemingly emerging from dealing with music as a subject generally seems to be highly related to the fact that folk high schools are given a high degree of educational freedom. This grants students and teachers alike the time and permission to pursue deeper social, cultural, and aesthetic perspectives in the nature of music activities. We found that both public and democratic education were features that can derive from music education's ability to facilitate learning between students and using this to influence the agenda of the particular lessons. Especially communication in practice, both verbally and musically, can be said to enhance democratic potentials in students.

Life enlightenment appears to be an important aspect of the folk high schools and the value these institutions provide for the attending students. Additionally, students expressed crucial social benefits from music education, such as overcoming social anxiety or finding long lasting music-based friendships. Furthermore, we found increased general viability in life and the ability to *actively* take part in society to be highly valuable outcomes of music education in folk high schools. Additionally, we showed that the students achieved a refinement of their aesthetic, emotion-based cognition and expression, due to the aesthetic content of music education.

It is briefly theorised that these aspects of folk high school education will prove highly valuable to students, as the Danish educational system as a whole seems to be leaning towards an orientation to work and study performance optimisation and away from general life viability.

The study finds that these benefits emerging from music education and related activities are very likely to be achievable for students participating *actively* in music education at Danish folk high schools in general. This is due to the fact that the study shows a vast number of similarities between the experiences of the interviewed students and teachers and how other research projects have shown that folk high school pedagogy is carried out in general.

Indhold

Indledning **1**

Teori & redegørelser **4**

Folkehøjskoler og Højskoleloven *4*

Højskolelovens baggrund *7*

Højskolens idéhistorie i korte træk: Oplysning, Dannelse og Vækkelse *9*

En gennemgang af musikundervisningens idéhistorie *17*

Dannelse *26*

Legitimeringsstrategier for musik som undervisningsfag og musikundervisningens værdi *32*

Situeret læring og andre sociale faktorer ved musik og musikundervisning *42*

Det sociale i musikken *45*

Interviewmetode – det semistrukturerede interview **46**

Det kvalitative forskningsinterview – en adgang til den menneskelige livsverden *47*

Beskrivelse af vores interviewfase og pilotundersøgelse *53*

Andre mulige undersøgelsesmetoder og hvorfor vi har valgt at fokusere på det kvalitative forskningsinterview *56*

Empiribehandling - Tematisk analyse **57**

Analyse **63**

Overblik & baggrundsviden om informanterne *64*

Højskolen som dannelsesramme *79*

Højskolernes og musikundervisningens pædagogik og didaktik *97*

Værdi af højskolemusikundervisning *105*

Livsoplysning gennem højskolemusikundervisning *107*

Demokratisk dannelse gennem højskolemusikundervisning *121*

Folkelig oplysning gennem højskolemusikundervisning *128*

Social og faglig værdi *139*

Diskussion **145**

Musisk, Praktisk & Æstetisk UBAK *145*

Metodekritik *154*

Almen højskolepædagogik *159*

Dannelsesmangfoldighed i musikfaget *162*

Musikundervisning i relation til andre højskolefag *163*

Perspektiver i musikundervisning og højskoleophold **170**

Indspark i uddannelses- og beskæftigelsesdebatten *171*

Opsummering af undersøgelsens fund **174**

Litteraturliste **177**

Indledning

"Vil du anbefale andre musikinteresserede at tage på højskole?"

"Altid."

"Hvorfor?"

"Fordi jeg tror, uanset dit udgangspunkt, at du ikke kan undgå at tage derfra, uden også have forandret dig lidt som menneske. Det i sig selv, synes jeg er ekstremt værdifuldt. Om du så er blevet verdensmester i at spille på guitar eller skrive sange, er ikke nødvendigvis det vigtige, men det forandrer dig som menneske, og det kan man ikke måle og veje og gøre op i noget som helst."

(Fra interview med Højskoleelev C, Bilag 3, s. 14)

Udgangspunktet for dette speciale er en fascination for praktiseringen af musikundervisning på danske folkehøjskoler. Denne udspringer især af, at to af de tre medvirkende i specialgruppen har gået på højskole i længere perioder, taget alle de musikfag, som de her kunne komme i nærheden af, og har haft udpræget positive og decideret livsændrende oplevelser herved, og efterfølgende er vendt tilbage til højskolerne som musikundervisere i kortere perioder. Vores afsæt er med andre ord en stor tiltro til højskoleformen ikke mindst i relation til beskæftigelse med det musiske. Måske kan det væsentligste ved skoleformen – som udlagt i ovenstående citat – ikke *måles* og *vejes*. Vores egne oplevelser har dog affødt en lyst til at *undersøge*, *beskrive* og *forstå* det.

Det konkrete, bearbejdede indhold i musikundervisning på højskoler er – set ud fra vores forudgående erfaringer – ikke udpræget væsensforskelligt fra, hvad man beskæftiger sig med på andre musikinstitutioner. Når vi alligevel ser en grund til at beskæftige os med højskolemusikundervisning og -pædagogik, er det nærmere på grund af den fundamentale indstilling til undervisning på højskoler.

Folkehøjskoler har i over 175 år eksisteret som alternativ skoleform i Danmark, og er født ud af ikke mindst N.F.S. Grundtvigs ideer om at skabe folkelig dannelse i 1800-tallets samfund (Korsgaard, 2019). Skoleformen er præget af en høj grad af frihed til at vælge, hvad man vil beskæftige sig med. Et ufravigeligt krav, man dog aldrig kan frabede sig, er, at højskolernes hovedopgave fundamentalt set, er en dannelsesopgave, idet skolernes overordnede formelle hovedsigte er *livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse* jævnfør højskoleloven (Kulturministeriet, 2019). Dette gennem undervisning så vel som andet samvær. Der stilles desuden krav til, at halvdelen af den samlede undervisning skal

være af bred almen karakter. Med andre ord kan højskoler måske siges netop at være frikøbt til at beskæftige sig med de almene perspektiver i tilværelsen.

Måske er det netop gennem denne grundopgave, at højskoles musikpædagogiske virke skal forstås. Samtidig melder der sig et spørgsmål om, hvordan man overhovedet skaber *livsoplysning, folkeoplysning* og *demokratisk dannelse* gennem musikundervisning, samt hvad dette fokus betyder for elevernes beskæftigelse med musik og værdien, der opstår herved. Nærværende speciale centrerer sig således om følgende problemformulering:

> ***På hvilken måde efterleves højskolens tre hovedmål, samt kravet om Undervisning af Bred Almen Karakter i praktiseringen af højskolemusikundervisningen – og hvordan opleves højskolens musikundervisningen at bidrage til dannelse af de deltagende elever jf. højskolernes tre hovedmål?***

Afsættet for at undersøge disse højskoleforhold er teori, som beskæftiger sig med musikundervisnings dannende egenskaber. Dermed berører kandidatspecialet også et fundamentalt spørgsmål om værdien af musikundervisning i mere generel forstand, hvorfor vi inddrager teori, der både berører dette emne i en historisk sammenhæng såvel som nutidig legitimeringstænkning om musikundervisning. Samtidig vil vi forholde os nøje til det vilkår, at musikundervisningen er situeret i en højskoledagligdag med alt, hvad dette måtte indebære og for så vidt blot indgår som et delelement heri. Skoleformens idehistorie gengives i korte træk i forbindelse med undersøgelsen, men er langt fra styrende for denne, idet den nærmere betragtes som et idémæssigt ophav for skolernes nuværende form. Med specialet ønsker vi dermed nærmere at tage udgangspunkt i den virkelighed, som højskoleelever inden for nyere tid har oplevet i forbindelse med deres ophold under *lange kurser* samt ikke mindst, hvad de har taget med sig videre fra undervisningen såvel som samvær omkring musik. Samtidigt ønsker vi også at få musiklæreres perspektiv på, hvad det at undervise i musik på en højskole indebærer, og hvordan højskolernes dannelsesopgaver forsøges efterlevet gennem musikundervisning og beslægtede aktiviteter. Disse forhold undersøges hovedsageligt gennem interview af elever, som har taget lange kurser (dvs. af *mindst* 3 måneder varighed), samt interviews af nuværende og forhenværende højskolemusikundervisere.

I forbindelse med højskolerne kan man næppe komme uden om at nævne fællessang og Højskolesangbogen, som efterhånden synes at være en institution i sig selv. Vi finder dog, at højskolesangbogens og fællessangens betydning for højskoler, såvel som på i et bredere samfundsperspektiv allerede er ganske fyldestgørende behandlet i den akademiske verden. Dette ikke mindst af Henrik Marstal (2018; 2022) Lea Wierød Borčak (2016; 2022), samt Videnscenter For Sang – herunder Stine Isaksen

og Kirsten Sass Bak mf. (2018). Af denne grund inddrages højskolernes fællessangsritualer i denne sammenhæng ikke i undersøgelsen som del af musikundervisning. Derudover betragter vi i højere grad fællessang som en samværsaktivitet, som oftest optræder i forbindelse med andre aktiver eller forsamlingssammenhænge, snarere end at det er regulær undervisning i musik. Vi afholder os dog ikke fra at betragte fællessang som en af mange delelementer i hverdagen på højskoler, som kan have betydning for musikundervisning. Med forbehold for denne undtagelse betragtes alle former for musikundervisning, som er blevet omtalt i forbindelse med vores empiriindsamling – herunder sammenspil, sangskrivning, musikproduktion, korundervisning og musikteori med videre.

Undersøgelsen handler altovervejende om musikundervisning på højskoler, heri indbefattet, hvordan højskolerne fungerer som institutionelle, pædagogiske og sociale rammer for musikundervisning. Vi beskæftiger os dog i begrænset omfang også med forhold uden for højskoler ud fra en betragtning om, at den væsentligste værdi af undervisningen er *dén*, man tager med sig videre i livet. Undersøgelsen fund betragtes endvidere i begrænset omfang i relation til bredere uddannelses- og beskæftigelsespolitiske forhold.

Teori & redegørelser

I følgende kapitel vil vi redegøre for væsentlig baggrundsviden og teori. Dette udmønter sig gennem en historisk gennemgang af både højskolen og musik som undervisningsfag, hvorved vi opnår et mere oplyst grundlag for analyse og en kontekstualisering af genstandsfeltet. Efterfølgende vil vi inddrage teori, der senere i specialet tjener et analytisk formål, og ligeledes forholder musikfaget konkret til læring og dannelse samt sociale dimensioner, som vi finder fordelagtigt at inddrage for at kunne besvare problemformuleringen.

Folkehøjskoler og Højskoleloven

Ifølge Folkehøjskolernes Forenings[1] opgørelse (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-d) findes der 72 folkehøjskoler i Danmark. Folkehøjskolerne inddeles i følgende kategorier:

- Almene højskoler med bredt fagudbud
- Fagspecialiserede højskoler
- Gymnastik-, sports- og idrætshøjskoler
- Kristne eller spirituelle højskoler
- Livsstilshøjskoler
- Seniorhøjskoler
- Ungdomshøjskoler

(Folkehøjskolernes Forening, u.d.-c)

Vi har gennemgået disse 72 højskolers fagudbud, som de er opgjort på FFD's hjemmeside (u.d.-b), som viste at 40 højskoler fremhæver en form for musikundervisning som et kernefag. I denne opgørelse har vi medtalt kernefag, som grundlæggende beskæftiger sig med det musikfaglige som kerneområde i bred forstand. Således medtæller vi eksempelvis *sangskrivning*, *lydteknik* & *lydstudie* og *kor*. Langt de fleste medtalte højskoler har dog blot brugt betegnelsen *musik*. Tværfaglige fagbetegnelser eller fag, hvor det musikfaglige umiddelbart forekommer sekundært, såsom musical og rytmisk gymnastik, er ikke medtalt.

Idet ovenomtalte liste gør brug af betegnelsen *kernefag*, formoder vi dog mere end 40 højskoler faktisk udbyder en form for musikfag, men ikke har valgt at fremhæve dette. Et eksempel herpå kunne

[1] Fremadrettet: FFD

være Aalborg Sportshøjskole, som ikke fremhæver musik som fag på FFD's hjemmeside. En gennemgang af højskolens egen hjemmeside viser dog, at *musik* udbydes som valgfag, og *kor* udbydes som tilvalgsfag (Aalborg Sportshøjskole, 2023a; 2023b).

Statsstøtte til højskolerne

Højskoler modtager statsstøtte bestående af henholdsvis et grundtilskud, som er uafhængigt af elevantal. Desuden gives et taxametertilskud for hver elev, som tager kurser på skolen af et bestemt timeomfang. Størrelsen på tilskuddet afhænger af kursets varighed. Således blev der i 2020 eksempelvis givet 2.600 kr. per elev om ugen for elever, som tog et kursus på minimum 12 ugers varighed. Kurser af minimum 2 ugers varighed gav 1.500 kr. Endvidere giver enkelte kommuner tilskud til selve brugerbetalingen på højskoleophold. Det samlede statstilskud vurderes at udgøre ca. 50 procent af højskolernes samlede indtægter (Slots- og Kulturstyrelsen, 2022).

Højskoleloven

Folkehøjskoler, som er godkendt til statstilskud af kulturministeren, er underlagt højskoleloven. Den seneste udgave af denne lov blev udstedt i 2019. Lovens § 34 fastslår, at kulturministeren er ansvarlig for at føre tilsyn med højskolerne, som er omfattet af loven (Kulturministeriet, 2019). I praksis er det Slots- og Kulturstyrelsen under kulturministeriet, som udfører det egentlige tilsynsarbejde med højskolerne (Slots- og Kulturstyrelsen, 2021)

Følgende udsnit af Højskoleloven finder vi særligt relevant, idet den vedrører højskolernes kerneopgave:

> "Loven omfatter folkehøjskoler, der tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, og som er godkendt af kulturministeren til tilskud. Undervisningen skal have en bred almen karakter. Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene. Skolernes aktiviteter skal tilrettelægges ud fra deres selvvalgte værdigrundlag"
>
> (Kulturministeriet, 2019).

Ovenstående uddrag kan inddeles i følgende hovedpointer:

- Hovedsigtet for undervisning *og* samvær er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse.
- Der stilles krav om undervisning af bred almen karakter (ofte forkortet: UBAK).
- Højskolerne har en vis frihed til selv at tilrettelægge ud fra egne værdier.

Som supplement til højskoleloven har Kulturministeriet også udgivet en vejledning om undervisning på folkehøjskoler. Heraf fremgår en egentlig udlægning af hvad, der forstås ved undervisning i forbindelse med højskoleloven: ”Undervisning er som udgangspunkt planlagte, målrettede og fremadskridende aktiviteter med et fagligt indhold, som er tilrettelagt specifikt med henblik på elevernes læring.” (Kulturministeriet, 2017) I denne forbindelse gives der endvidere eksempler på aktiviteter, der kan opfattes som undervisning. Vedrørende musikfaget fremgår blandt andet: ”sang- og fortælletimer, koncert mv. [sic] indsat i en faglig sammenhæng” (Kulturministeriet, 2017), sammen med helt konventionelle undervisningsformer som holdundervisning og gruppearbejde med videre.

Undervisning af bred almen karakter

Kulturministeriets vejledning til undervisning på højskoler påpeger ikke direkte, hvordan hovedmålene *livsoplysning*, *folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse* skal fortolkes og efterleves. Til gengæld behandler vejledningen omfangsrigt kravet om undervisning af bred almen karakter.

Ud fra Kulturministeriets vejledning skal kravet om bred almen undervisning opfattes som en forudsætning for, at den enkelte højskole selv har mulighed for at vælge hvilke emner, der skal tilbydes undervisning i (Kulturministeriet, 2017). Jævnfør Højskolelovens § 13 skal mindst halvdelen af undervisningen være af bred almen karakter. For elever med over 28 undervisningstimer stilles der dog kun krav om mindst 14 timer med undervisning af bred almen karakter (Kulturministeriet, 2019). Der gives mulighed for, at fag kan opgøres som delvist bestående af bred almen undervisning. I disse tilfælde opgøres et gennemsnit af tid brugt på bred almen undervisning gennem alle fagets kursusuger. Der stilles ikke krav om, at skolernes indholdsplan skal vise præcis, hvornår undervisningen er af bred almen karakter (Kulturministeriet, 2017).

Vejledningen fremhæver, at det konkrete indhold af bred almen undervisning kan stamme fra mange forskellige fagområder: ”Den brede almene undervisning finder sted, når fagets almene perspektiver er en aktiv del af undervisningen. De almene perspektiver kan være filosofiske, kulturelle, historiske, politiske, samfundsmæssige, naturvidenskabelige, psykologiske, religiøse eller lignende.” (Kulturministeriet, 2017).

Æstetiske, musiske og kropslige aktiviteter og fagområder kan også medregnes som bred almen undervisning. Gøres dette, kræves der, at disse fag tilrettelægges på en måde, hvor undervisningens hovedsigte er brede almene perspektiver af eksempelvis samfundsmæssig, historisk eller kulturel karakter *fremfor* færdighedsindlæring. Det påpeges, at der derved gives mulighed for at erfare almene perspektiver sanseligt, musisk og kropsligt, fremfor udelukkende gennem ord. (Kulturministeriet, 2017).

UBAK og dannelse til debat

Højskolernes pædagogiske praksis undersøges og diskuteres fortsat løbende, til trods for at rammevilkår er fastsat af højskoleloven, og at den tilknyttede vejledning udstikker generelle retningslinjer for undervisning. Blandt andet beskæftiger FFD sig med at undersøge, om der kan siges at findes en særlig højskolepædagogikform, samt hvordan skoleformens formål afspejles i dagligdagen på skolerne (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-a).

Blandt de største bidrag til dette område kan nævnes hoveddelen af bogen *Højskolepædagogik*, som er forfattet af Rasmus Kolby Rahbek og Jonas Møller (2015) og tager udgangspunkt i de omfattende undersøgelser *Højskolepædagogisk Udviklingsprojekt* (lanceret af FFD 2013) og Oplevelser *og erfaringer med højskoleophold (*Videncenter for frie skoler, 2013). Desuden bør bogen *Stedets Pædagogik* (2019)*,* som er en lettere redigeret del af Rasmus Kolby Rahbek ph.d.-afhandling, der omhandler højskolepædagogik i dannelsesperspektiv, fremhæves. I kommende kapitler vil vi inddrage begge disse med henblik på at analysere og kontekstualisere interviewudsagn i en bredere højskolepædagogisk sammenhæng. Begge værker kan siges at præsentere teoretisk funderede fortolkninger af højskolepraksis. Samtidig inddrages de også empirisk i vores undersøgelse, idet deres udgangspunkt i datasæt med stor brede kan tjene det formål at fremhæve gennemgående træk ved landets folkehøjskoler.

Højskolelovens baggrund

I 2005 gennemgik højskoleloven en række væsentlige ændringer. Et højskoleudvalg; nedsat af den daværende undervisningsminister, Ulla Tørnæs, havde dengang til opgave at forholde sig til skoleformens fortsatte udvikling og tilpasning til samtiden. Udvalget bestod dengang af blandet andet 2 daværende højskoleforstandere, formanden for Landssammenslutningen af Højskolernes Elevforeninger, en række repræsentanter fra erhvervs- og foreningslivet og daværende lektor fra DPU, Ove Korsgaard, samt daværende amtsborgmester, Carl Holst, som var formand for udvalget (Højskoleudvalget, 2005, s. 18). Med andre ord har ikke mindst en række fremtrædende højskolefolk selv været med til at præge den nye højskolelov, som på baggrund af udvalgets arbejde blev lanceret i 2005.

En væsentlig bevæggrund for udvalgets arbejde var, at højskolerne siden 1995 havde oplevet et fald i antallet af årselever på ca. 25 procent, samt at antallet af højskoler i samme periode var reduceret med ca. 13 procent. Udvalget skulle vurdere om højskolerne skulle revaluere deres hidtidige position eller ligefrem påtage sig nye opgaver i forhold til at udvikle og danne (Højskoleudvalget, 2005, s. 18). Endvidere oplevede man, at folkehøjskolernes rolle i uddannelsessystemet grundlæggende havde ændret sig gennem de seneste år. Den indgik nu, i hvad man dengang kaldte en begyndende postindustriel samfundsform, kendetegnet ved blandt andet globalisering, europæisering, multikulturalisering

og individualisering. I forbindelse med sidstnævnte fremhæves, at individet, som følge af øget kulturel frigørelse og værdipluralisme, i højere grad end før synes at være overladt til sig selv, hvad angår individets selvdannelsesprojekt (Højskoleudvalget, 2005, s. 21-24).

Udvidelse af hovedsigte

Højskolelovens nuværende krav om *folkelig oplysning* – som hovedsigte for folkehøjskoler – blev indført i 1993, hvor det erstattede *almendannede undervisning*, som de forhenværende 51 år havde været det formelle hovedsigte (Højskoleudvalget, 2005, s. 49). Da *folkelig oplysning* i sin tid blev indført som hovedsigte, var det med henblik på at "fastholde og udbygge folkehøjskolernes tradition for at oplyse om de folkelige fællesskaber og oplyse om tolkning af tilværelsen og meningen med livet" (Højskoleudvalget, 2005, s. 49). I 2004 besluttede højskoleudvalget, at *folkelig oplysning* rummede så store kvaliteter, at det fortsat skulle bibeholdes som et hovedsigte. Samtidig fandt udvalget dog, at de seneste år havde affødt markante ændringer i forholdene mellem begreberne, nation, stat og folk, som bevirkede, at begreberne *folk* og *folkelig* i deres daværende betydning ikke længere var tilstrækkeligt dækkende for hele højskolernes opgave. Et flertal i udvalget endte derfor med at stemme for et forslag om, at højskolernes hovedsigte skulle udvides til også at rumme *livsoplysning* og *demokratisk dannelsen* (Højskoleudvalget, 2005, s. 50). Den egentlige ændring af højskoleloven blev dog først vedtaget af Folketinget i 2006 (Folketinget, 2006).

Højskoleudvalgets rapport fra 2005 adskiller sig markant fra højskoleloven, idet den i langt højere grad end lovteksten faktisk definerer, hvad der forstås ved henholdsvis *livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelsen*. Vi har derfor valgt at medtage centrale betragtninger herfra, eftersom de kan siges at dokumentere udvalgets idemæssige grundlag for højskolernes nuværende hovedsigter.

Livsoplysning fremhæves som mere omfattende end *folkelig oplysning*, og det betoner i højere grad end det forhenværende begreb (i sin sproglige samtid), problemstillinger af universel og eksistentiel karakter. Det dækker over erfaringer, som er skabt i forbindelse med det almindelige menneskeliv og forholder sig således til spørgsmål af almenmenneskelig karakter. Begrebet er i udvalgets forståelse tæt beslægtet med teolog og filosof K.E Løgstrups *tilværelsesoplysning*, som også betegner eksistentiel og universel perspektivering. I sidste ende valgte udvalget dog Grundtvig-begrebet *livsoplysning*, da de fandt det mere mundret. Begrebet er dog også her forbundet med en vis fortolkningsfrihed, idet der lægges op til, at højskolerne varetager denne eksistentielle dannelsesopgave med udgangspunkt i deres selvvalgte værdigrundlag (Højskoleudvalget, 2005, s. 50-51).

Med tilkomsten af *livsoplysning* lægges op til, at *folkelig oplysning* som hovedsigte fokuserer på oplysning om værdien af særligt gavnlige større fællesskaber. Højskolerne skal endvidere fremme den folkelige debat og værdiafklaring – ikke mindst gennem deres oplysningsarbejde. Dette også med afsæt i deres respektive værdigrundlag (Højskoleudvalget, 2005, s. 51). Konkret er ordlyden, at: "Oplysning om de større fællesskaber er en vigtig opgave i en tid, hvor nye fællesskaber opstår, og mange gamle ophører. Alle fællesskaber er ikke lige værdifulde, og derfor er det vigtigt for den folkelige debat og værdiafklaringen, at højskolerne deltager i dette oplysningsarbejde" (Højskoleudvalget, 2005, s. 51).

I forbindelse med hovedsigtet *demokratisk dannelse* betoner udvalget opgaven, der består i at "fastholde og udvikle en proces, der fører frem mod demokrati." (Højskoleudvalget, 2005, s. 51) Med hovedsigtet tilstræbes, at der både undervises i demokrati, men også at kurserne *gennemføres demokratisk*. Herved skal elevernes interesse og evner inden for demokratiske processer af forskellige størrelse og art etableres eller højnes, således at de fremadrettet vil være (mere) aktive i demokratiske samfund (Højskoleudvalget, 2005, s. 51). Samtidig pointerer udvalget dog også vigtigheden af, at folkehøjskoler som udgangspunkt henvender sig til myndige (oftest unge) voksne mennesker. Hvorved det kan opfattes som umyndiggørende at underlægge disse mennesker en egentlig formålsparagraf, som foreskriver, at de ligefrem skal *forberedes* eller *klargøres* til at indgå i det demokratiske samfund, i stil med kravene som stilles til friskoler og privatskoler (Højskoleudvalget, 2005, s. 41).

Højskolens idéhistorie i korte træk: Oplysning, Dannelse og Vækkelse

Folkehøjskolen har gennem mange år fungeret som voksenuddannelsesinstitution i Danmark. Dette kapitel har til hensigt at vise, at begreberne *Livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse* ikke blot er indskrevet som hovedmål i *højskoleloven*, men også har dybe rødder i højskolebevægelses idéhistorie. Vi har således fundet det relevant at dykke ned i denne – både for at understøtte vores forståelse af de 3 hovedformål, men også for at få et mere overordnet indblik i hvilke tanker og visioner om dannelse, som ligger til grund for nutidens højskole. Følgende kapitel anlægger således en historisk tilgang til højskolebevægelsens forskellige positioner i relation til udviklinger i stat og civilsamfund, som har fundet sted gennem bevægelsens levetid.

Rasmus K. Rahbek (2019, s. 11) påpeger, at højskolens dannelsesprojekt ofte er blevet diskuteret udelukkende med afsæt i højskolens historie og tradition – såvel som Grundtvigs tekster, hvorved disse ofte er blevet overbetonet. Han argumenterer for, at hverken en historisk eller filosofisk tilgang til højskolebevægelsen i sig selv kan være fyldestgørende, i bestræbelsen på at diskutere og forstå højskolernes aktuelle dannelsesopgave og virke. Han påpeger således vigtigheden af at inddrage nutidige

observationer af pædagogisk karakter i projekter, som har til hensigt at bidrage til udviklingen af skoleformen. Vi tilslutter os i høj grad dette standpunkt. Samtidig vurderer vi også, at inddragelse af højskolebevægelsens historie kan bidrage med væsentlige perspektiver. Dette ikke mindst i relation til hvordan bevægelsen gennem tiden har tilstræbt at medvirke til at løse især samfundsudfordringer, hvilket den muligvis også stadig gør i dag.

Ove Korsgaard (2019) påpeger i bogen *Strejftog i Højskolens Idéhistorie*, at de førnævnte 3 hovedmål kan forstås som "overlappende cirkler, der hver betoner noget forskelligt" (Korsgaard, 2019, s. 6). Desuden kan de opfattes som udtryk for hver sine dannelsesidéer, som har været fremtrædende gennem bevægelsens eksistens. Kort formuleret omhandler *livsoplysning* spørgsmål af personlig og eksistentiel karakter. *Folkelig oplysning* beskæftiger sig med det danske folks historie og kultur. Og *demokratisk dannelse* omhandler i bred forstand det danske politiske system.

Højskoler har gennem tiden ofte haft en særlig orientering mod en af disse tre. Generelt set synes den samfundsmæssige kontekst, som højskoler har indgået i tydeligt at præge, hvilket hovedsigte, der i bestemte perioder har været fremtrædende. Der har gennem bevægelsens levetid aldrig har været total konsensus om en fælles idé, til trods for at nogle idéer i perioder har været meget dominerende (Korsgaard, 2019, s. 6).

De Første 20 år (1844-1864)

Den Nationale Spørgsmål

I 1844 oprettede man den første danske højskole i Rødding. N. F S. Grundtvig var fortaler for, at Slesvig skulle vælge enten at tilslutte sig kongeriget Danmark eller Det Tyske Forbund. Motivationen for oprettelsen af denne højskole var i høj grad, at Grundtvig ville etablere en stærk kulturel grænse mellem Danmark og de tyske sprogområder – ikke mindst ved at styrke det danske sprog. Dette blandt andet på grund af en frygt for den nationalisme, som var under udvikling i Tyskland. (Korsgaard, 2019, s. 12, 15) Grundtvig var samtidig bekymret for de kaotiske tilstande, der var opstået under den franske revolution, og en af hans grundidéer med etableringen af højskoler var således også, at skolerne skulle bidrage til at sikre en ikkevoldelig overgang fra enevælde til en ny demokratisk samfundsform. (Korsgaard, 2019, s. 13)

Grundtvig tilstræbte desuden at højne bondestandens stilling i samfundet. Dette ønske var i høj grad forbundet med målsætningen om en større national sammenhængskraft, som blandt andet skulle øges af større social og kulturel lighed mellem samfundets lag. Almuen, som overvejende bestod af bønder, skulle overgå til at betragte sig selv som et suverænt folk – hjulpet på vej af en *folkehøjskole*.

Datidens ulighed – ikke mindst for loven – skulle erstattes af en ny samfundsform med afsæt i blandt andet *folke-lighed.* (Korsgaard, 2019, s. 16-17).

Dannelse Gennem Modersmål

Det forudgående skel mellem *de lærde* og *folket* blev ikke mindst opholdt af idéen om, at latin skulle være adgangsbillet til dannelse og skoling. Grundtvig lancerede en dengang revolutionerende idé om, at man kunne opnå dannelse og blive oplyst gennem det danske sprog, som det blev talt: *det levende ord*. Hermed bibeholdt han forestillingen om dyrkelsen af sprog som middel til at opnå dannelse, men lagde op til at det danske *folk,* som ikke forstod sig på latin, kunne skoles (Korsgaard, 2019, s. 18-19). Denne forestilling kommer til udtryk i Grundtvigs forestilling om, at højskolen skulle have både en *modersmålslærer*, som kunne undervise i dansk litteratur (Korsgaard, 2019, s. 19), men også en forsanger:

> ”Een i det mindste maate der ogsaa være, som kiendte og elskede Folkesangen baade i sin ældre og nyere Skikkelse, og som enten selv kunde være Forsanger, eller havde dog en fast Medhjelper, som kunde være det (…) Folkesangen, naturligt benyttet, fra Arildstid [er] det frugtbareste Dannelses-Middel, og maa spille en Hovedrolle hvor Ungdommen skal være og lære med Lyst” (Grundtvig 1889, citeret fra Grundtvigs Værker, 2022, s. 3)

Ovenstående citat peger også på, hvordan Grundtvig tilskrev musikalsk udfoldelse, om end i en lidt anden form end denne opgaves primære genstandsfelt, en væsentlig rolle i dannelsessammenhæng. Korsgaard (2019, s. 29) beskriver, hvordan Grundtvig besad en ganske unik evne til at poetisere blandt andet begrebet *folk*, og at han endvidere betragede sang som et særdeles vigtigt middel til skabe forestillingen om nationen som et følelsesmæssigt fællesskab. Den bidrog med andre ord ligefrem til nationsbyggeri: ”Folkelig sang var for ham [Grundtvig] en slags social poesi, der skulle understøtte de normer og idealer, som nationen byggede på.” (Korsgaard, 2019, s. 29)

Den historisk-poetiske skole

Grundtvig ønskede en skole, som på samme tid orienterede sig mod historie og poesi. Vigtigheden af historien bestod kort sagt i at kende sammenhængen, man indgik i, samt dennes betydning for enkeltpersoner såvel som samfund. Samtidig skulle højskolen også skue fremad, og undervisning skulle have en skabende, poetisk dimension (poesi kommer af det græske ord *poiesis,* som betyder skabelse/frembringelse). Vægtningen af skabelse eller det kreative kan også siges at komme til udtryk gennem Grundtvigs omfattende bidrag til den danske sangskat, idet han vurderes at have skrevet over 1.500 sange (Korsgaard, 2019, s. 14).

Christen Kolds Vækkelsespædagogik

Udover Grundtvig spillede især Christen Kold en stor rolle i den tidlige udformning af højskolernes pædagogiske praksis. Kold var i udgangspunktet meget inspireret af Grundtvig og fik i 1850 hans støtte til at åbne en højskole i Ryslinge, som åbnede i 1851 og dermed er Danmarks tredje ældste højskole. Kolds skoletanker adskilte sig dog også på nogle punkter markant fra Grundtvigs. Kold mente blandt andet, at det folkelige og det religiøse gik hånd i hånd, hvorimod Grundtvig mente, at højskolerne skulle være konfessionsløse (Korsgaard, 2019, s. 23).

Forud for sin karriere som højskolemand havde Kold også forsøgt sig med offentlige skoler. Her havde man dog ikke meget tilovers for hans syn på religion og pædagogik, blandt andet fordi han nægtede at undervise gennem udenadslære i katekismer, hvorfor denne del af hans karriere blev kortfattet. Kold var ikke belæst i samme grad som Grundtvig, men var uddannet fra datidens lærerseminar (Kulich, 1997, s. 41).

Kolds pædagogiske metode bestod under foredrag i at fortælle om sine egne personlige erfaringer og sætte disse i relation til religiøse tematikker, endvidere var han kendt for at bruge meget tid på at føre samtaler med elever på en måde, hvor de efterfølgende følte sig *vakte*. Kolds pædagogiske metode er sidenhen blevet kaldt blandt andet *vækkelsespædagogik*. At blive vakt betød i praksis dengang særligt, at bondestanden, som kom på højskolerne, tilegnede sig blandt andet nye former for socialt samvær og – i tråd med et af Grundtvigs hovedprojekter – en folkelig national-selvforståelse. Kolds vækkelse kan forstås som en aktivering af et latent psykisk potentiale, som er sammenlignelig med forelskelse eller forførelse (Korsgaard, 2019, s. 23).

Korsgaard fremhæver vanskeligheden af at beskæftige sig med et begreb som vækkelse i pædagogisk sammenhæng:

> ”Det er lettere at inddrage materielle faktorer som forklaring på såvel individuelle som kulturelle forandringer. Men bevidsthedsmæssige ændringer skal sikkert tilkendes betydning for såvel individuelle som kollektive forandringsprocesser. Ordet vækkelse bruges både om enkeltpersoner, som er vakt og om religiøse, sociale og politiske vækkelsesbevægelser, altså vækkelse som massefænomen.” (Korsgaard, 2019, s. 8)

Samtidigt peger Korsgaards begrebsudlægninger dog på en rimelig konkret forståelse af fænomenet i form af ”*bevidsthedsmæssige ændringer*”, som ligger til grund for forandring. Betoningen af forandringer understreger også, at det pædagogiske projekt ikke kan siges at have karakter af vækkelse, hvis

det udelukkende munder ud i en ekstatisk tilstand, som ikke afføder egentlig nyskabelse hos individet eller i verden.

I en meget konkret forstand kan Grundtvigs brug af betegnelsen *det levende ord* opfattes som kontrast til den føromtalte klassiske latinskole, hvor skoledriften – uden endvidere hensyn til eleven som menneske – med udgangspunkt i latin gjorde brug af *det døde bogstav*. *Det levende ord* er dog ofte også blevet forstået i sammenhæng med højskolernes fokus på mundtlighed fremfor skriftlighed – og i forlængelse heraf: Det folkelige foredrag. Selve foredragsformen rummer dog ikke nødvendigvis *det levende ord* i sig selv, idet betegnelsen som ofte knyttes til det at ville noget med sin henvendelse til eleven, og det udspringer herved typisk af underviserens passion og engagement i budskabet (Rahbek & Møller, 2015, s. 24-25).

Med andre ord kan man sige, at hvor Grundtvig især har bidraget til højskolebevægelsen ideologiske udgangspunkt, har Kold i høj grad medvirket til at præge skoleformens pædagogiske metode og praksis.

1864: National Vækkelse

Det tabte slag ved Dybbøl i 1864 og efterfølgende tab af Holsten, Lauenburg og Slesvig lancerede et nyt kapitel i højskolernes historie. Fra 1865-1872 blev der oprettet knap 60 højskoler, som baserede sig på en blanding af Grundtvigs og Kolds idéer. Tabet af hertugdømmerne betød, at Danmark var kommet tættere på at opfylde de ideelle krav til en nationalstat, idet der nu var højere homogenitet i form af blandt andet større overensstemmelse mellem hele rigets sprog og kultur. De mange Grundtvig-Kold inspirerede højskoler bidrog – efter vedtagelsen af grundloven i 1849 – til at give den tiltagende demokratiske nationalstat et idémæssigt indhold, og det at skabe en *forestilling* om et politisk fællesskab (Korsgaard, 2019, s. 27). Korsgaard fremhæver i denne sammenhæng antropologen Benedict Andersons (1991) udlægning om nationen som et *forestillet fællesskab,* som dækker over blandt andet oplevelsen af et fælles tilhørsforhold, eller at borgerne føler sig som en del af en gruppe. Dette til trods for at samtlige borgere i en nation aldrig vil kunne stifte bekendtskab med hinanden. Korsgaard (2019, s. 29) påpeger, at højskolerne bidrog til nationsopbygning, blandt andet ved at politisere sproget. I tråd med Grundtvigs poetisering blev begrebet *folk* med tiden forvandlet fra at være neutralt eller decideret nedladende – brugt om samfundets laveste stand – til at have væsentligt mere positive konnotationer. Højskoleforedrag italesatte *folk* som en størrelse, der var bundet sammen af fælles sprog, historie og kultur. Med tiden kom begrebet nærmest som en selvfølgelighed til at betegne en særlig dansk folkesjæl eller nationalkarakter (Korsgaard, 2019, s. 29-30)

Det påpeges dog også, at højskolerne aldrig har været helt enige om, hvad der egentlig skal forstås ved begreber som *nation* og *folk*, ikke mindst da disse kan forstås historisk, kulturelt, sprogligt, etnisk og religiøst (Korsgaard, 2019, s. 37). Særligt nazismen tvang dog højskolerne til at forholde sig til deres idegrundlag, idet denne gjorde brug af beslægtede politiserede venderinger – eksempelvis Goebbels' propagandaministerium, som hed: Rigsministerium for *folkeoplysning* og propaganda (Korsgaard, 2019, s. 38). At den danske befolkning viste sig at være ganske modstandsdygtige overfor nazismens indflydelse, blev i høj grad tilskrevet Grundtvigs folkeopdragelse, hvilket blandt andet den forhenværende, socialdemokratiske undervisningsminister Frederik Borgbjerg i 1933 udtrykte. Året efter lancerede Socialdemokratiet anført af Thorvald Stauning partiprogrammet *Danmark for Folket*, hvilket dels kan tilskrives en frygt for at overlade folkebegrebet til totalitære ideologier (Korsgaard, 2019, s. 38-39).

1940: Demokratisk Vækkelse

I løbet af højskolens første 100 år har *demokrati* som begreb ikke været endvidere centralt på højskolerne. I denne periode har højskolerne generelt set derimod dyrket en national-kulturel livsform, som man opfattede som et grundlag for en demokratisk styreform. Indføring i sprog og kultur – og i nogen grad religion – blev med andre ord set som en forudsætning for demokratiet og dyrkelsen af det national-kulturelle skulle bidrage til at opretholde dette. Hal Koch, som efter 2. verdenskrig oprettede Krogerup Højskole, brød med denne tankegang, idet han hævdede at det kulturelle evnede at adskille lige så meget, som det kunne samle, med henvisning til blandt andet kulturforskelle mellem bonde og bourgeois (Korsgaard, 2019, s. 42). Han mente i stedet, at *det politiske* bandt danskerne sammen, og at en politisk kultur og demokratisk livsform, som værdsatte dialog, måtte være grundlaget for bibeholdelsen af en demokratisk styreform. Kochs åbningstale på Krogerup Højskole i 1949 betonede værdien af borgere, som interesserede sig for at yde en indsats for fællesskabet og i det hele taget lod sig optage af fællesanliggender. Hvor Grundtvigs kan siges at have elektrificeret begrebet *folk*, gjorde Koch noget lignende med begrebet *medborger*, som han fremstillede som et politisk ideal. Modsat var privatmennesket problematisk, fordi det fralagde sig ansvaret for det fælles (Korsgaard, 2019, s. 43).

Langt fra alle højskoler fulgte Kochs retning om en skole, som dyrkede medborgerskabet. En hel del højskoler bibeholdt litteraturen som hovedområde, men vinklede den mod et mere personligt-eksistentielt idegrundlag, sandsynligvis dels på grund af betænkelighed ved dyrkelse af det national-kulturelle i kølvandet på krigen mod nazismen. Litteraturen blev nu fremhævet som et middel, der med tiden havde overtaget ikke mindst kirkens rolle i jagten på mening med tilværelsen (Korsgaard, 2019, s. 44, 46). Litteraturens betydning for personlige-eksistentielle projekter, blev blandt andet bannerført

af forfatter Ole Wivel i bogen *Højskolen til debat,* som udgør et væsentligt nedslagspunkt i højskolebevægelsens nedfældede selvrefleksion (Korsgaard, 2019, s. 45-46):

> ”Litteraturen er da også i dag et hovedfag på de fleste skoler for voksen ungdom, fordi den skildrer mennesket nu og her, sat i skak af en overmægtig samfundsorden og berøvet arvede forestillinger om livets mening” (Wivel, 1961, s. 161, citeret fra Korsgaard, 2019, s. 46).

1968: Ungdomsoprør

Det 19. århundredes højskoleform menes endeligt at være afgået ved døden omkring 1971, markeret ved en skelsættende konflikt på Askov Højskole, der var affødt af fastansættelsen af to udpræget venstreorienterede lærere: Povl Schmidt og Ebbe Kløvedal Reich. I 1971-72 var uoverensstemmelserne om højskolens rolle blevet så store, at adskillige lærere forlod skolen – heriblandt også Kløvedal Reich. Uoverensstemmelserne kan udlægges som et opgør mellem højskolens hidtidige hovedklientel: bondestanden, repræsenteret gennem partiet Venstre og en ny venstrefløj i form af blandt andet partiet Socialistisk Folkeparti (SF), som gennem ungdomsoprøret oplevede fremgang. En andel af lærerne, som i 1971-72 valgte at forlade Askov Højskole, startede sidenhen Kolding Højskole, der aktivt skulle bidrage til at afskaffe kapitalisme og indføre socialisme (Korsgaard, 2019, s. 51).

Krisen på Askov Højskole kan også ses i et større lys: Højskolerne havde indtil 1950’erne udgjort en væsentlig del af bondestandens uddannelsessystem. Efter at have skrabet penge sammen ved at arbejde på gårde valgte mange unge dengang et højskoleophold som sidste led i deres uddannelse, hvorefter de var godt rustet til selv at overtage en gård. Omkring 1960 begyndte flere dog at få en ungdomsuddannelse og fravælge landbrugserhvervet, hvorved optaget på højskolerne også faldt. Som led i ungdomsoprøret begyndte mange unge fra byerne dog at søge mod højskolerne. Højskolerne overgik til i højere grad at blive en art samfundslaboratorier, og mange højskoler påtog sig et udpræget politisk-socialt idégrundlag (Korsgaard, 2019, s. 52-54). Dette nye idégrundlag prægerede også den daglige praksis på skolerne: eleverne blev nu inddraget i den daglige vedligeholdes af skolerne, og der blev indført mange forskellige former for elevdemokrati (Korsgaard, 2019, s. 55). Endvidere lancerede mange højskoler også nye fagudbud, som syntes at tiltrække elever. Dette affødte en del kritik som gik på, om højskolerne fundamentalt var ved at bevæge sig væk fra sit faglige idégrundlag (Korsgaard, 2019, s. 56). Eksempelvis skrev statens daværende tilsynsførende på højskoleområdet, Vilhelm Nielsen, følgende:

> ”De kloge anlægger musiklinjer, formningslinjer, kunstlinjer, dramalinjer osv. Man taler om kropssprog, som om det var et alternativ til ordsprog (undskyld!) [sic]. Til det mundtlige sprog

> er det i hvert fald et falsk alternativt. […] De [eleverne] danser, fotograferer, væver, spiller, tegner og maler, former i ler og andre materialer i flere uger eller måneder i træk. Ord lægges der ikke vægt på. Det er et tilbagelagt stadium. Det hører hjemme i folkeskolen eller gymnasieskolen. […] selv grundtvigske højskoler bøjer sig for elevernes – og lærernes? – krav om selvrealisering og selvudfoldelse med andet end ord og gør håndens og kroppens fag til hovedsagen" (Nielsen V. , 1983).

Ungdomsoprøret ændrede på mange måder højskolerne frem mod, hvad de er i dag. Gennem 100 år havde højskolerne overordnet set lagt særlig vægt på undervisning i historie og litteratur. I 1993 havde ændringer grebet så meget om sig, at kunsthåndværk og musikudøvelse var blevet dominerende fag på de fleste højskoler. Hele 89 højskoler udbød i 1993 en form for musikundervisning. På 46 af disse højskoler gik over 6 timer om ugen med musikundervisning. Til sammenligning havde kun fire højskoler mindst seks timers litteraturundervisning om ugen (Korsgaard, 2019, s. 57).

Neoklassisk højskole

Den udpræget aktivistiske og samfundskritiske højskoleform, som havde vundet frem med ungdomsoprøret, svandt hen i løbet af 1980'erne, og veg pladsen for hvad der sidenhen er blevet kaldt *den neoklassiske højskole*. Den neoklassiske højskole var på overfladen kendetegnet ved linjefagsinddeling og en stor vægtning af æstetiske og kropslige fag. Anført af blandt andet Jørgen Carlsen, som tiltrådte som forstander på Testrup Højskole i 1986, blev denne højskoleform dog også i høj grad kendetegnet ved idéen om højskolen som et frirum. Neoklassiske højskoler blev i høj grad et modsvar til konkurrencestaten og managementkulturens krav om omstillingsparathed og fleksibilitet (Korsgaard, 2019, s. 59-60). Ifølge Jørgen Carlsen skulle eleverne i stedet gøres *forundringsparate* ved at øve sig i at åbenbare sig for de forunderlige ting i livet – store som små. Denne indstilling er ganske repræsentativ for, hvordan højskolerne – især med indførelsen af konkurrencestaten som samfundsideal i løbet af 00'erne – blev fremhævet med henvisning til en frirumside (Korsgaard, 2019, s. 60-61).

I den neoklassiske højskole udgjorde æstetiske fag en central del af fagudbuddet, som indikeret af førnævnte opgørelse fra 1993. Til trods for protester mod dyrkelsen af de æstetiske fag som nye hovedfag, herunder at dette ofte foregik uden hensyns til kvaliteten af udfoldelserne, vandt det nye fagudbud frem. Dette ikke mindst fordi et nyt klientel med længere skolegang i tiltagende grad tog på højskole. Frederik Christensen (forhenværende forstander på Kerteminde Højskole) fremhæves for advokere for, at de æstetiske fag bør praktiseres på en måde, hvor de får eksistentiel betydning for

eleverne. Han oplevede, at den nytilkommende form for elever havde langt flere kundskaber end tidligere, men derimod var svagere identitetsmæssigt forankrede end højskolens forhenværende bondeelever. Selvudfoldelse og virkelighedserfaring – dyrket gennem blandt andet æstetiske fag – blev derfor opfattet som et nødvendigt supplement til historisk-poetisk dyrkelse af litteratur og danmarkshistorie (Korsgaard, 2019, s. 62-63). Korsgaard bemærker, at Christensen på sin vis har foregrebet: "den problemstilling, som i 2010'erne bliver omtalt som 12-talspigerne, der er særdeles godt begavede, men har et skrøbeligt sind. For sådanne personer kan det være en åbenbaring at få en smuk skål ud af en klump ler" (Korsgaard, 2019, s. 63).

2006 og frem

Omkring år 1990 nåede antallet af højskoler et historisk højt niveau med over hundrede aktive højskoler. I perioden 1994-2004 faldt antallet af årselever dog med omtrent 30 procent, og antallet af højskoler faldt derfor væsentligt, hvilket gav anledning til nedsættelse af et højskoleudvalg i 2003, hvis hovedprojekt blev den føromtalte rapport (Korsgaard, 2019, s. 65). I 2006 stabiliserede antallet af årselever sig og steg derefter 40% frem til 2019. Det er også kendetegnende for denne periode, at højskoler fortsatte med at være studieforberede – om endnu nu til andre uddannelser især journalistskoler, politiskoler og diverse kreative-æstetiske uddannelser (Korsgaard, 2019, s. 65-66).

Hvad angår højskolernes demokratiske dannelsesprojekt fremhæves en fornyet aktualitet forbundet med, at Danmark de seneste år i stigende grad er blevet et multikulturelt, multietnisk og multireligiøst samfund. Højskolernes nutidige, fortsatte brug af kreative, kropslige og æstetiske fag vurderes at være knyttet til et stadigt stigende behov for identitetsmæssig forankring, idet verden løbende er i forandring. Dette kædes desuden sammen med en stigende individualiseringstendens, kulturel frisættelse og værdipluralisme ud fra en forestilling om, at æstetiske fag blandt andet rummer mulighed for at udtrykke, *hvem* man er, hvorved dyrkelse af disse fag på højskoler kan få en udpræget personlig-eksistentiel dimension (Korsgaard, 2019, s. 67-68).

En gennemgang af musikundervisningens idéhistorie

I det følgende afsnit vil vi foretage en kortere historisk gennemgang af det vestlige syn på og brug af musik og musikundervisning – lige fra det antikke Grækenland til 1900-tallet. Til dette anvendes norske Øivind Varkøys[2] bog *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idéhistorie* (1997). Sigtet med afsnittet er ikke at fremlægge en udtømmende gennemgang af musikundervisningens idéhistorie, men snarere at vise, hvordan musikundervisning har haft en langvarig rolle som en væsentlig del af vestlig

[2] Der vil således inddrages citater på bokmål (norsk) i afsnittet.

kultur, samt hvordan musikkens (og dermed musikundervisningens) status i løbet af historien er blevet udfordret, hvorfor vi kun anvender uddrag af de forskellige tidsperioder fra Varkøys bog. Med andre ord vil vi i afsnittet belyse musikundervisningens idéhistorie til brug som stilladseringsredskab for specialet.

Varkøys sigte med bogen:

Varkøy forklarer, at han i bogen har til hensigt at vise, hvordan der findes en rig, langvarig tradition, hvad angår musikkens position i opdragelses- og undervisningssammenhæng. Herudover ønsker Varkøy at fremlægge forskellige tænkeres opfattelser af musik samt musikkens position i undervisning og opdragelse – uden nødvendigvis at redegøre for musikpædagogikkens fuldstændige idéhistorie. Dette bunder ifølge Varkøy blandt andet i et ønske om at kunne give en større forståelse for, hvad der ligger bagved tænkemåden og de forskellige begreber, der anvendes i nutidens diskurs af musik og musikundervisning samt legitimeringsproblematikken. Denne problematik omhandler ræsonnementet for musikfagets eksistensberettigelse, der ifølge Varkøy kommer sig af omgivelsernes manglende blik for værdien af musikfagets skabende, udøvende eller formidlende arbejde[3] (Varkøy, 1997, s. 11-13).

For at kunne gøre ovenstående forklarer Varkøy, at han: *"… følger […] en hovedlinje fra det gamle Hellas, via tysk musikkpedagogisk tenkning til vår egen tid"* (Varkøy, 1997, s. 13).

Varkøy gennemgår således de grove træk af historiens vestlige musikundervisningstænkning, hvilket, som han skriver, uden sammenligning har været det mest afgørende for (moderne) norsk musiktænkning (Varkøy, 1997, s. 13-15). I forlængelse heraf virker det tillige ikke fjernt at antage, at den vestlige musikundervisnings idéhistorie har haft den altovervejende betydning for dansk musiktænkning.

De gamle grækeres syn på musik og musikundervisning

Varkøy skriver, at myten om *museme* er en fortælling og forestilling om musik som gudernes gave til menneskeheden. Myten er ifølge Varkøy et udtryk for et syn på musik som noget, der er dybt forbundet med den menneskelige tilværelse: *"Uten det musiske er ikke skaperverket fullendt"* (Varkøy, 1997, s. 17). Varkøy skriver videre, at foruden at være tæt forbundet med den menneskelige tilværelse, så var musikken i det antikke Grækenland også en afgørende faktor i formningen af det hele menneske – blandt andet i pædagogisk virksomhed. De gamle grækere anså ifølge Varkøy faktisk musik som så

[3] Vi vil i et senere afsnit dykke dybere ned i nyere teori af blandt andre Frede V. Nielsen og Bennet Reimer, der omhandler musikundervisningens værdi og legitimeringsstrategier baseret derpå.

afgørende en del af menneskelivet, at man via musik kunne nærme sig *hele virkeligheden*. Antikkens grækere mente altså, forklarer Varkøy, at man ved at anvende musik som et erkendelsesmiddel kunne opnå en bedre – hvis ikke fuld – forståelse af tilværelsens og virkelighedens beskaffenhed. Hertil skriver Varkøy, at grækerne for eksempel tillagde musikken metafysiske egenskaber, hvilket blandt andet fremstod i deres opfattelse af musikkens evne til at agere spejlbillede for både livets orden, mening og kaos. Grundet denne opfattelse havde musik ifølge Varkøy en helt særlig plads og betydning i det gamle Grækenlands opdragelses- og undervisningstænkning, hvilket blandt andet er fremtrædende i Platons og Aristoteles' filosofi (Varkøy, 1997, s. 17-18).

Om Pythagoras og musik

Allerede inden Platon og Aristoteles havde Pythagoras (ca. 580 f.Kr.-ca. 500 f.Kr) og hans elever – pythagoræerne – dog beskæftiget sig med musik og dens betydning for mennesker, skriver Varkøy. Selvom vores viden om Pythagoras og pythagoræisk litteratur er lille og omdiskuteret, så ved vi ifølge Varkøy, at tal og matematik var centralt i deres ontologiske forståelse af verden. Som Varkøy skriver, så opfattede pythagoræerne virkeligheden som værende *"underlagt tallets lov"* (Varkøy, 1997, s. 19). Dette verdenssyn skyldtes ifølge Varkøy formentligt deres opdagelse af, at netop musik – så at sige – er underlagt tallenes lov: eksempelvis kan man beskrive toneintervallerne på baggrund af talforhold: *prim, kvart*, *kvint, oktav* med videre Derudover var begrebet *harmonia*; der betegnede den kosmiske, enhedsskabende kraft, ifølge Varkøy væsentligt i den pythagoræiske tænkning[4]. Således var det menneskets opgave at afdække og erkende *harmonia*-styrkende principper, idet virkeligheden blev anset for meningsfyldt orden (*kosmos*), skriver Varkøy. Eftersom musikkens natur ifølge Varkøy altså afspejlede virkelighedens natur i den pythagoræiske tænkning, kunne musik hermed anvendes af mennesker til at forstå og erkende virkelighedens orden og skønhed (Varkøy, 1997, s. 19-20; Taisbak, 2016).

Platons syn på musik og musikundervisning

Ifølge Varkøy videreførte Platon (427-347 f.Kr.) pythagoræernes anskuelse af, at der er en klar forbindelse mellem kosmos, åndsliv og musik. For Platon kom dette til udtryk i *mimesis*-begrebet, forklarer Varkøy, hvilket omhandlede hvordan musikalske forløb er en mimesis eller *afspejling* af det menneskelige åndsliv. Varkøy skriver, at eftersom musik er en menneskelig udtryksform, så udspringer den også af forskellige sindstilstande, hvilket for Platon bevirkede, at musik ikke altid realiserer sin ideelle, kosmiske bestemmelse. Sagt på en anden måde handlede det for Platon ifølge Varkøy om, hvorvidt

[4] Det er således ikke svært at se sammenhængen med det nutidige begreb *harmoni*, der betegner: *"overensstemmelse og ligevægt mellem en helheds forskellige bestanddele"* (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, 2022).

musik afspejlede det kosmiske – *det skønne*, som han også kaldte det – eller ej. Varkøy skriver, at Platon således betragtede musik som helt central for den menneskelige dannelse:

> *"Platon fremholder at barnet så tidlig som mulig må få en musikalsk opplæring slik at de riktige tonearter og rytmer kan øve sin innflydelse på en slik måte at barnet etter hvert kan skjelne mellom godt og dårligt."* (Varkøy, 1997, s. 26)

Med andre ord anså Platon altså musik for altid at kommunikere en etos eller karakteregenskab, der enten kan være eftertragtet eller uønsket, skriver Varkøy. Derfor mente Platon ifølge Varkøy, at det var afgørende, at man i undervisningen kun anvendte musik, der afspejlede *det skønne*, samt en dydig og selvbeherskende karakter. For at kunne efterleve dette, måtte man blandt andet holde sig til kun visse instrumenter, forklarer Varkøy, ligesom man kun måtte beskæftige sig med den doriske og frygiske toneart, da Platon anså disse for at afspejle henholdsvis tapperhed og mådehold, skriver Platon (Varkøy, 1997, s. 22-26).

Varkøy skriver, at hvor Platon i sine tidligere værker havde en strengere og mere kritisk forståelse af musikkens betydning for den menneskelige dannelse, så er denne forståelse blødt op i Platons senere værker, hvori han mente, at der ikke er nogen forskel mellem *musisk leg* og *opdragelse/dannelse*. Med andre ord anså den senere Platon musikalsk leg som det skønneste og dermed mest meningsfyldte, man kan foretage sig som menneske (Varkøy, 1997, s. 28-30).

Aristoteles' syn på musik og musikundervisning

Aristoteles (384-322 f.Kr.), der var elev af Platon, overtog mange af Platons betragtninger i sin musiktænkning. Eksempelvis anvendte også Aristoteles *harmonia*-begrebet, skriver Varkøy. Dog uden de metafysiske overtoner, som Pythagoras og Platon tillagde begrebet. Derimod betragtede Aristoteles musik *"som et rent empirisk fenomen – et opplevelses-fenomen"* (Varkøy, 1997, s. 30-31). Kort sagt betragtede Aristoteles ikke musik som noget, der afspejler kosmos. Varkøy forklarer imidlertid, at Aristoteles var enig i Platons forståelse af musikkens evne til at udvikle og forme den menneskelige karakter og etos. Modsat Platon byggede Aristoteles opfattelsen på det empiriske faktum, at musik ganske enkelt påvirker os mennesker. Ligesådan var Aristoteles heller ikke så kompromisløs som Platon i sine betragtninger om anvendelsen af musik, skriver Varkøy:

> *"I motsetning til Platons strenge vurderng av tonearter og melodier, hevder Aristoteles at alle tonearter bør kunne brukes, men på ulike måter og til ulike formål. I oppdragelsen bør de etiske foretrekkes."* (Varkøy, 1997, s. 32)

Så selvom Aristoteles ifølge Varkøy ikke anså alt musik for brugbart i dannelsen og opdragelsen af mennesker, så var han ikke afvisende overfor brugen af musik i mere rekreative eller lystbetonede sammenhænge, eftersom musik i Aristoteles' forståelse generelt er en kilde til glæde og velbehag. Eksempelvis indeholdt Aristoteles' musiksyn ifølge Varkøy et *katharsis-aspekt*, altså en forståelse af at musik endvidere kan fungere som et renselsesmiddel for uforløste følelser og lidenskaber. Varkøy skriver, at Aristoteles mente, at musikundervisning bør omfatte praktisk musikudøvelse, da at dette kan danne grobund for en fremtidig, moden musikerfaring- og bedømmelse (Varkøy, 1997, s. 30-34).

Ifølge Varkøy var det i øvrigt hos Aristoteles, at begrebet *mousiké* (musik) første gang blev afgrænset til kun at omfatte *tonekunst*, da begrebet i det tidligere antikke Grækenland også omfattede digtning, dans, det græske sprog med videre Med andre ord er det altså hos Aristoteles, at vi første gang ser en forståelse af det græske begreb *mousiké*, der er sammenligneligt med vores nutidige begreb *musik* (Varkøy, 1997, s. 17-18, 31).

Synet på musik og opdragelse fra oldkirken til oplysningstiden

De **tidlige kristnes** behov for en klar afgrænsning til omverdenens *hedenskab* afstedkom ifølge Varkøy et begrænsende og ligefremt asketisk syn på musik. Varkøy forklarer, at musikken i det store og hele repræsenterede et etisk dilemma for de oldkirkelige teologer og tænkere. For de mente, at musikken kunne påvirke den menneskelige udvikling negativt, hvis musik eksempelvis blev et mål i sig selv. Men de oldkirkelige tænkere mente ifølge Varkøy samtidigt, at musik kunne have en positiv indvirkning og stå i Guds tjeneste, i den forstand at salmesang blev anvendt til menighedens åndelige opbyggelse under gudstjenesterne. Imidlertid havde den mest berømte af de oldkirkelige tænkere: *Augustin (354-430)* ifølge Varkøy et mere afslappet syn på musik. Varkøy skriver, at Augustin blandt andet opfattede musik som en kunstnerisk efterligning af den gudskabte højere orden, sådan at musik som generelt fænomen var at betragte som en lovsang af Gud. Augustin mente endvidere, at musik kan have en positiv indvirkning på den enkeltes sjæleliv, såvel som den kan virke fremmende for fællesskabet, skriver Varkøy (Varkøy, 1997, s. 35-37).

I **middelalderen** vedblev opfattelsen af musikkens etiske kraft ifølge Varkøy, ligesom troen på kirkens evne til at anvende musikken på en positiv, opdragende måde. Biskoppen *Isidor af Sevilla (ca. 536-636)* udtrykte ifølge Varkøy blandt andet følgende: *"Musikk beveger gemyttet og dreier følelserne i forskjellige retninger"* (Varkøy, 1997, s. 38; Riemer, 1970, s. 41; Christensen, 2020). Spor af Platons musiksyn ses hermed flere århundreder efter hans død. Varkøy skriver videre, hvordan man i middelalderen betragtede musikkens virtuositet som en fordærvende og korrumperende indflydelse på men-

nesket. Samtidigt blev det akademiske studie af musikteori betonet som et værn mod den frie udførelse af musik. Således havde musikken ifølge Varkøy plads blandt tidens *syv frie kunstarter*: grammatik, retorik, dialektik, aritmetik, geometri, astronomi, samt altså musik. Varkøy forklarer dog, at musikudøvelse og andet æstetisk virke blev accepteret og anvendt i funktionelle roller som eksempelvis underholdning ved hofferne eller som pædagogisk hjælpemiddel under kirkelige gudstjenester. Som Varkøy skriver, så var idéen om *kunst for kunstens skyld* altså ikke fremtrædende i middelalderens æstetik (Varkøy, 1997, s. 37-38).

Grundet den humanistiske filosofi og protestantismen havde musik ifølge Varkøy en naturlig rolle i ***renæssancen*s** pædagogiske tænkning, hvor tanken om individets dannelse var central. Musikkens skønhed og evne til at udtrykke følelser blev således her værdsat på baggrund af andet end blot sin gudstjenestelige funktion eller videnskabsstatus, skriver Varkøy. I forbindelse med renæssancens syn på musikkens pædagogiske rolle, skriver Varkøy, at den tyske reformator og teolog Martin Luther (1483-1546) eksempelvis refererede tilbage til det oldgræske dannelsesideal og syn på musikkens etiske virkemåde som noget, der burde efterleves. Ifølge Varkøy betragtede Luther musik som noget grundmenneskeligt og et *naturens evangelium*, der havde betydning både i kirkelige- såvel som i ikke-religiøse sammenhænge (Varkøy, 1997, s. 39-41). I forhold til dette udtalte Luther blandt andet:

> *"Alt i alt, nest etter Guds eget ord er musikkens kunst den største skatt i denne verden. Den kontrollerer tanke, sinn, hjerte og ånd."* (Varkøy, 1997, s. 41; Benestad, 1976, s. 78)

I **oplysningstiden** var det, som navnet antyder, idéen om oplysning, der var den fremherskende tanke, skriver Varkøy, og denne tænkning var primært orienteret mod det naturvidenskabelige. Ifølge Varkøy førte oplysningstidens tænkemåde til en indsnævret historisk sans, samt et lettere mekanisk syn på menneskets sjæleliv. Imidlertid adskilte den schweizisk-franske filosof Jean Jacques Rousseau (1712-1778) sig på sin vis fra den nøgterne snusfornuft, som ifølge Varkøy ellers prægede oplysningstidens tænkere. Varkøy fremhæver i øvrigt, at Rousseau har haft en bærende indflydelse på den moderne, vestlige tænkning – ikke mindst vedrørende det kunstneriske og pædagogiske felt. Rousseau fremlagde i sit værk *Emile (1762)* teorien bag en *barnecentreret*, pædagogisk metode, hvor man ifølge Varkøy kort fortalt placerer barnet og dets behov i centeret for den pædagogiske praksis. I forhold til musikkens rolle for opdragelsen så betød dette for Rousseau ifølge Varkøy, at man bør tage udgangspunkt i sange, der udtrykker barnets egen- fremfor de voksnes verden, samt at man bør lade barnet gå i gang med praktisk musicering, før man introducerer det for nodelæsning og musikteori (Varkøy, 1997, s. 42-46). Senere i oplysningstiden pegede den tyske forfatter og filosof Friedrich Von Schiller (1759-1805) på, at det er via kunsten og heriblandt musik, at man kan opnå sand menneskelighed i

opdragelsen af folket, skriver Varkøy. På baggrund af denne anskuelse mente Schiller ifølge Varkøy, at kunst er afgørende for udviklingen af et harmonisk samfund, der er konstitueret af harmoniske individer. Schillers betragtning af kunstens opdragelses- og dannelsesmuligheder er ifølge Varkøy således sammenfaldende med det antikke Grækenlands idéer (Varkøy, 1997, s. 47-50).

1800- og 1900-tallets musiksyn

I **1800-tallet** opstod *positivismen* og herigennem den positivistiske dannelsesforståelse, der blandt andet søgte at forbinde den klassiske dannelse med det naturvidenskabelige ideal, hvilket blandt andet filosoffen og økonomen John Stuart Mill (1806-1873) udtrykte. Hertil opstod der en idéhistorisk modreaktion, der blandt andet omfattede, hvad Varkøy kalder for *den romantiske musikforståelse*. Varkøy skriver, at denne musikforståelse omfattede et ny-platonistisk[5] syn på musik, hvor det guddommelige var lig med det skønne. I grove træk kan man altså sige, at der i 1800-tallet – ligesom i oplysningstiden – var en filosofisk divergens i synet på dannelse, hvor nogle tænkere ophøjede naturvidenskaben som den væsentligste for dannelsen, mens andre tænkere betragtede kunstarterne som det vigtigste herfor.

En af fortalerne for den romantiske musikforståelse – forfatteren og filosoffen John Ruskin (1819-1900) – anså ifølge Varkøy kunst og musik som en modgift mod *det industrialiserede samfund*. Ruskin mente nemlig, skriver Varkøy, at industrialiseringen umenneskeliggjorde befolkningen ved at sprede rædsomhed og smagløshed, samt ved at være årsagen til tidens fattigdom og sociale uretfærdighed. Varkøy forklarer videre, at Ruskin var en af de første fortalere for den vigtige reformpædagogiske bevægelse: *kunstpædagogikken*, hvis genklang stadig kan fornemmes i den moderne, europæiske musikforståelse (Varkøy, 1997, s. 53-54). Arthur Schopenhauer (1788-1860), hvis musiktænkning ifølge Varkøy var ganske typisk for den romantiske musikforståelse, udtalte sig også kritisk mod samtidens fremskridtsoptimisme, tro på lykke via teknologi, samt fornuftsbaserede kunstopfattelse. Ligesom Ruskin betragtede Schopenhauer endvidere musik, kunst og kunstfilosofi som solstrejf i en ellers dyster verden:

> *"I den rene kunstneriske anskuelse av livets mangfold, dets lidelser, kan vi som kunstneren befri oss fra disse, fra livets trykk og kval…"* (Varkøy, 1997, s. 55; Bjelke, 1972, s. 159)

[5] Ny-platonismen er en filosofisk strømning, der bygger på Platons metafysik, hvor den evige idéverden kort fortalt danner basis for den synlige og foranderlige, fysiske verden. Grundsynet i nyplatonismen er hermed, at den egentlige virkelighed transcenderer den sanselige, materielle virkelighed (Johansen, 2020; Olsen, 2023).

Schopenhauer anså således kunst som en erkendelsesmåde, hvorigennem vi kan opnå indsigt i selve kernen af eksistensen, skriver Varkøy. Han forklarer videre, at musik imidlertid havde en ophøjet status sammenlignet med de andre kunstarter i Schopenhauers Platoninspirerede, metafysiske musikfilosofi. Ifølge Varkøy mente Schopenhauer, at musik modsat andre kunstformer er et direkte udtryk for *"den indre natur i alle fænomener"*, hvorfor musik kan afstedkomme en visdom, som hverken andre kunstarter eller den teoretiske fornuft kan opnå (Varkøy, 1997, s. 54-56).

I starten af **1900-tallet** opstod der ifølge Varkøy en opfattelse af barnet som en fuldkommen skabning, hvilket forårsagede, at man søgte at skabe de rette forhold for udviklingen og udfoldelsen af barnets personlighed. Varkøy forklarer, at dette resulterede i, at opfattelsen af musikpædagogik endnu engang udvikledes, hvilket var sammenhængende med datidens *aktivitetspædagogik*, der vægtede fysisk aktivitet og udfoldelse igennem gymnastik, sport og dans, og hvor barnets skabende evner var tungtvejende. Musikpædagogen og komponisten Carl Orff (1895-1982) var ifølge Varkøy blandt de store foregangsmænd for denne musikpædagogiske drejning. Varkøy skriver, at Orff i sin musikpædagogik tog udgangspunkt i Rousseaus pædagogiske tradition, der som tidligere nævnt har den lærende og dennes niveau, interesser og erfaringsverden i centrum. Et andet væsentligt element i Orffs musikpædagogik var opfattelsen af, at mennesket higer efter at kunne udtrykke sig sansemotorisk, skriver Varkøy. Orff byggede således videre på aktivitetspædagogikken, forklarer Varkøy, ved at lade den lærendes sansemæssige udvikling grunde i sin egen aktivitet i form af leg og spil som eksempelvis musikleg. Dette medførte endvidere, at underviserens rolle ifølge Varkøy fik karakter af vejleder og igangsætter (Varkøy, 1997, s. 81-82).

Skønt han utvivlsomt ikke kan betragtes som havende samme historiske tyngde, som afsnittets andre inddragede tænkere, så har den danske psykolog og tidligere forsker Sten Clod Poulsen – med sin bog *Udviklingsbetingelser for den alsidige Personlighed* (1980) – ifølge Varkøy bidraget til en mere nutidig og lokalfunderet anskuelse af musikundervisning og legitimeringstænkningen forbundet hermed. Varkøy forklarer, at Poulsen anser musik (og dermed musikundervisning) som et centralt element i udviklingen og formningen af, hvad han kalder, *den alsidige personlighed,* der betegner helheden af en persons handlinger og bevidsthedsindhold. *Den alsidige personlighed* skal ifølge Varkøy i øvrigt forstås som:

> *"… et brudd med den følelsesundertrekkende, avgrensede og puritansk-rasjonelle personlighetsstrukturen, som kan ses som en følge av den tidlige industrialisme i Europa."* (Varkøy, 1997, s. 98)

Varkøy skriver videre, at musikundervisning – i Poulsens forståelse – bidrager til udviklingen af individets beherskelse af kunstneriske udtryksformer, der muliggør, at man kan udtrykke sin bevidsthed, samt en øget empati overfor andre mennesker. Det er dog for Poulsen centralt, at det musiske sammenknyttes med det intellektuelle i opdragelsen af individet, skriver Varkøy, da dette ellers kan resultere i, at følelser og fornuft erfares som to uforenelige verdener. Sagt på en anden måde mener Poulsen ifølge Varkøy, at musikundervisning kan foranledige en tilblivelse af *"nye intellektuelle forståelsesformer"* (Varkøy, 1997, s. 97-100; Mikkelsen, 2011).

Opsummering af afsnittet

Vi har i afsnittet set, at trods synet; på hvordan-, af hvem og hvor musik bør praktiseres, har ændret sig markant igennem den vestlige historie, samt at nogle begreber ikke nødvendigvis har samme betydning nu, som de havde før i tiden (eksempelvis ordet *mousiké/musik*), så fremstår det klart, at musik og musikundervisning har haft en vedvarende, central rolle for den menneskelige dannelse – i hvert fald hos visse af historiens prominente, vestlige tænkere. For selvom denne anskuelse igennem tiden er blevet udfordret af mere naturvidenskabsbaserede dannelsesforståelser i blandt andet oplysningstiden og hos 1800-tallets positivisme, så har dette angiveligt aldrig evnet fuldstændigt at fortrænge den lange forståelsestradition, der kan spores helt tilbage til oldtidens Grækenland, som betragter musik som et væsentligt opdragelses- og dannelseselement.

Dannelse

Som det tidligere er klargjort, spiller dannelse en central rolle i henhold til højskolens formål og idéhistorie. Derudover er den politiske agenda i forhold til højskolen også motiveret ud fra forventningen om, at undervisningen har en bred almen karakter. Dannelse bliver derfor et centralt begreb for nærværende kandidatspeciale, hvorfor vi først og fremmest finder det relevant at klarlægge en gængs betydning af begrebet. Thyge Winther-Jensen skriver i Den Store Danske at *dannelse* betegner en pædagogisk- og social norm (Winther-Jensen, 2023). Endvidere karakterisere Winther-Jensen dannelse som en proces, hvor subjektet tilegner sig kulturelt determineret indhold bestående af viden, færdigheder og holdninger. Processen resulterer således i en formodet retning for subjektets personlighed. Processen består derfor af nogle valg af undervisningsindhold, som fremkommer ud af et bestemt samfunds- eller menneskesyn. Dannelsesbegrebet skal således forstås som en dynamisk proces for et aktivt individ (Winther-Jensen, 2023).

Frede V. Nielsen gennemgår i *Almen Musikdidaktik* (1994) forskellige dannelsesperspektiver, hvor han indledningsvist distingverer mellem den *materiale dannelse*, hvor indholdet er i centrum og den *formale dannelse*, hvor der fokuseres på menneskelige egenskaber. Denne sondring definerer Nielsen ud fra et musikfagligt perspektiv, som et forhold mellem uddannelse til musik og opdragelse gennem musik. For nærværende speciale-opgave synes denne dikotomi for dannelse ikke at være fyldestgørende. På baggrund af vilkårene på højskolen, hvor dannelse som nævnt er et væsentligt aspekt, vil vi redegøre for dannelsesbegrebet med udgangspunkt i Nielsens udlægning af Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse, der ud fra Nielsen fremstår som en syntese af den materiale- og formale dannelse. Overordnet set peger Nielsen på, at dannelse ikke skal gøres op i at være dannet og ikke-dannet: ”alle mennesker dannes og danner sig gennem udefrakommende påvirkninger og egen bearbejdning heraf” (Nielsen F. V., 1994, s. 53). Denne fundamentale udlægning af dannelse begrunder derfor også en gennemgang af forskellige dannelsesperspektiver for at understrege, at mange facetter bør tages til overvejelse, når dannelse skal begrebsliggøres i relation til højskolen.

Vi anvender Nielsens udlægninger af Klafkis dannelsesteori ud fra den grund, at Nielsen behandler dannelsesbegreberne med afsæt i musikfaget. Desuden fremhæver Nielsen, at der i mange tilfælde kan være tale om betoninger af enten material- eller formal dannelse, men at modreaktioner ville sætte ind, hvis det for entydigt hælder til den ene eller anden side. Kategorial dannelse skal derfor ikke forstås som ’lige meget af begge’ retninger men snarere som et dynamisk dannelsessyn, hvor der er fokus på en vekselvirkende effekt mellem materialet og individet (Nielsen F. V., 1994, s. 78). For at

komme den kategoriale dannelse nærmere vil vi først og fremmest klargøre den materiale- og formale dannelse, da begge disse kan siges at begrunde helheden i den kategoriale dannelse.

Den materiale dannelse

Ved den materiale dannelse er undervisningsstoffet centralt, hvilket udmønter sig i, at musik bliver både mål og middel. Ud fra dette dannelsessyn påpeger Nielsen, at det handler om at "optage det pågældende stof i sig" (Nielsen F. V., 1994, s. 55-56). Fra denne overordnede distinktion udspringer desuden to grundformer: Dannelsesteoretiske objektivisme og klassisk dannelse. Ved førstnævnte fremhæver Nielsen indledningsvist et citat af Klafki, hvor han definerer dannelse som:

> "Dannelse er ud fra dette synspunkt den proces, gennem hvilken kulturgoder – etiske værdier, æstetisk indhold, videnskabelig erkendelse osv. – i deres objektive beskaffenhed finder indgang i menneskelig bevidsthed." (Klafki, 1983, citeret fra: Nielsen F. V., 1994, s. 56)

I denne tilgang til den materiale dannelse er objektivitet derfor afgørende for udvælgelsen af det indhold, der undervises i. Derudover bliver årsagen, til at det konkrete stof inddrages blot, at materialet er en del af den pågældende kultur, det udspringer af. Nielsen påpeger, med udgangspunkt i Klafki, at opgaven bliver at overbringe kulturens objektive indhold – eller sagt på en anden måde: den objektiverede kultur. I denne forståelse bliver det objektiverede kulturinhold uafhængigt af subjektet, hvis formål er at indlejre indholdet i streng saglighed (Nielsen F. V., 1994, s. 56; Klafki, 1983). Indholdets kulturelle betydning skal derfor overbringes som en objektiv sandhed for subjektet.

I henhold til musikundervisning fremhæver Nielsen: "Det væsentlige er ikke "*at synge"*, men at synge de og de sange" (Nielsen F. V., 1994, s. 57). Således bliver materialet valgt ud fra underviserens kendskab til materialet, og dermed er den primære årsag til udvælgelsen fra en undervisers synspunkt, at materialet "findes, og fordi underviseren tilfældigvis kender til det" (Nielsen F. V., 1994, s. 57). På samme tid påpeger Nielsen, at underviseren umuligt kan kende til al relevant stof, og dermed hviler denne dannelsesteori også på, at underviseren har et repræsentativt kendskab til kulturen. Ligeledes er *hvordan,* man rent praktisk frembringer musik, sekundært i forhold til selve musikken som kulturprodukt (Nielsen F. V., 1994, s. 57).

Ved den klassiske dannelse sker udvælgelsen af undervisningsindhold på baggrund af en idé om, at subjekter skal præsenteres for det, vi kan betragte som 'klassisk' i vores kultur. Hermed menes der ifølge Nielsen et værdigreb, der ikke skal forveksles med eksempelvis klassisk over for rytmisk musik, men snarere være en idealistisk selvforståelse i form af samfundsfrembagte kulturobjekter, der i modsætning til den dannelsesteoretiske objektivisme kan betragtes som en selektion af den objektiverede

kultur. Musikken, der undervises i, skal derfor fremstå som forbilleder, som rummer kvaliteter, der forbindes som klassikere. Der opstår et ønske om at fremstille noget typisk, som vi bør tage ved lære af og derfor kende til (Nielsen F. V., 1994, s. 61). Ud fra denne optik ser vi et dannelsespotentiale for musikfaget i henhold til den klassiske dannelsesteori. Vi kan eksempelvis fremhæve kulturministeriets "Kulturkanon" fra 2006 (Harding, 2020), hvorunder der ses et tydeligt billede af, at nogle værker – politisk set – er betragtet som klassikere. På denne måde er noget musik allerede betragtet som betydningsfuld for den danske kultur, hvilket – ud fra det klassiske dannelsessyn – kan siges at bidrage til legitimeringen af musikfagets eksistens, idet man herigennem kan lære om kultur, der betragtes som 'klassisk'.

En sådan tilgang til dannelse afhænger ifølge Nielsen af en vis grad af konsensus inden for den kulturelle kontekst. En konsensus, der udfordres af skiftende opfattelser, af hvad tidens klassiske kulturprodukter måtte være. De klassiske værker skal således kulturelt afprøves eller ligefrem "filtreres", som Nielsen udtrykker det. Dette afstedkommer derfor også en tidslig forskydning, hvor Nielsen eksempelvis påpeger, at det aktuelle og det varige ikke er modsætninger, men at værdien i kulturelle strømninger, som det eksempelvis kan ses i nye musikalske genredannelser, oftest skal gennemgå en 'filtreringsproces', før det egner sig som klassisk (Nielsen F. V., 1994, s. 61,63). Denne proces kan således udfordre betydningen af samtidens nye kulturprodukter, da de vil blive betragtet som modstykker til den klassiske forståelse af kulturarv, mens de i virkeligheden tjener en lige så signifikant rolle. Nielsen taler derfor for en kritisk orienteret videnskab, der forholder sig til de kulturelle værker vi betragter som væsentlige og værdifulde for at få "samtidens opfattelse af, hvad der kan gå for at være klassisk" (Nielsen F. V., 1994, s. 64).

Formal dannelse

Det formale dannelsessyn er karakteriseret ved, at mennesket er i centrum. Fremfor at subjektet skal indlejre objektivt kulturindhold, skal det snarere tilegne sig egenskaber. Ifølge Nielsen bliver musik som dannelsesmiddel sindelagsformene således, at man opdrages *gennem musik* (Nielsen F. V., 1994, s. 65). Den formale dannelse kan også kategoriseres i to forgreninger: den funktionelle- og den metodiske dannelse.

Den funktionelle dannelse hviler på antagelsen om, at mennesker rummer evner og funktioner såsom tænke-, forestillings-, vurderings-, og koncentrationsevne, der hver for sig kan stimuleres og styrkes (Nielsen F. V., 1994, s. 68). Nielsen betoner med udgangspunkt i Klafki, at disse evner og funktioner udgør et åndeligt beredskab, hvor æstetisk følelse og etisk vurdering lader sig overføre til forskellige

typer indhold og situationer i livet. Ud fra denne tilgang er den grundlæggende idé, at hvis disse egenskaber udvikles, bliver subjekterne bedre "tænkere", uanset hvad de tænker på. Derfor er det ikke konkretiseret tankevirksomhed, men grundlaget herfor, der skal fremkaldes (Nielsen F. V., 1994, s. 67-68; Klafki, 1983). Undervisningsmaterialet bliver derfor et middel til at træne sine menneskelige egenskaber og tjener derudover ikke et formål.

Hvor den funktionelle dannelse fokuserer på iboende evner og funktioner i mennesket, drejer den metodiske dannelse sig om beherskelse af tænkemåder, der dækker over metoder, hvor subjekter kan tilegne sig ny viden, når det kræves af dem. Ud fra Nielsen kan disse metoder forstås som anvendelse af værktøj, arbejdsteknikker og at opnå forståelse for nye fremgangsmåder. Dette medfører dermed, at subjektet løbende igennem sit liv bliver i stand til at holde sig opdateret og være i stand til at imødekomme fremtidige opgaver, der populært sagt kan karakteriseres som: "hjælp til selvhjælp". Nielsen mener i den forbindelse, at tilkomsten af nyt materiale i samfundet er eksplosiv, hvorfor det er særligt relevant at have et metodiske kendskab, som denne dannelsessyn foreskriver. I den forbindelse synes det også muligt at skabe formal dannelse gennem musikfaget, da det både fordrer æstetiske egenskaber og metodisk kendskab. Ligeledes ser vi, at en kombination af disse kompetencer gør et subjekt i stand til at forholde sig til musikalske kulturoplevelser på et konstruktivt grundlag (Nielsen F. V., 1994, s. 74).

Kategorial dannelse

Som tidligere nævnt synes de formale- og materialedannelsesteorier – jævnfør Nielsen og Klafki – hver for sig at være for ensidige i deres udlægning af, hvordan dannelse tilegnes af de subjekter, der er genstand herfor. Den materiale dannelse tillægger ikke praktiske fremgangsmåder og mellemmenneskelige vurderinger nogen særlig betydning, mens det er svært at forestille sig, at det formale dannelsesfokus på fremgangsmåder kan lykkes uden indhold, der bakker selv samme op. Ud fra disse problemstillinger vil vi derfor til dels anskue nærværende speciales genstandsfelt ud fra Klafkis kategoriale dannelse og mulige betoninger.

I den kategoriale dannelse komplementerer ovenstående dannelsesgrundholdninger hinanden i, hvad vi betragter som et stærkere syn på de mekanismer, der ligger til grund for, at dannelse finder sted. For at forstå Klafkis udlægning af denne dannelsesteori finder vi det nærliggende at tage udgangspunkt i begrebet om dobbeltsidige åbning, der beskriver relationen mellem objekt og subjekt – Nielsen fremhæver følgende citat af Klafki:

> "… dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske

> har åbnet sig for denne sin virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i 'funktionel' som i metodisk forstand." (Klafki, 1983, citeret fra: Nielsen F. V., 1994, s. 79)

Ud fra ovenstående udlægning af kategorial dannelse bliver det hermed tydeligt, at det kategoriale dannelsessyn betragter de førnævnte dannelsesbegreber som et akkumuleret hele, der italesætter dannelse som et mere mangefacetteret begreb. I en kronik til Højskolebladet fremhæver højskoleforstander Jacob K. Mortensen netop kvaliteterne ved dette dannelsessyn i relation til højskolen. Her skriver Mortensen:

> "Ligesom dannelse er et sammensat begreb, er det et dynamisk begreb, og det lader sig ikke sådan sætte på formel. I den sammenhæng taler Wolfgang Klafki om, at dannelse har at gøre med en menneskelig udvikling i en stadig vekselvirkning med verden i form af de naturlige og kulturelle omgivelser." (Mortensen, 2017)

På trods af at kronikformatet givetvis ikke er peer-reviewed som akademiske tekster, er Mortensens betragtninger dog alligevel teoretiskfunderet, hvorfor vi finder det meningsfuldt at anvende Mortensens synspunkter i sammenhæng med Klafki og Nielsen. Navnlig fordi det giver syn for sagen i, hvordan en højskole tænker dannelse ind i deres egen hverdagspraksis, og dermed tjener Mortensens udlægning også en eksemplarisk forståelse, der kan konkretisere de ovenstående dannelsesperspektiver i den kontekst, vi beskuer dem ud fra. Kronikken bliver i særdeleshed relevant i kraft af, at Mortensen selv fremhæver Klafkis begreb om den dobbeltsidige åbning i forhold til højskolen på et generelt plan. Klafki betegner den dobbelte åbning, som at subjektet åbner sig for verden, og verden åbner sig for subjektet (Klafki, 1983, s. 61). Dannelsen sker derfor både materialt og formalt forstået således, at mennesket (subjekt) og det faglig indhold (objekt) gensidigt konstituerer dannelsesprocessen.

Nielsen beskriver, at subjektet forholder sig til et objekt som eksempelvis et stykke musik, hvilket skaber en ændring i subjektet og dets forståelse af virkeligheden. Dermed har subjektet et nyt erkendelsesforhold til objektet, som det kategorisk set kan anvende i andre situationer. Nielsen argumenterer dog ligeledes for, at denne proces – psykologisk set – sker gradvist, samt at den endvidere kan være periodisk stillestående (Nielsen F. V., 1994, s. 79). Med andre ord kan man sige, at dannelsesbetragtningerne – og læringen forbundet hermed – er mere nuanceret, end det meget overordnet bliver beskrevet i dette afsnit, hvilket vi vil gøre i afsnittet om *Situeret læring og andre sociale faktorer ved musik og musikundervisning,* hvor vi søger at teoretisere læringssituationer mere lokalt for netop at imødekomme læringssituationens mange facetter.

For at komme kategorial dannelse nærmere må vi næst fremdeles forstå, hvad der menes med "kategorial". Nielsen fremhæver, at subjektet først opnår forståelse, når det kan tyde, og for at tyde må

man kategorisere viden. Forstået således, at den viden, man ikke kan kategorisere, er utydeligt (Nielsen F. V., 1994, s. 80). Denne kategorisering er både material og formal, såvel som den er klassisk og metodisk dannelse. Ud fra denne sondring om at subjektet skal kunne kategorisere for at kunne forstå, fremstiller Nielsen tre begreber, der rammesætter terminologien yderligere. På det han kalder objektsiden i den dobbeltsidige åbning, skriver Nielsen, at det objektive dannelsesindhold skal indeholde: "det elementare [sic]", som han beskriver således:

> "Elementare sagforhold er af grundlæggende og almen art, de er ikke enkeltstående specielle, men omfatter karakteristisk udsnit af virkeligheds fænomener" (Nielsen F. V., 1994, s. 81).

Det elementare indhold bliver derfor et udtryk for, at man på forskellige niveauer åbner for forskellige sider af livet og virkeligheden. Nielsen mener, at musik i sig selv er elementar, da den kan udtrykke vigtige dimensioner i den for subjektet oplevede virkelighed. Overfor det elementare fremstiller Nielsen "Det Fundamentale", som udgør den anden side af det vekselvirkende forhold mellem subjekt og objekt i kategorial dannelse. Han argumenterer for, at det for subjektet er en fundamental erfaring at eksempelvis musikværker kan give adgang til en menneskelig følelsesverden eller aktuelle samfundsemner. Den fundamentale oplevelse af noget elementart sker derfor bedst ved at subjektet præsenteres for emner og problemer, som Nielsen kalder for det "eksemplariske" (Nielsen F. V., 1994, s. 82). Det eksemplariske bliver derfor et spørgsmål om at finde eksempler, der er aktuelle for eleven, hvortil han skriver at målet – med fordybelse i det specielle tilfælde – er at nå frem til noget alment og væsentligt i kulturen – altså det modsatte af specialisering. Ultimativt fordrer dette dannelsessyn således, at subjektet bliver i stand til at kategorisere objektivt indhold ud fra aktuelle problemstillinger og emner, der danner grobund for selvstændig stillingtagen til virkeligheden (Nielsen F. V., 1994, s. 81-82).

I relation til højskolen tyder det på, at nogle af de ovenstående teoretiske og terminologiske overvejelser også finder indpas på højskolen. Førnævnte Mortensen skriver blandt andet:

> "Man kan lidt flot sige, at det er højskolens dannelsesopgave at skabe rum og mulighed for at møde den betydningsfulde anden eller det betydningsfulde andet og derigennem at overskride sig selv for at blive sig selv." (Mortensen, 2017).

Det bliver her tydeligt, at Mortensen er bevidst om dannelsesbegrebet indeholder samme nuancer, som vi i ovenstående gennemgang har fremvist. Dannelse indeholder mange forskellige tilgange, som man med rette kan forstå som overbevisninger om, hvad den 'fortrinsvise dannelsesstrategi' er. Mortensens synspunkter synes dog at gå godt i spænd med Nielsens udlægning af Klafki, hvor han netop påpeger, at menneskelig udvikling sker i forbindelse med den omkringliggende verden, hvorfor det ud

fra Nielsens optik er særlig relevant at kunne kategorisere for at kunne tilgå og begå sig i de kulturelle omstændigheder. Når Mortensen i den sammenhæng skriver, at højskolens dannelsesopgave er at facilitere et møde med den betydningsfulde anden eller andet, så kan det sidestilles med den kategoriale dannelsestænkning om at præsentere det elementare på en måde, så det bliver en fundamental oplevelse ud fra elevens aktuelle ståsted, som på den måde bliver eksemplarisk.

Kritisk orienteret dannelse

Foruden de ovenstående dannelsesretninger fremhæver Nielsen kritisk orienteret dannelse. Vi inddrager dette begreb for at imødekomme en af højskolens hovedmål i form af *demokratisk dannelse*. Som navnet antyder, hviler det kritisk orienteret dannelsessyn på, at subjektet skal kunne forholde sig kritisk til sin omverden. Her taler Nielsen om "det ikke-manipulerbare menneske" (Nielsen F. V., 1994, s. 88). Det er med andre ord ikke nok at kunne kategorisere kulturelle objekter, det er også nødvendigt med kritisk stillingtagen af samtidens problemstillinger for at kunne forbedre disse. I den sammenhæng fremhæver Nielsen den norske pædagog, Jon Hellesnes, der mener at dannelse går ud på, at man socialiseres ind i problemstillinger, hvorfra dannelsen skal emancipere subjekter til at være politiske (Nielsen F. V., 1994, s. 89). Nielsen mener, at musikfaget her også kan spille en rolle, hvorfor vi finder det særligt relevant at inddrage dette dannelsessyn i henhold til at forstå musikfagets som dannelsesfag på Højskolen. Musikhistoriske epoker og genrer kan eksempelvis have politiske agendaer indlejret, og det bliver derfor særligt vigtigt for subjektet at kunne tilgå materialet kritisk. Ligeledes kan det eksemplificeres ud fra den førnævnte Kulturkanon, hvor man som subjekt skal kunne stille sig kritisk over disse politisk motiverede overbevisninger, således at man ikke bare acceptere disse omstændigheder.

Legitimeringsstrategier for musik som undervisningsfag og musikundervisningens værdi

I det følgende afsnit vil vi belyse forskellige begrundelsestyper for musikundervisningens eksistensberettigelse som skolefag og derigennem værdien af musik og undervisningen deraf. I denne forbindelse vil vi tage afsæt i- og anvende Frede V. Nielsens teori – om musikfagets legitimeringsproblematik og de fire begrundelsestyper for almen musikundervisning – som ramme for afsnittet. Derudover vil vi løbende kort inddrage andre teoretikere som Bennett Reimer og Lars Ole Bonde.

Musikfagets legitimeringsproblematik

I artiklen *Hvorfor musik? Begrundelser for en almen musikundervisning* (2007), beskriver Frede V. Nielsen, hvordan man i dag kan iagttage to modstridende forhold og opfattelser af musik og musikundervisning, der er i direkte konflikt. På den ene side er der en lang vestlig, kulturhistorie, der stadig i dag ophøjer den musikalske fænomenverdens status og særlige karakter – ikke mindst set i relation til andre kunstformer. På den anden side må musikfaget, der ellers har etableret sig som et alment dannelsesfag både i skolevæsnet og som fritidsundervisning, forholde sig til af den ene eller anden årsag at blive nedvurderet og truet på sin position i de vestlige skolesystemer – blandt andet til fordel for de såkaldte PISA-fag[6], forklarer Nielsen (Nielsen F. V., 2007, s. 37). Den amerikanske musikfilosof Bennett Reimer skriver om denne problematik, at det er svært at forestille sig et andet undervisningsområde, der på engang er:

> ” … so active, so apparently healthy, so venerable in age and widespread in practice, and at the same time so worried about its inherent value” (Reimer, 2003 [1970], s. 2).

Via Ellen Winner og Monica Cooper forklarer Nielsen, hvordan kunstfagene i det amerikanske skolevæsen eksempelvis betragtes som unødig luksus, samt at kun én ud af fire amerikanske elever ugentligt enten spiller et instrument, synger eller dramatisere, skønt størstedelen af forældrene ønsker en større kontakt med kunstarterne for deres børn i skolerne. Nielsen skriver herpå, at dette har ledt flere musikfolk, når de taler musikkens sag, til at henvise til PISA-fagenes funktioner, formål og virkninger (Nielsen F. V., 2007, s. 37; Winner & Cooper, 2000, s. 11). Imidlertid finder Nielsen sådanne legitimeringsstrategier eller begrundelser for musikfagets eksistens for problematiske:

> ”Dette forhold peger nærmere i retning af musikfagets rådvildhed eller en fornemmelse af magtesløshed, når faget anskues på dets egne præmisser […] en fornemmelse af musikfagets mangel på egen, selvstændig pædagogisk opgave og begrundelse.” (Nielsen F. V., 2007, s. 37).

I forhold til dette skriver Bennett Reimer, at musikundervisningens betydning for samfundet i stor grad er afhængig af professionens egen forståelse for, hvilken værdi den kan tilbyde samfundet. Således har musikundervisererhvervet ifølge Reimer brug for en filosofi, der kan klarlægge musikkens værdi (Reimer, 2003 [1970], s. 2).

[6] PISA er en forkortelse for *Programme for International Student Assesment*. Det er et internationalt program for elevevaluering, der ca. hvert tredje år tester skoleelever i 15-årsalderens kompetencer i læsefærdigheder, matematik og naturvidenskab (Madsen, Nordentoft, & Lystbæk-Hansen, 2014) (Madsen, Nordentoft, & Lystbæk-Hansen, 2014).

De fire typer af begrundelser for almen musikundervisning

Musikfagets legitimeringsproblematik leder Nielsen til sit formål med artiklen: At opstille og sondre mellem "fire typer af begrundelse for almen musikundervisning […] eller legitimeringsparadigmer for musik som undervisningsfag" (Nielsen F. V., 2007, s. 37). Dette gøres, skriver Nielsen på baggrund af relevante, historiske og nutidige begrundelsesidéer for musik som et obligatorisk skolefag og dannelsesteorier om musikundervisningens dannelsesindhold. Disse fire begrundelsestyper er:

1) Den opdragelsesorienterede
2) Den kulturorienterede
3) Den antropologisk orienterede
4) Den æstetisk orienterede

Selvom Nielsen altså sondrer mellem disse fire legitimeringsparadigmer, så understreger han samtidigt, at de blot er teoretiske begreber, som bruges til at tydeliggøre de centrale aspekter i musikundervisningens legitimeringstænkning, skønt de i realiteten er sammenvævet med- og betinget af hinanden på kryds og tværs (Nielsen F. V., 2007, s. 37-38, 47).

Den opdragelsesorienterede begrundelsestype

Nielsen skriver, at den opdragelsesorienterede legitimeringstype er funderet i idéen om, at musik og musikalsk aktivitet påvirker os intellektuelt, kropsligt, emotionelt og socialt mm., samt at denne påvirkning kan anvendes med et pædagogiske formål. Med andre ord baserer denne begrundelsestype sig på, at man som menneske kan blive opdraget via musik. Som vi har set i tidligere afsnit, har denne grundtanke ifølge Varkøy eksisteret på forskellig vis i vestlig kultur siden det klassiske Grækenland, hvor den blandt andet optræder i Platon og Aristoteles' filosofi og helt frem til nutiden. Nielsen forklarer, at grundtanken – med en dannelsesteoretisk betegnelse – er et udtryk for et *formaldannelsesperspektiv*, hvilket vi som bekendt har gennemgået i forrige afsnit (Nielsen F. V., 2007, s. 38).

Vestlig forskningen har ifølge Nielsen også tilstræbt at undersøge indvirkningen af musikundervisning og musikalsk aktivitet på andre områder – det som også betegnes som *transfereffekt*. Jf. Lars Ole Bonde skal *transfer* i denne sammenhæng forstås som: "evnen til at overføre hvad der er blevet lært i én kontekst til en anden" (Bonde, 2009, s. 1).

Nielsen og Bonde beskriver herved, hvordan man har forsøgt at efterprøve, hvorvidt musik og undervisning i musik indvirker på vores intelligens, matematiske kunnen, sprog, kreativitet, fantasi, følsomhed, sociale færdigheder, koncentration mm., samt hvorvidt disse kompetencer kan optimeres via musisk aktivitet og musikundervisning (Nielsen F. V., 2007, s. 38-39; Bonde, 2009, s. 1-6). I relation til

dette har Hogenes et al. i deres artikel *The Impact of Music on Child Functioning* (2014) søgt at danne et overblik over 21 peer-reviewed, videnskabelige undersøgelser om musikundervisningens effekt på børn og unges kognitive-, social-emotionelle- og motoriske kompetencer fra perioden 1995-2011. Igennem deres undersøgelse sluttede Hogenes et al., at studierne generelt set kunne pege på, at musikundervisning har en positiv effekt på alle de fire ovenomtalte parametre. I så godt som alle undersøgelserne syntes musikundervisningens positive effekter ifølge Hogenes et al. dog enten at have en kortvarig indvirken på dem, som deltog i undervisningen, eller også forelå der ingen opfølgende data om effekternes holdbarhed. Hogenes et al. fandt dog én undersøgelse, der indikerede, at musikundervisning også har langsigtede, positive effekter: Hans Günther Bastians såkaldte *Berliner-undersøgelse* (Hogenes, van Oers, & Diekstra, 2014; Bonde, 2009, s. 6). Kort fortalt var Bastians undersøgelse ifølge Bonde, der også fremhæver denne, konstrueret som et *kausalstudie*, hvor man over en periode på seks år fulgte fem forsøgsgruppe-skoleklasser, der fik mere musikundervisning end to kontrolgruppe-klasser. Undersøgelsens vigtigste resultater var ifølge Bonde, hvad man kortfattet kan udlægge som en markant udvikling og forbedring af forsøgsklasseelevernes sociale kompetencer. Bonde udlægger dette på følgende måde:

- ”Det sociale klima i forsøgsklasserne udviklede sig signifikant bedre end i kontrolklasserne.”
- ”Børnene i forsøgsklasserne hævede deres sociale refleksionsniveau betydeligt ift. børnene i kontrolklasserne.”
- ”Sociale dårligt stillede og i deres kognitive udvikling mindre støttede børn profiterede af den udvidede musikundervisning.”
- ”Udvidet musikundervisning førte ikke til dårligere præstationer i de såkaldte hovedfag, men heller ikke til signifikante forbedringer.” (Bonde, 2009, s. 6-7).

Bonde forklarer endvidere, at Bastians undersøgelse viste, at børnene i forsøgsgruppen blev mindre ængstelige, eftersom de for eksempel blev bedre socialt integreret og anerkendt iblandt hinanden end børnene i kontrolgrupperne. Det nedsatte angstniveau blandt børnene, der modtog mere musikundervisning, er ifølge Bonde endvidere, hvad Bastian selv fremhæver, som ”langtidsundersøgelsens social, -uddannelses- og skolepolitisk vigtigste resultat.” (Bonde, 2009, s. 9).

Grundet studiets resultater holder Bastian ifølge Bonde da også fast i sin grundlæggende hypotese, at "musicering[7] og musikundervisning i forhold til andre medier, mere effektivt (og affektivt) kan forbedre børns og unges sociale kompetencer" (Bonde, 2009, s. 9).

Imidlertid er det ifølge Nielsen og Bonde i bedste fald kun muligt at finde en *korrelation* mellem musik og en positiv virkning på andre fænomener som eksempelvis skolefag af højstatus, hvorimod der endnu ikke er bevist en klar *kausal* sammenhæng herfor, selvom enkelte studier som Bastians *Berlinerundersøgelse* synes at pege på dette. Dette skyldes ifølge Bonde det fundamentale problem, at det er så godt som umuligt udelukkende at tilskrive musikundervisningen de beviste, positive effekter. Problemet bunder ifølge Bonde i, at det er vanskeligt at realisere kausalstudier med dette sigte udenfor videnskabens laboratorier, hvilket bevirker, at man ikke kan udelukke andre omstændigheder fra den *virkelige* undervisningsverden som værende ophavet til de positive effekter (Nielsen F. V., 2007, s. 38-39; Bonde, 2009, s. 1-6).

Nielsen opfatter følgeligt transfereffekten og den bagvedliggende tese som blot delvist holdbar. Skønt at denne tese umiddelbart kunne forekomme at være politisk slagkraftig, synes dette dog ikke at være tilfældet, forklarer Nielsen, idet han ikke er bekendt med nogle eksempler, hvor musikundervisningen er blevet opnormeret på baggrund af forskning i transfereffekt. Som tidligere antydet finder Nielsen det da også for vildledende at fremsætte opdragelsesperspektivet som det primære argument for musik som alment undervisningsfag. Med andre ord mener Nielsen altså, at musik og musikundervisning rummer en værdi og nogle egenskaber, som er langt vigtigere, end at musikkens potentielle transfereffekt kan udnyttes i pædagogisk regi. Hermed anser Nielsen det for centralt at se på nogle alternativer til den opdragelsesorienterede begrundelse og italesætte nogle af de andre, mere fundamentale årsager til, "at vi gennem flere århundreder har haft et alment undervisningsfag i musik" (Nielsen F. V., 2007, s. 40, 47).

Den kulturorienterede begrundelsestype

Den kulturorienterede legitimeringsstrategi for musikundervisning udspringer ifølge Nielsen af en forståelse af musik og musikalsk virksomhed som fundamentale, kulturelle fænomener. For at kunne udvikles til et "kulturvæsen på lige fod med andre", er det således afgørende at blive eksponeret for musikopdragelse og -undervisning, skriver Nielsen (Nielsen F. V., 2007, s. 40). Med dette mener Nielsen, at begrundelsesperspektivet bygger på et ideal om, at kulturelle værdier bør være tilgængelige

[7] Bonde referer i øvrigt her til Christopher Smalls begreb: *musicking*. Som Small skriver:" Music is not a thing at all but an activity, something that people do" (Small, 1998, s. 2; Bonde, 2009, s. 8). Vi vil senere i undersøgelsen kort berører Smalls teori igen.

for alle samfundets borgere, og af denne grund bør befolkningen have samme vilkår og betingelser til at "erhverve de uddannelsesmæssige forudsætninger, som kan virkeliggøre dette ideal". Sagt på en anden måde bunder den kulturorienterede begrundelsesform ifølge Nielsen sig i et *"oplysnings- og et demokrati-ideal"*. Nielsen skriver, at fænomener som folkebiblioteker, aftenskoler, Folkeuniversitetet og oplysningsforbund alle er eksempler på, hvordan man kan spore denne filosofi overalt i dansk uddannelses- og kulturpolitik (Nielsen F. V., 2007, s. 40). Endvidere virker det også oplagt i denne sammenhæng at betragte Folkehøjskolen og dens tre idéhistoriske hovedmål: *Livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse* (Korsgaard, 2019, s. 6). For med udgangspunkt i Nielsens udlægning af det kulturorienterede perspektiv forekommer musik og musikundervisning tydeligt at kunne bidrage til højskoleelevernes tilegnelse af især *folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse*.

Dannelsesteoretisk er perspektivet ifølge Nielsen som udgangspunkt et udtryk for en *material-* snarere end en *formal* dannelsesforestilling. Med andre ord er musik og musikforståelse her målet i sig selv fremfor at være et middel til at nå noget andet som det gør sig gældende i den opdragelsesorienterede anskuelse. Som Nielsen udlægger det, så afføder det kulturorienterede perspektiv dog en central problematik, der bunder i samfundets musikkulturelle mangfoldighed, og som uundgåeligt fører til et spørgsmål om: "… hvad der er den betydeligste del af (musik)kulturen, og hvilke kriterier man overhovedet kan opstille for at vurdere det." (Nielsen F. V., 2007, s. 40)

Denne problematik fører ifølge Nielsen direkte videre til lignende spørgsmål om, hvilken musikkultur der således er vigtig at undervise i. Dette har ledt til kontrasteringer af *seriøs-* overfor populærkultur og *global-* overfor det nationalkulturelle, skriver Nielsen. Han forklarer videre, at denne problemstilling har afstedkommet udviklingen af kanons indenfor eksempelvis musik. I dansk regi kan den tidligere nævnte kulturkanon fra 2006, der blev udviklet af kulturministeriet med daværende kulturminister Brian Mikkelsen i spidsen, ses som et eksempel på, at man har forsøgt at tilkende specifikke musiske værker en særlig status (Nielsen F. V., 2007, s. 40-41; Harding, 2020).

Nielsen forklarer, at man kan sondre mellem "tre ind-i-hinanden-gribende-grundkriterier", der kan siges at ligge bag kunstneriske og musiske værkers væsentlighed og værdi:

1) **Funktionel væsentlighed**: Vurderinger af musik set i relation til ekstramusikalsk funktionalitet såsom: musikkens egnethed som dansemusik, vuggevise eller som artefakt eller læringsobjekt i en musikteoretisk undervisningssammenhæng mm.
2) **Historisk (herunder innovativ) væsentlighed**:
    a. **Historisk væsentlighed**: Vurderinger af værkers vigtighed set i relation til en given epoke eller historisk udvikling. Nielsen skriver, at kriteriet ofte kan være knyttet til idéen om "klassiker-status".
    b. **Innovativ væsentlighed**: Tilknyttet kulturelle værkers evne for traditionsbrud og status som "avantgarde". Disse værker er ifølge Nielsen altså interessante grundet deres nyskabende karakter og evne til at bane vejen for nye genre.
3) **Æstetisk væsentlighed**: Dette væsentlighedskriterium rækker ind over og har direkte indflydelse på de ovenstående kriterier. Nielsen forklarer, at kriteriet er tæt forbundet med graden af: "mangedimensionalitet og meningsdybde", autenticitet og strukturel sammenhæng, som det musikalske værk inviterer os til at opleve (Nielsen F. V., 2007, s. 41-42, 45).

Den antropologisk orienterede begrundelsestype

Det antropologiske legitimeringsperspektiv udspringer ifølge Nielsen af en forestillingsverden, hvor musik og musikalsk aktivitet betragtes som noget alment- og grundmenneskeligt, der er væsentligt for, at man som menneske kan "udvikle sig fuldgyldigt og helt", samt at dette kan afdækkes, identificeres og endvidere danne grobund for almen musikundervisning. Nielsen skriver i forlængelse heraf, at perspektivet understøttes af det faktum, at der efter alt at dømme:

> " … ikke har eksisteret noget menneskeligt samfund uden musik, og at musikalske udtryk ofte knyttes til eksistentielt vigtige oplevelser, følelser og erfaring (glæde, ekstase, kærlighed, længsel, sorg, fortvivlelse) og rituel markering af vigtige livsbegivenheder (fødsel, død, giftermål, fest, samvær, bøn trosbekendelse, tilbedelse)." (Nielsen F. V., 2007, s. 42).

Med denne betragtning in mente synes det da også vanskeligt at forestille sig en større begivenhed – om den så er privat eller offentlig – hvor der *ikke* spilles musik på den ene eller anden måde. Nielsen forklarer videre, at det antropologiske perspektiv tillige er tilknyttet teorien om, at musik og sang går forud for det talte sprog som menneskelig ytringsform. For eksempel har flere musiske tendenser i det 20. århundrede ifølge Nielsen omfattet et antropologisk perspektiv, i hvilket man via musik kan komme i kontakt med noget mere ægte, værdifuldt og fundamentalt – både i os selv men også i sam-

været med andre mennesker. Nielsen skriver, at dette grundmenneskelige forhold ved musik og musikundervisning, som fremtræder i de ovenstående betragtninger, kan siges at have "en overhistorisk karakter", der står i tydelig kontrast til nutidens overvejende opfattelse af altings foranderlige karakter (Nielsen F. V., 2007, s. 42-43). Også i denne sammenhæng virker det nærlæggende at se på højskolen og dens hovedmål. Ud fra det antropologiske perspektiv synes musik og musikundervisning nemlig at kunne yde betragtelige bidrag for tilegnelsen af især hovedmålet *livsoplysning* med dets eksistentielle og universelle dimension.

Ifølge Nielsen kan den antropologiske, samt den æstetiske begrundelsestype (som vi skal se på senere) tilknyttes den *kategoriale dannelsesforestilling*, der som tidligere berørt er udtænkt og først formuleret af Wolfgang Klafki. Med udgangspunkt i musikundervisning som eksempel kan man sige, at det kategoriale dannelsesperspektiv vedrører mødet og samspillet mellem det lærende menneske og dannelsesindholdet: *musik* (Nielsen F. V., 2007, s. 43; Klafki, 1983, s. 61). Lige gyldigt hvorvidt man er motiveret af læring, kompetenceudvikling eller dannelsesprocesser i bestemmelsen af undervisningens indhold, så mener Nielsen, at det er:

> "væsentligt at fastholde en forestilling om muligheden af musik og andre kunstneriske fag som grundlæggende vigtige (også på tværs af kulturelle, miljømæssige, individuelle og historiske forskelle) […] Fastholdes denne mulighed ikke, vil det for mig at se før eller siden medfører tab af musikfagets identitetsdannende kerne… " (Nielsen F. V., 2007, s. 44).

Det fremgår således tydeligt, at Nielsen finder det antropologisk orienterede perspektiv for essentielt – om ikke andet som del af en bredere begrundelsesstrategi for den almene musikundervisnings eksistensberettigelse og værdi.

Den æstetisk orienterede begrundelsestype

Tankegangen i den æstetisk orienterede legitimeringsstrategi baserer sig ifølge Nielsen på en forståelse af kunstarternes evne til at afstedkomme udtryks- og erkendelsesmåder, som transcenderer det talte ord og vores begrebslige kategorier. Nielsen skriver, at musik og de andre kunstarter således gør os i stand til at lade det *ikke-begrebslige* komme til udtryk*:*

> "Gennem musik og anden kunst kan vi, iflg. denne grundstilling […] udtrykke og erkende sider af vor ydre og indre virkelighed, som ikke kan udtrykkes og erkendes ad anden vej." (Nielsen F. V., 2007, s. 44)

I forhold til musik så kan man ifølge Nielsen sige, at dens lydlige udtryk taler til vores sansebaserede og intuitive bevågenhed og erfaringsevne fremfor vores begrebslige erkendelsesevne, som det gør sig

gældende med, hvad Nielsen kalder, *"videnskabsfagene".* Altså eksempelvis de føromtalte "PISA-fag" som danskfaget og matematik. Ordet *æstetik*, der kommer fra det græske *aisthesis*, omhandler da også den sanse- og følelsesbaserede erkendelse, som Nielsen skriver (Nielsen F. V., 2007, s. 44; Dehs, 2023).

Musiks lydmæssige/auditive medium er ifølge Nielsen også, hvad der adskiller den fra andre kunstformer og kunstbetonede fag som eksempelvis billedkunst, eftersom disse generelt set gør brug af rumlige/visuelle medier. Skønt at de andre kunstarter også behandler det ikke-begrebslige, så mener Nielsen videre, at musik – grundet dets tidslige medium – i højere grad end andre kunstformer er velegnet til at behandle og artikulerer noget processuelt. Hvis man således følger Nielsen, kan man sige, at hvor eksempelvis billedkunsten ofte er i stand til at indfange et øjebliksbillede på en helt særlig måde, er musik derimod ofte brugt til at fortælle en historie eller til at udtrykke forskellige menneskelige processer – tænk blot på de mange sange og værker, der beskriver livs- eller kærlighedsforløb. Nielsen skriver endvidere, at musik og musikalsk aktivitet adskiller sig fra andre kunstarter ved at "involvere kroppen", hvilket medfører, at musik ikke kan erstattes af udøvelsen af andre kunstformer. Vi stiller os dog lettere kritisk overfor denne af Nielsens betragtninger, for det er vel svært at forestille sig en billedkunstner fremmane sit værk uden brug af kroppen, og det synes kun endnu sværere at forestille sig en kunstgymnast eller en parkourudøver udfører deres optræden uden kropslig aktivitet. Ikke desto mindre mener Nielsen, at den (særegne) kropslige karakter, som musikhåndværket indbefatter, stiller nogle særlige krav til øvningen og færdighedsudviklingen heraf, samt tilrettelæggelsen af musikundervisningen (Nielsen F. V., 2007, s. 44-45).

Den æstetisk orienterede begrundelsestype indeholder ifølge Nielsen endvidere en grundlæggende opfattelse af, at kunst og æstetiske udtryk rummer et potentiale for samfunds- og kulturkritik. Denne betragtning af kunstens muligheden for at agere kritikmedium (og væsentligheden heraf) er ifølge Nielsen i øvrigt et eksempel på, hvordan det æstetiske perspektiv divergerer fra det kulturorienterede. Nielsen forklarer, at der findes utallige eksempler i det 20. århundrede, hvor kunsten er blevet brugt som et samfundskritisk medium – dette sås blandt andet i de mange udgivne Vietnamkrigs-kritiske sange som eksempelvis *Fortunate Son* af *Creedence Clearwater* (Bradley, 2019). Det æstetiske udtryks evne for samfundskritik ses eksempelvis nu om dage hos den verdenskendte men dog anonyme undergrundskunstner: *Banksy* (Nørum, 2020). Den æstetisk orienterede begrundelse for musikundervisning rummer altså "et i bred forstand kritisk orienteret dannelsesideal", som Nielsen (2007, s. 45) skriver.

Ovenstående må siges at være tæt forbundet med en lignende af det æstetiske perspektivs teorier, som Nielsen fremlægger. Denne teori omhandler ifølge Nielsen *æstetisk rationalitet* eller intelligens

som en tredje, jævnbyrdig fornuftsdimension, der supplerer vores *teoretiske* og *praktiske* fornuft. Den særegne måde, som verden og verdensrelationerne opleves på via æstetisk erfaring og -handling, medfører ifølge Nielsen den potentielle kritiske og omformende evne, som det æstetiske har til at udfordre "den teoretiske og den praktiske fornufts entydighed og dominans" (Nielsen F. V., 2007, s. 46). Et tænkt eksempel herpå kunne være, at hvor man med den teoretiske og praktiske fornuft hører og opfatter en byggeplads' hamrende og bankende lyde som støj produceret af diverse værktøjer og maskiner, så kan man i kraft af den æstetiske rationalitet eksempelvis opfatte de samme lyde som forskellige elementer, der tilsammen udgør et (tromme)beat.

Bennett Reimer peger da også på den særegne, men dog grundlæggende måde, som musik og andre kunstformer tillader mennesker at tænke samt erkende sig selv og omverdenen på som musikken og musikundervisningens *primære værdi*. Selvom vi rigtigt nok forstår verden på baggrund af den begrebsmæssige rationalitet, som Reimer skriver, så forstår vi den også ud fra den musikalske erkendelsesmåde. I forlængelse heraf mener Reimer, at det kan være direkte skadeligt og umenneskeliggørende for studerende – og for samfundet i forlængelse heraf – hvis ikke uddannelsesstederne giver plads til fag som musikundervisning, der netop tillader oplæringen og udfoldelsen af den æstetiske fornuft og erkendelsesmåde (Reimer, 2003 [1970], s. 5). Ifølge Nielsen er teorien om æstetisk *rationalitet* i det hele taget meget central i den æstetiske begrundelsestype for musikundervisning som alment fag:

> "De æstetiske fag, herunder musik, er ikke alene et supplement til boglige og praktiske fag, de er en ligeberettiget nødvendighed, fordi de rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentiale, som kan begrundes ud fra både en kategorial og kritisk, emancipatorisk orienteret dannelsesposition." (Nielsen F. V., 2007, s. 46-47)

Med andre ord kan man sige, at der i Nielsens udlægning af den æstetiske grundposition og begrundelse for almen musikundervisning indgår en forestilling om det essentielle og frigørende i, at kunne tænke og udtrykke sig kritisk, samt at en sådan æstetisk-kritisk fornuft og evne kan udvikles igennem musikundervisning og andre æstetiske fag. Hermed synes også den æstetiske begrundelsestype at tilbyde et perspektiv, hvor musik, og musikundervisnings kan understøtte elevers tilegnelse af højskolernes hovedformål. Eksempelvis synes det æstetiske udtryks mulighed for samfundskritik at kunne yde et gunstigt bidrag til *demokratisk dannelse*, hvilket må siges at være en klar motivation for musikundervisning som fag på højskolerne, hvis man tilskriver sig en opfattelse af musikkens værdi som Nielsens og Reimers. Endvidere kan musikundervisning ud fra det æstetiske perspektiv også siges at

kunne bidrage til *livsoplysning*, idet musikundervisning – modsat de boglige fag – foranstalter og opfordrer til æstetisk rationalitet og erkendelse, der som nævnt betragtes som noget ganske grundmenneskeligt i det æstetiske perspektiv.

Sammenfatning af Nielsens fire begrundelsestyper for almen musikundervisning

Ifølge Frede V. Nielsen er det musikkens tætte relation til den menneskelige eksistens, menneskelige artikulations- og erkendelsesbehov samt kommunikation, der er det særegne og væsentlige ved musik og derigennem musikundervisning. Af denne grund anser Nielsen det antropologiske perspektiv for det mest fundamentale af de fire legitimeringsstrategier. Imidlertid knytter det æstetiske perspektiv sig tæt til det antropologiske, eftersom æstetisk erkendelse og aktivitet, der afstedkommer musik og andre æstetiske fænomener "hører til selve dette at være et menneske," (Nielsen F. V., 2007, s. 47). Det er ud fra dette forhold, at relevansen af menneskelig kultur udspringer, samt at musikkens indvirkning på os kan udnyttes på opdragende vis. Nielsen udtrykker desuden, at de fire begrundelsestyper ud fra deres indbyrdes sammenhæng overlapper og griber ind i hinanden. Nielsen påpeger, at det opdragende perspektiv muliggøres ud fra det grundlag, som er skabt af det antropologiske og æstetiske perspektiv – ligesom disse også går forud for det kulturelle perspektiv. Nielsen påpeger dermed, at det ville være misvisende at lade det opdragende perspektiv være det primære legitimeringsargument, idet at han mener, at: "det er musikken selv, der er den grundlæggende legitimering for musik som alment undervisningsfag", og at dette blandt andet bunder i, at musikken fungerer som et medie mellem vores indre og ydre (Nielsen F. V., 2007, s. 47).

Situeret læring og andre sociale faktorer ved musik og musikundervisning

Når vi i denne undersøgelse beskæftiger os med en uddannelsesinstitution som højskolen, finder vi det nærliggende at rammesætte de læringssituationer og potentialer, der måtte være. Ud fra tidligere udlægning af Nielsen og musikkens relation til mellemmenneskelig eksistens finder vi det relevant at rammesætte 'det sociale' ved musikken og læringssituationer på højskolen.

Som tidligere beskrevet, er højskolen underlagt en række krav til undervisningen, således at denne indeholder brede dannelsesmæssige perspektiver. Rahbek og Møller 2015, s. 107) påpeger, at læring på højskolen ikke udelukkende sker gennem undervisning fra underviser til elev, men at der også opstår læringssituationer eleverne iblandt. Kostskolerammen og det dertilhørende fællesskab spiller derfor også en rolle for, hvordan eleverne tilegner sig læring. At de sociale betingelser på højskolen også udgør et læringsrum, er ifølge Rahbek og Møller ikke særegent for højskolen, og det kan ifølge dem

beskrives ud fra Jean Lave og Etienne Wengers teori *situeret læring* (Lave & Wenger, 2003). Gennem denne teoretiske begrebsverden opnår vi derfor et analytisk perspektiv, der bidrager til at kontekstualisere læring ud fra iboende sociale faktorer, som beskriver relationerne mellem elev, underviser og musikfaget.

Lave og Wenger påpeger, at læring sker mellem nyankomne og veteraner i et praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003, s. 1). Med udgangspunkt i musikundervisningen på højskolen er det derfor først og fremmest nærliggende at definere eleverne som nyankomne og undervisere som veteraner, der til sammen afgrænser musiklivet på højskolen som et praksisfællesskab. Som tidligere nævnt opstår læring også blandt elever. Rahbek og Møller påpeger, at læring imellem elever eksempelsiv sker, hvis en diskussion eller en praktisk øvelse overskrider den formelle undervisning, men også, at læring opstår ud fra kostskolerammens forudsætninger, hvor eleverne på daglig basis stifter bekendtskab med hinandens erfaringer (Rahbek & Møller, 2015, s. 108). Det teoretiske udgangspunkt i forholdet mellem nyankomne og veteraner skal derfor nuanceres: Forskellige kompetencer i praksisfællesskabet fordrer noget, der i højere grad kan tolkes som et kontinuum mellem nyankomne og veteraner, hvor alle aktørers erfaringer kan udgøre læringspotentialer. Praksisfællesskabets aktører kan derfor repræsentere mange forskellige roller og placeringer, så længe det har relation til de konkrete praksisser. En vellykket reproduktion af praksisfællesskabet kan derfor siges at ligge i overgangen fra nyankommen til veteran. Ifølge Lave og Wenger betyder dette også "udskiftning" af veteraner, som et udtryk for at praksisfællesskabet er optaget af at være generativt og sikre sin egen fremtid (Lave & Wenger, 2003, s. 53).

Legitim & Perifer

Essensen i Lave og Wengers begrebsverden er *legitim perifer deltagelse.* Begrebet indebærer, at deltagelse i praksis udgør en væsentlig kilde til læring, hvoraf deltagelse valideres og fortolkes af de øvrige aktører i praksisfælleskabet (Lave & Wenger, 2003). I følgende afsnit vil vi redegøre for, hvad der menes med legitim perifer deltagelse, og hvilke implikationer begrebet har for læring og undervisningen på en højskole.

Terminologiens forestilling om periferi er særligt relevant for, hvordan vi forstår elevernes engagement i musikfaget før, under og efter højskoleopholdet. Ud fra Lave og Wenger er det at være i periferien af et praksisfællesskab udtryk for, at man ikke nødvendigvis behøver at opnå "central deltagelse" men at *periferitet* i højere grad skal forstås som et mangfoldigt begreb, hvor skiftende placeringer og engagementer udgør aktørernes medlemskab i praksisfællesskabet (Lave & Wenger, 2003, s.

37). Derudover repræsenterer periferitet også, at praksisfællesskabet overskrider de isolerede tilfælde på højskolerne, der ligeledes iscenesætter praksisfællesskabet i en bred kulturel kontekst. På den måde kan et højskoleophold motivere, at man er tættere forbundet med musikfaget, men at man efterfølgende ikke nødvendigvis er lige så engageret i tilknyttede praksisser. Vi vil dog jævnført Lave og Wenger argumentere for, at de kompetencer, man tilegner sig på højskolen, kan være genstand for, at man som individ efterfølgende har forståelse for de praksisser, der gør sig gældende i musikfaget i andre sammenhænge. Periferitet giver derfor også anledning til at anskue relationer mellem aktører, der ikke nødvendigvis betragtes som forbundne. Således spiller fælleskulturelle faktorer også en strukturel rolle i henhold til praksisfællesskabet – sagt med andre ord kan et praksisfælleskab aldrig betragtes isoleret fra sin kulturelle og politiske kontekst.

Deltagelse i praksis bygger ifølge Lave og Wenger (2003, s. 48) på situeret forhandling og genforhandling af mening, hvor forståelse og erfaring er gensidigt konstituerende. Deltagelsen bliver derfor socialt legitimeret af aktørerne i praksisfællesskabet, idet de fungerer og forstår præmisserne for de kontekstuelle rammer i praksisfællesskabet. Specifikke kompetencer kan derfor være væsentlige i henhold til at legitimere sig selv i den sociale sammenhæng og indgå i musikalsk praksis. Deltagelsen i praksis forudsætter derudover også, at man er i stand til at benytte relevante artefakter. Vi betragter artefakter i relation til musikfaget på højskolen som eksempelvis de instrumenter, der er til rådighed, og som eleverne medbringer, og tager man udgangspunkt i sammenspilsundervisning, er det plausible udgangspunkt et grundinstrumentarium bestående af bas, guitar, klaver og trommer. Disse instrumenter er derfor også med til at kontekstualisere praksisfællesskabet i en rytmisk vestlig sammenhæng. Dette betyder dermed også, at de musikalske praksisser og de fundamentale teoretiske strukturer, der undervises i på højskolen, er underlagt en bestemt forståelsesramme, som er kulturelt såvel som historisk påvirket. Lave og Wenger (2003, s. 86) påpeger, at artefakter tjener et epistemologisk formål, der er adgangsgivende til den kulturelle organisation, såfremt at disse er transparente i henhold til at forstå deres relation til den viden, de fordrer. Vi vil argumentere for, at instrumentlæring og kendskab hertil i en lang række tilfælde er veje indtil viden om de bagvedliggende teoretiske strukturer i musikfaget og dets historie. Vi kan eksempelvis fremhæve sammenspilsundervisning, hvor man foruden den intenderede undervisning stifter bekendtskab med andres kompetencer på instrumenterne og dermed også adgang til et bredt område af forskellige praksisformer, der alle kan siges at konstituere det faglige fællesskab. Derudover kan disse situationer tydeliggøre forholdet mellem nyankomne og veteraner, hvor forskellige erfaringer hos specifikke instrumentgrupper bidrager til, at individet får mulighed for at oparbejde en helstøbt faglighed i musikfagets mangefacetterede virkelighed. Ligeledes bli-

ver spørgsmålet om forhandling og genforhandling også relevant i denne sammenhæng. Lave og Wenger tydeliggør, at praksisformerne ikke er statiske, og at udviklingen heraf medfører skiftende placeringer i praksisfællesskabet.

Det sociale i musikken

Udover at sammenspil er en indgang til forståelse af musikalsk intrinsiske parametre, vil vi også argumentere for, at musik også fordrer et socialt og kommunikativt aspekt, der også kan bidrage til at overskride den umiddelbare læringssituation. På den anden side af et højskoleophold vil musik – for mange – være genstand for mangeartede sociale begivenheder. Når vi i denne undersøgelse beskæftiger os med almen dannelse, er det også interessant at se på teori, der omhandler dét at kunne begå sig i sociale sammenhænge, hvor kulturen er i centrum – heriblandt musikken, for som vi senere vil se, rummer almen dannelse også et socialt aspekt. For at komme det sociale i musikken nærmere, finder vi det relevant at inddrage Georgina Borns artikel *Music And The Social* (2012). Born beskæftiger sig med fire niveauer af socialmediering i musikken, der alle kan siges at spille en rolle i henhold til at forstå situationer hvori musikkendskab og faglighed kan spille en rolle (Born, 2012, s. 266). De fire planer er som følgende:

1. Microsocialities

I dette plan er musikken, i sig selv, skabende for mangefacetterede socialiteter, der især giver sig til udtryk ved musikudøvelse og optræden. Dette niveau kan vi især relatere til sammenspilssituationer på højskolen og optrædener, der er forbundet med det materiale, der bliver undervist i og med (Born, 2012, s. 266).

2. Imagined Communities

I dette plan påpeger Born, at musikken kan fremmane forestillede fællesskaber, der både kan manifestere sig virtuelt eller i offentligheder som eksempelvis en koncert. Man kan således argumentere for, at kulturelle oplevelser, fordret af musik, kan bidrage til et fællesskab, som et højskoleophold med musik kan bidrage til at kultivere (Born, 2012, s. 266).

3. Wider social identity formations

I det tredje plan bryder musik med bredere sociale identitetsformationer, der omfatter køn/seksualitet, race/etnicitet, samt klasse og nationalitet. Disse identitetsformationer kan alle sammen karakteriseres som musikalsk ekstrinsiske. Musikkens evne til at bryde med disse formationer kan således

også være en relevant overvejelse i henhold til at tilrettelægge undervisning, idet man kan bruge musikken til at udviske identitetsmæssige forskelligheder og individets forståelse heraf (Born, 2012, s. 266).

4. Institutions

I det fjerde plan er musikkens vilkår underlagt institutionelle vilkår hvor dens produktion, reproduktion og transformation påvirkes heraf – altså institutioner i og omkring musiklivet, hvor både uddannelses- og markedsinstitutioner påvirker musikkens sociale mediering. I forlængelse heraf spiller politiske institutioner også en rolle i denne sammenhæng. I relation til højskolen forekommer dette plan ganske relevant, da kulturministeriet, som vi tidligere har klarlagt, har konkrete lovmæssigheder for, hvordan der drives folkehøjskole. Det bliver derfor tydeligt, at forskellige institutionelle agendaer spiller en rolle for, hvordan musikfaglighed skal give sig til kende i et bredt samfundsmæssigt perspektiv (Born, 2012, s. 266-267).

Ud fra ovenstående kan vi påpege, at musikken og musikalsk praksis påvirkes og udformes i en lang række sociale sammenhænge, der alle har relation til vores genstandsfelt. For at kunne identificere, hvad almen dannelse betyder for individet, er vi derfor også nødsaget til at inddrage disse sociale faktorer, der teoretisk set kategorisere musikken som et fællesmenneskelige fænomen. Således illustrerer Borns fire planer og læringsteorien om *situeret læring*, at vores undersøgelse i høj grad kan drage nytte af at betragte centrale, analytiske tematikker ud fra disse sociale teorier. Vi vil således undertiden inddrage disse begrebsapparater i undersøgelsens analyserende afsnit som meningsfulde perspektiver og dermed ikke som en fuldbyrdet teoretisk rammesætning.

Interviewmetode – det semistrukturerede interview

I det følgende afsnit vil vi gennemgå Svend Brinkmann og Lene Tanggaards teori om *det semistrukturerede interview*, der er denne opgaves primære metode for indsamling af empirisk data. Derudover vil afsnittet også indeholde en redegørelse for, hvordan vi selv konkret har grebet vores dataindsamlings- og interviewfase an. Inden det vil vi dog ganske kort berører undersøgelsens type af informanter, samt hvorfor netop disse er valgt.

I forbindelse med vores dataindsamlingsfase har vi interviewet både tidligere højskoleelever og tidligere- eller nuværende højskolemusikundervisere. Begrundelsen for inddragelsen af begge af disse informantgrupper kommer sig af, at vi jo som bekendt er interesseret i at belyse, hvad højskoleelever

har oplevet at få ud af højskolens musikundervisning, hvilket tidligere højskoleelever formodentligt må være bedst egnede til at svare på, eftersom de har haft god tid til at reflektere over dette – både i løbet af hele højskolesemesteret og efterfølgende. Af sammen årsag har vi primært været interesseret i at interviewe elever, der har gået på højskolernes lange halvårsforløb, fremfor de kortere sommerkurser. Alle vores elevinformanter har da også deltaget i halvårlige højskolesemestre (se Bilag 1-9). Samtidigt har vi også været interesseret i at afdække, hvordan højskolens dannelsesprojekt, og UBAK potentielt kommer til udtryk i højskolemusikundervisningen, samt hvilken betydning dette eventuelt har haft på elevernes førnævnte oplevelser. Dette mente vi, at højskolemusikundervisere til gengæld er langt mere egnede og rustede til at svare på, end højskoleelever er, idet underviserne må formodes at have konkrete, didaktiske intentioner med musikundervisningen.

Det kvalitative forskningsinterview – en adgang til den menneskelige livsverden

Brinkmann og Tanggaard skriver i deres bog *Kvalitative metoder: En grundbog* (2015), at interviewet i nyere tid er blevet en almengyldig forskningsmetode, hvorigennem vi kan skabe og formidle en livshistorie. Med andre ord er interviewet ifølge Brinkmann og Tanggaard en social handling, der medierer subjektets forhold til sig selv. Endvidere skriver de, at interviewet er blevet en udbredt, universel undersøgelsesmetode, der kan anvendes til at tilegne sig viden om: *"menneskers livssituation, deres meninger, holdninger og oplevelser…"* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 29-30). Brinkmann og Tanggaard skriver, at en af de primære begrundelser for at anvende kvalitative forskningsinterview er, at det kan give adgang til menneskers *livsverden* samt oplevelserne af diverse fænomener forbundet med denne. *Livsverden* betegner de som den verden, der præsenterer sig for os, og som vi klart og umiddelbart oplever, hvilket hermed går forud for refleksion og teoretisering. Sagt på en anden måde er *livsverden* for Brinkmann og Tanggaard den verden, som vi kender til, og hele tiden møder i vores hverdagsliv.

Eftersom det kvalitative interview kan åbne for menneskers livsverden, kan metoden ifølge Brinkmann og Tanggaard anses for at være realiseringen af den franske, fænomenologiske filosof Maurice Merleau-Pontys (Klausen, 2022):

> *" […] program for en fænomenologisk videnskab med udgangspunkt i den primære oplevelse af verden. I følge Merleau-Ponty er alle videnskabelige teorier og forklaringer nødvendigvis at forstå som sekundære udtryk for de fænomener, mennesker lever med i dagligdagen."* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31).

Dette vil jævnført Brinkmann og Tanggaard eksempelvis sige; at en psykologs beskrivelser af posttraumatisk belastningsreaktion (PTSD), kartografens verdenskort samt filosoffens ontologiske udlægning

af *væren og tid*; alle udelukkende er at betragte som efterrationaliseringer, der baserer sig på abstraktioner af konkrete begivenheder og menneskelige erfaringer. Med dette in mente kan menneskers livsverdensoplevelser, som det kvalitative interview giver os en særlig adgang til, ifølge Brinkmann og Tanggaard danne grobund for teoriudvikling og modelkonstruktion (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30-31). I forbindelse med dette skriver de videre, at et godt interviewprojekt potentielt kan bidrage med:

> *"… ny viden om menneskers livssituation, og i sidste ende […] kan påvirke institutionelle og politiske beslutningsprocesser. […] gode interviewprojekter har det, man kan kalde pragmatisk og kommunikativ validitet – de er gyldige, fordi de lærer os noget om menneskers livsverden, og fordi de påvirker teoriudvikling og vores tænkning og handlen inden for bestemte områder."* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 34)

Via den amerikanske psykolog Jerome Bruner (Poulsen & Schack, 2020) forklarer Brinkmann og Tanggaard, at det kvalitative interview herudover er særligt egnet til at klarlægge *narrative* aspekter af vores eksistens. De anser denne kvalitet ved interviewet som væsentligt, idet nyere narrativitetsforskning har dokumenteret, at mennesker både sanser, tænker og handler på baggrund af narrative systemer. Sagt på en anden måde kan man sige, at den måde vi mennesker handler i verden på den måde, som vi perciperer den og generelt tænker på, at alt sammen udspringer fra de fortællinger, vi har om os selv og om omverden. Hermed er det ifølge Brinkmann og Tanggaard en central opgave at belyse menneskers narrative systemer, hvilket det kvalitative interview som nævnt i høj grad er egnet til, eftersom man netop herigennem lader menneskers egne narrativer komme til orde (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 34; Bruner, 1991).

Det er således på baggrund af ovenstående betragtninger, at vi finder det kvalitative forskningsinterview særligt egnet som primær dataindsamlingsmetode for dette kandidatspeciale. Det er vores forventning, at livsverdensoplevelserne om højskolemusikundervisning og højskolens dannelsesaspekt, som vores informanter beretter om via interviewene, først og fremmest kan bruges til at besvare specialets problemformulering, men at disse potentielt også kan danne basis for videre hypoteser om højskolemusikundervisningens værdi og højskolerammens betydning herfor.

Imidlertid bør interviewet *ikke* opfattes som en *"neutral teknik til at opnå upåvirkede svar fra informanten",* skriver Brinkmann og Tanggaard (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30). De forklarer videre, at man i sin analytiske proces aldrig vil kunne opnå en fuld forståelse af, hvordan det er at opleve det, som informanten beretter om i sit interview. Et interviewstudies spørgsmål må ifølge Brinkmann og Tanggaard således være så vidt muligt at tilnærme sig informantens erfaringer i en sådan grad, at man

afslutningsvist kan formulere et sammenhængende og teoretisk velunderbygget tredjepersonsperspektiv på informanterfaringen i en eventuel skriftlig opgave (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30-31).

Det semistrukturerede interview og interviewguiden

Som tidligere nævnt har vi i denne opgave anvendt *det semistrukturerede interview* som vores metode for dataindsamling. Ifølge Brinkmann og Tanggaard er denne interviewtype den mest udbredte i moderne interviewforskning. De skriver videre om det semistrukturerede interview, at det udspiller sig som:

> *"… en interaktion mellem forskerens spørgsmål, hvoraf nogle er planlagt og nedfældet i en interviewguide på forhånd, og interviewpersonens svar. Interviewet forberedes sædvanligvis til transskription ved at blive optaget på bånd eller digitalt."* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 36)

Det semistrukturerede interview er følgeligt at forstå som en middelvej mellem *det løst ustrukturerede interview*, hvor kun få af spørgsmålene er planlagt på forhånd, og *det stramt strukturerede interview*, der opererer ud fra en lang række forhåndsnedfældede, styrende spørgsmål, forklarer Brinkmann og Tanggaard. De skriver videre, at *det løst ustrukturerede interview* og *det stramt strukturerede interview* kan være velegnede til henholdsvis feltarbejde og spørgeskemaundersøgelser, men at de også rummer hver deres ulemper.

Kort sagt synes det semistrukturerede interview jævnført Brinkmann og Tanggaard som det mest egnede for vores undersøgelse, idet denne interviewtypes umiddelbare ansigt-til-ansigt-interaktion, hvor forskeren ikke foretager en alt for stram interviewstyring, ofte muliggør, at informanten bedre kan fortælle sin egen historie og tillige protestere mod forskerens interviewspørgsmål, samt fortolkninger. Derudover er man med det semistrukturerede interview ifølge Brinkmann og Tanggaard samtidigt i stand til at fastholde sit planlagte, forskningsmæssige emne, eftersom interviewtypen indeholder en grad af styring – grundet interviewguiden med dens på-forhånd-bestemte spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 34-36).

I forhold til udviklingen af interviewguiden forklarer Brinkmann og Tanggaard, at en god interviewguide baserer sig på viden og teori om feltet og menneskerne, man har sat sig for at undersøge. Dette kommer sig ganske enkelt af, at man er i stand til at nedfælde de bedste og mest vedkommende spørgsmål i udarbejdelsen af interviewguiden, hvis man forinden har en omfattende viden om forskningsemnet, skriver Brinkmann og Tanggaard. De forklarer videre, at forhåndsudførte, grundige litte-

raturstudier tydeliggør, hvad man bør være opmærksom på i interviewsituationen, hvilket man potentielt ellers ville have negligeret. Således kan det eksempelvis besværliggøre forberedelsen af en god interviewguide og udførelsen af gode interviews om den danske højskole og højskolemusikundervisning, hvis man aldrig før har sat sig ind i disse fænomener (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37-38). Med hensyn til arbejdet med dette specialeprojekt har vi da også foretaget grundige undersøgelser af relevant teori, inden vi begyndte udviklingen af vores interviewguides. Eksempelvis omhandlede vores synopsis-opgave, som vi udarbejdede i forbindelse med kurset *synopsismodul* i efteråret 2022, mere eller mindre det samme emne, som er tilfældet i denne opgave. Ligeledes har vi udført størstedelen af specialets redegørende arbejde, inden vi igangsatte udformningen af vores interviewguide. Endvidere og ikke mindst har særligt to medlemmer af projektgruppen et indgående kendskab til højskolemusikundervisning og den danske højskoles særegne rammer, idet de – som berørt i indledningen – begge har gennemført længere højskoleophold, der indbefattede forskelligartet musikundervisning.

Hvad angår udarbejdningen af en interviewguide, kan man ifølge Brinkmann og Tanggaard udfærdige en tabel i et skriveprogram, hvorigennem man sondrer mellem interview- og forskningsspørgsmål. I forhold til forskningsspørgsmålene, så søger disse at belyse specifikke fænomener, processer og forbindelser. Sagt på en anden måde kan man sige, at forskningsspørgsmål er de spørgsmål, der udtrykker, hvad end man jævnfør sin problemformulering ønsker at belyse. Således befinder sådanne spørgsmål sig ifølge Brinkmann og Tanggaard ofte på et abstrakt plan, hvorfor gode og relevante forskningsspørgsmål sjældent egner sig som interviewspørgsmål. Brinkmann og Tanggaard skriver at i modsætning hertil, så bør gode interviewspørgsmål være betydeligt mere *"mundrette, ligefremme og livsverdensnære"* (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 40). Med andre ord søger man fortrinsvist at lade interviewspørgsmålene være håndgribelige beskrivelser af forskningsspørgsmålene, forklarer Brinkmann og Tanggaard (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38-41).

I vores interviewarbejde benyttede vi os således også af interviewguides, bestående af en tabel med på-forhånd-nedfældede spørgsmål. I disse guides havde vi på den højre side af dokumentet formuleret en række forskningsspørgsmål, der først og fremmest relaterer til projektets problemformulering. På den venstre side af interviewguiden havde vi efter nøje overvejelser omformuleret vores forskningsspørgsmål til nogle mere mundrette og jordnære interviewspørgsmål for således at give informanterne den bedste anledning til at kunne forholde sig til spørgsmålene, sådan at de herigennem havde mulighed for at give de bedst tænkelige svar. Hermed blev de følgende forskningsspørgsmål fra interviewguiden (rettet mod elever):

”Oplevede de tidligere højskoleelever, at højskolen italesatte dens dannelsesprojekt? Hvilken betydning har aspektet af almen dannelse i højskolens musikundervisning (jf. UBAK og højskolernes hovedformål) haft på de deltagende elever?”

til interviewspørgsmålene:

1. ”Oplevede du, at underviserne italesatte målet med musikundervisningen?”
    - I så fald: ”hvad fremhævede underviserne?”
2. ”Hvad forstår du ved almendannelse?”
3. ”Oplevede du, at højskolen italesatte dens dannelsesprojekt?”
4. ”Oplever du musikundervisning på højskolen som alment dannende?”
    - I så fald: ”Hvilken betydning oplever du, at det almene dannelsesaspekt havde for musikundervisningen?”

En kopi af vores interviewguides kan i øvrigt findes i bilagene 14 og 15 for henholdsvis elever og undervisere. Herudover er det også værd at bemærke, at vi besluttede os for at organisere og opdele interviewguiden i to klare spørgsmålskategorier. Den første del af interviewguiden omkredser baggrundsviden om informanterne såsom: deres musiskalske baggrund og forudgående motivation for højskoleopholdet. Derudover indeholder denne del spørgsmål angående informanternes umiddelbare oplevelser forbundet med højskolen og musikundervisningen knyttet hertil. Den anden del af interviewguiden indeholder derimod mere eksplicitte spørgsmål om informanternes forståelse af begrebet *almen dannelse*, højskolens dannelsesprojekt, samt hvorvidt og hvordan informanterne mener, at dette kan spores i højskolemusikundervisningen. Vi valgte at lave denne bevidste kategorisering af spørgsmålene, i og med, at vi gerne ville undersøge, i hvor høj grad og på hvilken måde informanterne selv benævnte højskolens dannelsesaspekt, og den eventuelle betydning dette måtte have på deres oplevelser forbundet med musikundervisningen, inden vi selv bragte dette emne eksplicit på banen. Sagt på en anden måde var tanken med denne strukturering af spørgsmålene, at vi formodede, at dette potentielt kunne sige noget om, hvor stor en betydning informanterne selv tillagde højskolens dannelsessigte, hvis de fremhævede dette aspekt – og i så fald hvordan – inden vi selv spurgte mere direkte ind til dette. Vi finder det i øvrigt værd at bemærke, at vi bevidst valgte at anvende begrebet *almen dannelse* i interviewene, skønt begrebet *almendannende undervisning* – som nævnt i tidligere afsnit – ikke er noget som højskolerne selv anvender nu om dage. Vi mente dog, at *almen dannelse* er langt mindre ladet end begreberne *livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse*, der som nævnt benyttes af højskolerne i dag. Sagt på en anden måde vurderede vi, at vores anvendelse af

begrebet *almen dannelse* i højere grad ville tillade informanterne at sætte deres egne ord på dette aspekt af folkehøjskolen.

Som tidligere omtalt kan interviewguiden ifølge Brinkmann og Tanggaard dog være mere eller mindre styrende i interviewsituationen. Med dette mener de, at det semistrukturerede interview netop tillader, at man i sine interviews kan afvige fra interviewguidens interviewspørgsmål. Sådanne afvigelse kan ifølge Brinkmann og Tanggaard eksempelvis komme til udtryk som: *opfølgende spørgsmål*, *sonderende spørgsmål* (”kan du beskrive dette yderligere?”)*, specificerende spørgsmål* (”hvordan mener du dette er tilfældet?”) eller *fortolkende spørgsmål*, hvor man søger en tilkendegivelse af, hvorvidt man har forstået et af informantens udsagn korrekt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38-42).

Vi benyttede os da også flere gange af sådanne interviewguidesafvigelser i løbet af vores interviews. Eksempelvis da vi stillede det opfølgende og specificerende spørgsmål: ”Ja, nu får jeg sådan lyst til at spørge: Hvad er det så reelt du savner? Fordi der er jo for eksempel musiklokaler til stede her [på Musikkens Hus]”, da en informant, der nu studerer på Musikkens Hus, gav udtryk for, at vedkommende savner nogle af musikfaciliteterne tilknyttet sin tidligere højskole (Bilag 1, s. 5).

Om interviewtilgange og det foretrukne antal informanter

Brinkmann og Tanggaard skriver, at der grundlæggende er to forskellige videnskabelige tilgange til det kvalitative forskningsinterview. Den første af disse er ifølge Brinkmann og Tanggaard *den fænomenologisk orienterede* tilgang, hvor man som forsker søger nøjagtige beskrivelser af, hvorledes konkrete fænomener *erfares* fra et førstepersonsperspektiv. I denne tilgang fungerer interviewet som et medium eller redskab, hvorigennem menneskelige oplevelser fra begivenheder udenfor interviewsituationen kan artikuleres. Den anden tilgang til det kvalitative forskningsinterview er ifølge Brinkmann og Tanggaard *den socialkonstruktionistiske og diskursanalytiske* tilgang, der er mere interesseret i, hvordan fænomener og oplevelser heraf diskursivt *italesættes*. Hermed fungerer interviewet i denne tilgang i større grad som en social begivenhed i sig selv, hvor erfaringen, man er interesseret i at belyse, opstår i interaktionen. Imidlertid behøver den ene tilgang ifølge Brinkmann og Tanggaard ikke nødvendigvis at udelukke den anden (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31). På sin vis har vi også benyttet os af begge indfaldsvinkler under vores interviewproces, for selvom vi har været særligt interesseret i at afdække vores informanters oplevelser med højskolemusikundervisning, så har vi tillige ønsket at undersøge, hvordan informanterne italesatte højskolens dannelsesprojekt, højskolens tre hovedformål, samt kulturministeriets krav om *Undervisning af Bred Almen Karakter (UBAK)*.

I forhold til antallet af informanter man bør interviewe, skriver Brinkmann og Tanggaard, at det altid må afgøres i relation til *”interviewprojektets rammer, varighed og ressourcer”* (Brinkmann &

Tanggaard, 2015, s. 31-32). Trods dette skriver de, at et typisk s*tudenterprojekt* eksempelvis vil have omkring 3-5 informanter, skønt det også kan være færre end dette, mens *individuelle forskningsprojekter* ofte vil basere sig på cirka 10-20 informanter, selvom dette også kan variere i form af både flere og færre informanter. Ideelt set foretager man ifølge Brinkmann og Tanggaard interviews, indtil man vurderer, at yderligere interviews ikke vil kunne supplere med flere relevante informationer i henhold til det, man ønsker at belyse. Generelt set mener Brinkmann og Tanggaard imidlertid, at det er mere givtigt at udføre lidt færre kvalitative interviews, end det er at udføre 'for mange'. Dette skyldes, skriver de, at man med for mange interviews kan risikere at drukne i mængden af empiri, mens man med færre interviews har bedre tid og mulighed for at få dem grundigt gennemarbejdet, sådan at ens analyse kan blive tilstrækkeligt dybdegående og teoretisk funderet (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 32).

I forhold til denne opgave har vi vurderet, at vi med et tremands-kandidatspeciale omfangsmæssigt lægger os mest op ad Brinkmann og Tanggaards eksempel om et *individuelt forskningsprojekt* fremfor et *studenterprojekt*. Således havde vi som udgangspunkt tilsigtet at gennemføre i omegnen af 10-15 interviews af tidligere højskoleelever samt 3-5 interviews af højskoleundervisere. Vi skønnede, at denne mængde af interviews kunne afføde en fyldestgørende mængde af oplevelsesberetninger for denne opgaves ramme, uden at vi potentielt ville drukne i data. Efter udførelsen af interviewene vurderede vi, at yderligere interviews ikke ville bidrage med betragtelig ny information, da mange oplevelser, emner og tematikker gik igen hos vores informanter. Alligevel kunne vi naturligvis have udført flere interviews, men efter det 13. interview vurderede vi endvidere, at specialets tidsramme ikke tillod det. Således var det endelige antal af udførte interviews efter interviewfasen 13 i alt. Dette fordelte sig på ni elev-informanter og fire underviser-informanter.

Beskrivelse af vores interviewfase og pilotundersøgelse

I dette afsnit vil vi redegøre for vores interviewfase – altså hvordan vi selv metodisk bar os ad i udførelsen af vores konkrete interviewproces. I denne forbindelse vil vi hermed først gøre rede for pilotstudiet, der gik forud for vores egentlige interviewfase.

Pilotundersøgelsen

Tirsdag d. 28. marts havde vi inviteret én tidligere højskoleelev og én nuværende højskoleunderviser[8] til at deltage i et pilotstudie, hvorved vi søgte at afprøve vores interviewspørgsmål, inden påbegyndelsen af vores reelle interviewfase. Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 37) understreger netop denne

[8] Disse to informanter var i øvrigt begge udvalgt ud fra den simple forudsætning, at de nemt og hurtigt ville kunne møde os, så snart vi var klar til at foretage pilotundersøgelsen.

anvendelighed ved et pilotstudie. På denne måde havde vi følgeligt mulighed for potentielt at ændre i interviewguiden eller vores generelle interviewmetode, såfremt der på baggrund af pilotundersøgelsen skulle vise sig nogle uhensigtsmæssigheder forbundet med disse. Generelt set var der ikke meget, vi vurderede, der var nødvendigt at ændres ovenpå pilotstudiets to interviews – men der var dog noget. Eksempelvis oplevede vi, at begge vores informanter under pilotstudiet tydeligt studsede over overgangen til den anden del af interviewet, der fokuserede mere eksplicit på højskolens dannelsesprojekt. Vi vurderede, at dette skyldtes en ret så brat overgang fra den første del af interviewet til ganske pludseligt at stille et stort og åbent spørgsmål som: "Hvad forstår du ved almen dannelse?" (Se Bilag 14 & 15). Således endte vi med at tilføje forklaringen: "Den næste del af interviewet kommer til at omhandle højskolens dannelsessigte" umiddelbart inden starten af anden halvdel af begge interviewguides (se Bilag 14 & 15). På denne måde håbede vi, at vi kunne bløde den lidt voldsomme overgang en smule op. Herudover var vi lidt usikre på, hvorvidt det var den tidligere højskoleelev selv eller interviewguiden, der gjorde, at vedkommende under pilotstudiet mest af alt snakkede om det faglige, og knap så meget om det personlige og de potentielle dannelsesperspektiver forbundet med højskolemusikundervisningen. Eftersom vi også var interesserede i at belyse disse sidstnævnte to aspekter, valgte vi at indskrive det opfølgende interviewspørgsmål: "Kan du genkalde et scenarie, hvor du oplevede at få særligt meget ud af musikundervisningen?", såfremt informanterne svarede positivt på spørgsmålet: "Hvad vurderer du overordnet set at have fået ud af højskolemusikundervisningen?" (Se Bilag 14 & 15).

Ovenpå pilotstudiet lavede vi også nogle mindre rettelser i den-til-formålet-formulerede samtykkeerklæring, hvori informanterne blandt andet ville skriver under på, at vi og AAU må behandle og anvende informanternes personoplysninger til vores specialeprojekt, samt at de som informanter ville blive anonymiseret i vores opgave. Først og fremmest 'strømlinede' vi samtykkeerklæringen, sådan at den passede til både elever og undervisere ved at skrive "oplevelser med musikundervisning", frem for "deltagelse i musikundervisning". Derudover lavede vi nogle mindre rettelser i dokumentets opsætning samt nogle enkelte små omformuleringer, sådan at den fremstod så klart og formålstjenesteligt som muligt. Samtykkeerklæringen kan i øvrigt findes i Bilag 16.

Inden interviewfasen var vi for øvrigt i tvivl om, hvorvidt det for informanterne ville føles lettere overvældende, hvis alle gruppens tre medlemmer deltog i interviewprocessen. Men da ingen af pilotundersøgelsens to informanter gav udtryk for, at de havde oplevet dette som problematisk, da vi afslutningsvist spurgte dem om dette, valgte vi at holde fast i denne tilgang.

Interviewprocessen

Den primære del af interviewfasen forløb fra mandag d. 3. april til og med torsdag d. 6. april på Musikkens Hus, Aalborg. Her havde vi alt lige fra én til fem informanter inde til interviews om dagen. Da vi herpå vurderede, at det ville være fordelagtigt med endnu et underviserinterview, fandt vi frem til *Underviser C* og udførte interviewet med vedkommende d. 17. april. Informanterne var først og fremmest udvalgt på baggrund af, at de enten var tidligere højskoleelever, der havde personlige erfaringer med den danske højskole og højskolemusikundervisning eller tidligere/nuværende højskolemusikundervisere. Dernæst havde vi udvalgt informanterne ud fra den præmis, at de bor i- og/eller ofte færdes i Aalborg, sådan at vi havde den bedste mulighed for at interviewe dem ansigt-til-ansigt. Vi foretrak denne interviewmetode, mest af alt fordi vi hermed potentielt ikke skulle døje med et online-interviews dårlig lydkvalitet, hvilket eventuelt kunne besværliggøre den efterfølgende transskription af interviewet. Endvidere vurderede vi, at interviewsamtaler – omkring så relativt personlige emner som udvikling og dannelse – helst skulle forgå med fysisk tilstedeværelse fremfor over en online forbindelse.

Med hensyn til interviewprocessen så havde vi booket et mindre lokale på Musikkens Hus, der kunne aflukkes i hele den førnævnte periode, sådan at interviewene kunne foregå roligt og uforstyrret. For at gøre interviewet så hyggeligt og formildende som muligt, havde vi sørget for vand eller kaffe, såfremt at informanterne måtte ønske dette.

Efter en informant havde meldt sin ankomst fandt vi os alle til rette i lokalet, hvorefter vi udleverede samtykkeerklæringen til informanten, og ventede på at vedkommende havde gennemlæst og underskrevet denne, tændte for lydoptageren, hvorefter vi således gik i gang med selve interviewet. I forhold til gruppens arbejdsfordeling under interviewprocessen stod den ene af os for udleveringen af samtykkeerklæringen, og agerede tillige den primære interviewer. Det andet gruppemedlem varetog alt det tekniske med hensyn til lån af lydoptager, opsætning og equalizing af optagerens lydinput og sørgede desuden for, at interviewene nu engang også blev optaget. Den tredje af os stod for at nedskrive feltnoter undervejs i interviewet; hvilket for det første bestod i at notere nævneværdige gestikulationer og kropsudtryk hos informanterne, som lydoptagelsen selvsagt ikke ville kunne opfange; samt særligt interessante udtalelser, der blandt andet kunne bruges til at stille opfølgende spørgsmål senere i interviewene. Interviewnoterne kan i øvrigt findes i Bilag 17-28. Visse af de noterede gestikulationer og kropsudtryk er desuden blevet indskrevet i visse interviewtransskriptioner, samt i analysen, hvor vi vurderede, at det var relevant for forståelsen af den givne situation. Herudover bød vi dog alle ind med opfølgende eller specificerende spørgsmål i ny og næ.

I henhold til transskriptionsprocessen valgte vi at anvende onlinemediet Zetlands transskriptionssoftware *Good Tape*. Programmets evne til at angive præcise transskriptioner af vores optagelser lempede processens tidsramme, således at vi efterfølgende mest af alt skulle tilrette og formalisere teksten. Vi har tilstræbt at udelade diverse lyde, der ikke har tjent noget sprogligt eller forståelsesmæssigt formål således, at teksten fremstår strømlinet og let læselig. Desuden har vi angivet udsagn i citationstegn, når informanterne har citeret andre eller sig selv, samt ved eventuelle retoriske spørgsmål. Forruden disse overvejelser har vi ligeledes valgt at anvende kønsneutrale pronominer for at anonymisere informanterne mest muligt – ligesom vi ikke har tillagt det noget væsentlig betydning for projektets indhold at angive informanternes specifikke køn.

Andre mulige undersøgelsesmetoder og hvorfor vi har valgt at fokusere på det kvalitative forskningsinterview

Ifølge Brinkmann og Tanggaard kan det være gavnligt at supplere kvalitative interviews med andre undersøgelsesmetoder som eksempelvis kvantitative interviews i form af spørgeskemaer og surveys, der kan producere en større mængde data end kvalitative interviews, og som blandt andet kan vise noget om "generelle demografiske forhold i et land" eller feltarbejde, "der kan give et skarpere blik for, hvad mennesker rent faktisk gør (i modsætning til interview, hvor folk primært fortæller om, hvad de gør)" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33). Det kvalitative interview er ifølge Brinkmann og Tanggaard for øvrigt – i modsætning til de førnævnte metoder – bedre egnet til at afdække de mere sproglige, samtalebaserede, relationelle og narrative dimensioner af den menneskelige eksistens. Selvom interviewet – som enhver anden undersøgelsesmetode – også har sine begrænsninger, så anser Brinkmann og Tanggaard således styrken ved det kvalitative forskningsinterview, at det kan belyse "områder af vores erfaring på en langt mere effektiv måde end de fleste andre metoder" (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33-34)

Skønt vi længe overvejede at inddrage både spørgeskemaer og feltarbejde som supplerende dataindsamlingsmetoder i vores opgave, har vi som bekendt afholdt os fra at gøre dette. I forhold til kvantitative interviewmetoder såsom spørgeskemaer, så kunne sådanne selvfølgelig være en måde at nå ud til endnu flere højskoleundervisere og tidligere højskoleelever. Men eftersom vi har været interesseret i at belyse personlige oplevelser og narrativer forbundet med højskolemusikundervisning, ligesom vi gerne ville give plads til uddybende og opfølgende spørgsmål, hvilket et semistruktureret interview – modsat kvantitative interviews – netop muliggør, så har vi altså valgt at fokusere på det kvalitative interview som denne opgaves dataindsamlingsmetode. Den primære årsag, til at vi ikke har benyttet os af spørgeskemaer, er dog specialets tidsramme. For at en spørgeskemaundersøgelse i denne opga-

vesammenhæng kunne afføde en fyldestgørende kvalitet og mængde af data, vurderede vi, at undersøgelsen nødvendigvis måtte køre i så længe, at vi ikke ville have nok tid til at behandle og analysere den indsamlede data, samtidigt med udførelsen af en større interviewfase.
I forhold til feltarbejde som metodevalg debatterede vi, hvorvidt det ville være givtigt at observere musikundervisningen på en højskole i én eller flere dage. Men idet specialets fokus omhandler højskoleelevers personlige udbytte af højskolemusikundervisning og betydningen af højskolens dannelsesaspekt herfor, hvilket angiveligt må kræve, at man har gennemført et højskolesemester med musikundervisning eller i hvert fald deltaget i højskolemusikundervisning i noget mere end i et par dage, besluttede vi os for at forbigå førnævnte feltarbejde. Selvfølgelig kunne vi have prioriteret at observere og eventuelt deltage i højskolemusikundervisning fra et semesters start til slut, men selv en lidt mindre periode end dette ville med sandsynlighed overskride specialets tidsramme for, hvad der er muligt at nå.

Empiribehandling - Tematisk analyse

For at kunne analysere vores empiriske materiale i form af semistrukturerede analyse vil vi tage udgangspunkt i Virginia Braun & Victoria Clarkes tematiske analyse (Braun & Clarke, 2008). Denne metodiske fremgangsmåde har til formål at identificere specifikke mønstre og temaer på tværs af de forskellige interviews, således at disse kan behandles komparativt. For nærværende speciale drejer dette sig derfor om, at kunne tilgå specifikke tematikker i højskole-undervisere og -elevers meninger om den undervisning, de på hver sin måde har været en del af. Navnlig for at kunne forstå disse tematikker ud fra en teoretisk rammesætning om dannelse og musikundervisningens rolle i den sammenhæng. Metoden er jævnført Braun og Clarke ikke knyttet til nogen specifik epistemologi eller teoretisk grundlag, hvilket gør den alsidig at anvende i praksis (Braun & Clarke, 2008, s. 78). Arbejdet har således taget udgangspunkt i de transskriptioner, der fulgte de foretagne interviews. Ud fra ovenstående betragtninger om det semistrukturerede interview muliggør den tematiske analyse derfor, at informanternes livsverden kan sammenføjes og opsummeres således, at disse efterfølgende kan analyseres og fortolkes.

Spørgsmålet om den gode tematiske analyse drejer sig derfor om, at skabe grundlag til en tolkning af respondenternes svar og ikke bare resumere eller organisere datasættet. Braun og Clarke sondrer mellem to forskellige niveauer af temaer: *semantisk* og *latent*. Semantiske temaer skildrer den eksplicitte mening i respondentens svar, hvorfor man ikke leder efter noget bagvedliggende. Ved de latente

temaer søger man de implicitte svar, der ud fra Braun og Clarke kan forstås således: "...starts to identify or examine the underlying ideas, assumptions, and conceptualisations – and ideologies - that are theorised as shaping or informing the semantic content of the data" (Braun & Clarke, 2008, s. 84). Disse to niveauer bidrager derfor på hver sin måde til at kategorisere svarene, hvor de førstnævnte semantiske temaer bidrager til at danne et overblik, der sidenhen kan færdigbehandles gennem latente temaer, som kan medvirke til at besvare specialets problemformulering. Temaerne, som vi har identificeret, vil i vores fremgangsmåde således overvejende blive behandlet ud fra den latente tilgang, idet vi finder det meningsfuldt at teoretisere langt størstedelen af de udsagn, som vi inddrager.

I den sammenhæng definerer Braun og Clarke to forskellige tilgange til selve analysen: induktiv- eller teoretisk tematisk analyse. Ved førstnævnte har temaerne en stærk relation til data de opstår ud fra, hvorimod den teoretiske tematiske analyse er drevet ud fra en teoretisk eller analytisk interesse (Braun & Clarke, 2008, s. 83). For nærværende analyse vil vi dog argumentere for, at elementer af begge analytiske fremgangsmåder er impliceret. I kraft af vores semistrukturerede tilgang til interviewprocessen vil vi nødvendigvis være nødsagede til at kode ud fra eventuelle afvigelser i form af opfølgende spørgsmål, der ikke er nedfældet i interviewguidesne. Vi vil dog også kunne imødekomme en teoretisk tematisk tilgang i kraft af, at vores interviewguides er motiveret ud fra teori, som vi vurderer, har stærk tilknytning til vores genstandsfelt. Ligeledes vil vi tematisere vores empiri med udgangspunkt i højskolens hovedmål for at finde svar, der relaterer sig dertil.

Braun og Clarke angiver en fremgangsmåde bestemt af seks faser for deres tematiske analyse. I de kommende afsnit vil vi redegøre for disse seks faser og dermed klarlægge en væsentlig metodisk fremgangsmåde for specialets empiri og analysen heraf. Desuden vil vi eksemplificere løbende og redegøre for overvejelser forbundet hermed.

Første fase

I den første fase er fokusset på at blive fortrolig med alle sine transskriptioner – heriblandt at læse, genlæse og tage foreløbige notater, der kan danne grobund for en senere kodning og tematisering. Braun & Clarke (2008, s. 87) skriver her om "immersion": At man aktivt fordyber sig i dataet, så man forstår dette dybdegående. I vores tilfælde bliver det således vigtigt at kunne adskille væsentligt pointer for de to typer af respondenter.

Anden fase

I den anden fase foretages den indledende kodning af data, således at det samlede datasæt fremstår overskueligt og systematiseret. Kodningen skal ligeledes bidrage til at reducere data til mindre enheder, som vi finder væsentlige. Som en del af fremgangsmåden i denne fase vil vi gøre brug af *åben*

kodning, der betyder, at koderne ikke er bestemt forud og kan ændre sig i takt med, at kodningen skrider frem (Braun & Clarke, 2008, s. 88-89). Dog kan vi imødekomme, at vores interview er motiveret ud fra forskningsspørgsmål, der alle har relation til problemformuleringen. Hermed vil disse også være udslagsgivende i denne fase, således at de påvirker vores antagelser om, hvordan koderne kan tage sig ud. Endvidere vil vi dog forbeholde, at disse koder sagtens kan ændre sig, som tidligere nævnt. Selve kodningen gennemføres i det dertil egnede software *NVivo*. Her fik vi således mulighed for at overstrege væsentlige pointer og udsagn i de transskriberede interviews og knytte koder hertil. Egengenererede billedeksempler fra kodeprocessen kan i øvrigt ses senere i afsnittet.

Tredje fase

I den tredje fase påbegyndes tematiseringen af datasættet: Man leder efter mønstre, som ud fra sammenhængen betragtes signifikante eller interessevækkende. Ud fra Braun & Clarkes (2008, s. 89) fremgangsmåde er der ikke nogen faste rammer for, hvad der udgør et tema. Vi kan dog påpege, at de koder, som vi anvender i anden fase, skal kunne kategoriseres under temaer. De påpeger endvidere, at det ved små datasæt kan være vanskeligt at adskille koder og temaer, hvilket også understreger den sammenhæng, som vi søger at etablere mellem disse. Indledningsvist kategoriserede vi koderne i nedstående kategorier:

Codes

Name	Files	References
Baggrundsviden	2	15
Dannelse	2	60
Højskolens Rammer	2	28
Motivation for højskoleopholdet	2	14
Undervisnings-metode og faciliteter	1	1

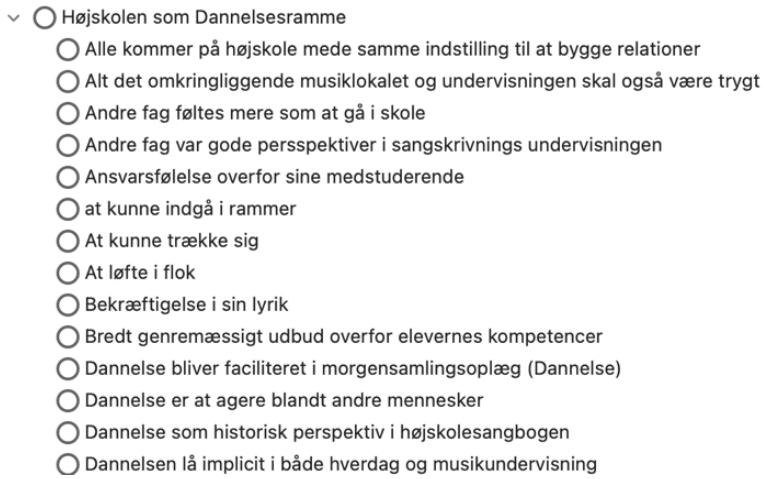
Figur 1 - Indledende temaer

Kategorierne kan dog siges at være meget overordnede og ikke så værdiladede i forhold til kodernes indhold. Inddelingen tjente dog et formål i henhold til overskueligheden i vores tematiske arbejde i de kommende faser.

Fjerde fase

I denne fase revideres og udvikles der på de foreløbige temaer fra den foregående fase. Temaerne skal derfor genovervejes, og dermed skal al data, der er tilknyttet et givent tema, gennemlæses, for at sikre at det understøtter temaets beskaffenhed. Derudover understreger Braun & Clarke, at man bør overveje, om man forsøger at passe data ind i temaets ramme og om temaet potentielt overlapper

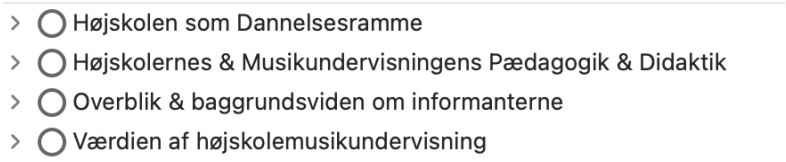
med andre temaer. Ligeledes fremhæver de, at der ved visse tilfælde kan være undertemaer eller helt andre temaer i den temaspecifikke data der også kan være udslagsgivende, i forhold til at tematiseringen er præcis for den afgrænsede data (Braun & Clarke, 2008, s. 91-92). I nedstående tabel fremvises et eksempel på en kodning og tematiseringen heraf. Som eksempel herfor kan vi fremhæve nedstående temaer, der illustrerer vores proces i henhold til at tematisere vores data hensigtsmæssigt:



Figur 2 - Eksempel på tema og dertilhørende koder

Femte fase

I denne fase raffineres og defineres temaerne yderligere. Med dette mener Braun & Clarke (2008, s. 92), at man skal kunne finde frem til hvert temas essens, samt den overordnede kerne i temaerne. Ved slutningen af denne fase skal man derfor have en klar og præcis opfattelse af hvert temas beskaffenhed, ellers bør der yderligere raffinering til. Derfor mener Braun & Clarke, at det er vigtigt ikke at lade temaerne være for komplekse. Dette opnås ved at være konsistent og sammenhængende i de narrativer, som man tilknytter temaerne. For hvert tema bør der følge en detaljeret analyse af det narrativ, som respondenternes svar udgør for at kunne redegøre for det overordnede narrativs relation til forskningsspørgsmålene for dermed endnu engang at sikre, at der ikke er overlap mellem det, som temaerne hver for sig berører. Temaerne fremstår derfor først raffineret, når de afgrænses for sig selv. Står man derfor med et tema, der synes for komplekst, kan det være relevant at anvende undertemaer for at danne overskuelighed, men også for hierarkisk at kunne inddele de væsentlige pointer i dataet (Braun & Clarke, 2008, s. 92). Ud fra disse betragtninger har vi defineret følgende temaer som rammesættende for koderne:



Figur 3 – Endelige temaer

Disse temaer er den overordnede ramme for analysen, men der vil også være visse temaer, hvor vi anvender undertemaer for at nuancere temaets indhold. Dette medfører også, at visse udsagn om musikundervisning og dannelse kan vise sig at overlappe temaerne – hvorfor nogle citater kan bruges i flere forskellige sammenhænge. Eksempelvis har vi valgt at inddele analyseafsnittet *Værdien af højskolemusikundervisning* i undertemaer, for at understrege de forskelligartede udbyttekategorier, som vi via kodning har fundet frem til. Dette har vi valgt at understrege ved at tage udgangspunkt i kategorier fra højskolens hovedsigte om *livsoplysning*, *demokratisk dannelse*, og *folkelig oplysning*. Desuden har vi to kategorier om social- og faglig værdi. Disse sidstnævnte undertemaer har vi overvejet at lade indgå i temaet om pædagogik og didaktik, men grundet ordlyden i de konkrete koder har vi vurderet, at en adskillelse heraf har kunnet danne et før og efter billede af undervisningen. Således er social- og faglig værdi et analyseafsnit, der fremhæver elevernes kompetenceudbytte fremfor konkrete undervisningssituationer.

Sjette fase

I den sjette og sidste fase skal analysen fuldføres ved at sammenføje de tematiske overvejelser skriftligt. Braun & Clarke definerer det således: ”Your write-up must provide sufficient evidence of the themes within the data ‑ie, enough data extracts to demonstrate the prevalence of the theme” (Braun & Clarke, 2008, s. 93). Denne del af analysen bliver derfor ikke udelukkende et spørgsmål om at fremvise og beskrive data, men også at kunne fremstille argumenter, der kan bidrage til at besvarer problemformuleringen. Derfor skal uddragene, der anvendes, understøtte analytiske pointer, der går udover det konkrete indhold i de tematiserede interviewsvar.

For at kunne underbygge argumenterne i hvert tema, har vi valgt to overordnede tilgange til at kunne teoretisere elevernes oplevelser og livsverden. Som udgangspunkt har vi valgt visse teorier som en teoretisk baggrundsviden, som vi har fundet rammesættende for højskolers musikundervisning. Dette kommer eksempelvis til udtryk igennem Rahbek og Møller 2015, s. 108), der i *Højskole Pædagogik* taler om situeret læring som en del af deres udlægning af højskoleundervisningen. Afledt af deres synspunkter valgte vi derfor at inddrage en mere dybdegående udlægning af Lave og Wengers teori som baggrund for analysen. Dernæst vil vi løbende i den analytiske behandling af temaerne inddrage

teori, hvor vi finder det meningsfuldt. Dette gøres for ikke at være fastlås i specifikke teoretiske rammer, således at temaernes nuancer afgrænses for sig selv teoretisk set.

Analyse

Ud fra ovenstående fremgangsmåde i afsnittet om *tematisk analyse* har vi, som det fremgår af femte fase identificeret følgende tematikker:

1.*Overblik & baggrundsviden om informanterne*

2. *Højskolen som dannelsesramme*

3. *Højskolernes og musikundervisningens pædagogik og didaktik*

4. *Værdien af højskolemusikundervisning* (herunder):

- *Livsoplysning*
- *Demokratisk dannelse*
- *Folkelig oplysning*
- *Faglig- og social værdi*

Temaerne fungerer som overordnede og rammesættende for hvert afsnit, hvorfor vi også vil anvende undertemaer til at nuancere og kvalificere hvert temas pointer. Med udgangspunkt i centrale udsagn fra vores interviews og relevant teori, vil vi fremstille væsentlige pointer, der skal bidrage til at sammenføje vores undersøgelse af musikundervisningen med højskolernes hovedsigte og de bestemmelser, der vedrører UBAK, som en del af den generelle undervisning på højskoler.

Analysen vil både fokusere på specifik personlig værdiskabelse på baggrund af informanternes udsagn, men også fokusere på højskoler som ramme for dannelse og som læringsrum. Sidstnævnte kommer især til udtryk ved at sammenføje informanternes udsagn og undersøge, hvordan de relaterer sig kollektivt. Vi vil anvende teorien om situeret læring som udtryk for og indblik i, hvordan vi kan forstå udsagnene, der omhandler de beskrevne undervisningssituationer. Ligeledes vil vi i afsnittet *Demokratisk dannelse* behandle og beskrive sociale situationer og fysiske omstændigheder, der alle omhandler at indgå i fællesskabet på højskolen. Disse eksempler kan alle siges at have en påvirkning for højskoleopholdet og dermed også en effekt på individniveau. Dernæst vil vi med udgangspunkt i højskolens hovedmål fremhæve de udsagn, der har forbindelse hertil, og som kan siges at være en del af den værdiskabelse, der gør sig gældende for informanternes højskoleophold og musikundervisning. Derudover vil analysen fungere vekselvirkende mellem Rahbek & Møllers (2015) og Rahbeks (2016; 2019) selvstændige udlægninger af højskolepædagogik og vores undersøgelse.

De samlede nedslagspunkter fra analysen vil afslutningsvist blive sammenføjet for potentielt at kunne sige, hvornår og hvorvidt der kan siges at være UBAK til stede i informanternes højskolemusikundervisning. Vi vil således være i tråd med den førnævnte *latente* tilgang til tematisk analyse, idet vi søger at finde en underliggende mening i de udsagn, vi inddrager i løbet af nærværende analyse.

Overblik & baggrundsviden om informanterne

Inden gennemgangen af specialets mere centrale analysepunkter, der er udledt af vores interviewproces og efterfølgende kodning, vil vi her indledningsvist præsentere en række basale baggrundsinformationer om vores informanter såsom de forskellige højskoler, som de tidligere elever har gået på. Endvidere vil vi i dette afsnit også berører elevinformanternes forudgående motivation for deres højskoleophold og underviserinformanternes motivation for at arbejde som musikunderviser på lige netop en dansk folkehøjskole. Dette gøres blandt andet for at illustrere det empiriske data, som vi gennem interviewene har fået adgang til, samt at klargøre informanternes baggrund og relation til det, som de beskriver og berører i interviewene. Vi ønsker altså at vise, at undersøgelsen rummer en vis brede af elev- og underviserinformanter fra forskellige højskoler med forskellige former for højskolemusikundervisning.

Som tidligere nævnt i metodeafsnittet har vi interviewet 13 informanter i forbindelse med vores interviewproces. De fordeler sig på 9 tidligere højskoleelever og fire enten nuværende eller tidligere højskolemusikundervisere. Aldersmæssigt befinder de tidligere elever sig fra starten af 20'erne til starten af 30'erne, hvor den yngste elevinformant er 22 år, mens den ældste elev er 31 år, hvilket vedkommende nævnte for os på et senere tidspunkt efter interviewets ophør. Modsat eleverne har underviser-informanterne en smule mere adspredt aldersfordeling, med én underviser på 24 år, en anden på 32-33[9] år og to undervisere i 40'erne – henholdsvist 43 og 48 år (se Bilag 1-13). Kønsmæssigt fordeler de ni elevinformanter sig på fire kvinder (44,4%) og 5 mænd (55,6%), mens kønsfordelingen for de fire underviserinformanter er en kvinde (25%) og tre mænd (75%). Hermed kan man sige, at der er en nogenlunde jævn kønsfordeling mellem de adspurgte, tidligere elever, mens der er en lille overvægt af mænd blandt de adspurgte højskolemusikundervisere.

[9] *Underviser A* udtrykte, at vedkommende snart ville fylde 33 år, da vi interviewede vedkommende (Bilag 10, s. 1).

Om elevinformanternes højskoler og højskoleophold

Vores elevinformanter har gået på tre forskellige danske folkehøjskoler: Engelsholm Højskole, Den Rytmiske Højskole i Vig og Vrå Højskole. Her har de alle deltaget i ophold med musikundervisning. Man kan således sige, at der er tale om en relativt stor geografiske spredning af de tre danske højskoler, som eleverne har gået på. Den Rytmiske Højskole i Vig befinder sig i Odsherred på Sjælland, Engelsholm Højskole mellem Vejle og Billund i Midtjylland og Vrå Højskole ligger placeret i Nordjylland mellem Hjørring og Brønderslev. Elevinformanternes forskellige højskoler kategoriseres endvidere ganske forskelligt i informationen på Folkehøjskolernes Forenings hjemmeside. Selvom alle 3 højskoler betragtes som folkehøjskoler, så kategoriseres Vrå Højskole som en *almen højskole "*med flere faglinjer, hvor man enten kan fordybe sig inden for et enkelt fagområde eller vælge flere forskellige linjer" (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-c). Dette er retvisende i forhold til elevinformanterne fra Vrå Højskoles oplevelser. Disse anvender følgende betegnelser: "Det er en almen [højskole]" (Bilag 1, s. 1), "[en] meget alsidig højskole" (Bilag 2, s. 1; Bilag 4, s. 1) mens andre udtaler, at "det er en meget kreativ højskole" (Bilag 9, s. 1), og at den har "lidt af det hele" (Bilag 5, s. 1). Til forskel herfra defineres både Engelsholm Højskole og Den Rytmiske Højskole i Vig som *fagspecialiserede højskoler, "*som har valgt at fokusere på få, specifikke fagområder, [men hvor] halvdelen af undervisningen [også skal] være af bred almen karakter" (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-c). Om Engelsholm Højskole skrives der blandt andet, at "Kerne-DNA'et er kreativt skabende linjefag og et klassisk dannelsesprojekt", mens Den Rytmiske Højskole beskrives som en højskole: "… med udgangspunkt i rytmisk musik, live-bands, elektronisk musik, lydproduktion, sangskrivning og urban" (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-e; Folkehøjskolernes Forening, u.d.-f). Disse højskolebeskrivelser synes igen at kunne stå på mål med elevinformanternes oplevelser af dem. Informanterne, der har gået på Engelsholm Højskole, beskriver den som: "en kunsthøjskole" (Bilag 7, s. 1), og "… en type højskole, der rummer alt det kreative, du overhovedet kan komme i tanke om" (Bilag 6, s. 1), mens de tidligere elever fra Den Rytmiske Højskole beskriver den som: "… en musikhøjskole" (Bilag 3, s. 1) og "… en musikalsk højskole. […] Det er bare en komme-og-spille-højskole" (Bilag 8, s. 1).

Selvom de tre højskoler, som vores elevinformanter har gået på alle betragtes som folkehøjskoler med musikundervisning på programmet, så kategoriseres disse højskoler altså forskelligt, ligesom de må siges at have divergerende fagmæssige fokuspunkter og vægtningsgrader af musikundervisning. Dette understøtter vores elevinformanters udtalelser ligeledes. Trods det, at Vrå Højskole defineres som en almen højskole, hvor man som elev kan fordybe sig i ét eller flere forskellige fag, understreger flere af

elevinformanterne, der har gået der, dog også dens alsidighed, men at der også synes at være et fokus på de kunstneriske fag, som blandt andet musik. Hvad angår Engelsholm Højskole virker det klart, både fra Folkehøjskolernes Forening og fra elevinformanternes side, at højskolen primært fokuserer på de kunstneriske og kreative fag som musik. Modsat de to andre højskoler er musikundervisningen tydeligt i højsæde på Den Rytmiske Højskole. Folkehøjskolernes Forening lægger i deres beskrivelse af højskolen tryk på flere forskellige facetter af musik og musikundervisning og begge elevinformanterne, der gik på denne højskole, lægger vægt på, at Den Rytmiske Højskole først og fremmest er en musikalsk højskole. Kort sagt synes Den Rytmiske Højskole at være den af de 3 elevinformanthøjskoler, der har det klart største fokus på musikundervisning, mens Vrå Højskole synes at have det mindste. Dette skønt de kreative fag fremhæves af informanterne, blandt andet i kraft af, at den modsat de andre informanthøjskoler er en almen folkehøjskole.

Elevinformanterne fordeler sig i øvrigt mellem de tre højskoler på følgende måde: to har gået på Den Rytmiske Højskole i Vig (*Højskoleelev C* og *H*), to har været på Engelsholm Højskole (*Højskoleelev F* og *G)*, mens fem af de tidligere højskoleelever har haft et ophold på Vrå Højskole (*Højskoleelev A, B, D, E* og *I)* (se Bilag 1-9). Der må således siges at være en klar overvægt af elevinformanter fra sidstnævnte højskole, hvilket givetvis skyldes vores ønske om at interviewe vores informanter fysisk i Aalborg. Det viste sig, at det ganske enkelt var nemmere for os at arrangere et møde ansigt-til-ansigt med elevinformanter, der har gået på Vrå Højskole sammenlignet ikke bare med de to andre højskoler, hvor vi har elevinformanter fra, men også andre folkehøjskoler i det hele taget. Dette er i og for sig ikke så mærkeligt, eftersom Vrå Højskole er den af informanternes højskoler, som geografisk ligger tættest placeret på Aalborg, hvorfor det virker nærliggende at forestille sig, at der findes flere mennesker i Aalborg og omegn, der har gået på Vrå fremfor andre mere fjerntliggende højskoler. Derudover må det også nævnes, at én af dette speciales gruppemedlemmer selv har gået på Vrå Højskole, hvorfor tidligere elever fra denne højskole har været relativt tilgængelige.
Ikke desto mindre er det værd at nævne, at de forskellige elevinformanters oplevelser med Vrå Højskole er spredt udover en længere årrække: *Højskoleelev D* og *I* gik begge på højskolen fra 2017-2018, *højskoleelev E* gik på højskolen fra 2016-2019 mens *højskoleelev B* og *As* højskoleophold foregik i henholdsvis 2020 og 2022 (se Bilag 1, 2, 4, 5 og 9). Så selvom der er en overvægt af vores elevinformanter, der har gået på Vrå Højskole, må disse informanter kunne siges at bidrage med et forholdsvis bredt tidsmæssigt indblik i netop denne højskoles musikundervisning og dannelsesramme.

I forhold til en samlet betragtning af tidsperioden for de tidligere elevers højskoleophold, så forklarede syv ud af de ni elevinformanter, at deres højskoleophold fandt sted på et tidspunkt fra 2016 og fremad, hvor *Højskoleelev A's* ophold foregik så sent som i foråret 2022 (Bilag 1, s. 1), mens *Højskoleelev C* og

H, der i øvrigt begge har gået på Den Rytmiske Højskole i Vig, fortalte, at de var på højskole tilbage i efteråret 2013 (Bilag 3, s.1; Bilag 8, s. 1). Alle elevinformanterne har således gået på højskole indenfor de sidste 10 år, og har således været mellem 18-23 år, da de startede på deres første højskolesemester.

Med henhold til længden på de tidligere højskoleelevers højskoleophold, så har disse – alt efter informanten – varet lige fra tre måneder (mindre end et helt semester) som den korteste periode helt op til fire år (7-8 semestre), som den længste højskoleopholdsperiode. Mens en elevinformant udtrykker, at vedkommendes højskoleophold varede hele kalenderåret 2020 (2 semestre), og to andre af de tidligere elever udtaler, at de har gået på højskole i halvandet år (3 semestre), tilkendegiver de resterende fire elevinformanter (altså den største andel af de 9 elever), at deres højskoleophold varede optil et halvt år (et semester) (se Bilag 1-9). Skønt de fleste af elevinformanternes højskoleophold havde en længde på et semester, må man alligevel sige, at der er en betragtelig spredning, når det kommer til længden af informanternes højskoleophold.

Undervisernes højskoler og virke som højskolemusikunderviser

Vi har – som tidligere kort berørt – valgt at anonymisere vores informanter i forbindelse med denne opgave. Dette kommer sig blandt andet af, at vi vurderede, at særligt musikunderviser-informanterne, potentielt ville føle sig mere trygge i at åbne op om deres virke som musikunderviser. For modsat de tidligere elever så er højskolen undervisernes arbejdsplads og desuden en arbejdsplads, som de fleste stadig er tilknyttet, hvorfor de eventuelt ikke ville have lyst til at udtale sig frit om alle facetter af deres virke, såfremt deres arbejdsgivere potentielt kunne finde frem til deres identitet gennem dette projekt. Af denne grund vil vi heller ikke her nævne hvilke konkrete højskoler, som underviserne enten arbejder på, eller som de tidligere har været tilknyttet. Vi kan dog sige at musikunderviserinformanterne sammenlagt har været tilknyttet tre forskellige, almene folkehøjskoler i Danmark (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-c). *Underviser A* har været fast underviser på samme højskole siden 2015, og er det stadig. *Underviser B* var underviser på en højskole fra omkring 2015-2022. *Underviser C* har været timelærer og underviser i kortere sommerkurser på en højskole siden foråret 2022. *Underviser D* er forhenværende underviser på en højskole for ca. 12 år siden og nuværende sommerkursusunderviser på en anden højskole (se Bilag 10-13).

Mens alle højskoleunderviserinformanterne har undervist eller fortsat underviser i musik, så varierer formen på denne musikundervisning fra underviser til underviser. Alle har dog undervist i *sammenspil*. *Underviser A* underviser hovedsageligt i *musikproduktion*, men informanten har tidligere undervist i "klassisk samspil i bandsammenhæng" (Bilag 10, s. 1-2). *Underviser B* underviste primært i "sang, eller

sammenspil" (Bilag 11, s. 1). *Underviser C* underviser primært i *kor,* både vokalensemble og store kor, og forklarer desuden at vedkommende af og til også underviser i "musikhovedfag, som så er mest sammenspil og indspilning" (Bilag 12, s. 2). *Underviser D* forklarer, at vedkommende startede med at undervise i sangskrivning og sammenspil – sidstnævnte musikundervisningsform underviser vedkommende stadig i ved sommerkurserne. På den første højskole, hvor informanten var ansat, underviste informanten også i en række andre musikrelaterede fag såsom: *Indspilning, Film og Musik,* og *Eventmageri*: "hvor man skal spille sine værker eller sit sammenspilsnummer til forskellige fester" (Bilag 13, s. 3).

De næste afsnit vil berøre elevinformanternes musikalske baggrund forud for deres højskoleophold, samt deres begrundelser og motivation for at tage på højskole.

Elevinformanternes musikalske baggrund

Da vi adspurgte elevinformanterne om deres musikalske baggrund og forudsætninger forud for deres højskoleophold, gav de alle sammen udtryk for, at de i en eller anden grad havde beskæftiget sig med musik og spillet ét eller flere instrumenter, inden de startede på højskole. Elevinformanterne syntes dog at tilkendegive varierende grader af musikalsk baggrund. Mens nogle elever primært er autodidakte, eller kun havde haft en smule instrumentundervisning inden deres højskoleophold, havde andre ophav i familier, hvor musik har en helt central betydning (se Bilag 1-9). I forhold til sidstnævnte udtrykte to af de tidligere højskoleelever, at de kommer fra en musikalsk familie. Eksempelvis udtalte *Højskoleelev I* følgende:

> "Jeg kommer fra en musikalsk familie, hvor min far er dirigent og har orkester, og min mor er sanger og korleder – og har sin egen musikskole nu. Så hele min opvækst har jeg sådan set spillet musik. Det var sådan set et krav hjemme ved os, at man skulle gå til mindst ét instrument…" (Bilag 9, s. 1)

Derudover nævner fem af vores elevinformanter mere eller mindre eksplicit, at de har haft *Musik* på højniveau som fag, da de gik på gymnasiet. En af disse informanter medgav imidlertid, at vedkommende kun gik på gymnasiet kortvarigt. Seks af elevinformanter gav endvidere udtryk for, at de har modtaget instrumentundervisning i større eller mindre grad på enten musik-/kulturskoler, friskoler eller som medlem af en musikgarde (se Bilag 2, 3, 5, 6, 8 og 9). Således er denne form for musikalsk baggrund den, som største andel af elevinformanterne betoner som en del af deres opvækst. For eksempel udtrykte *Højskoleelev H* at vedkommende startede til klaverundervisning allerede da eleven

var 8-9 år, ligesom vedkommende senere i sine opvækstår også gik på talentlinje i sang på en musikskole (Bilag 8, s. 1-3). I den modsatte ende af elevinformanternes instrumentundervisningsspekter udtalte *Højskoleelv F*, at vedkommende kun har haft ganske lidt instrument-/sangundervisning:

> ” Jeg har gået på friskole, hvor jeg fik en lille smule sangundervisning af min lærer, fordi hun synes, at jeg sang godt. Men ellers har jeg ikke rigtig fået musikundervisning.” (Bilag 6, s. 1).

Til gengæld forklarer *Højskoleelev F*, at vedkommende havde brugt meget tid på at øve musik og skrive sange for sig selv (se Bilag 6). I alt er der tre elevinformanter, der påpeger, at en stor andel af deres musikalske baggrund var autodidaktisk. *Højskoleelev G* nævner blandt andet, hvordan vedkommende efter gymnasiet begyndte at øve sig på at bruge sin computer til at producere musik (se Bilag 4-6). Herudover er der flere af elevinformanterne, der fremhæver en stor musikalsk beskæftigelse forud for deres højskoleophold, som ikke synes at være dækket af de andre gennemgåede kategorier for musikalsk baggrund. Der er i alt fem af de tidligere højskoleelever, der understreger musikkens generelt store betydning i deres liv før højskoleopholdet eller andre musikalske aktiviteter, der ikke er dækket af de ovenstående kategorier. I forhold til sidstnævnte udtrykte *Højskoleelev D* eksempelvis følgende:

> ”Og så havde jeg et år forinden [informantens højskoleophold] gået på produktionsskole i Hjørring, hvor jeg spillede musik hver dag fra [kl.] 8 til 15. Det var det vi lavede. Det var sammenspilsorienteret.” (Bilag 4, s. 1).

Motivationen for elevinformanternes højskoleophold

Da vi spurgte elevinformanterne om, hvorfor de i sin tid valgte at tage på højskole og endvidere specifikt valgte musikundervisning som højskolefag, blev der samlet set nævnt en mere eller mindre forskelligartede mængde af begrundelser. Nogle elevinformanter fremhævede en hel række af faktorer, der havde motiveret dem, mens andre informanter syntes at have en mere målrettet motivation for at opsøge og beskæftige sig med musikundervisning i en højskolesammenhæng. Mens hovedparten af de tidligere højskoleelever understregede musik – på den ene eller anden måde – som en væsentlig motivationsfaktor, så nævnte mange elever desuden ikke-musikrelaterede begrundelser for det at tage på højskole (se Bilag 1-9). Eksempelvis pegede fem af elevinformanterne på, at de blandt andet anså et højskoleophold som et godt trin eller pusterum på vejen fra ungdomsårene til voksenlivet (se Bilag 1-3, 6 og 8). Flere af disse informanter pegede blandt andet på, at de havde brug for at prøve noget nyt, ”tage lidt på eventyr” (Bilag 3, s. 1) eller komme væk hjemmefra, hvilket *Højskoleelv F* eksempelvis omtalte:

> ”For mig var det også det her med at tage det første spring i, og flytte hjemmefra. Så det var en måde, hvorpå jeg skulle være mig selv, men stadig kom hjem nogle gange i weekenderne. Så det var det også for mig.” (Bilag 6, s. 1).

Eleven så altså højskoleopholdet som en god overgang fra det at bo hjemme hos sine forældre til at skulle flytte hjemmefra permanent. *Højskoleelev H* fremhævede et ønske om mentaludvikling, idet eleven ikke følte sig tilstrækkeligt klædt på til voksenlivet:

> ”Det var især fordi, at jeg følte bare overhovedet ikke, at jeg var voksen nok til verden – på nogen måde. […] Så det var lige for at prøve at gro alt det, jeg ikke havde gjort i mine teenageår – mentalt. Det var for at have en plads. Og for at have en eller anden *safe zone* [et trygt sted] at gro i.” (Bilag 8, s. 4-5).

Informanten betragtede altså højskolen som et sikkert og trygt sted at kunne udvikle nogle færdigheder, der ville klæde informanten bedre på til voksenlivet. 4 af elevinformanterne betonede også, at deres motivation for at tage på højskole også kom sig af, at de betragtede det som en god mulighed for uddannelsesafklaring (se Bilag 2, 3, 6 og 8). Disse informanter havde alle en drøm om at beskæftige sig med musik som en central del af livet, men de følte sig enten ikke tilstrækkeligt fagligt eller mentalt forberedt til universitetets eller konservatoriets musikuddannelser, hvilket *Højskoleelev C* blandt andre pointerede:

> ”Højskole for mig var en undskyldning for at bruge et halvt år på at blive lidt klogere på, ”okay, hvis det så kan være musik, hvordan skal jeg så få det til at fungere?” Jeg var ikke helt klar til at starte på en uddannelse på det tidspunkt.” (Bilag 3, s. 1).

Der var ligeledes to elevinformanter, der omtalte, at de forud for deres højskoleophold enten var skoletrætte eller på anden vis var kørt fast i uddannelsessystemet. Dette havde medført, at de havde fået tilbudt at få et betalt højskoleophold enten af kommunen eller fra anden side (se Bilag 4 og 5). Med andre ord var det ikke udelukkende disse elevers egen idé eller valg at tage på højskole. I forhold til dette forklarede *Højskoleelev D*:

> ”Det var egentlig lige så meget højskolen der valgte mig, som det var mig der valgte højskolen. […] Jeg var kørt lidt fast i systemet i al almindelighed. Jeg havde lidt svært ved at samle mig om at skulle uddanne mig. […] Og så var det jo så jeg fik tilbudt det her højskoleophold, hvor jeg kunne komme ud og fordybe mig i [musik] […] Og det gjorde bare rigtig, rigtig meget.” (Bilag 4, s. 1-2).

Langt størstedelen af elevinformanterne (8 ud af 9) fremhævede også, at deres søgen mod højskole-musikundervisningen var affødt af et bevidst ønske om at dyrke musikken på den ene eller anden måde. Disse informanter pegede blandt andet på, at de ønskede musikfaglig udvikling og inspiration, eller at de søgte et musikalsk fællesskab med ligesindede (se Bilag 1-4, 6-9). Tre af disse informanter pegede på, at de var motiverede af at tage på højskole grundet et bevidst mål om at udvikle deres musikalske færdigheder og finde inspiration. *Højskoleelv G* nævnte for eksempel, at vedkommende ønskede at dygtiggøre sig inden for musikproduktion (Bilag 7, s. 2). Der var desuden 5 informanter, der gav udtryk for, at de opsøgte musikundervisning på højskoler, da de havde et inderligt behov for at dyrke musikken (se Bilag 2, 4, 6, 8 og 9). Eksempelvis savnede de musik og sammenspil. De anså også højskolen som en god mulighed for at udleve deres musikeridentitet, hvilket *Højskoleelev D* synes at indikere da eleven svarede: "[…]Så var det jo dét [musikken], jeg var der for. […] Der har altid været en iboende rockstjernedrøm, som skulle mades på alle mulige facetter." (Bilag 4, s. 2).

Forestillingen om at kunne fokusere og bruge en stor del af sin tid på musik på en højskole syntes altså tiltalende for informanten. Angiveligt grundet en forventning om, at dette kunne holde gang i eller eventuelt bidrage til en realisering af informantens ønske om et liv som udøvende musiker.

For to af elevinformanterne var den specifikke højskole dog også en motivationsfaktor for deres højskoleophold. Dét, at en anseelig del af musikunderviserne på Den Rytmiske Højskole udgjordes af anerkendte musikbranchefolk, syntes for eksempel at have haft en stor betydning for *Højskoleelev H*'s valg af lige netop den højskole (Bilag 8, s. 20). Derimod var det for *Højskoleelev G* selve Engelsholm Højskoles særegne, fysiske rammer, der syntes at have haft en vis indflydelse på informantens højskolevalg:

> " […] og så havde jeg hørt godt om Engelsholm og var nede at se det. Og så følte jeg, at det var et sted, hvor der var noget, der var særlig specielt. Det var sådan et slot – så det var ret overvældende lige pludseligt at kunne bo på et slot – det var ret sejt! " (Bilag 7, s. 1-2).

Endeligt var der to af elevinformanterne fra Vrå Højskole, som til at begynde med slet ikke havde valgt nogen form for musikundervisning som deres hovedfag. Begge elever skiftede dog sidenhen deres tidligere hovedfag ud med musikundervisning i form af sammenspil. *Højskoleelev I* forklarer, at en del af begrundelse for dette fagmæssige skift bundede i, at eleven "… savnede musikken for meget…" (Bilag 9, s. 5). Derudover pointerede begge informanter det sociale aspekt ved musikundervisningens som betydningsbærende for deres skifte af fag. Eksempelvis begrundede *Højskoleelev E* sit skifte til faget *musik* fra et andet kunstfag på følgende måde:

> ” Det var fordi, at de andre havde det megasjovt i musik. Og jeg ville også være med til at have det sjovt. Jeg tror, at i kunstfagene, der var man meget for sig selv. Og det var også dejligt. Men jeg kunne meget bedre lide det der med, at man var en stor gruppe, der havde det sjovt sammen. Så det... Ja. Det ville jeg godt være med til.” (Bilag 5, s. 1).

Fællesskabet og samhørigheden, som elevinformanterne opfattede musikundervisningen at have, syntes altså at have været en betragtelig motivationsfaktor for, at bruge en anseelig del af deres højskoleophold på lige netop musikundervisning, fremfor andre hovedfag på Vrå Højskole.

Højskoleelevernes forskellige former for musikundervisning og sidefag

Dette afsnit vil omhandle de forskellige former for musikundervisning, som elevinformanterne deltog i, samt hvilke andre fag disse informanter eventuelt havde under deres højskoleophold.

Overordnet set har de tidligere højskoleelever samlet set givet udtryk for, at de har deltaget i ét eller flere af følgende former for musikundervisning: *Sangskrivning, Musikproduktion/E-musik (elektronisk musik), Musik/Sammenspil, Musikteori, Sangundervisning, Kor* og *Brugsklaver* (se Bilag 1-9). Derudover har visse informanter også nævnt, at de har spillet koncerter under deres højskoleophold, hvad vi også har valgt at indregne som en del af højskolemusikundervisningen, ligesom kulturministeriet (2017), som nævnt i tidligere afsnit, også gør.

Indledningsvist følger her en kort redegørelse for musikfagets generelle tilstand på danske højskoler:

En rapport fra 2020 vedrørende musikundervisningens udbredelse og form på forskellige undervisningsinstitutioner viser, at 40 højskoler i 2020 udbød *sammenspil*, hvilket gjorde det til det suverænt mest udbredte musikfag. *Sangskrivning* er det næst mest udbudte musikfag, men tilbydes kun på 12 højskoler, efterfulgt af *E-musik* på 10 skoler og lydteknik på fire skoler. Dog er det ikke alle former for musikundervisning, der fremgår af rapportens liste, eksempelvis er korundervisning og musikteori ikke opgjort (Kaufmanas, 2020, s. 116).

Det fremhæves også, at musik som fag på højskolerne stadig gennemgår forandringer. I 1970’erne og 1980’erne var der primært fokus på sammenspilshold, som spillede rytmisk musik. Faget var også dengang kreativt med plads til eksempelvis improvisation, men fokus var på reproduktion. I 00’erne oplevede højskolerne en stigende interesse for sangskrivning og komposition, samt at eleverne ville klædes på til at kunne indspille numrene selv. Overordnet set kalder rapporten dette en bevægelse fra reproduktion i fællesskab mod det kunstnerisk skabende individ (Kaufmanas, 2020, s. 112). Tendensen synes forenelig med Korsgaards (2019, s. 67-68) betragtning om vægtning af de æstetiske fags personlige eksistentielle aspekter, som en respons på et stigende behov for identitetsmæssig forankring.

Set i denne sammenhæng forekommer det naturligt, at elever i stigende grad søger mod fagområder, som i særlig grad giver anledning til både at se indad og udtrykke sig udadtil. Dette må siges at være en plausibel forklaring på den stigende interesse for sangskrivning som fag, om end andre faktorer også kan tænkes at spille ind.

Udviklingen og tilgængeligheden af moderne musikteknologi har også præget højskolernes musikundervisning og musikeridentiteten på højskolerne. Flere elever er nu multiinstrumentalister, hvilket kombineret med den øgede adgang til lydproduktionsudstyr gør, at flere elever nu er i stand til at lave færdige musikproduktioner på egen hånd. Den mere traditionelle elev, som har opnået højt niveau på et enkelt instrument, ses dog stadig på højskolerne. Elektronisk musikproduktion synes særligt at appellere til elever med begrænsede eller ikke-eksisterende færdigheder på traditionelle musikinstrumenter, da computeren er deres egentlige hovedinstrument (Kaufmanas, 2020, s. 112-113).

I tråd med den stigende interesse for det skabende, som fremhæves i førnævnte rapport, er den form for musikundervisning, som de fleste af vores elevinformanter har deltaget i under deres højskoleophold *sangskrivning*. Hele syv ud af ni af de tidligere højskoleelever tilkendegav netop, at de havde sangskrivning som et selvstændigt højskolemusikundervisningsfag i løbet af deres ophold, når vi spurgte informanterne: ” Havde du sådan en bestemt fagpakke eller en eller anden specialisering?” (Bilag 5, s. 1) eller: ” Hvordan blev der undervist i musik på din højskole?” (Bilag 1, s. 1). Dette drejer sig om *Højskoleelev A, B, C, D, E, F* og *H* (se Bilag 1, 2, 3, 4, 5, 6 og 8). Således har forskellige informanter fra alle 3 informant-højskoler haft denne musikundervisningsform.

Det er ikke alle elevinformanterne, der kommer ind på, hvordan sangskrivningsundervisning egentligt udartede sig, men da vi spurgte *Højskoleelev F*, der som nævnt har gået på Engelsholm Højskole, hvordan der blev undervist på elevens højskole, udtrykte eleven blandt andet følgende:

> ” Jeg husker, at der var få undervisningstimer, hvor det var decideret sangskrivningsteori. Så det var faktisk mere sådan, at man gik meget ned i følelserne og det intuitive frem for noget teoretisk. Og det kunne jeg rigtig godt lide. Men vi lavede også nogle øvelser engang, for ligesom at sætte gang i. Altså vi fik nogle forskellige værktøjer til at skrive sange. Men det var meget sådan. Jeg synes, at en stor del af det var at gå og snakke med hinanden omkring ens inderste følelser og sangskrivningsinspiration.” (Bilag 6, s. 2).

Da vi snakkede med *Højskoleelev D*, der har haft sit ophold på Vrå Højskole, om vedkommendes oplevelser med sangskrivning udtalte eleven blandt andet følgende:

> "… det var der rum for i sammenspilsundervisningen på højskolen. Og det gik både på tværs af musik og sangskrivning, som jeg også tog del i. […] Man kom selvfølgelig altid med en idé, som man måske på mere eller mindre nervøs vis præsenterede for underviseren. Og underviser havde altid en tanke om det, som man kunne bruge eller lade være. Og der er ikke noget" (Bilag 4, s. 3, 5).

Ikke overraskende synes musikundervisningen i sangskrivning at basere sig på at give højskoleeleverne nogle værktøjer og inspirationskilder til dét at skrive og producere sange, samt løbende feedback fra både undervisere og de andre elever på holdet. Denne undervisningsform synes altså at fokusere på højskoleelevernes egne musikskabende evner. Derudover indikerer udtalelserne fra *Højskoleelev D* også, at der ligeledes var elementer af sammenspilsundervisning forbundet med sangskrivningsundervisningen – i hvert fald på Vrå Højskole. *Højskoleelev C*, der har gået på Den Rytmiske Højskole, gav som den eneste udtryk for, at eleverne blev bedt om at producere et vist antal sange om ugen, da vi spurgte eleven om, hvordan der blev undervist i musik på elevens højskole: " To gange om ugen skulle vi så præsentere en sang. Så vi skulle skrive to sange om ugen" (Bilag 3, s. 1-2). Hermed synes det kun at være sangskrivningsundervisningen på Den Rytmiske Højskole af de tre informanthøjskoler, som indbefattede deciderede lektier.

Der er i alt fire elevinformanter for både *Musik/Sammenspil* og *Musikproduktion/E-musik*, der har tilkendegivet, at de har haft disse former for musikundervisning under deres højskoleophold. Med henhold til *Musik/Sammenspil* så har *Højskoleelev D, E, H* og *I* haft denne musikundervisningsform. Dette drejer sig således om tre tidligere elever fra Vrå Højskole og en fra Den Rytmiske Højskole (se Bilag 4, 5, 8 og 9).

Det synes at fremgå, at faget *Musik* på Vrå Højskole hovedsageligt omfattede sammenspil, hvilket blandt fremgår af det ovenstående citat fra *Højskoleelev D*, men der synes også at være elementer af instrumentundervisning, hvilket ses i *Højskoleelev I*'s følgende udtalelse om elevens erfaringer om, hvordan der blev undervist i *Musik/Sammenspil*:

> " Det var lidt blandet. Jeg følte ikke, at der var så meget teori indover – men det var mere sådan, at vi alle kunne spille på et eller andet. Dem, der måske ikke havde så meget erfaring inden for musik, fik et instrument, de begyndte på, og så var læreren god nok til at undervise i det pågældende instrument og give noder osv. Og hjælpe til med: f.eks. hvordan man tog nogle bestemte akkorder osv. på klaveret. Men ellers var det meget, at folk allerede havde noget erfaring inden for musik, og så blev vi bare sat til at spille nogle numre." (Bilag 9, s. 2).

Højskoleelev E udtalte i forbindelse med samme spørgsmål:

> ” Jeg tror, vi kaldte det bare musik egentlig til at starte med. Hvor det var, at man sådan... Det var sådan en coverband…” (Bilag 5, s. 1-2)

Udover uddeling af noder og en grad af instrumentundervisning for de mindre musikerfarende elever, synes denne musikundervisningsform hermed primært at fokusere på rytmisk sammenspil, hvor man spillede covermusik. Med andre ord synes denne form for musikundervisning særligt at fokusere på at reproducere allerede fremstillede musikalske værker i sammenspilssammenhæng.

Højskoleelev A, B, F og *G* tilkendegav i løbet af deres interviews, at de havde *Musikproduktion/E-musik* som musikundervisningsform. Det drejer sig om to tidligere elever fra Engelsholm Højskole (*Højskoleelev F* og *G*) og 2 fra Vrå Højskole (*Højskoleelev A* og *B*) (se Bilag 1, 2, 6 og 7). De fleste af disse elever anvender betegnelserne E-musik og musikproduktion som synonymer for hinanden, hvorfor vi også har valgt at lave denne sammentrækning. Dette fremgår blandt andet af *Højskoleelev G*, da vi spurgte vedkommende om, hvilken fagpakke han havde under sit højskoleophold: ”Jeg gik til det, der hedder musikproduktion, elektronisk musik…” (Bilag 7, s. 1). Ligesom sangskrivningsfagene synes musikproduktion/E-musik både på Engelsholm- og Vrå Højskole også at omfatte underviseroplæg af teoretisk eller teknisk karakter, som højskoleeleverne derefter kunne vælge at afprøve og arbejde videre med. Dette ses eksempelvis, da vi spurgte *Højskoleelev B* fra Vrå Højskole om en almindelig undervisningsdag i E-musik:

> ” Det var meget sådan noget, så var der et kort oplæg om noget teknisk. Hvordan man bruger en kompressor. Eller også bare, hvordan man sætter treklange sammen. Og så gik dagen ellers også bare med, at vores underviser gik rundt til os individuelt, og var sådan: ”hvad så, hvad har du brug for?” Så man styrer det egentlig meget selv. Der er ligesom det her korte oplæg, og så kan man ligesom selv styre, hvor meget man vil lave ud af det.” (Bilag 2, s. 2-3).

Denne musikundervisning synes altså at tage udgangspunkt i konkrete musikproduktions-teknikker, -metoder eller -koncepter kommunikeret fra underviserens side, som eleverne selv herefter kunne prøve kræfter med på egen hånd.

Der er endvidere 3 af elevinformanterne, der har givet udtryk for, at de har haft *Musikteori* som et specifikt, men dog mindre musikfag i løbet af deres højskoleophold. Dette angår *Højskoleelev A, D* og *E*, der altså alle har gået på Vrå Højskole (se Bilag 1, 4 og 5). Ikke overraskende synes musikteori-faget at have et mere udpræget materialt dannelsesudgangspunkt – mere specifikt *klassisk dannelse* – end de førnævnte former for musikundervisning. Dette synes eksempelvis at fremgå af følgende citat fra *Højskoleelev D*, da vi spurgte vedkommende om, hvorvidt han har udviklet sig via sit højskoleophold:

”… For det første har jeg ikke haft så meget musikteori, da jeg startede på højskolen. Så der var lige pludselig, jeg vidste godt, *hvordan* en maj7 [akkord] så ud, men lige pludselig vidste jeg, *hvorfor* en maj7 så ud, som den gjorde. (Bilag 4, s. 7).

Jævnfør vores redegørende afsnit om dannelsesteori kan man sige, at det at få et indblik i og en større forståelse for musikharmoni, akkordopbygninger og musikteori i det hele taget, som *Højskoleelev D* her indikerer, er at betragte som 'klassiske' elementer af vores vestlige musikkultur.

Udover de ovennævnte musikundervisningsformer, så har *Højskoleelev H* som den eneste givet udtryk for, at vedkommende har haft følgende musikundervisningsformer: *Sangundervisning*, *Brugsklaver* og *Kor* (se Bilag 8). Informanten kommer ikke ind på, hvordan undervisningen i kor tog sig ud, men vedkommende nævner, hvordan sangundervisningen foregik i hold, hvor der var fokus på en sangelev af gangen, og hvordan der blev undervist i konkrete sangteknikker:

” … *sang* [sangundervisning] var ligesom her på musikvidenskab, hvor man er sangerne sammen, og så er der en sanglærer ved klaver, og så går man op én efter én. […] vi snakker om, hvorfor vi gør det på den her måde. Helt til basale ting som: "hvad er det, vi føler og mærker, når vi prøver at gøre noget med støtten [at bruge mavemusklerne, når man synger]?”” (Bilag 8, s. 5).

Da vi spurgte *Højskoleelev H* om, hvordan undervisningen i brugsklaver så ud, berettede eleven følgende:

”… det er så specifik et fag, hvor du får en node, du skulle have øvet fra sidste gang, f.eks. Så det er en de kortere fag, en halv time til 45 minutter, hvor der sidder en lærer midt i, som har adgang via et *board* til alle klavererne med høretelefoner. Så sidder han [læreren] og hører, hvad du har gjort, skriver lidt noter og kommer ned til dig: ”Jeg tror, det er det her, du har brug for”” (Bilag 8, s. 7).

Det fremgår af ovenstående citat, at brugsklaver – som kun elevinformanten fra Den Rytmiske Højskole har givet udtryk for at have haft – var et musikundervisningsfag, hvor højskoleeleverne fik lektier for fra gang til gang.

Som tidligere omtalt var der også flere af elevinformanterne, der tilkendegav, at de spillede koncerter som en del af musikundervisningen på deres højskole. Dette drejer sig om *Højskoleelev F* fra Engelsholm Højskole og *Højskoleelev A, D, E* og *I* fra Vrå Højskole (se Bilag 1, 4, 5 og 9). Eksempelvis udtalte *Højskoleelev I* blandt andet, at en del højskolemusikundervisningen også var: ”at man øver op til noget,

og så performer man ligesom for nogen " (Bilag 9, s. 3). *Højskoleelev F* og *I* udtalte i øvrigt følgende, da vi spurgte indtil specifikke scenarier og hændelser fra deres højskolemusikundervisning:

> **Interviewer:** "Kan du genkalde et scenarie, hvor du oplevede at få særlig meget ud af musikundervisningen?".
>
> ***Højskoleelev*:** " […] så skulle vi også nogle gange spille vores egne numre foran resten af højskolen. Ligesom dem, der lavede malerier, skulle vise os, hvad de lavede. Jeg husker også meget første gang, jeg sad og spillede en sang for dem alle sammen. Det var også første gang, jeg havde gjort noget på den måde. Så det er i hvert fald noget, jeg husker meget tydeligt." (Bilag 6, s. 3-4).
>
> **Interviewer:** " Kan du huske en specifik hændelse i forbindelse med musikundervisningen, der står meget klart for dig? […] Det må også gerne være aktiviteter, der har relation til musikundervisningen, som koncert eller sådan et eller andet.".
>
> ***Højskoleelev:*** "Det var nemlig det, jeg tænkte på. Fordi helt klart: Når vi skulle opføre det [musikken] for de andre på højskolen; det har været nogle af de mest betydningsfulde øjeblikke i forbindelse med undervisning [informanten smiler tydeligt i forbindelse med denne udtalelse]." (Bilag 9, s. 3).

Både *Højskoleelev F* og *I* giver udtryk for, at koncerterne netop var noget af det mest mindeværdige eller betydningsfulde ved højskolemusikundervisningen under deres højskoleophold. *Højskoleelev I* syntes da også ligefrem at lysne op af glæde over sit koncertminde, som det antydes af ovenstående citat.

Skønt alle vores elevinformanter i løbet af deres interviews udtrykte, at de brugte det meste af tiden under deres højskoleophold på fag og kurser, der havde en eller anden karakter af musikundervisning, tilkendegav størstedelen af informanterne (7 ud af 9), at de også havde *sidefag* eller andre mindre fag, der ikke var direkte musikrelateret. Disse syv udgøres af alle de fem elevinformanter fra Vrå Højskole, samt begge de to tidligere elever fra Engelsholm Højskole (*Højskoleelev A, B, D, E, F, G og I)*. Blandt sidefagene nævnes: *Skak, Fashion-og-Design, Psykologi, News, Ord & Skriveteknik*[10]*,* samt de mindre selvforklarende fag *Vild Analyse* og *Snak om Livet*[11], som de tidligere elever fra Engelsholm Højskole

[10] Skønt dette fag potentielt kunne være musikrelateret, forklarede *Højskoleelev A*, der havde faget, at dette ikke var tilfældet: "… det er ikke sådan musikfagligt" (Bilag 1, s. 2).
[11] *Højskoleelev G* udtrykte dog en vis tvivl om, hvorvidt faget nu også hed *Snak om Livet* eller noget andet (Bilag 7, s. 11)

havde (se Bilag 1, 2, 4-7 og 9). De to sidstnævnte fag syntes begge at indeholde debat og refleksion over en bred vifte af fænomener. *Højskoleelev G* udtalte følgende om faget *Snak om Livet:*

> " … det var sådan noget, hvor vi sad og snakkede om alt mellem himmel og jord. Og så sad vi og læste tekster – det kunne være digte eller noveller – hvor vi så sad og reflekterede over det. Sådan en slags analyse af livet." (Bilag 7, s. 11).

Den ene af vores to elevinformanter fra Den Rytmiske Højskole (*Højskoleelev H)* fortalte endvidere at vedkommende havde et ikke strengt musikfagligt sidefag: *Bevægelse-og-Musik*, der ifølge informanten hovedsageligt omfatter dans som kursusindhold (Bilag 8, s. 1). Ikke desto mindre må faget siges at have en vis relation til musik – hvilket kursusnavnet illustrerer. Dette synes i øvrigt at eksemplificere, hvordan eleverne fra Den Rytmiske Højskole – der som tidligere nævnt er den mest musikfokuserede af de tre informanthøjskoler – brugte langt det meste af deres undervisningstid på musikrelaterede kurser. Eleverne fra Vrå- og Engelsholm Højskole brugte alle en del af deres undervisningstid på fag uden en direkte forbindelse til musik. Dette synes også at være et bevidst valg fra disse højskolers side. For eksempel er dét at tage del i et højskoleophold på Engelsholm, at man som elev skal bytte fag med de andre elever, hvilket *Højskoleelev G* blandt andet udtaler sig om:

> "Vi havde også nogle uger, hvor vi byttede fag, hvor vi så prøvede andre fag, hvor jeg havde fotografi, og hvor jeg så prøvede at dykke ned i det. Det der med at prøve at dyrke – aktivt – andre kunstformer gjorde rigtig meget for mig." (Bilag 7, s. 12).

Flere af elevinformanterne giver desuden udtryk for, at dét at have ikke-musikrelaterede sidefag eller at bytte fag med andre elever i hvert fald delvist understøttede deres musikundervisning, hvilket *Højskoleelev G* f.eks. udtalte sig om i samme ombæring som ovenstående citat:

> **Interviewer**: "Vil du sige så, at de her andre fag på en måde også er med til at forstærke musikundervisningen? Eller understøtte den sådan indirekte?".
>
> ***Højskoleelev***: "Det gjorde i hvert fald, at man havde bedre forståelse for ens medmennesker […] Og ligeledes, så havde de jo også bedre forståelse for ens musik. Som gjorde, at man på nogle punkter blev taget mere seriøst. Altså hvis man havde kammerater, der [normalt] sad og lavede ler eller tog fotografier, som så havde haft en uge, hvor de prøvede musikproduktion. Så havde de pludselig større respekt for én, fordi man blev taget mere seriøst af de andre." (Bilag 7, s. 12).

Højskolen som dannelsesramme

I dette kapitel vil vi analysere og kontekstualisere interviewudsagn, som vedrører højskoler som fysisk, social og kulturel rammesætning for musikundervisning og aktiviteter knyttet hertil. Dette med henblik på at undersøge, hvilke vilkår som musikundervisning har på højskoler, om vilkårene påvirker pædagogikken og i forlængelse heraf: om dette kan siges at påvirke undervisningsudbyttet. Det kommende kapitel forholder sig, inspireret af Rahbek (2019), i høj grad til *stedmetaforer* for højskoler, idet de synes at være meget illustrative for, hvordan højskoler opleves at udgøre rammer for dannelse.

Højskoler som skole

Indledningsvist kan man fremhæve, at mange elever har påpeget de rent praktiske musikfaciliteter, som fandtes på deres højskoler:

> ”Man bor der […] man har hele tiden adgang til nogle af de ting, man måske ikke lige har adgang til derhjemme. Så det giver bare nogle helt andre muligheder. […] det kan jeg også godt mærke, det savner jeg i dag, det der med, at man lige har adgang til forskellige faciliteter. De er bare lige derinde i det der lokale. Man kan bare lige gå ind og hente det. […] det jeg savner, det er lidt det der med sådan: ”Hey kan jeg lige låne kondensatormikrofonen?” Tag den med ned til flyglet eller et eller andet. Og så bare bruge en hel dag på at indspille dernede.” (Højskoleelev A, Bilag 1, s. 5).

Adgang til musiklokaler og -udstyr findes selvfølgelig også andre steder end højskoler. Som i ovenstående citat synes eleverne dog generelt at vægte særligt de forhold, at udstyr samt andre musikinteresserede er tilgængelig til enhver tid:

> ”Vi havde adgang til lydstudier og en masse sammenspilslokaler, hvor folk så bare gjorde som de ville på kryds og tværs.” (Højskoleelev C, Bilag 3, s. 2).

> ”der var øvelokaler overalt, og klaver overalt, og alle havde instrumenter med hjemmefra. Så det var også bare… altså man kom jo hele tiden til sådan [at spørge]: ”Ej, må jeg ikke prøve din guitar?”, ”Du har en melodica med, må jeg ikke lige prøve den?” (Højskoleelev H, Bilag 8, s. 10).

Om de to sidste af ovenstående citater må det bemærkes, at disse elever gik på en specialiseret musikhøjskole (Den Rytmiske), hvorfor man kan formode, at den pågældende højskole har flere musiklokaler, og at eleverne i gennemsnit medbragte flere musikinstrumenter end på almene højskoler.

En elev fremhæver også det forhold, at højskolen varetog mange praktiske opgaver for eleven, hvorved denne fik rig mulighed for at dyrke sin musikinteresse:

> ”Du kunne stå op om morgenen, og det du skulle fokusere på, var bare at skrive en sang. Der var ikke så meget andet at rafle om. [..] rent mentalt hygiejnisk, er det er bare ret sundt. Det er sådan lidt et drømmeunivers, hvor man kan have nogen, der laver mad til én, og det er nemt at vaske sit tøj. Og så kan man bare fokusere på sin sangskrivning. Det er pissefedt.” (*Højskoleelev B,* Bilag 2, s. 4).

Ovenstående peger på væsentligheden af, at der ikke blot formelt ofte gives plads til, at eleverne kan dyrke deres interesser i undervisningen. Højskolen som omkringværende fysisk ramme fordrer det også, blandt andet gennem delvis uddelegering af madlavning, rengøring og praktisk vedligeholdes til personalet, ofte dog suppleret af elevindsatser. Rahbek & Møller (2015, s. 71) pointerer, at alle folkehøjskoler inddrager elever i skolernes praktiske opgaver – dog fra skole til skole i forskelligt omfang. For den pågældende citerede elev forekommer ordningen dog samlet set at være fordelagtig.

For særligt én elev viste selve højskolens bygninger sig også i sig selv at være inspirerende i forlængelse af højskolens kreative miljø:

> ”Man føler, at den der kreativitet er der ikke kun i undervisningslokalet. Den er der også oppe på værelset og i fællesområderne. Man går hele tiden rundt i den her boble af det, man er i gang med at brygge på. Man føler sig inspireret lige meget, hvor man er. Sådan havde jeg det i hvert fald på den højskole. Nu er der også en meget flot højskole med slot og alt muligt. Det er fedt, at man ikke kommer ud af den der boble, man er i. […] Det var meget betydende, især fordi Engelsholm [Højskole] er et slot, hvor man også boede på de her slotsværelser. Som er gamle og knirker. Man føler lidt et lille eventyr, man kommer ind i på en eller anden måde. Det er jo bare noget, der sætter ild til ens fortæller-gen. Når jeg fortæller folk om den højskole, så går igen den her følelse af, at det føles som at være i en anden verden. ” (*Højskoleelev F*, Bilag 6, s. 5).

Boblemetaforen i ovenstående citat, og den inspirationsoplevelse den knytter sig til, kan ses i relation til Jan Masschelein og Maarten Simons’ (2013) betragtninger af skoler som fænomen i den oprindelige oldgræske betydning: *Scholé (fritid).* Skolen fremhæves her som en institution, som frigør elever fra krav, der knytter sig til den gængse tilværelse. Denne proces omtales som en *suspendering* (her forstået som en *midlertidig* frigørelse) fra blandt andet produktivitetskrav, som de, der ikke går i skole, er underlagt. Suspenderingen kan dog være af eksempelvis forventninger og roller som eleven – eller læreren – normalvis ville være underlagt. Herved sættes individet fri til at undersøge ting i en kunstig sammenhæng uden for den vanlige ramme (Masschelein & Simons, 2013, s. 31-36).

Suspenderingen skal dog ikke opfattes som en frakobling af eleven fra verden, men derimod et vilkår, som skaber mulighed for, at verden netop åbner sig for eleven. Begrebet *profanering* (i den ikke-religiøse betydning 'verdsliggørelse') bruges om den synliggørelse, der kan forekomme i skoler, ved at fænomener suspenderes fra deres vanlige kontekst og gøres tilgængelige, hvorved de kan tillægges ny betydning (Masschelein & Simons, 2013, s. 38). Eleven kan indgå i en dannende kreativ transformationsproces fordi: "The school becomes a time/space of the inter-esse – of that which is shared between us, the world in itself" (Masschelein & Simons, 2013, s. 48). Sat i relation til boble-citatet kan man sige, at det måske netop er den kreative boble (suspendering), eleven beskriver, som gør, at eleven oplevede en vakt interesse for det "lille eventyr" som vedkommende befandt sig i.

Rahbek (2019, s. 164) argumenter for, at højskolerne ligefrem overskrider Masschelein og Simons mere konventionelle skolastiske form, og indskriver suspensionen i en ny form, ikke mindst i det undervisning og samvær ofte flyder sammen på højskoler. En række aktiviteter, som normalt ikke vil opfattes som en del af det at gå i skole, indgår i højskolernes pædagogiske praksis. *Højskoleelev F* modtager sangskrivningsundervisningen, som en del af sin formelle undervisning på højskolen, men den kreative proces forbundet hermed synes at foregå på andre tidspunkter af dagligdagen på skolen. Det er et eksempel på, hvordan der ifølge Rahbek & Møller (2015, s. 72-73) sjældent skelnes mellem forskellige aktiviteter på højskoler. Overgangen fra undervisningen til andre samværsformer kan opfattes som glidende, hvilket også indbefatter, at *læringsrummet* ofte ikke blot vil være selve undervisningslokalet, men højskolen som helhed. Det pointeres endvidere, at denne sammenblanding af aktiviteter ofte bidrager til at skabe tillid mellem lærerne og eleverne – ikke mindst grundet det, at lærerne gennem andre samværsformer end undervisningen får flere muligheder for at inddrage sig selv som person i deres pædagogiske virke.

En underviser beskriver dette forhold således:

> "Jeg synes, det er fantastisk uformelt sammenspil, man har både med sine kolleger og ledelse, men også med eleverne på skolen. Jeg tager ikke mig selv alt for alvorligt. Selvfølgelig tager man sig selv alvorligt, men jeg kan godt lide, at man kan snakke med hinanden som rigtige mennesker." (*Underviser A, Bilag 10, s. 2).*

Senere i samme interview beskriver informanten mere detaljeret, hvordan det mere uformelle samvær med eleverne kan tage sig ud:

> **Interviewer:** " er […] der for dig at se er noget unikt ved at have musikundervisning på en højskole sammenlignet med gymnasiet, musikskoler, på universitetet osv. i kraft af at man bor og lever sammen med hinanden?".

> **Højskoleunderviser:** ”Man kommer jo mere ind under huden på hinanden, på godt og ondt. Man kan mærke lidt bedre, når der er nogen, der har en dårlig dag eller en god dag, og give hinanden plads. Men man er jo også sammen, når det hele er træls. […] jeg gør i hvert fald meget en dyd af at se folk i øjne i øjenhøjde […] på en højskole må man godt drikke en øl fredag aften med sine elever, og man må godt lave jokes om, at ”du rister, og jeg ruller [en joint],” et eller andet internt. Det må jeg i hvert fald godt, jeg har givet mig selv den frihed. Fordi vi ved godt, det er en joke, og det er en højskole, men du ved også godt, at jeg forstår godt dit. Du kan ikke løbe om med hjørner med mig. Så de der nede på jorden jargon, som man kan have, synes jeg også er super fede. Det tror jeg ikke, man har så mange andre steder umiddelbart.” (*Underviser A*, Bilag 10, s. 9-10).

I forbindelse med ovenstående citat, er det værd at bemærke, at det uformelle samvær, sættes i relation til at komme tættere ind på livet af eleverne. Den samme underviser beretter om, at en form for trivselssamtaler ofte opstår naturligt i forbindelse med undervisningen. Trivselssamtalerne kædes ikke direkte sammen med ovenstående beretning, men det er nærliggende at tro, at det mere uformelle samvær medvirker til, at vilkår for samtaler af mere personlig eksistentiel karakter kan opstå, hvilket også indikeres af, at citatet berør det at ”komme under huden på hinanden”.

Den ministerielle vejledning om undervisning på højskoler inddeler grovkornet højskolens virke i kategorierne *undervisning, pædagogisk tilrettelagt samvær* og *øvrigt samvær* (Kulturministeriet, 2017). FFD har også defineret fire praksisorienterede samværsformer, som i højere grad kan siges at tage højde for især de forhold, at det undervisende og perspektivskabende ofte flyder sammen med hverdagens øvrige aktiviteter, og ikke er begrænset til undervisningslokalet:

- Undervisende samvær
- Perspektiverende samvær
- Strukturerede samvær
- Spontant samvær

  (Kjær, 2012, s. 17)

Det pointeres at samvær principielt kan være undervisende, perspektiverende, strukturerende og spontant på samme tid. Et særlig væsentligt træk ved denne inddeling er, at den adskiller det undervisende eller perspektiverende fra, hvad der er tilrettelagt som *undervisning* eller *perspektivskabende aktiviteter* (Kjær, 2012, s. 18). Dermed gives der rum for, at eksempelvis spontane samtaler kan siges at være undervisende, selvom der ikke ligger udførlig didaktik til grund for samtalerne. Dermed dog ikke sagt, at der ikke kan foreligge en spontant opstået *pædagogisk intention*. Eksempelvis kan man

forestille sig, at der netop ligger en pædagogisk intention til grund for Underviser A's uformelle tilgang til spontant samvær. Dette om netop at komme under huden på elever, så spontane samtaler måske også bedre kan blive perspektiverende eller undervisende.

Højskolen som hjem

Som udgangspunkt skal elever bo på højskolen under opholdet. Der kan dog i begrænset omfang gives lov til at optage dagelever, som ikke bor på skolen under opholdet (Kulturministeriet, 2019). Konkret måtte højst 15% procent af eleverne i 2021 være dagelever (Børne- og undervisningsministeriet, 2021). Samme procentsats fremgår fortsat af FFD's hjemmeside (u.d.-g).

Mange informantudtalelser forholder sig til det vilkår, at skolen også er deres bosted og i nogle tilfælde opfattes som et egentligt *hjem*. I flere tilfælde synes dette forhold at påvirke deres indstilling til undervisningen, såvel som øvrige aktiviteter positivt:

> **Højskoleelev:** "Det [højskoleopholdet] var noget nervepirrende i første omgang. Det var ukendt og… ikke ubehageligt på nogen måde, men det var fremmet at skulle gå blandt så mange fremmede. Det skulle man da lige falde til i, men det oplevede jeg bare, at det gjorde man hamrende hurtigt. Det spillede underviserne en stor rolle i, fordi de var så jordnære.
>
> Jeg synes i hvert fald især, at underviserne bidrog til at skabe et hjemligt miljø. Det var som om, at det ikke var så meget relationsfaglighed. Det virkede naturligt. Det var ikke som om, at de var der, fordi de skulle."
>
> **Interviewer: "**Hvilken betydning har det for et højskoleophold? "
>
> **Højskoleelev:** "Det har kæmpe stor betydning for højskoleopholdet. Det var det, der gjorde, at det kom til at føles som hjem. Når man skal tilbringe så mange timer sådan et sted, så er det bare vigtigt, at det føles rart at være der."
>
> **Interviewer:** "Den her ramme, altså bogformen og de fysiske omstændigheder, hvad betyder den for musikundervisningen? "
>
> **Højskoleelev: "**Jeg tror også, det betyder meget. Jeg har svært ved at forestille mig andet end, at hvis man ikke føler sig hjemme et sted, hvor man er mest og længst, så er ens generelle overskud og lyst til deltagelse, den må også være... Hvis ikke bare nedsat, så er i hvert fald svært nedsat. Jeg kunne ikke forestille mig andet, end at det ville ikke være rart. Det ville ikke være rart at være i et musiklokale, hvis ikke alt omkring musiklokalet var rart også. Det tror jeg er en helhedsting."

Interviewer: ”Så vil du sige, at hele højskolerammen og hvad det nu indebærer, er med til at bryde nogle barrierer i musiklokalet? Eller bare lægge grobund for en bedre stemning, som musikken kan udspringe fra?”

Højskoleelev: ”Det tror jeg helt sikkert. Jeg tror, man hører og mærker i musikken, at der er godt humør, god stemning og en lyst til tilstedeværelse. Det tror jeg helt bestemt.”

(*Højskoleelev D,* Bilag 4, s. 8-9)

Rahbek (2019, s. 165) påpeger, at der kan skelnes mellem ’højskole som hjem’ som en konkret realitet, ikke mindst for lærere, der i kraft er deres ansættelse, er permanent bosat på skolen, og elever, hvis midlertidige ophold på skolen kan give anledning til, at beskrivelsen ’højskolen som hjem’ metaforisk betegner en *oplevelse* af ’*hjem-lighed*’. Her betoner *Højskoleelev D* netop dét, at højskolen ”føles som hjem”, og sammenkæder dette vilkår med velfungerende musikundervisning. Endvidere synes eleven også at vægte oplevelsen af, at lærernes engagement føles autentisk, og at relationen til dem består af mere end blot en undervisningsmålsætning.

Et citat fra en anden elev viser, hvordan den fælles boform kan siges at rumme direkte pædagogiske aspekter:

”Jeg boede på værelse med en makker, hvor vi kunne stort set ikke være mere forskellige, hverken i forhold til hygiejne, oprydning eller dagsrytme. Så vi havde så mange konflikter om, hvordan vi skulle indrette vores værelse, så vi endte med at trække stribe og gaffatape fra loftet hen over gulvet og væggen. Så havde vi værelset opdelt i to: ”Herovre er det, som jeg gerne vil have det, og derovre er det, som du gerne vil have det.” Det har udviklet mig enormt meget i forhold til tålmodighed. Det har udviklet mig rigtig meget i forhold til at lære at acceptere, at du kan ikke i alle situationer få tingene, som du gerne selv vil have det. Det er nødt til at finde i sted i samspil med nogle andre mennesker, i hvert fald når du skal bo sammen med dem. så er der ikke nogen vej udenom. Og det synes jeg er værdifuldt at lære.” (*Højskoleelev C*, Bilag 3, s. 7).

For denne elev fik boformen også betydning for udfoldelsen af musikalsk praksis:

Interviewer: ”Hvad gør boformen så for musikundervisning, tror du?”.

Højskoleelev: ”Den gør noget i forhold til, at hvis du bor sammen med nogen, som du klikker rigtig godt med, så er det sikkert også dem, du kreativt kommer til at udfolde dig med. Og på den modsatte akse også. Så det er en ret *en-til-en* måde at få tyndet ud i, hvem du har lyst til at arbejde sammen med kreativt, og hvem du ikke har lyst til. Det var det i hvert fald for mig. Hvis

> jeg ikke magter at bo sammen med dig, så magter jeg heller ikke at stå i et øvelokale sammen med dig." (*Højskoleelev C*, Bilag 3, s. 8)

En anden elev fremhæver potentialet i, at skole og bosted ligger inden for samme ramme: "Det er et godt sted at udfordre sig selv, for det er aldrig farligere end, at jeg bor lige over trapperne, så jeg kan altid gå igen." (*Højskoleelev A*, Bilag 1, s. 4)

Konkret kan man sige, at Højskoleelev A's citat berør en form for sikkerhed forbundet med muligheden for at kunne trække sig tilbage til sit nærværende *hjemlige* værelse, hvis behovet opstår. Hvis der er tale om en egentlig oplevelse af hjemlighed i udtalelsen, må den sige at vægte den konkrete fysiske indretning af højskolen som et bosted – fremfor en betoning af mere sociale aspekter af hjemlighed.

Højskolen som fristed

Samtidig rummer *Højskoleelev A's* citat elementer af opfattelsen af højskoler som et fristed. Rahbek (2019, s. 167) pointerer, at en væsentlig del af højskolernes suspendering består i fraværet af visse krav og forpligtelser. Den enkelte lærer har sandsynligvis stadig en form for plan med undervisningen, men fraværet af ikke mindst eksamener gør, at eleven ikke nødvendigvis skal lære noget helt bestemt. *Højskoleelev A* sammenkæder muligheden for at udfordre sig selv med, at vedkommende altid har mulighed for at trække sig. Dette vilkår hænger sammen med, at det i udgangspunktet er elevens egne interesser, som er i højsædet, og at disse kan forfølges, så længe højskolernes hovedmål og kravet om UBAK efterleves. Med andre ord kan man sige, at suspendering i denne sammenhæng skaber vilkår for at eksperimentere, eftersom suspenderingen af nogle krav også medfører, at nogle fatale konsekvenser ved at fejle – eksempelvis ved en eksamen – bortfalder, hvilket *Højskoleelev A* også selv peger på senere i interviewet:

> "det der med, at man har et sted, hvor man kan sige, "okay, nu tager jeg herhen, fordyber mig i whatever jeg nu gerne vil, og så kan jeg fokusere på det." Og i høj grad også det der med, at højskolen jo også er et sted, hvor man kan gøre det uden at skal tænke karakterer, eksamen. Jeg synes i høj grad, at det er det, de kan i forhold til alle mulige andre steder." (Højskoleelev A, Bilag 1, s. 9).

Netop dét; at højskoler giver frihed til, at elever kan dyrke deres særinteresse inden for musikfaget, er også en af de mest gennemgående pointer, når de tidligere elever forholder sig til deres højskoleophold:

> **Interviewer:** "Vil du anbefale andre musikinteresserede at tage på højskolen?".

Højskoleelev: ”Ja.”.

Interviewer: ”Hvorfor?”.

Højskoleelev: ”For at få noget tid og space, til at kunne gøre lige præcis hvad du har lyst til med din musik.” (*Højskoleelev B,* Bilag 2, s. 11).

En elev fremhæver en lignende pointe, når vedkommende spørges ind til højskolens vigtigste opgave:

> ”I virkeligheden, at der er et sted, hvor man kan få lov til at dykke ned i noget, bare fordi man har lyst til det, og ikke fordi man skal. Ikke fordi det skal bruges til noget, eller kunne skabe vækst. Det synes jeg er enormt værdifuldt. Jeg er enormt taknemmelig for at have haft den mulighed.” (*Højskoleelev C,* Bilag 3, s. 12).

Undervisningsfrihed som ramme

At formelle krav til undervisningsmetode og pensum er små (sammenlignet med eksempelvis gymnasiale- og videregående uddannelser), kan også afføde visse udfordringer. Rahbek & Møller (2015, s. 81) påpeger, at fraværet af eksterne krav, som undervisere skal henvise til, stiller store krav til underviserens evne til at argumentere for deres valg af materiale i undervisningen og evnen til at motivere eleverne til at beskæftige sig med dette. En underviser beskrev, hvordan vedkommende forsøgte at motivere eleverne ved at give dem en oplevelse af at have delvis medbestemmelse:

> ”de [eleverne] skulle i hvert fald gerne føle, at de havde medbestemmelse. […] ofte så havde vi sådan en samtale om, hvad kunne næste nummer være. Og så kom de med forskellige forslag. […] som regel, gik jeg hjem, og fandt et helt andet nummer, men med elementer derfra. […] Men så tænkte jeg, så har jeg gjort det rigtigt, fordi de har følt, de har været med i det, fordi jeg har taget elementer ud af de ønsker. […] Så jo, de havde medbestemmelse, uden at have direkte medbestemmelse.” (*Underviser B,* Bilag 11, s. 5-6).

En overordnet tendens er jævnfør informanterne, at musikundervisning med reproduktivt fokus – såsom sammenspil som i forrige citat – overvejende giver eleverne en delvis medbestemmelse. De mere kreative og skabende undervisningsformer som sangskrivning og musikproduktion/E-musik sætter eleverne helt fri til at arbejde med egne projekter inden for højskolens praktiske rammer med understøttende hjælp fra undervisere. Elevernes mulighed for at dygtiggøre sig med udgangspunkt i egne interesser kan dog være problematisk:

> ” […] hvis man bare har nogen, som er uinspirerede, som har været vant til at få en specifik opgave og så løse den. Men har været rigtig gode i skolen til diktat, fordi det var det de skulle. Men når man så beder dem om: ”Hvad vil du? Prøv at være kreativ.” og så: ”Det ved jeg ik’ ” [lys stemme, informanten imiterer elev] Det kan godt være svært. […] Jeg har både haft nogen, som har fundet ud af, at det var ikke for dem så. Og så har jeg også haft nogen, hvor man er kommet frem til en eller anden ahaoplevelse om at de egentlig selv bestemmer i deres eget lille univers. At der ikke er noget, der er rigtig og forkert.” (*Underviser A*, Bilag 10, s. 6-7).

Rahbek (2019, s. 90) pointerer, at friheden til at forfølge særinteresser også påvirker rollen som lærer eller underviser. Det er stadig relevant at tale om autoritet, selvom denne har mindre karakter af en udøvelse af magt over eleverne. Autoritet på højskolerne kommer i højere grad til at handle om, at læreren ligger inde med en grad af erfaring inden for deres fagområde, hvorfor de først og fremmest bliver en faglig autoritet. Som ovenstående citat fra *Underviser A* fremhæver, kan nogle elever tilsyneladende have svært ved at vænne sig til tanken om, at deres interesser kan være styrende for undervisningen. Når underviseren således ikke altid peger eleverne i en bestemt retning, tyder det på, at de faglige udfordringer – i at inspirere eleverne til at beslutte, hvad de vil bruge deres tid på – i nogle tilfælde bliver mere fremtrædende.

Friheden som pædagogisk ramme kan med andre ord siges at give anledning til, hvad Rahbek (2019, s. 48) kalder *dannelse som selvvirksomhed.* Hertil hører udviklingen af personlig myndighed og autonomi. Selvvirksomhed er dog ikke nødvendigvis kun individuel praksis, men i lige så høj grad at engagere sig i fælles anliggende såsom: politiske, kulturelle og sociale processer, hvorved det også kan forstås som folkeoplysning og demokratisk dannelse.

Dannelse bliver i denne forståelse baseret på en forestilling om, at det menneskelige formål ikke er givet på forhånd. Det er op til den enkelte at forme både egen eksistens og sameksistens med andre ud fra, hvad man finder meningsfyldt (Rahbek R. K., 2019, s. 50).

Højskoleelever er på mange måder allerede fritaget fra ydre bestemmelser, men flere interviewudsagn peger på, at eleverne skal lære at træde ud af rollen som elev, hvor der stilles en opgave og udarbejdes en løsning. Eleven skal i højere grad selv definere relevante opgaver:

> ”Der er selvfølgelig nogle naturlige ting, som man som underviser vil prøve at facilitere i et undervisningsforløb – eller tænke rent didaktisk. Men jeg tænker, at det ikke er fastlåst. Det kan godt være, at man har nogle tanker: ”nu skal vi det her […]”, bare for at have en retning. Det tror jeg helt klart er helt naturligt, men jeg tænker godt, at det kan overrules af eleverne, hvis de nu har en bedre… [idé]. Til gengæld tror jeg ikke, at der er så mange [højskoleelever], der

> gør det, fordi de kommer fra en undervisningsverden, hvor magtstrukturerne er veletablerede, og de forventer nærmest, at der er nogen, der tager ledelsen. De forventer ikke, at de selv i samme grad skal gøre noget. Så de tilpasser sig – de stiller ikke spørgsmålstegn." (*Underviser D,* Bilag 13, s. 19).

Ud fra ovenstående citat bliver det ganske tydeligt, at læreren ser en væsentlig institutionel forskel mellem sin højskole og undervisningsinstitutioner som går forud for denne (typisk: grundskole, ungdomsuddannelse. I enkelte tilfælde også videregående uddannelser). Underviser D synes at have gjort sig tanker om, hvordan pædagogiske strategier kan fremme selvstændighed hos eleverne, idet underviseren fortsætter:

> "Det synes jeg jo egentlig – i kraft af demokratisk ledelse og formal dannelse og alle mulige ting – at det er også noget af det, højskolen kan i en eller andet forstand… [informanten griner] Altså prøve at løsne de der strukturer lidt. [Som underviser] siger man: "Hey, kom, hvad skal vi i dag?" Nogle gange har jeg undervist i den vej, hvor jeg simpelthen bare satte mig ind på en stol og så set, hvad der skete. Det er vildt angstprovokerende, fordi man også selv er vant til at have den der magtposition, men det er ret sjovt at se, hvad fanden sker der så? Det er en rigtigt situeret-lærings-situation, hvor man kommer ind, og så sætter man sig ned, og så holder man bare sin bøtte. Så opstår der noget." (*Underviser D,* Bilag 13, s. 19).

I det omtalte læringsscenarie kan man sige, at underviseren nærmest tvinger eleverne til at agere mere selvstændigt, ved brug af passivitet. Rahbek (2019, s. 91-92) fremhæver *den anderledes/anderledeshed* som et helt centralt træk ved højskoler – på lige fod med *frihed* og *fællesskab*. Dette særligt fordi højskoleelever ofte er tilbøjelige til at beskrive deres højskoleoplevelse som anderledes end deres vante liv, herunder ikke mindst den flydende overgang mellem undervisning, sociale aktiviteter og alment samvær. Relationen til lærerne fremhæves også som grundlag for anderledeshed, blandt andet fordi højskolelærerne synes at være tilbøjelige til at tage del i andre aktiviteter end sædvanligt (Rahbek fremhæver deltagelse i gemmeleg som eksempel), eller deltager på en anderledes måde end elever er vant til. Lærerne overskrider med andre ord den 'klassiske' lærerrolle (Rahbek R. K., 2019, s. 93).

Overskridelsen af den klassiske lærerrolle synes at være til stede i passiviteten som *Underviser D* anvender i ovenstående eksempel. Med sin *anderledes* passive adfærd kan man sige, at underviseren prøver at indikere overfor eleverne, at selve undervisningssituationen, de er havnet i, også er *anderledes,* end hvad de er vant til i kraft af højskolens frie rammer, og de kan tillade sig selv at træde ud af deres vante elevroller.

Højskolen som fællesskab

Højskolebladet fik i 2014 120 ansatte og forstandere fra danske højskoler til at beskrive højskolen med fem ord. Over 200 forskellige ord blev nævnt i denne forbindelse, men den klare topscorer var *'fællesskab'* (Langkjær, 2014). Vores undersøgelse tegner et lignende billede:

Et af de træk, som er allermest gennemgående hos de forhenværende højskoleelever, er beretningen om værdifulde fællesskaber, som eleverne har oplevet på deres højskoler. Fællesskab på højskoler synes at have mange forskellige betydninger for eleverne såvel som lærerne. Dels fremhæves det som forpligtende i den forstand, at både undervisning såvel som andre dagligdagsaktiviteter på højskoler ofte er dybt afhængige af, at alle bidrager. For mange bliver oplevelsen af velfungerende fællesskab også opfattet som tryghedsskabende, og det skaber derved grobund for udfoldelse og eksperimentering. Fællesskab fremhæves også som katalysator for kreativ adfærd og bliver for nogle også en kilde til inspiration. Disse typer udlægninger af fællesskab som fænomen har været blandt de mest fremtrædende i vores interviews, samtidig synes de også at pege på fællesskabets væsentligste aspekter, hvad angår musikundervisning.

Forpligtende fællesskab

Fællesskab kan findes mange steder. Et af de relativt unikke vilkår ved højskolefællesskab synes dog at være, at der nærmest ingen grænser er for samværet med andre på højskolen. Rahbek (2019, s. 86) pointerer, at næsten alle daglige aktiviteter på højskoler ofte foregår i en form for fællesskab. Man arbejder sammen – i klasseværelser såvel som på køkkenhold – synger sammen, leger sammen og bor sammen. Selv når dagen slutter, og man fortrækker sig til sit værelse, vil de fleste højskoleelever have en 'roomie', som de skal forholde sig til. Der synes endvidere at være en underforstået aftale om, at man skal engagere sig og deltage i fællesskabet – for det fælles bedste (Rahbek R. K., 2019, s. 86-87).

For en højskoleelev er oplevelsen at sammenligne med et lille samfund:

> "I virkeligheden synes jeg, at de fagspecifikke ting, ved at går på højskole eller efterskole for den sags skyld, de hurtigt bliver noget sekundært i forhold til noget af det primære, jeg synes man får med. Det handler om, hvordan du indgår i et fællesskab med andre mennesker. Og hvordan du finder ud af at sætte dine egne behov til side i forhold til noget, der er større end dig selv. Det lyder nærmest helt religiøst, men for at få livet på en højskole eller en efterskole til at fungere, der er man nødt til at fatte, at det handler ikke om dig, det handler om os alle sammen. Det er jo et lille samfund, et lille community. […] Specielt i bandsammenhæng, der er musik for mig et lille mikrokosmos. Hvis du ikke er i stand til at løfte dine bandmedlemmer eller dem, du

skriver sange sammen med, så kommer der ikke det optimale ud af det." (*Højskoleelev C,* Bilag 3, s. 6).

Citatet peger på væsentligheden af at tilsidesætte sig selv for fællesskabet, fordi individets interesser ikke altid stemmer overens med de kollektive mål. Elevens udsagn kan også tolkes som, at vedkommende ser dette krav om hensynsfuldhed som et væsentligt dannende aspekt ved højskoleopholdet. Udlægningen af musik i bandsammenhæng som "et lille mikrokosmos" er sammenlignelig med Georgina Borns (2012, s. 266-267) begreb *microsocialities,* som er et af i alt fire planer, hvorpå musik kan siges at mediere det sociale. Planet *microsocialities* kendetegnes ved, at musik skaber og medierer sociale forbindelser gennem praktisk udøvelse, arbejdsfordeling og interaktion mellem aktører. Et udpræget positivt eksempel på musik som mikrosocialt medierende middel er følgende elevs udlægning af, hvad eleven oplevede som en 'fest' i musiklokalet. Vel at mærke en fest, som eleven, der dengang endnu ikke havde valgt musik som fag, fik lyst til at tage del i:

Højskoleelev: "der var nogle gange, hvor jeg var oppe i musik, hvor de stadig var i gang med at øve, og så synes jeg bare, at det var fedt, og det var et godt sammenhold, de havde deroppe. Og så kunne jeg godt have lyst til at blive en del af det igen. Så derfor valgte jeg musik!"

Interviewer: "Hvordan kommer sådan et godt sammenhold til udtryk?"

Højskoleelev: "Øhm… det ved jeg ikke. Det var en fest. Altså, det var bare en fest deroppe. […] Når man gik uden for [musiklokalerne] og kunne høre det ['festen'] indefra, altså det var bare... […] hvis man ikke havde lyst til at være en del af det, så forstår jeg det ikke." (*Højskoleelev I,* Bilag 9, s. 6).

Musikalsk sammenspil på en højskole kan også siges at være en del af en større omkringværende ramme: selve højskolen. Det fjerde plan i Borns (2012, s. 266-267) kategorisering udgøres af institutionelle former, som muliggør musikkens produktion, reproduktion eller distribution. Planerne skal opfattes som grundlæggende autonome, men dog stadig forbundne. Dette analytiske greb viser, hvordan musikudøvelse på højskoler kan siges at være socialt medierende og etablere fællesskaber på flere forskellige niveauer. Dels etableres der konkrete mikrosociale relationer i selve øvelokalet, som er vigtige at pleje, i nogle tilfælde ved at tilsidesætte sig selv og løfte sine bandmedlemmer, som *Højskoleelev C* beskriver. Endvidere kommer musikken ifølge flere elever til at indgå som et væsentligt element i den institutionaliserede hverdag:

> ”Der skete simpelthen så mange ting, synes jeg. Der var tit koncerter, ja. Jeg tror, jeg synes, det var fedt, når vi lavede sådan noget open mic noget, egentlig. Det var sjovt. Så spillede vi for alle – holdt fest bagefter. ” (*Højskoleelev E,* Bilag 5, s. 2).

Gennem musik har eleverne i mange tilfælde ikke blot skabt et mikrosocialt fællesskab i forbindelse med den konkrete praksis, idet musikken også synes at finde anvendelse som en samlende kraft – eller aktant – i den brede institutionelle ramme.

En del af eleverne beskriver, hvordan fællesskabet som en forpligtende størrelse blev særligt synligt i forbindelse med musikundervisningen, eftersom sammenspilshold var afhængige af fremmøde for at fungere:

> **Interviewer:** ”Vil du sige, at der er noget, som musikundervisningen er særlig stærk til, måske i forhold til nogle af de andre fag?”
>
> **Højskoleelev:** ”Jeg tror, at især det her med fællesskabsfølelsen. Man lagde sig ikke bare syg fra musik, fordi man lige havde lyst. Eller fordi der lige var kommet et nyt Pokémon-spil. Eller fordi man lige havde lidt tømmermænd. Fordi så stod de altså lige pludselig og manglede en bassist, eller en trommeslager eller en guitarist. Det var altid sådan lidt en ”knude i æ mawskind” [knude i maveskindet]. Man havde ikke lyst til, at de skulle mangle den her trommeslager, guitarist eller bassist. De kom også ned og hentede én, hvis det var. Gerne med en spand vand nogle gange.” (*Højskoleelev D*, Bilag 4, s. 14).

Et citat fra en anden elev viser, hvordan oplevelsen af frihed og højskolen som et fristed synes at være uløseligt forbundet med det kollektive ansvar:

> ”Du har selvfølgelig et ansvar for at møde op, og for at det kan fungere rent praktisk – man kan ikke sidde og [have] undervisning alene, hvis alle andre ikke kommer. Det er det her med, at det er frihed under rammer: Hvor du bor, selv har ansvar for at gøre rent, du har køkkentjans og mad med, og det hele er så frit. Du bliver taget seriøst med det, men du bor stadigvæk i den her ramme”(*Højskoleelev G*, Bilag 6, s. 6)

Udsagnet kan tolkes som, at højskolen som fristed netop fungerer, fordi eleverne påtager sig ansvaret for at bidrage til fællesskabet. I denne sammenhæng kan man fremhæve, at fællesskabet ifølge Rahbek (2019, s. 87) ligefrem opleves som en forudsætning for, at højskoler lykkes med undervisningen og deres overordnede formål:

> ”Eleverne er helt med på at lærerne bevidst forsøger at opbygge et stærkt fællesskab, og ser det ikke kun som et middel til at skabe et godt samvær, men også som en forudsætning for den form, som undervisningen har, og dermed som et middel i den pædagogiske praksis.” (Rahbek R. K., 2019, s. 87-88)

Fællesskabet som projekt lykkedes tilsyneladende heller ikke altid. I understående uddrag beskriver en elev, hvordan ikke mindst festkulturen på vedkommendes højskole endte med at blive ødelæggende for højskolen som ramme.

> **Højskoleelev:** ”Der er også nogle problematikker, som du ikke møder med mennesker, som har sport eller idræt som deres hovedinteresse. ”
>
> **Interviewer: ”**Som hvad?”
>
> **Højskoleelev: ”**Sådan noget som at stå op til tiden om morgenen, for eksempel. Eller ikke møde skæve [vi formoder: af cannabis] op til fællesarrangementer […] Det var nogle andre ting, der så bare var svære. Det der med: er regler henstillinger? Eller er det rent faktisk noget, vi er nødt til at håndhæve over for hinanden, for at få tingene til at køre? Og det tror jeg at jeg oplevede i slutningen af mit højskoleophold, at der begyndte tingene lidt at falde fra hinanden. Fordi det kom til at handle rigtig meget om fester og udskejelser og prøve ting af. Men rammerne kan bare ikke blive ved med at bære det, når der også er noget, der hedder struktur og en eller anden hverdag, der skal køre. Det tror jeg nogle gange er en udfordring i musikmiljøet. At rammerne ikke altid kan tilgodese eller bære den prøven grænser, som der er forbundet med at udfolde sig kreativt.” (*Højskoleelev C*, Bilag 3, s. 9).

Udsagnet indikerer, at regler, som udgangspunkt for velfungerende rammer, er noget eleverne i et eller andet omfang håndhæver overfor hinanden – her dog ikke tilstrækkelig – fremfor udelukkende at være noget lærerne som autoriteter håndhæver.

Fællesskab som tryghed

Et fællestræk hos mange af de tidligere højskoleelever er, at de fremhæver højskolemiljøet og ikke mindst miljøet omkring undervisningen som behageligt at være i. Der er især tale om oplevelser af at føle sig forstået, værdsat og at være blandt ligesindede. Langt fra alle elever bruger ordet ’tryghed’ eller taler konkret om ’det at føle sig tryg’. Overordnet set relaterer mange af beretningerne sig dog til det at føle sig tilpas i fællesskabet i og omkring undervisningen, og at kunne dele mere ud af sig selv som følge heraf. Særligt elever, som har beskæftiget sig med sangskrivning, synes at have disse oplevelser. Eksempelvis følgende:

Interviewer: ”Du sagde, at højskolen havde betydning for den musik, du laver nu. Er det sådan, at du mener, at det er specifikt den musik, og så tror du, at musikken havde været anderledes?”.

Elev: ”Ja, på den måde, at jeg ikke tror, at jeg ville have turde at komme ud med de samme ting. Altså sådan rent følelsesmæssigt, fordi min musik er meget følsom. Og jeg har meget før i tiden været rigtig bange for at fortælle nogle af de der ting, som er svære. Og på højskolen, der, på grund af fællesskabet og den åbenhed, så var jeg ikke så bange for det mere. Så det er noget, jeg tager med mig, den der anerkendelse fra andre sangskriver, der har haft det på samme måde.” (*Højskoleelev F,* Bilag 6, s. 6).

Beretningen fra *Højskoleelev F* bærer i høj grad præg af at handle om fællesskabets betydning for personlig udvikling, som karakterdannelse, hvor forbindelse mellem person og handlinger styrkes. Man tager med andre ord sig selv og sin omverden mere alvorligt.

Merete Wiberg (2011, s. 86) forholder sig til alvorsbegrebet i pædagogisk sammenhæng, og påpeger i den forbindelse, at et aspekt af dannelse består i, at få individet til at reflektere over sammenhængen mellem personen, som man ønsker at være, og handlingerne man udfører. I overført betydning handler det om at etablere engagement og selvinvestering som individets udgangspunkt, og herved modarbejde indifference og ligegyldighed.

Evnen til gentagelse af praksis kædes også sammen med selvalvorligheden, idet denne er afgørende for at alvorligheden ikke bliver flygtig, men at der etableres en egentlig troværdighed omkring individet og dets ambitioner (Wiberg, 2011, s. 93). Det bekræftende miljø på højskolen bliver for *Højskoleelev F* en katalysator for at udleve en personlig ambition om at være sangskriver på højskolen. Men eleven formår også efterfølgende at gentage den selvalvorlige praksis om at være sangskriver uden for højskolemiljøet:

”Jeg tror ikke nødvendigvis, at jeg havde skrevet de sange, som jeg har gjort nu, hvis jeg ikke havde gået der. For det første tror jeg ikke, at jeg havde stol[e]t nok på mig selv til at skrive dem færdige og til at vise dem til nogen […] Så den undervisning, jeg fik på Engelsholm [højskole], har haft stor betydning for den musik, jeg har fået lavet og udgivet nu. ” (*Højskoleelev F,* Bilag 6, s. 5-6).

I relation til *Højskoleelev F*’s udvikling kan man passende inddrage endnu en stedmetafor: *Højskolen som laboratorie*, hvilket vi tidligere har berørt i afsnittet: *Højskolens idéhistorie i korte træk.* Den bruges typisk, når undervisningen eller dagligdagen får karakter af at være eksperimenterende. Eksempelvis da højskolerne, som tidligere beskrevet, undersøgte alternative samværs- og boformer og blev

samfunds*laboratorier* 1960-70'erne. I mindre ekstreme tilfælde kan man dog også bruge metaforen om historier som *Højskoleelev F's*, hvor eksperimentering med at være sangskriver i mere kontrollerede rammer, sidenhen giver anledning til, at selvsamme eksperimenter kan tages med ud i verdenen uden for højskolen.

En lærer fremhæver konkret *tryghed,* som et kriterie, der skulle være til stede i forbindelse med sammenspilsundervisning:

> **Underviser:** "jeg gjorde meget i min undervisning, at det var baseret på, at der skulle være tryghed ind i musiklokalet […] det der med også at fortælle, at der skulle være plads til alle i det her rum, så det nytter ikke noget til, at alle begynder at spille på én gang […] det der med at gensidig respekt, når man var derinde, og man lyttede efter.".
>
> **Interviewer:** " […] hvordan skaber man tryghed i et musiklokale?".
>
> **Underviser:** "Jeg tror, det er det der med, at man selv besidder noget ro, og kan rumme de mennesker, der er der. Fordi det kunne nogle gange være, lige før det var en ren terapitime, i forhold til hvis folk havde det svært. Men også at få talt med dem, som jeg kunne spotte, der havde det svært. Fik dem taget til side, og gjorde dem opmærksomme på, at det var hjælpen fra mig, hvis de kunne komme en dag. Hvis det var en svær dag, så måtte de godt komme og sige det til mig. […] Men også det der med, at der ikke var nogen, der blev udstillet. De blev båret igennem, når vi skulle øve nogle ting. Og jeg viste også det var ok at spille fejl. Og så gjorde vi det bare igen og igen. Og alle løftede hinanden. Jeg tænker ikke, at jeg har gjort noget bevidst, for at <u>*nu*</u> vil jeg skabe tryghed. For så tror jeg ikke, at man kan gøre det. Men man fik et meget tæt forhold på de der musikhold. Og derigennem kom der noget tryghed. Nogle gange gik vi også bare en tur. Vi hyggede os sammen, og kunne snakke sammen om alt muligt." (*Underviser B*, Bilag 11, s. 2-3).

Ovenstående uddrag fokuserer i høj grad på det tætte forhold, som læreren oplever at have til sine elever. Det taler ind i en forståelse af *pædagogik som relationsarbejde*. Tone Sævi (2013) påpeger, at *den pædagogiske relation* er at opfatte som meningsfuld i sig selv. Den skal forstås som personlig situeret og udgør en ramme for, at pædagogisk arbejde kan have pædagogiske kvaliteter. Der argumenteres for vigtigheden af at have en *tom relation*, herved forstået, at relationen rummer plads til det uforberedte, ved at være frigjort fra forudbestemt indhold, så den kan tilpasses omstændighedernes situerede indhold (Sævi, 2013).

Underviser B fokuserer netop på, at undervisningen skal kunne rumme en pædagogisk åbenhed og plads til det uforudset. Eksempelvis ved aktivt at opfordre eleverne til at tage kontakt på de svære dage. Dette taler ind i en bredere forståelse af højskolers ofte udpræget urene pædagogik.

Den urene pædagogik er kendetegnet ved, at læring *ikke* blot er en indre mental proces. Den urene pædagogik blander derimod form og indhold; har noget bestemt, der skal læres for øje, og tilpasser sig den situationelle kontekst (Brinkmann & Tanggaard, 2009). Ifølge Rahbek er det en latent del af højskolepædagogikken at omfavne "et altid lurende kaos, hvis man reelt vil holde sig åben over for situationen" (Rahbek R. K., 2019, s. 140). At *Underviser B* oplever musikundervisningen, til tider nærmest overgår til at være en terapitime, kan ses som et forsøge på at tøjle den nogle gange kaotiske højskolehverdag, og bringe den ind som et pædagogisk element i undervisningen, hvilket må siges at kræve en vis åbenhed for at kunne afvige fra undervisningsplanen. Men andre ord kan man sige, at der er tale om en åbenhed for løbende at veksle mellem samværsformer navnlig *undervisende* og *perspektiverende samvær.*

Netop overlappet mellem hverdagen på højskolen og musikundervisning er også et vilkår, som elever fremhæver som tryghedsskabende:

> "Det har i hvert fald været trygt at lære musik, synes jeg. […] man ser jo hinanden hver dag ud over det [undervisningen] også. Så det har helt klart skabt nogle tryggere rammer måske for at lære musik. Og det var også min oplevelse, at folk heller ikke var bange for at kaste sig ud i nye ting, fordi man ligesom havde støtte fra folk omkring én." (*Højskoleelev I,* Bilag 9, s. 5).

De trygge rammer som mange elever taler om, synes i tråd med den urene pædagogik at være uløseligt forbundet med at kunne 'træde ud' af det faglige og fokusere på det mellemmenneskelige:

> "det var noget med at træde ind i et rum, hvor der var fælles regler, som vi gerne må lege inden for, når vi leger musik. […] Så det er jo evner til at kunne lytte og byde ind, og kunne gøre ting, trods at man nødvendigvis ikke er enige. […] Også at kunne træde ud af faget, og gå til hinanden som venner, hvis der er sket noget. […] Som jeg jo også opdagede, at: "Gud, det øvelokale er virkelig [et] sårbart rum, og det er faktisk virkelig et privilegie at være med andre derinde" […] Det var en facilitering til at kunne bakke hinanden op, og det gjorde det nemt både som menneske og som musiker at *spille hinanden gode* – som jeg føler er noget, vi kan bruge hele vores liv. " (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 30-31).

En gennemgående tendens er, at højskolelærerne i vid udstræk taler om at sætte sig selv i spil med mere end blot deres faglighed:

> ”man prøver at finde lysten til at gøre det mere, end at man skal dygtiggøre sig inden for et område. Det tror jeg, at det er det, højskolen specielt kan, fordi det netop er et trygt sted for folk, der går på højskole. Folk bliver ret hurtigt trygge ved hinanden, når man tør udfordrer sig selv og bliver grebet selv, hvis man misser. Det er et sted, hvor man tør at synge til. […] Jeg prøver jo også at se dum ud en gang imellem med vilje, fordi så ved de [eleverne], at hvis han kan se dum ud, så kan vi jo sikkert også. Det er ham der kommer og får penge for at være her, og vi giver penge for at være her, så skal jeg fandme også have lov at være dum.” (*Underviser C*, Bilag 12, s. 4-5).

I ovenstående uddrag kan man sige, at underviseren i høj grad inddrager sin egen person i forsøget på at skabe trygge rammer. Samtidig taler det også ind i en faglighedsforståelse, hvor nulfejlskultur ikke er ensbetydende med et højt fagligt niveau. Derimod er det nærmere det at forsøge og forsøge igen, hvis man fejler, som skaber faglig udvikling.

Højskolernes og musikundervisningens pædagogik og didaktik

Ud fra vores interviewguides har vi adspurgt højskoleelever og undervisere angående undervisningen på højskolen. Informanternes betragtninger har givet indblik i undervisernes intention med undervisning og højskoleelevernes oplevelser. Ud fra relevante interviewkoder vil vi i dette afsnit analysere undervisningen med henblik på at forstå konkrete undervisningssituationer i musikfagene på højskolen, og hvordan disse muliggør højskolens dannelsessigte. Som overordnet baggrund for afsnittet har vi som tidligere nævnt data om typer af musikundervisning i form af: musik/sammenspil, musikteori, sangskrivning samt musikproduktion/E-musik, hvorfor disse datasæt kan siges af afdække væsentlige emner i vores problemfelt.

Undervisning som praksisfællesskab

Indledningsvist vil vi tilgå informanternes svar ud fra førnævnte begrebsverden om *situeret læring* (Lave & Wenger, 2003). Først og fremmest vil vi argumentere for, at megen af den undervisning, der er situeret i højskolen, kan beskrives ud fra den overordnede teoretiske ramme om praksisfællesskab. Flere af informanterne – både undervisere og elever – italesætter en flad magtstruktur i undervisningen. Rahbek & Møller 2015, s. 122-123) påpeger, at undervisningen på højskolerne i højere grad er præget af fælles engagement i faget, snarere end et forudbestemt pensum, hvori underviseren kommer til at fremstå som et *særligt faginteresseret menneske*, frem for en *lærer* for eleven, hvorved elever og lærer i højere grad end ellers bliver ligestillede. Med udgangspunkt i denne udlægning udtaler *Højskoleelev F* således om sangskrivningsundervisning: "… men jeg husker også, at de undervisere jeg havde var meget ligesindede. De var også selv musikere, bare nogle, der var lidt længere, end jeg var." (*Højskoleelev F,* Bilag 6, s. 3). Ligeledes udtaler *Højskoleelev C* følgende om sin sangskrivningsundervisning:

> "En af vores lærere spillede en sang for os, som... I forbindelse med vores showcase, så spillede vores lærere også altid en sang, de har skrevet i løbet af ugen. For lige som sådan: *"Det er ikke kun jer, der skal producere noget."* Og han har så skrevet en sang, som det var meget tydeligt, at det var en sang, der betød noget for ham." (*Højskoleelev C*, Bilag 3, s. 3-4).

Disse betragtninger taler ind i forestillingen om nyankomne og veteraner i et praksisfællesskab. Underviserne opleves fra elevernes synspunkt "bare" som sangskriver, der med deres bredere erfaring fremstår som et eksemplarisk forbillede i vejen mod legitim perifer deltagelse. Undervisernes engagement tydeliggør et skel mellem elev og underviser, uden at dette skel opleves som uopnåeligt for eleven. For *Højskoleelev C* blev underviserens optræden i undervisningen en indgangsvinkel til, hvordan man som aktør kan se sig selv i en sangskriverpraksis:

> ”Og den oplevelse, hvor meget sangskrivning handler om menneskelig kontakt, og de der historier, som vi alle sammen oplever, og alle sammen kan relatere til, og det er der, de virkelig stærke sange bliver født.” (*Højskoleelev C*, Bilag 3, s. 4).

Underviserens demonstration blev derfor et billede på, hvordan man som elev kan opnå følelsesmæssig indlevelse i sin sangskrivning, og dermed forbedre sit engagement i fællesskabet. Uden at italesætte, hvad den ”gode” sangskrivning kunne bestå i, har underviseren derfor gennem sin egen praksis skabt grobund for refleksion, der påvirker elevernes tilgang. En lignende tendens synes også at gøre sig gældende for *Højskoleelev D,* der har modtaget sangskrivningsundervisning. For denne informant har undervisningen netop været anledning til øget refleksion over sin egen og andres skabelsesproces:

> ”… i sangskrivning var der bare mere proces, fordi man starter meget mere fra bunden af, og det skægt ikke det der med, at man kan få indflydelse på processen helt fra start af. Sin egen og andres proces for den sags skyld. Få en helt speciel indsigt i hinandens proces også.” (*Højskoleelev D*, Bilag 4, s. 4).

Netop disse tre informanters oplevelser på henholdsvis Vrå-, Den Rytmiske- og Engelsholm Højskole understreger en tilgang, hvor processen er i centrum, og egen praksis perspektiveres ud fra en proces, fremfor at eleverne udelukkende får respons på mere eller mindre færdiglavede produkter. En tilgang til undervisning, der bedst kan beskrives som ”learning by doing” – læring *in situ* (Lave & Wenger, 2003, s. 33). Denne udlægning kan også refereres til den kategoriale dannelse, hvor det for eleven er jævnfør Nielsen (se evt. kapitlet *Dannelse*) det væsentligste og eksemplariske, der baner vejen for dannelsen. Ligeledes ligger det i praksisfællesskabets beskaffenhed, at veteraner er forgangspersoner, der indlemmer nyankomne i praksis på en måde, der også kan siges at være eksemplarisk. Den fundamentale oplevelse af noget eksemplarisk kan derfor siges at være en måde, hvorpå man danner sig værdifuld erfaring i praksisfællesskabet.

Underviser A beskriver sin egen undervisning, der understøtter denne tilgang:

> ”Nogle gange er det også lyt og høre, men jeg vil helst have, at man lærer i en eller anden lyst til kreativitet og leg. Fordi det er sådan, jeg har lært, og sådan jeg bedst har lært, at jeg kunne ikke lade være med at røre ved det, og derfor bliver jeg god til det.” (Bilag 10, s. 5).

Lysten til kreativ praksis synes derfor at være toneangivende for de didaktiske overvejelser for højskolen. Ligeledes understreger informanterne, at den strengt teoretiske undervisning spillede en mindre rolle, og at de øvelser og værktøjer, der indgik i undervisningen, i højere grad forholdt sig til udviklingen af egne praktiske kundskaber på elevens egne præmisser. Dette tydeliggøres, når informanterne

udtaler at: ”Altså vi fik nogle forskellige værktøjer til at skrive sange. Men det var meget sådan. Jeg synes, at en stor del af det var at gå og snakke med hinanden omkring ens inderste følelser og sangskrivningsinspiration” (*Højskoleelev F*, Bilag 5, s. 2). Eller når *Højskoleelev B* siger:

> ”Altså, jeg gik fra at tage de her sange meget alvorligt, og bruge lang tid på at skrive sange, til at tage dem mindre alvorligt i sådan en nu-leger-vi-agtig sammenhæng, hvor der blev skrevet nogle flere sange, og der blev trænet mere på at skrive sange.” (Bilag 2, s. 5).

Denne tilgang til især sangskrivningsundervisningen kan derfor også medvirke til at imødekomme en mindre institutionaliseret ”skolegang”, end man oplever i resten af uddannelsessystemet: Et pensum er ikke definerende for, hvad eleverne skal opnå med den konkrete undervisning – de er tværtimod selv medbestemmende i hver deres isolerede tilfælde af læringsbaner. Ligeledes taler det ind i antagelsen om, at legitim perifer deltagelse i et praksisfællesskab eksisterer i forskelligartede kontekster og ikke kun i, hvad man kan betragte som en traditionel skolekontekst.

Højskoleelevernes deltagelse – på lige fod med underviserne – bliver derfor et eksempel, på det som Lave og Wenger kalder for ”forhandling og genforhandling af mening i verden” (Lave & Wenger, 2003, s. 48). Ifølge dem skaber forståelse og erfaring i praksisfællesskabet legitim perifer deltagelse – afhængig af hvordan eleven er i stand til at placere sig i praksisfællesskabet. Dette eksemplificeres således ud fra ovenstående, hvor informanterne har haft betydningsfulde oplevelser med undervisernes processer, der har dannet grobund for værdifuld erfaring for eleverne og således en fælles forståelse af mening i sangskrivningsundervisningen.

Udover at forholdet mellem eleverne og underviserne kan siges at være i tråd med de teoretiske rammer i et praksisfællesskab, er det også meningsfuldt at tale om situeret læring i forhold til elevernes indbyrdes relationer og undervisernes didaktiske overblik forbundet hermed. Udover sangskrivningsundervisningen har en stor del af informanterne også modtaget sammenspilsundervisning, som vi tidligere har berørt. Fællesnævneren blandt både elev- og underviserinformanter er elevernes indbyrdes relationer og læring, der opnås herigennem. Særligt vægter eleverne, at der uanset kompetencer og niveau var plads til dem på sammenspilsholdene. *Højskoleelev D* udtaler blandt andet:

> ”Det var meget grundtvigiansk. Man lærte som man var. Der var plads til ens niveau, lige godt hvor man var. Og der var et rigtig, rigtig godt og alsidigt sammenspil mellem dem, der måske ikke var så forankret i det musikalske endnu, men rigtig gerne ville, og så dem, der havde levet af og for det i årevis.” (Bilag 4, s. 2).

Den sidste del af ovenstående udtalelse bidrager også til, hvordan vi forstår legitim perifer deltagelse i informanthøjskolernes praksis. Som tidligere nævnt i vores redegørende afsnit er det værd at betragte forholdet mellem nyankomne og veteraner ud fra en kontinuumsforståelse, hvor forskellige grader af engagement og kompetencer afgør individets placering i vejen mod legitim perifer deltagelse. I *Højskoleelev D's* udlægning er det i den sammenhæng også tydeligt, at der figurerede elever på forskellige niveauer, eller forskellige "grader" af veteraner, der indbyrdes hjælper og lærer af hinanden. Dette aspekt af undervisningen synes også at være en del af overvejelserne i undervisernes planlægning af undervisningen ud fra en intention om, at facilitere et miljø i musikundervisningen, der muliggør faglig sparring på tværs af elevernes forskellige faglige niveauer. *Underviser B* udtaler eksempelvis:

> "Jeg havde jo flere gange nogle elever, som beherskede flere instrumenter. Og hvis de så havde… så havde de generelt overskud på deres eget instrument. Og så for at de ikke ville komme til at sidde og kede sig… – Men hvis jeg så helt firkantet ville have, at det var mig, der skulle lære, og der skulle vise, hvad der skulle spilles på klaver, og på guitar, og bas, og trommer, og sang, så havde jeg jo dræbt hele den her dag." (Bilag 11, s. 3).

Fra et underviserperspektiv er det derfor en relevant betragtning, at kunne aktivere sit musikhold på andre måder end den åbenlyse relation mellem lærer og elev. *Underviser B* ser også et udviklingspotentiale, der rækker udover konkrete undervisningssituationer: "Men for ligesom også, at de kunne udvikle deres kompetencer ved at lære fra sig, frem for bare at modtage" (Bilag 11, s. 4). For at man som elev skal kunne tage aktiv del i både dialog og debat omkring den kreative retning i øvelokalet, må vi derfor nødvendigvis påpege, at det kræver kompetencer, så det for de andre elever virker plausibelt, at den medlærende elev er placeret på en sådan måde i praksisfællesskabet. I den sammenhæng vil vi påpege, at andre musikfag på højskolen kan siges at medvirke til en styrket positionering i praksisfællesskabet. Lave & Wenger påpeger ligeledes, at central deltagelse i praksisfællesskabet sker gennem øget indsats og bredere ansvarsområder, der ultimativt stimulerer en identitet som "mesterpraktiker" (Lave & Wenger, 2003, s. 95). Vi kan altså påpege, at elevernes indbyrdes læringspotentialer kan have en identitetsopbyggende effekt for aktørerne i praksisfællesskaber. Det er dermed også i sådanne sammenhænge, at forandring og dermed skiftende placeringer i praksisfællesskabet bliver en fundamental del af al situeret virksomhed. Lave & Wenger taler i den sammenhæng om, at der ikke er tale om en "statisk kontekst", men at praksis er i bevægelse (Lave & Wenger, 2003, s. 99).

Højskoleelev E fremhæver gentagne gange gennem vores interview, at musikteoriundervisningen har haft en særlig betydning for vedkommendes musikalske agens generelt. Når vi eksempelvis spurgte informanten "Kan der være noget i, at det, at man har fået musikteori, gør, at man musikalsk set kan sige sin mening?":

> "Ja, mega meget. Det er faktisk 100% dét, jeg mener med det. Altså, hvis der er noget før, hvor jeg har kunne høre, at jeg ved bare, inde i mit hoved, hvad der er for en akkord, der vil fungere, men jeg kan ikke spille andet end en a-mol eller en e-mol, så har det ligesom forhindret mig i at udfolde mig." (Bilag 5, s. 12).

Selvom informanten her tænker på sangskrivning, fremhæves der også, at det har påvirket vedkommendes tilgang i øvelokalet, dog ud fra et respektfuldt ståsted, hvor alle skulle føle sig inkluderet. Sammenhængen mellem musikfagene bliver i særdeleshed interessant idet at forskellige musikalske 'discipliner' i sin sammenhæng har bidraget til, at eleven mere aktivt har kunnet tage del i et musikalsk virke og dermed opnået validering af sine sociale omgivelser. For at eleven har kunne 'gennemskue' det musikalske indhold såsom akkorder og tonearter har det krævet, det som Lave & Wenger kalder for transparens. Transparens kan som tidligere nævnt forstås ud fra fysiske artefakter som musikinstrumenter, men i denne sammenhæng er det også relevant at fremhæve vigtigheden i, at musikteoretiske parametre forekommer lige så transparente for den lærende som instrumenterne. Dette forstået således, at artefakter såsom klaveret får en medierende funktion i henhold til at forstå akkorders opbygning og deslige. Den lærende skal således kunne iagttage funktionsmåderne for at få adgang til central praksis, hvorfor vi kan forstå transparensbegrebet som en læringsproces.

I den forbindelse synes højskolemusikundervisningen også at imødekomme et overordnet kategorialt dannelsessyn ud fra sammenhængskraften blandt musikfagene. Det meget materielle fokus i musikteoriundervisningen bidrager til at elaborere elevens kreative formåen, og det bliver derfor sideløbende funktionelt i kraft af, at elevens musikalske vurderings- og forestillingsevner forbedres. En lignende tendens fremhæves også af *Underviser B*, der for at fremmane et musikalsk 'grundniveau' eksempelvis anvender SSB:

> "Vi puttede generelt, også fra starten af – Hvad kan vi kalde det sådan noget: SSB? Er det det kaldes? Altså hvor de går trin og træner, og klapper, og de får sunget noget, og i starten synes de det er mega åndssvagt, men jeg har jo haft flere elever, som ikke overhovedet kan klappe, hverken på 1, 2, 3 eller 4, og det der med at få det øvet ind helt, og få et fællesskab der…" (Bilag 11, s. 9-10).

Det, underviseren beretter om, kan også betragtes som grundlæggende rytmelærer, der bidrager til, at elevernes funktionelle kompetencer forfines, og dermed også en større sandsynlighed for, at disse kan hægte sig på musikundervisningen. Samtidig er det også mulighed for at indlemme de mere perifert deltagende i praksisfællesskabet (altså nyligt nyankomne), der måske aldrig har stiftet bekendtskab med en 4/4-takt. Med andre ord har eleven fået mulighed for at tyde nogle musikalske parametre, og dermed anvende disse fremadrettet. Det kategoriale dannelsessyn forekommer derfor at have en vis sammenhængskraft med det førnævnte transparensbegreb, da begge disse forklarer nogle grundlæggende epistemologiske vilkår, der er udslagsgivende for, hvordan eleven fremadrettet kan anvende sin viden i praksis.

Veteranens rolle

Vi har tidligere beskrevet Lave og Wengers begrebsverden som et analytisk perspektiv for, hvordan den lærende interagerer med omverden. *Den lærende* er ligeledes et mangefacetteret begreb af forskellige kompetenceniveauer – underviserne er for så vidt stadig lærende ud fra praksisfællesskabets ramme. Vi kan derfor ikke nødvendigvis inddrage begreberne, som noget underviserne aktivt vælger, eller fastlægge, hvorvidt underviseren selv er klar over, hvordan den sociale situation på højskolen påvirker de konkrete læringssituationer. Det er dog nærliggende, at holde visse udtalelser fra informanterne op imod, om underviserne i en eller anden grad er bevidste om deres ansvar i henhold til at facilitere læring, fællesskaber og der igennem dannelse. I den forbindelse er det relevant at inddrage Lev Vygotskijs begreb om *zonen for nærmeste udvikling* (ZNU) (Hansen, 2005). Teorien går tidsmæssigt forud for situeret læring og fremstår mere konkret didaktisk, og læringsteorien er dermed også en indgangsvinkel til en mulig forklaring på, hvorfor *Underviser B* eksempelvis vælger at anvende SSB og rytmelære indledningsvist i sin undervisning. På samme måde som i situeret læring påpeger Vygotskijs, at parter i relation altid udveksler 'noget' – heriblandt oplevelser og erfaringer. Dette sker oftest mellem mere- og mindre-vidende (nyankomne og veteraner jf. situeret læring), hvor den merevidende sagtens kan være en kompetent jævnaldrende (Hansen, 2005, s. 69). På den måde er der stor sammenhængskraft mellem de to teorier. Ved at inddrage ZNU får vi mulighed for at beskrive, hvordan underviserne kan tage ansvar for læringsrelationer og -situationer og agere bevidst for både sig selv og eleven:

> "Zonen for den nærmeste udvikling placerer sig mellem zonen for den aktuelle udvikling (det barnet kan) og zonen for den potentielle udvikling, det som kun den merevidende kan have formodninger om vil blive den mindrevidendes kommende udviklings retning" (Hansen, 2005, s. 69).

Førnævnte eksempel med SSB-undervisningen kan derfor i høj grad tolkes som et forsøg på at finde elevernes ZNU. Selvom der er tale om basale rytmiske aktiviteter, er det stadig en nødvendighed, at eleverne lærer disse for at kunne deltage i musikundervisningen resten af deres højskoleophold. På den måde agerer underviseren tydeligvis en *merevidende bevidsthed* for eleverne. En lignende oplevelse fremhæves af *Højskoleelev I:*

> ”Altså, det kom til udtryk ved, at der var nogen, der skulle have mere hjælp end andre. Men det gjorde mig jo sådan set ikke noget. Altså, det ved jeg ikke. Så vi andre, vi hyggesnakkede måske bare lidt, mens vedkommende lige fik lidt rettelse. Men ellers, så synes jeg, at folk var meget lærenemme – sådan forholdsvis hurtigt. Og så synes jeg også, at vores lærere var gode til at tilrettelægge, hvad den enkelte skulle spille [alt] efter niveau, synes jeg også.” (Bilag 9, s. 12).

Eleven oplever således, at underviseren havde overblik over, hvor den enkeltes aktuelle udviklingszone var, og hvilke roller de således kunne udfylde i sammenspilsundervisningen med udgangspunkt i deres konkrete ståsted. At tage udgangspunkt i den lærende og den lærendes behov er, som vi har set i afsnittet *En gennemgang af musikundervisningens idéhistorie*, ifølge Varkøy en pædagogisk metode, der kan spores tilbage til Jean Jacques Rousseau og hans værk *Emile* (1762). Carl Orffs videreførte ifølge Varkøy endvidere denne pædagogiske tradition i sin nyudviklede musikpædagogiske metode fra den første halvdel af 1900-tallet (Varkøy, 1997, s. 42-46, 81-82). Et andet eksempel på en sådan pædagogisk tilgang er *Højskoleelev H's* oplevelse med klaverundervisningen på Den Rytmiske Højskole ”Så sidder han [læreren] og hører, hvad du har gjort, skriver lidt noter og kommer ned til dig: ”Jeg tror, det er det her, du har brug for”, f.eks., ”Jeg hører, at ud fra det her…”, whatever…” (Bilag 8, s. 7). På den måde bliver der fra underviserens side meget konkret taget stilling til, hvor eleven skal sætte ind i forhold til sit klaverspil.

Opsamling

I det ovenstående afsnit har vi rammesat musikundervisningen med udgangspunkt i situeret læring. Vi har især lagt vægt på de udsagn, hvor mange informanter har haft lignende oplevelser. Det har været centralt for eleverne, at underviserne fremstod i øjenhøjde og ligeværdige. Derudover fremhævede mange informanter på tværs af sangskrivnings-, sammenspils- og E-musikundervisning, at der på trods af forskellige faglige niveauer og kompetencer var plads til, at alle kunne medvirke med udgangspunkt i deres eget faglige ståsted. Disse oplevelser understøttes yderligere, når informanterne eksempelvis ikke oplever det faglige indhold som det mest centrale i undervisningen: ”Det var ikke, fordi vi

havde en dagsorden om: ”dét her, det skulle vi nå”. Men vi startede op på det, og så var der plads til at dyrke det.” (*Højskoleelev G,* Bilag 7. s. 5). En tilgang, der også bliver bakket op af *Underviser D*:

> ”Man skal ikke nødvendigvis blive dygtig til at spille et instrument. Det er ikke det, det handler om. Det handler om at beskæftige sig med det [musik]. Det er processen. Det er netop det der med at forme mennesker i en eller anden forstand. Eller være medvirkende til det… eller at de selv kan gøre det.” (Bilag 13. s. 11).

Rahbek & Møller skriver i den sammenhæng om at undervise ”med fag” snarere end ”i fag.” De taler herom et udvidet faglighedsbegreb, der definerer andre mål end faget i sig selv. Faget skal for de lærende være ”tilværelsesrelevant”, og underviserne skal perspektivere undervisningen ud fra en fælles virkelighed (Rahbek & Møller, 2015, s. 96). Dette har vi ligeledes set eksempler på ved ovenstående gennemgang af sangskrivningsundervisningen. Hvor underviseren både i den kategoriale dannelse og situerede lærings forstand har fremstået eksemplariske og dermed været tilværelsesrelevant for eleven, som vi også kan fremhæve som en fundamental oplevelse af noget elementart i undervisningen.

At undervise ”med fag” har ud fra vores undersøgelse peget mod, at fællesskabet er en primær del af undervisningen. Elevernes opfattelse af, at der er plads og tid til lige præcis dem, gør, at de kreative rammer opleves trygge og inkluderende at arbejde i. Nogle af de ovenstående pointer ligger også op til, at underviserne er en aktiv del af praksis både i undervisningen, men også den omkringliggende sociale praksis. Ud fra et holistisk synspunkt kan det pege på, at det hele forekommer som en naturlig forlængelse af højskolerammen. Vi må derfor også påpege, at underviseren i nogen grad må træffe didaktiske valg for at opnå det undervisningsmiljø, der værdsættes af eleverne. Underviserne er stadig didaktiske omsorgspersoner, hvor de i mere eller mindre grad inddrager eleverne i deres fremgangsmåde.

Når vi også inddrager dannelsesteoretiske synspunkter i sammenhæng med situeret læring, skyldes det, at begge teorier ultimativt set har til formål at sikre en grad af autonomi og selvstændighed for de implicerede subjekter. Den kategoriale dannelse har til formål, at individet i mødet med det eksemplariske danner brugbar erfaring, som det kan anvende kategorisk i fremtiden, mens det indlejret i legitim perifer deltagelse, ligger, at de deltagende over tid får større grad af ansvar og dermed er i stand til at agere selvstændigt i praksisfællesskabet. Hvilket kan betragtes som begrebet *livsduelighed*, som vi senere vil behandle i analyseafsnittet om *Livsoplysning.*

Værdi af højskolemusikundervisning

I dette kapitel vil vi fokusere på at undersøge, hvilken værdi som musikundervisningen, og hertil relaterede aktiviteter, har skabt for de tidligere højskoleelever. Vores forståelse af begrebet *værdi* er i denne sammenhæng bred. Dels vil vi forholde os til, om undervisningen kan siges at bidrage til højskolernes vedtagne hovedmål om *livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse*. Enkelte andre nyttevirkninger eller værdiskabelser, som ikke falder direkte under disse hovedmål, vil dog også blive behandlet, herunder fagintern udvikling og socialt udbytte.

Vores udgangspunkt er at behandle den enkelte elev og deres personlige oplevelser af musikundervisning som værdiskabende og gavnlig – herunder, hvordan effekterne heraf kommer til udtryk i den enkeltes liv. Nogen former for undervisningsudbytte vil dog ganske naturligt relatere sig til individets relation til det omkringværende samfund.

Kapitlet sigter mod at afdække, hvordan undervisningen kan siges at have gavnet elever under, såvel som efter opholdet. Dette vil vi undersøge med de forudgående kapitler vedrørende højskoler som dannelsesramme og højskolernes pædagogik in mente. Kapitlet danner også grundlag for en efterfølgende diskussion af kravet om UBAK, samt dettes betydning for musisk, æstetiske og praktiske fag, samt perspektiverende betragtninger om højskolernes funktion i en bredere samfundsmæssig kontekst.

Kapitlet vil hovedsageligt tage udgangspunkt i elevernes oplevelser. Disse vil vi dog i begrænset omfang også supplere med lærernes observationer af elevernes udvikling gennem undervisningen.

Værdiskabelse & musik

Når vi i denne opgave bruger begrebet 'værdi', er det i en bestræbelse på at begrebsliggøre *det gavnlige* og *positive,* som kommer af musikundervisning på højskoler. Valget af begreb i denne sammenhæng har ikke syntes helt uvæsentligt, idet begreber for 'det positive/gavnlige' i høj grad synes at fremhæve forskellige aspekter: I nogle tilfælde fornemmes eksempelvis et monetært aspekt såsom begrebet 'undervisningsudbytte' eller en underforstået instrumentalisering af musikfaget (transfereffekt), som negligerer *intrinsisk værdi* ved at beskæftige sig med musik.

'Værdi' som begreb kan rumme ikke mindst de mange facetterede dannelsesprojekter, som højskolerne i kraft af Højskoleloven og i forlængelse heraf skolernes individuelle værdigrundlag fordrer. Med 'værdi' forstår vi dog også positive virkninger, som går udover højskolernes hovedmål, eller ikke eksplicit indgå som dele heraf såsom fagintern udvikling. Dette er vel at mærke i en forståelse, hvor vi

ikke udelukkende implicerer *værdi som økonomisk/monetær værdi*, men også inkluderer andre betydninger, ikke mindst *social- og kulturel værdi*.

Musikkens fire værdiskabende grundformer

Musik og musikundervisningen kan skabe værdi på mange måder. Mads Walther-Hansen (2022) peger i bogen *Musik og entreprenørskab* på fire forskellige værdiskabende grundformer. Hovedsigtet er musikentreprenørskab, men vi vurderer, at betragtningen om de fire former rummer en almen gyldighed, som gør, at de også kan anvendes som forklaringsramme for værdiskabelse i forbindelse med musikundervisning.

De fire former er:

- Musik som proces
- Musik som produkt
- Musik som mål
- Musik som middle

(Walther-Hansen, 2022, s. 64).

Opstilles de fire grundformer i et koordinatsystem med 'proces og produkt' på Y-aksen, og 'mål og middel' på X-aksen, fås MP2-modellen som viser fire kvadranter i systemet, hvor musik bliver henholdsvis:

- Middel og proces
- Middel og produkt
- Mål og produkt
- Mål og proces

(Walther-Hansen, 2022, s. 64).

Musik som proces og at musikere

I relation til grundformen *musik som proces* og de to kvadranter den kan indgå i, er det svært at komme udenom Christopher Smalls (1998) *Musicking* begreb[12]

Kort gengivet, så argumenterer Small imod tings- eller produktsliggørelse af musik, og taler for, at musik i stedet bør opfattes som en aktivitet: at musikere (Small, 1998, s. 2-3). Med produktsliggørelse

[12] På dansk: både oversat til dét at '*musicere' og 'musikere'* – vi bruger sidstnævnte.

følger faren for, at musikkens betydning eller værdi tænkes at ligge i objekter, fremfor aktiviteter forbundet med dem. Resultatet heraf kan være, at betydningen af eksempelvis den performative fremførelse af musikalske værker bortfalder, eller ses som forvrængende repræsentationer af værkets iboende rene kvaliteter (Small, 1998, s. 5). En væsentlig pointe ved begrebet at musikere er, at det flytter fokus tilbage på menneskernes aktivitet, som indgår i den musikalske performance. I Smalls (1998, s. 9) forståelse involverer dette alt, som bidrager eller medvirker til performanceaktiviteten, såsom at spille, lytte, danse eller i yderste instans sælge billetter til koncerten eller bygge scenen.

Set i relation til højskolen som dannelsesinstitution bevirker denne forståelse, at højskoler som betydningsfuld omkringværende ramme kan medtænkes i musikering eller værdien af musik som proces.

Livsoplysning gennem højskolemusikundervisning

I dette afsnit vil vi belyse og behandle den værdi og nyttevirkning, som elevinformanterne personligt har oplevet at få ud af højskolemusikundervisningen, der kan siges at placere sig under højskolernes hovedsigte: *livsoplysning*. For at kunne gøre dette vil vi først kort vende tilbage til selve begrebet livsoplysning, og hvilke værdier eller gavnlige effekter som dette hovedsigte anskues at dække over.

Som vi har set i tidligere afsnit, så er livsoplysning noget, der idéhistorisk kan spores tilbage til Grundtvig og højskolens begyndelse. Det var dog først i 2006, at en ændring af Højskoleloven blev vedtaget af det danske folketing, hvori livsoplysning optræder som et egentligt hovedsigte for højskolen. Ifølge højskoleudvalget er livsoplysning nært beslægtet med K.E. Løgstrups begreb *tilværelsesoplysning*, (jf. afsnittet om baggrunden for Højskoleloven), som indbefatter perspektivering af eksistentiel og universel karakter. Således relaterer livsoplysning sig til spørgsmål, der har en almenmenneskelig beskaffenhed. Højskoleudvalget understreger imidlertid, at begrebet rummer en vis fortolkningsfrihed, hvorfor der opfordres til, at de enkelte folkehøjskoler udfører livsoplysningens eksistentielle dannelsesopgave på baggrund af deres egne værdigrundlag (Højskoleudvalget, 2005, s. 50-51; Folketinget, 2006). Grundet dette element af fortolkningsfrihed, som livsoplysning er forbundet med i Højskoleloven, fremstår begrebet lettere ubestemmeligt og upræcist afgrænset. Af denne grund vil vi hermed yderligere inddrage Rasmus Kolby Rahbek og Jonas Møllers udlægninger af *livsoplysning*, samt hvilken personlig værdi og virkning, som begrebet kan siges at omfatte, fra bogen *Højskolepædagogik – En fortælling og livsoplysning i praksis* (2015). Det empiriske fundament baserer sig på samtaler med 350 højskolelærer og forstandere, der var tilknyttet ca. 40 folkehøjskoler. Rahbek og Møller (2015, s. 18,

21) understreger også, at livsoplysning ikke er en entydig størrelse, hvorfor deres udlægning af begrebet uundgåeligt rummer en vis fortolkning. Ikke desto mindre må bogens betragtninger kunne siges at bidrage til, hvordan dette hovedsigte generelt set fortolkes, forstås og praktiseres i hverdagen på de danske folkehøjskoler. Hermed kan disse betragtninger medvirke til at anskueliggøre, hvilken værdi og gavnlige effekter eller dannelse, som de tidligere højskoleelever oplever, at musikundervisningen afstedkommer, der kan anføres som elementer af *livsoplysning*.

Jævnfør Rahbek og Møller (2015, s. 23) er intentionen med livsoplysning at "oplive og vække." De pointerer videre, at livsoplysning overordnet kan betragtes som et dobbeltsidet begreb:

> "På den ene side er det en oplysning *om* noget; en sag eller et sagsforhold. På den anden side er det en oplysning *for* noget; en hensigt eller et anliggende. Men det særlige ved livsoplysning er, at sagen og hensigten grundlæggende er den samme: Det, der skal oplyses om, er livet, og der skal oplyses med henblik på livet." (Rahbek & Møller, 2015, s. 22).

Livsoplysning handler for Rahbek og Møller således om at forsyne højskolernes elever med en større forståelse for livet og dets mange facetter, og denne forsynede forståelse af livet har endvidere det indbyggede formål at ruste eleverne til deres videre liv efter højskoleopholdet. Rahbek og Møller skriver ydermere, hvordan livsoplysning kommer til udtryk som større forståelse for og viden om menneskelivet som fænomen, samt hvordan man i sit liv indgår som en del af et forpligtende fællesskab. Jævnført Løgstrup er livsoplysning ifølge Rahbek og Møller oplysning om tilværelsen og samfundet, altså den tilværelse vi både har med og mod hinanden, samt om historien, naturen og verdenen vi med vores sanser er en del af. Dette vil sige, at livsoplysning udmønter sig ved at *leve* livet fremfor at være noget, man blot kan opnå ved at tænke sig til det. Rahbek og Møller mener således, at livsoplysning handler om:

> "… at blive præsenteret for livet i al dets mangfoldighed, så vi kan blive en smule klogere på os selv og det liv, vi skal leve med hinanden." (Rahbek & Møller, 2015, s. 22).

Hermed skal livsoplysning ifølge Rahbek og Møller ikke forstås som noget, hvorigennem man nødvendigvis lærer sig meningen med livet. Livsoplysning vedrører ifølge Rahbek og Møller i stedet det grundlæggende forhold, at vi som mennesker alle har menneskelivet og vores gang på jorden til fælles trods diverse forskelligheder, hvorfor livsoplysning udspringer af det livsnære og fællesmenneskelige (Rahbek & Møller, 2015, s. 21-22).

Større indsigt i sit eget og det fælles liv

Der er også mange af vores elevinformanter, der synes at pege på, at de har opnået dette aspekt om livsoplysning ved at deltage i højskolemusikundervisning (se Bilag 2, 3, 4 og 8). Jævnført de forrige afsnit om *Højskolen som dannelsesramme* og *Højskolens og musikundervisningens pædagogik og didaktik* vil vi i øvrigt argumentere for, at man kan betegne musikundervisningen på informanternes højskoler som 'livsnært' og 'fællesmenneskeligt', der som nævnt er betingelser for at livsoplysningen kan opstå. Et eksempel på, hvordan denne facet af livsoplysning, der handler om at blive klogere på sig selv, og det at leve med hinanden, synes at have manifesteret sig hos vores elevinformanter. Det kan ses i *Højskoleelev C's* svar, da vi spurgte eleven om, hvorvidt de havde udviklet sig gennem deres højskoleophold:

> " Helt vildt. Rigtig meget som musiker og sangskriver, men også rigtig meget på et menneskeligt plan. For mig har det at gå på […] højskole været med til at definere mig som menneske. I virkeligheden synes jeg, at de fagspecifikke ting, ved at gå på højskole […] de hurtigt bliver noget sekundært i forhold til noget af det primære, jeg synes man får med. Det handler om, hvordan du indgår i et fællesskab med andre mennesker. Og hvordan du finder ud af at sætte dine egne behov til side i forhold til noget, der er større end dig selv." (Bilag 3, s. 6).

Selvom *Højskoleelev C* først peger på en musikfaglig udvikling, så fremhæver informanten her den menneskelige udvikling, som vedkommende har gennemgået i løbet af højskoleopholdet, som noget særlig vigtigt og personlig betydningsfuldt. Elevinformantens udtalelse om at være blevet en smule klogere på: "hvordan du indgår i et fællesskab med andre mennesker" (Bilag 3, s. 6), synes ret klart at eksemplificere den egenskab ved livsoplysning, der jævnfør Rahbek og Møller handler om, at man tilegner sig et større indblik i ens eget liv og livet, man lever med andre mennesker.

Jævnfør Rahbek og Møller, samt Højskoleudvalgets udlægninger af livsoplysning, så synes dette element også at omfatte et mere nuanceret og knapt så snævert syn på sine medmennesker og/eller en (videre-)udvikling af tolerancen og åbenheden overfor andre mennesker og deres særpræg. Dette er tillige, hvad man med afsæt i Hans-Georg Gadamers filosofiske hermeneutik kunne kalde for udvidelsen af ens forståelseshorisont[13]. Kort fortalt betegner dette, at man f.eks. i mødet med andre mennesker *kan* få udvidet sin (for)forståelse til at omfatte andre menneskers (for)forståelser ved at betragte

[13] Fra værket *Sandhed og Metode* (2004), der oprindeligt blev udgivet på tysk i 1960 (Klausen, Hans-Georg Gadamer, 2023 -a). Det må dog nævnes, at Gadamers filosofiske teori om blandt andet *udvidelsen af forståelseshorisonter* ikke udelukkende forholder sig til mødet mellem mennesker, men snarere alle former for møder med et individ på den ene side og et fænomen, et andet menneske eller ikke mindst historiske overleveringer på den anden side (Gadamer, 2004-a, s. 277-292).

den andens forståelser i sammenhæng med ens egne. Så man løftets til en højere universalitet, der overskrider både det andet menneskes og ens egen særegenhed. Dette er også, hvad Gadamer kalder for horisontsammensmeltning. Med andre ord kan man ifølge Gadamer få en større forståelse for et andet menneske, hvis man er i stand til at sætte sig i deres situation, sådan at baggrunden for deres fordomme og forforståelse synliggøres (Gadamer, 2004-a, s. 288-292).
Dette synes særlig interessant at have in mente i følgende eksempel fra interviewprocessen, hvor vi spurgte *Højskoleelev B*, hvorvidt vedkommende oplevede, at underviserne italesatte målet med musikundervisning. Hertil omtalte elevinformanten et undervisningselement, som var med til at give en større indsigt og forståelse for andre musikere og mennesker, om end det tilsyneladende ikke var et mål, som underviserne direkte italesatte:

> ” Altså vi havde et fag eller et indslag, der hed ’koklokke’, hvor alle skulle smide et nummer i en koklokke, og så blev der trukket et tilfældigt nummer. Da det nummer blev sat på og spillet, så gik det ud på at ’diss’e’ [tale ned, kritisere] det her nummer til skyerne, og ”hvad fanden det er for en stereotype, der har sat det her nummer på […] Så der lå sådan noget ”hvad er sange”, og… et eller andet med mennesker og musik. Der lå noget af det i kortene, som ikke blev beskrevet, fordi vi ligesom ikke... Det var ikke på et akademisk niveau. Der lå noget med menneskers opfattelse af en sang, i det der.” (Bilag 2, s. 7-8).

Da vi umiddelbart herefter spurgte informanten, hvad de lærte af denne situation, udtalte eleven følgende:

> ” Jeg har lært […] at 25 unge mennesker kan have mange vidt forskellige holdninger til et nummer […] hvad et nummer er for en stereotype, hvad det er for et menneske, der lytter til sådan noget musik. Og det giver jo også sådan et indblik i, [hvor] forskellige vi er og hvad musik er for en størrelse. Hvad det gør ved os og sådan noget.” (Bilag 2, s. 8).

Højskoleelev B giver her udtryk for, at de gennem musikundervisningen og det omtalte undervisningsindslag *koklokke* har udviklet en større empati for, hvordan mennesker kan have mange flere forskellige opfattelser af musik. Dette synes desuden for informanten at have affødt en større forståelse for musik som fænomen, og hvordan mennesker anvender og påvirkes af musik på måder, som informanten ikke tidligere var bekendt med. Elevens udtalelser synes endvidere at indikere, at musikundervisningen har medvirket til, at *Højskoleelv B* har fået en større generel forståelse for, hvordan mennesker, deres holdninger, og overbevisninger kan tage sig ud på mange forskellige måde. At *Højskoleelev B* har gennemgået denne personlige dannelse, synes endnu tydeligere, da vi spurgte eleven om, hvad de forstår ved almen dannelse:

> ” … Og så er der også noget helt personligt dannelse. Hvordan man lærer, at andre mennesker også bare er mennesker, og vi har alle samme følelser, og du føler de samme ting, som jeg gør, det er bare måske lidt nogle andre…” (Bilag 2, s. 8-9).

Gadamer mener endvidere, at der først kan være tale om en reel udvidelse af ens forståelseshorisont, når man i mødet med andre mennesker er i stand til at lade sine fordomme[14] komme i spil. Dette vil sige, at man selv italesætter sine egne fordomme i stedet for at holde dem for sig selv (Gadamer, 2004-a, s. 288-292). Dette fremgår også af *Højskoleelev B*'s beretning om koklokke-indslaget. Eleven lod sine fordomme komme i spil i undervisningssituationen, idet informanten ligesom de andre musikelever angiveligt berettede om de personstereotyper, som de forbandt med de forskellige sange og værker, eleverne hver især havde udvalgt. På baggrund af denne betragtning forekommer denne episode at eksemplificere, hvordan højskoleelev kan opnå livsoplysning via højskolemusikundervisning i form af en udvidet forståelseshorisont og et mere nuanceret syn på sine medmennesker.

Når vi i denne sammenhæng inddrager Gadamers begreber om forståelseshorisont og højere universalitet, giver det indikationer af kategorial dannelse, hvor netop eksemplet med koklokken i undervisningen kan forstås ud fra Klafkis dannelsessyn (jf. kapitlet *Dannelse*). Koklokke-aktiviteten tager udgangspunkt i det musikalske materiale, men har til formål at udfordre eleverne på deres fordomme og dermed en udvikling af formale egenskaber. Vi kan således imødekomme, at dette givne eksempel relaterer sig til idéen om den *dobbelte åbning,* idet faget i sammenspil med eleven skaber en ændring. I denne sammenhæng bliver eleverne ligeledes eksponeret for andres synspunkter. De medstuderendes udlægninger eller forståelser kan forstås som et udtryk for *fundamental* erfaring i den forstand, at de forskellige holdninger til det aktuelle værk i aktiviteten bliver genstand for en oplevelse af, hvordan musik kan give forskellige subjektive meninger. F. V. Nielsen beskriver endvidere en fundamental erfaring som: ” at musik kan få dig til at forstå noget ellers uforståeligt om menneskers følelsesverden, og på samme måde at du gennem musik kan udtrykke noget af dig selv…” (Nielsen F. V., 1994 s. 81). Formatet *koklokke* bliver derfor et udtryk for noget eksemplarisk i undervisningen: altså typiske eksempler, der åbner for forståelse af elementære sagsforhold. Sangene, der *udvælges af koklokken,* er således også særdeles aktuelle for hver enkelte elev, da de specifikke eksempler fører til en almen

[14] Det er vigtigt at pointere, at *fordomme* for Gadamer ikke nødvendigvis er noget negativt, som altid bør overvindes. I stedet forstår han begrebet mere bogstaveligt: som domme man har foretaget på forhånd. Gadamer betragter eksempelvis den lærings, der er affødt af al undervisning, som legitime fordomme, idet denne viden baserer sig på underviserens autoritet som fagperson. Vi dømmer så at sige, at hvad, underviseren fortæller os, er sandt. Således er vores forforståelse ifølge Gadamer urokkeligt sammenhængende med vores fordomme (Gadamer, 2004-b, s. 278-281).

forståelse blandt eleverne. Vi kan dermed pege på, at der i denne del af undervisningen synes at være kategorial dannelse i Klafkis forstand.

Livsduelighed

I forhold til det ovenfor behandlede aspekt om livsoplysning er det nærlæggende at inddrage *Underviser D*'s udtalelser om, at højskoleeleverne gennemgår en identitetsudvikling, da vi spurgte indtil, hvad underviseren oplever, at deres elever får ud af musikundervisningen:

> ” *Robusthed*, måske, hvis man skal kalde det sådan noget. Jeg ved ikke, om det overhovedet er en identitet, men det er jo sådan noget, som i hvert fald måske kan mærkes. Altså *modenhed*, *selvreflektion* […] Det kan man egentligt godt mærke, når man har en dialog med dem [eleverne], at der er sket noget i den form. […] Man er bedre til at være i verden… Måske, måske er man ikke.” (Bilag 13, s. 12-13).

Underviser D peger her på, at højskoleelevernes udvikling af robusthed, modenhed og selvrefleksion via musikundervisningen muligvis medfører, at de bliver bedre til at agere eller være i verden. Hvilket man kan betegne med begrebet *livsduelighed*. Netop livsduelighed er ifølge Rahbek og Møller et vigtigt aspekt af livsoplysning, som de beskriver: ”lysten og evnen til at engagere sig i og tage ansvar for sit eget og det fællesliv” (Rahbek & Møller, 2015, s. 24). Skønt *Underviser D* ikke er sikker på, hvorvidt højskoleelevernes identitetsudvikling også afstedkommer en stærkere livsduelighed, så er det ordret et sigte, som *Højskoleelev C* selv peger på, da vi spurgte elevinformanten om, hvad de vurderer som højskolernes vigtigste opgave: ”Livsduelighed, synes jeg virkelig er en stor del af det.” (Bilag 3, s. 12).

Da vi umiddelbart herefter spurgte indtil, hvorvidt musikundervisningen under elevinformantens højskoleophold afstedkom livsduelighed, svarede *Højskoleelev C* følgende:

> ”Det tror jeg, de[t] gjorde for nogen. De[t] gjorde det i hvert fald for mig. Grunden til at jeg tøver med det er, at folk, der går på en højskole, kommer også med meget forskellige udgangspunkter for hvad de vil have ud af det. Nogen på min højskole gik rigtig meget op i det musikfaglige. Nogen gik rigtig meget op i dét, at kunne få lov til at fordybe sig grundlæggende i noget, som de syntes var spændende, og som ikke altid har noget med musik at gøre. Så var der nogen, der var der, fordi de enten flygtede fra noget eller var blevet placeret af en region eller en kommune. Så udgangspunktet for folks årsager til at være der var forskelligt. Så jeg tror også virkelig, at det har en kæmpe effekt på, hvad det er, de så får ud af sådan et højskoleophold. Og jeg er ikke sikker på, at alle så får udviklet deres almene dannelse eller livsduelighed ved at gå på et

> højskoleophold. Der er det måske bare enormt [vigtigt], at de gennemfører det, i forhold til at kunne indgå i nogle ramme og en hverdag." (Bilag 3, s. 13).

Højskoleelev C peger på, at vedkommende udviklede en stærkere livsduelighed på grund af musikundervisningen og højskoleopholdet, ligesom at denne form for livsoplysning muligvis også fandt sted for visse af deres medstuderende. Informanten understreger dog, at tilsynekomsten af livsduelighed og andre aspekter af almen dannelse i stor grad afhænger af højskoleelevers indstilling og udgangspunkt for højskoleopholdet. For informanten nytter det ikke noget, hvis man som elev udelukkende betragter sit højskoleophold som et tilflugtssted. I stedet handler det for elevinformanten om, at man er villig til at fordybe sig i højskolen og undervisningen – hvad enten dette er musikrelateret eller ej. Sagt på en anden måde, så synes *Højskoleelev C* at udtrykke, at højskolemusikundervisning besidder en egenskab, der *kan* medvirke til udviklingen af livsduelighed, hvilket går i spænd med *Underviser D*'s førnævnte udtalelser, men at tilblivelsen af denne udvikling er afhængig af musikelevernes egen indstilling til undervisningen og opholdet i det hele taget – en indstilling man kunne kalde for *forundringsparathed*. Dette er i øvrigt endnu et aspekt af livsoplysning, som vi senere i afsnittet vil rette vores blik imod. Inden da vil vi dog se på livsoplysningselementet, der omfatter udviklingen af livsglæde og selvværd.

Livsglæde og selvværd

Efter Rahbek og Møller udlægninger af livsoplysningen som livsduelighed og at kunne begå sig med andre mennesker, peger de på, at: "Livsoplysning er mere end en konkret oplysning om livsforhold" (Rahbek & Møller, 2015, s. 23), for herudover er oparbejdelsen af livsoplysning desuden nært forbundet med udviklingen af livsglæde og selvværd. Der var også mange af vores elevinformanter, der mere eller mindre eksplicit udtrykte, at de havde udviklet denne facet af livsoplysning gennem musikundervisningen og højskoleopholdet (se Bilag 2, 4, 5, 6 og 8). For eksempelvis kort at vende tilbage til *Højskoleelev F*'s personlige sangskriver- og artistudvikling, som nævnt i kapitlet *Højskolen som dannelsesramme*, tilkendegav eleven på et andet tidspunkt i interviewet endvidere følgende, da vi spurgte om, hvad de vurderede at have fået ud af højskolen og musikundervisningen:

> "Så fik jeg også en hel masse mod og lidt bedre selvtillid af at gå der. Fordi der er nogen, der forstår én, [og] præcis hvad man gør, og ved, hvor meget det betyder, at man også får noget ro, hvis man er god." (Bilag 6, s. 3).

I førnævnte kapitel berørte vi, hvordan højskolen som ramme, samt undervisningen synes at have skabt gunstige og trygge vilkår for, at *Højskoleelev F* følte sig i stand til at kaste sig ud i dét at være sangskriver og artist. Med afsæt i ovenstående citat synes dette at være direkte sammenhængende

med en opbyggelse af mod og selvtillid, som musikundervisningen afstedkom for eleven. *Højskoleelev F*'s selvtillid og sangskrivningsvirkelyst synes i særlig grad at udspringe af underviseren, og/eller de andre eleveres empati for sangskrivergerningen.

I kapitlet *Overblik og baggrundsviden om informanterne* så vi, hvordan *Højskoleelev D* havde fået tilbudt et højskoleophold, eftersom eleven var stagneret på sin vej gennem det danske uddannelsessystem (Bilag 4, s. 1-2). Da vi senere i interviewet spurgte informanten om, hvorvidt de havde udviklet sig gennem sit højskoleophold, svarede eleven følgende:

> ” Ok ja! Det har jeg. Både som musikant og som menneske […] Jeg var fra 18,5 til 20 år, da jeg gik på højskole. Så det var selvsagt en tid, hvor man udviklede sig meget [og] gennemgik en stor personlig udvikling. Som sagt, så kom jeg lidt fra en situation, hvor der var ikke så meget gåpåmod. Men det kom der. Lidt af sig selv og lidt i doser. Min oplevelse var så også bare, at der heldigvis var plads til de dage, hvor man stadigvæk følte sig, som da man kom. For hvis ikke der er plads til de dage, hvor skulle der så være plads til dem? Hvis ikke der er plads til de dage på en højskole, hvor skulle der så være plads til dem?” (Bilag 4, s. 7-8).

Som det ses af citatet, giver *Højskoleelev D* udtryk for, at eleven udviklede en virkelyst og gåpåmod i løbet af deres højskoleophold, som vedkommende ikke havde inden opholdet. Herudover fremhæver eleven også forskellige aspekter, som eleven mener har været med til at fremmane denne positive bevidsthedsmæssige udvikling, deres specifikke alder under højskoleopholdet, samt at højskolen evnede at give plads til tilbagefald fra informantens nyfundne gåpåmod. Det er værd at bemærke, at *Højskoleelev D* her ikke omtaler, hvorvidt musikundervisningen havde nogen indvirkning på informantens udvikling af virkelyst. Da vi umiddelbart efterfølgende udtalelser spurgte ind til, hvilken betydning musikundervisningen eventuelt havde for denne udvikling, udtrykte *Højskoleelev D* imidlertid følgende:

> ” Det har været en stor del af det. Når man kommer til at reflektere sig meget over musik, så kommer man også til at reflektere sig over rigtig mange andre ting […] Når man fordyber sig rigtig meget i musikfaglighed og bruger sin reflektionsevne som sit primære værktøj, så får man også […] en lyst til at reflektere over nogle andre ting: Til at sætte nogle ting i perspektiv for en selv. Dekonstruere nogle andre ting i livet. Samle det lidt. Se om man kan få det til at give noget mere mening.” (Bilag 4, s. 8).

Højskoleelev D peger altså her på, at dét at beskæftige og fordybe sig så meget i det musikfaglige, hvilket informanten øjensynligt gjorde under sit højskoleophold, foranledigede en forfinelse af elevens reflektionsevne. Elevinformanten synes endvidere at udtrykke, at forfinelsen og den hyppige brug af

deres refleksionsevne medførte, at eleven blev i stand til at reflektere over sit liv uden for musiklokalet på en konstruktiv måde. Når man tager begge af de ovenstående citater fra *Højskoleelev D* i betragtning, så synes eleven at tilkende, at musikundervisningen havde en væsentlig betydning for elevens udvikling af gåpåmod og virkelyst – ikke bare i musiklokalet men også for deres videre liv efter højskoleopholdet. Det er værd at nævne, at højskoleeleverne ikke eksplicit nævner begreberne ”selvværd” og ”livsglæde”, men grundet elevinformanternes samlede udtalelser, samt benævnelsen af ord og sætninger som: ”en hel masse mod”, ”gåpåmod” og ”selvtillid”, vil vi alt i alt mene, at de to elevinformanters ovenstående udtalelser illustrerer aspektet af livsoplysning, der omhandler personlig opbyggelse af selvværd og livsglæde, samt hvordan højskolen og musikundervisningen har foranlediget dette.

Forundringsparathed

Rahbek og Møller skriver, at skønt højskolens forståelse af livsoplysning og personlig udvikling i høj grad kan betragtes som en vækkelse, som udfordrer, involverer og engagerer individet, så er denne personlige udvikling endvidere uløseligt sammenhængende med en anden form for vækkelse:

> ”[…] den vækkelse, der ikke stringent er knyttet til en konkret viden eller et bestemt pensum, men som på en langt bredere vis angår ens følelser, erfaringer og erkendelser. […] Det] kan også forstås som det at blive opmærksom på alt det, vi ikke kan måle og veje, men som vi kan udvikle en sans for.” (Rahbek & Møller, 2015, s. 62).

Ifølge Rahbek og Møller handler oplysning om livet aldrig om at opnå definitive svar. Derimod kan denne oplysning betragtes som dét at have en god fornemmelse for livet og dets muligheder og udfordringer. Rahbek og Møller skriver, at denne vækkelse er nært beslægtet med begrebet *forundringsparathed*, hvilket højskoleforstanderen Jørgen Carlsen har formuleret som et modstykke til det fremherskende, moderne krav om *forandringsparathed* (Rahbek & Møller, 2015, s. 62).

Ifølge Rahbek og Møller vedrører forundringsparathed ligesom begrebet forandringsparathed dét at have overskud. Men modsat forandringsparathed, så omhandler forundringsparathed et overskud til ”den enkelte og det fælles liv [fremfor] det årlige bruttonationalprodukt.” (Rahbek & Møller, 2015, s. 63). Forundringsparathed vedrører ifølge Rahbek og Møller sansemæssig bevidstgørelse i form af en øget bevågenhed på livet og de livsnære fænomener: ”som det at se det ualmindelige i det alminde-

lige" (Rahbek & Møller, 2015, s. 62-63; Carlsen, 2012, s. 172). Jævnfør Carlsen kan forundringsparathed ifølge Rahbek og Møller således fremtræde som en *epifani*[15] i form af en glædesfyldt opmærksomhed over eksistensen af hverdagens ting og fænomener som eksempelvis skønlitterære bøger, opvaskebørster, hårshampoo eller det at praktisere musik (Rahbek & Møller, 2015, s. 23-24; Carlsen, 2012, s. 155). Med andre ord kan man sige, at forundringsparathed handler om at have et overskud til ikke at tage tingene forgivet eller stædigt forudsætte, at tingene forholder sig på en bestemt måde. Hermed virker det igen nærlæggende at inddrage Gadamers begrebsverden. Hvor vi tidligere så på, hvordan dét – at *sætte sine fordomme på spil* i mødet med et andet menneske – er en forudsætning for en udvidet forståelseshorisont om sit eget og det fælles liv, så kan man sige, at forundringsparathed vedrører dét at sætte sine fordomme på spil i mødet med almindelige og hverdagsagtige ting og fænomener. Dette tillader, at man kan opdage og forstå det ualmindelige, interessante eller glædelige i de ting, som man måske ellers tog for givet.

Da vi spurgte *Højskoleelev B*, hvad de forstår ved almen dannelse, fremhævede eleven først og fremmest noget, som synes ganske tydeligt at forstå som forundringsparathed:

> " Årrh… Lige for tiden, så vil jeg sige, at det er sådan noget med højskolesangbogen. Sådan noget med at kunne dykke ned i den danske sangskat, og finde noget mening i den der kultur, som Benny Andersen eller Carl Nielsen eller sådan noget […] Og finde det på højskolen. Ja, men hele det der dannelsesforløb, der ligger på højskolen, ligger i at finde noget mening i de der ting, der var nederen i dansk i folkeskolen. Det finder man lidt på højskolen, en mening i." (Bilag 2, s. 8).

Dét at finde en mening og en større forståelse for den danske sangskat og musikhistorie, hvilket man før i tiden har fundet "nederen" (altså uinteressant i denne sammenhæng), synes at være et oplagt eksempel på en manifestation af forundringsparathed. For *Højskoleelev B* synes forundringsparathed – som del af den almene dannelse – særligt at omhandle en øget bevågenhed overfor det fællesdanske i form af dansk musikkultur og historie, og hvordan dette kan vise sig mere meningsfyldt, end hvad folkeskolen kan præsentere det som. Det er således nødvendigt at nævne, at elevinformanten ikke fremhæver en generel forundringsparathed, hvor man mere eller mindre altid lader sine fordomme komme i spil i mødet med fænomener, man tager for givet. Ikke desto mindre synes elevinformanten i citatet at give udtryk for, at de netop selv har opnået en form for *epifani* om dansk musikkultur, gennem højskoleopholdet.

[15] Ifølge Carlsen her forstået som en verdslig, ikke-religiøs åbenbaring (Rahbek & Møller, 2015, s. 23-24; Carlsen, 2012, s. 155).

Flere af de andre elevinformanter (se Bilag 4, 6 og 8) synes også at give udtryk for, hvad der kunne tolkes som en manifestering af forundringsparathed. For eksempel tilkendegav *Højskoleelev H,* der tidligere gav udtryk for at have et professionelt forhold til musik inden start på højskole (se Bilag 8), at opholdet skubbede til elevens anskuelse af musik, da vi spurgte eleven om dette:

> ”Højskolen rykkede rigtig meget med, at: ”jeg synes bare, det var fedt at spille med alle.” […] Og fordi at reglerne for at være med, handlede ikke om, hvor dygtig du var, men om helt almindelige menneskelige ting: At vi taler ordentligt til hinanden, og at vi ikke dømmer hinanden, og alt sådan noget. Det [informantens tilgang til musik] gik fra at være leg, til at være sådan lidt voksent. Og så blev det [musik] leg igen. Jeg tror, at det er nok den bedste måde, jeg kan beskrive det.” (Bilag 8, s. 12).

Højskoleelev H peger på, at undervisningens fokus på det almenmenneskelige fremfor faglig dygtighed var med til at rykke ved informantens syn på og tilgang til musik. Hvor musik inden højskoleopholdet for *Højskoleelev H* var præget af en professionel tilgang, blev det gennem musikundervisningen igen til en leg. Elevinformanten kan hermed siges at have genfundet det glædeligelige, eller ’ualmindelige’, i, hvad der for eleven ellers var blevet til noget almindeligt og hverdagsagtigt.
Det er selvfølgelig ikke til sige, hvorvidt elevinformanterne har oparbejdet en generel og vedvarende forundringsparathed. Imidlertid synes *Højskoleelev B* og *H*’s udtalelser at eksemplificere, hvordan denne form for livsoplysning har manifesteret sig som en udvidet opmærksomhed på- og forståelse af livsnære fænomener hos visse af elevinformanterne – på baggrund af højskoleopholdet og musikundervisningen.

Æstetisk vækkelse og erkendelse

Rahbek og Møller (2015, s. 22-23) beskriver, hvordan oplysningsbegrebet sammenkædes med en [teoretisk] rationel forståelse[16] og tilgang til viden og verdenen. Skønt livsoplysning i en nutidig højskolesammenhæng, ifølge Rahbek og Møller, ikke kan betragtes som en modstander af tilegnelsen af oplysning via tankevirksomhed eller [teoretisk] fornuft, så kan dette ikke fungere som den eneste basis for livsoplysning. Jævnført professor og højskoleforstander Hal Koch udlægger Rahbek og Møller således, hvordan livsoplysning også må bygge på andre tilgange:

[16] Grunden til at vi her har indsat ordet *teoretisk* i parentes skyldes, at Rahbek og Møller ikke selv laver denne eksplicitering, skønt det angiveligt er hvad de hentyder til. Det er endvidere gjort for at understrege, at fornuft eller rationalitet – i hvert fald ifølge Nielsen og Reimer – ikke kun optræder teoretisk eller praktisk men også æstetisk, hvilket vi vil komme ind på senere i afsnittet (Rahbek & Møller, 2015, s. 23; Nielsen F. V., 2007, s. 44-47; Reimer, 2003 [1970], s. 5).

> ”Det er nu engang en Kendsgerning, at de allerfleste Mennesker bliver sig Livets fundamentale Ting, det, der klodser noget i Tilværelsen, bevidst gennem Stemning og Følelser. Det er meget faa, der er saaledes indrettet, at de gennem Forstandsovervejelser og logiske Udredninger faar Øjnene op for Livets Grundvilkaar. […] Noget er dog naaet, hvor det lykkes at aabne Menneskers Øjne for det, som faktisk er Livets Grundvilkår, at vi ikke er alene, men er sat her sammen og henvist til hinanden.” (Koch, 1942, s. 12; Rahbek & Møller, 2015, s. 23).

Ifølge Koch, Rahbek og Møller må livet altså tillige sanses og begribes via stemninger og følelser, for at man kan nærme sig en mere fuldkommen og udredende oplysning om livet. Med andre ord må livsoplysning basere sig på de sansemæssige erfaringer i kombination med den teoretiske fornuft, for at man bedst muligt kan opnå livsoplysningens sigte: oplysning om livet via oplivelse og vækkelse (Rahbek & Møller, 2015, s. 23). Som vi så i ovenstående afsnit, anser Rahbek og Møller *forundrings-parathed*aspektet af livsoplysning for at udspringe af en vækkelse af individets sanser. De forklarer endvidere, hvordan en anden dimension af denne vækkelse ”… i en højskolesammenhæng meget vel kan forstås æstetisk” (Rahbek & Møller, 2015, s. 62). Med andre ord mener Rahbek og Møller, at det er et vigtigt element af højskolens sigte at få vækket sin æstetiske opmærksomhed og erkendelse, eftersom at denne sans er nødvendig for tilegnelsen af livsoplysning. Således synes det også særlig relevant at genbesøge Frede V. Nielsens æstetiske orienterede begrundelsestype for musikundervisning, idet dette perspektiv fremstår sammenligneligt med de ovenstående betragtninger om erhvervelsen af livsoplysning. Som Nielsen skriver, så handler begrebet *æstetik* om sanse- og følelsesbaseret erkendelse. Dette er ifølge Nielsen og Bennett Reimer er en særegen erkendelsesform, der transcenderer det talte ord såvel som den teoretiske fornuft og dens begrebslige kategorier. Æstetisk erkendelse er altså ifølge Nielsen og Reimer en fornuftsform, der er mindst lige så væsentlig for mennesket som den praktiske og teoretiske fornuft. Hermed er musikundervisning og andre æstetiske fag ifølge Nielsen en nødvendighed, eftersom de ”… rummer et særligt og uerstatteligt dannelsespotentiale…”, blandt andet i forhold til erkendelsen af sig selv og omverdenen (Nielsen F. V., 2007, s. 44-47; Reimer, 2003 [1970], s. 5).

Visse af vores elevinformanter peger på at have oplevet, hvad man kan kalde for en æstetisk vækkelse eller genvækkelse via højskolens musikundervisning (se Bilag 5, 8 og 9). Vi har kapitlet i *Højskolernes og musikundervisningens pædagogik og didaktik* berørt, hvordan den materiale betoning i *Højskole-elev E*'s musikteoriundervisning bidrog til en forfinelse af elevens musikalske vurderings- og forestillingsevner, samt kreative formåen i forbindelse med sangskrivning. Dette synes i sig selv at eksemplificere en æstetisk vækkelse hos elevinformanten. Man kan sige, at elevens tilegnelsen af en større

musikteoretisk viden har affødt en stærkere, æstetisk erkendelsesevne, blandt andet i form af en forbedret evne til at kunne udtrykke og erkende sig selv og omverdenen via sangskrivning (se Bilag 5). Da vi spurgte *Højskoleelev E* om, hvilken betydning musikundervisningen har haft på elevens efterfølgende liv, synes eleven at udtrykke, hvordan denne forbedrede æstetiske erkendelse og opmærksomhed, har sat sine spor og videreudviklet sig efter højskoleopholdet:

> ***Højskoleelev*:** " Altså, jeg har boet i England i otte måneder, hvor der var corona. Og der var ikke noget at lave. Det eneste der var at lave, det var at der stod et flygel i en hal. […] Og det har jeg brugt alle mine aftener på. Og så igen det der med, at jeg har haft musikteori og sådan noget. […] Og det [at spille på flyglet] tror jeg ikke, jeg havde gjort, hvis jeg ikke havde haft det der basis…".
>
> **Interviewer: "** Hvilken stemning eller følelse har du, når du sætter dig ned og spiller klaver?".
>
> ***Højskoleelev:*** " Jeg tror, det er sådan en følelse af forløsning, på en eller anden måde. Jeg kan gå rundt en hel dag og virkelig have lyst til at sætte mig ned og spille. Og sekundet jeg kommer hjem, så spiller jeg. Og så kan jeg sove. Så er jeg glad.".
>
> **Interviewer:** " Hvad er det så, der bliver forløst?".
>
> ***Højskoleelev*:** " Jeg tror, det er det der med, at jeg kan have noget inde hovedet. Hvis jeg har hørt en sang eller et interval eller et eller andet mærkeligt. Så er jeg det sådan - det jeg skal lige hjem og prøve." (Bilag 5, s. 4-5).

På baggrund af ovenstående citat fremstår det, at den større musikteoretiske forståelse har dannet basis for, at *Højskoleelev E* har kunnet danne klaverkompetencer. Disse kompetencer synes endvidere at have muliggjort, at eleven er blevet i stand til at behandle, udtrykke og erkende fænomener, som den teoretiske fornuft eller noget andet *ikke* er i stand til at udrede eller forløse. Man kunne jævnført Nielsen og Reimer videre sige, at klaveret for *Højskoleelev E* er blevet et medie for udfoldelsen af æstetisk rationalitet, der indirekte har affødt en æstetisk vækkelse, som elevinformanten gennemgik via højskolemusikundervisningen. *Højskoleelev E*'s beretning, er interessant at sammenholde med Aristoteles' *kartharsis* begreb forbundet med musik, som ifølge Øivind Varkøy (1997, s. 30-34) omhandler dét, at musik kan virke som et renselsesmiddel for indestængte følelser og lidenskaber, eftersom eleven betoner glæden ved at kunne emancipere nogle uforløste følelser via deres nydannede klaverkompetencer. Således vil vi samlet set argumentere for, at denne vakte evne til at kunne erkende sig selv og omverdenen på en ny æstetisk måde, som *Højskoleelev E* udtrykker, er at forstå som livsoplysning.

Ud fra Rahbek og Møllers ovenomtalte udlægninger af livsoplysning (som noget, der foruden den teoretiske fornuft også funderes i følelses- og sansemæssig erfaring, for at man kan opnå en mere udtømmende forståelse af sit eget og det fælles liv), samt Nielsen og Reimers udlægninger af musikundervisning (som noget, der netop indeholder et særpræget potentiale for dannelsen og udlevelsen af den æstetiske og sansebaserede erfaring), forekommer det særlig interessant at betragte livsoplysningskapitlet holistisk.
Når man betragter kapitlets informantcitater, fremgår det, at det netop er højskolemusikundervisningens æstetiske indhold eller mulighedsrum for æstetisk- og følelsesbaseret erkendelse, der har haft en afgørende betydning for dannelsen af de forskellige, gennemgåede aspekter af livsoplysning hos vores elevinformanter. Det fremgår blandt andet af eksemplet med *Højskoleelev B* og koklokke-undervisningsindslaget, hvor elevernes forskellige udvalgte musikværker og den efterfølgende samtalen herom var med til at foranledige et – for eleven – mere nuanceret syn på musik og sine medmennesker (se Bilag 2). Et andet eksempel på dette er afsnittet om *Højskoleelev D*, der fik forfinet sin refleksionsevne via musikundervisningen, hvilket muliggjorde at eleven blev i stand til at reflektere over sit liv på en konstruktiv måde, hvilket igen afstedkom et øget gåpåmod til livet for eleven (se Bilag 4).

Som vi har set gennem kapitlet, har elevinformanterne oplevet en række af personligt relaterede gavnlige og værdifulde virkninger, som blev affødt af deltagelsen i musikundervisning og dens æstetiske indhold og mulighed for æstetisk erkendelse. Nogle virkninger, som vi vil argumentere for, kan anskues som forskellige aspekter af højskolernes dannelsessigte: *livsoplysning*.

Opsummering

Vi har i ovenstående afsnit belyst og behandlet den personlige værdi og de nyttevirkninger, som elevinformanterne har oplevet at få ud af højskolemusikundervisningen, hvilket vi argumenterer for, der er at betragte som aspekter af højskolernes hovedsigte: *livsoplysning*. Et hovedsigte, der omhandler dannelsen eller vækkelsen af evner til at kunne perspektivere over eksistentielle og universelle spørgsmål, samt oplysning om livet såvel som en forberedelse til det videre liv. Overordnet betragtet har de livsoplysningsrelaterede værdier og nyttevirkninger, som vi jævnført Rahbek og Møllers udlægning af livsoplysning har kunnet spore og udlede af informanters beretninger, udmøntet sig i følgende kategorier:

1) Større indsigt i eget og det fælles liv
2) Livsduelighed
3) Livsglæde og selvværd
4) Forundringsparathed
5) Æstetisk vækkelse og erkendelse

Grundet at kategorierne alle er aspekter af livsoplysning, er de mere eller mindre nært beslægtede. De to livsoplysningsaspekter *Livsduelighed* og *Livsglæde og selvværd* synes at være tæt forbundne. Hvor livsduelighed ifølge Rahbek og Møller omhandler egenskaben og lysten til at tage ansvar for og engagere sig i sit eget og fælleslivet, så er en livsglæde og selvværd en vigtig betingelse herfor, og livsoplysning i det hele taget. En forudsætning for udviklingen af livsduelighed synes endvidere at være livsoplysningsaspektet *forundringsparathed*, der sammen med kategorien *Større indsigt i eget og det fælles liv*, set ud fra Hans-Georg Gadamers begrebsverden kan siges at betegne en villighed til at udvide sin egen forståelseshorisont ved at lade sine fordomme komme i spil. Henholdsvis i forhold til de hverdagsagtige fænomener, man ellers kan tage forgivet, og i mødet med andre mennesker. Det sidste livsoplysningsaspekt *Æstetisk vækkelse og erkendelse* omhandler vækkelsen af højskoleelevers æstetiske sans og erkendelse. Den følelses- og sansebaserede erkendelse er ifølge Rahbek og Møller lige så vigtig for tilegnelsen af livsoplysning som den teoretiske fornuft. Jævnført disse betragtninger – samt Nielsen og Reimers forståelse af musikundervisning som noget, der rummer særpræget og uerstattelige dannelsespotentiale til at kunne erkende sig selv såvel som omverdenen – har vi endvidere argumenteret for, at musikundervisningens æstetiske indhold og mulighed for æstetisk erkendelse har haft en afgørende betydning for højskoleelevernes tilegnelse af de gennemgåede livsoplysningsaspekter. Hermed mener vi ikke, at musikundervisning er det eneste æstetiske fag eller højskoleelement, der kan fremkalde livsoplysning, men kapitlets analyse synes ikke desto mindre at pege på, at højskoleelevers deltagelse i æstetisk fag, som for eksempel musikundervisning, synes at være gunstigt for muliggørelsen af livsoplysning.

Demokratisk dannelse gennem højskolemusikundervisning

Demokratisk dannelse er som tidligere beskrevet et af højskolernes tre hovedmål og vedrører at undervise i demokrati, men også at bedrive *demokratisk undervisning.* Dette med henblik på at højne deltagelsen i det demokratiske samfund. Grundtanken udspringer historisk set (jf. kapitlet om *højskolens idéhistorie*) af et ønske om at fastholde demokrati som styreform ved at fordre en demokratisk livsform.

Interessen for demokratisk dannelse til medborgerskab udspringer af en erkendelse af, at samfundet ikke kun hænger sammen ved hjælp af dets institutioner, men i lige så høj grad af, at borgerne føler sig som en del af samfundet. *Medborger, ikke modborger* (Korsgaard, 2004, s. 6). Her viser sig en tendens til, at højskolens målsætninger i høj grad er indbyrdes forbundne. Demokratisk dannelse til medborgerskab bliver fundamentalt set et spørgsmål om at engagere sig i et fællesskab.
Et væsentligt spørgsmål bliver derfor, om fællesskabet altid bare er til stede og venter på borgerens engagement. Det forudgående kapitel om højskolen som dannelsesramme, har allerede vist, at vores interviewede højskoleelever i høj grad synes at være aktive og forstå behovet for aktivitet og deltagelse i relation til at få musikundervisning, såvel som at få højskolehverdagen til at fungere. Samtidig peger deres beretninger ofte på, at fællesskabet netop ikke bare *er*, som var det et iboende fænomen ved højskolen. Elevernes engagement i hinanden og det fælles synes nærmere at vokse gennem højskoleopholdet i takt med, at de lærer hinanden at kende, også i sammenspilslokalet:

> ”Når man er mange mennesker, der skal spille et stykke musik sammen, så kan der være mange måder at gøre det på. Men med tiden finder man et fælles standpunkt. Man kommunikerer med hinanden hen over lokalet. Små blikke, fagter og færre og færre af det. Hinandens måder at gøre ting på vokser lidt ind i hver andre. [..] Det er som en relation, der gror lige så langsomt. Det afspejler sig også i det produkt, man får lavet sammen”.
> (*Højskoleelev D*, Bilag 4, s. 3-4).

Senere i interviewet, idet *Højskoleelev D* spørges til sin forståelse af almen dannelse, fremhæves også mere konkret evnen til at agere som individ i samfundet:

> ”Dannelse, det tror jeg, for mig at se, handler om menneskeliggørelse. Det her med at blive det, som man gerne vil, men i et samspil med det samfund, man skal begå sig i.
> Og der har musikundervisningen betydet rigtig meget for mig. Det har betydet meget for mig, som sagt det her med refleksionsevnen og evnen til at indgå i et samspil med andre, kommunikation med andre mennesker, der har handlet om musikken. Men den kommunikation kan også oversættes til alle mulige andre situationer.” (*Højskoleelev D,* Bilag 4, s. 11-12).

Uddraget peger også i retning af højskolernes påståede tilbøjelighed til at undervise *med* fag (Rahbek & Møller, 2015, s. 96) sideløbende med, at der undervises i fag. Undervisningen handlede om realiseringen af musikken gennem musikering, hvilket har været en værdifuld proces og et mål i sig selv.

Samtidig har musikeringen – i ovenstående eksempel fremhævet som kommunikation – været et middel i processen at tilegne sig kommunikative evner, som også rummer en universel karakter. Kommunikationen kan "oversættes til alle mulige andre situationer" (Bilag 4, s. 12). I relation hertil bør vi overveje en formal funktionel betoning af den dannelse, som eleverne potentielt har opnået. Det funktionelle dannelsessyn hviler netop på antagelsen om, at individets nyerhvervede tænkemåder skal kunne oversættes til andre situationer i livet som det førnævnte: *åndelige beredskab*. Gennem musikundervisningen forbedres menneskelige egenskaber dermed. Frede V. Nielsen beskriver endvidere at menneskers "evnesæt" kan påvirkes af musikken. Nielsen påpeger, at der: "hyppigt sker en udvidelse *fra det mindste* og mest konkrete *til det største* og mest abstrakte perspektiv. Fra koncentration i en spillesituation til koncentration i og samling på hele livssituationen. Fra lytteevne til lydhørhed. Fra hensyntagen og koordinering ved gruppemusiceren til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund" (Nielsen F. V., 1994 s. 71).

Man kan passende sætte spørgsmålstegn ved, hvad der egentlig ligger i at være i samspil med et samfund og begå sig i det. Citatet fra *Højskoleelev D* rummer et implicit paradoks i forestillingen om samfundet og individets relation, hvad angår medborgerskab. Man skal "blive det som man gerne vil, men i et samspil med det samfund, man skal begå sig i" (*Højskoleelev D,* Bilag 4, s. 11-12). Paradokset ligger i, at individet kan siges at skulle tilpasse sig for at kunne indgå i samfundet. Samtidig skal man også kunne tilpasse samfundet, hvis det er tilrettelagt uhensigtsmæssigt. Hvis samfundet ikke kan rumme, at individet bliver dét, som det gerne vil være, er det måske i nogle tilfælde samfundet, som skal ændres frem for individet.

Paradokset kan ses i lyset af forskellene på, hvad Rahbek (2016, s. 18) kalder en *klassisk* dannelse og dannelse til at være en aktiv demokratisk medborger. Den klassiske dannelse (i relation til medborgerskab) vedrører, at borgeren assimileres ind i et eksisterende formfast samfund. Ideen om, at borgeren skal passes ind i samfundet, en rimelig stabil og uforanderlig størrelse, kan spores helt tilbage til oldtidens Sparta 600 år f.v.t.: Begrebet *agōgē* dækker over processen, hvori kadet-borgere skulle trænes systematisk til at kunne varetage roller, som var væsentlige for samfundet – eksempelvis militært forsvar (Heater, 2002, s. 457).

Et lignende eksempel ses hos Højskoleelev D, som ser et dannende demokratisk aspekt i, at undervisningen træner evnen til at tage imod konstruktiv kritik af ens musikalske virke. Her handles der igen om en tro på, at man kan træne nogle universelle kommunikative egenskaber ved at beskæftige sig med musik:

> **Højskoleelev:** "Nu bliver det noget grovskåret, men jeg føler, at jeg blev bedre klædt på til at indgå i et samfund, [af] at jeg har haft musikundervisning på højskolen.

Det synes jeg. […] Jeg vil sige, at alle skal have lov til at prøve at være på højskole. Og jeg tror virkelig, at det kan skabe noget karakter. Og så er spørgsmålet jo så om musikundervisningen i særdeleshed er dét alment dannende element. Det var det for mig."

Interviewer: "Hvordan tror du, at musikundervisningen kan gøre, at man bedre kan indgå i et samfund? Som du siger, tror du, at du kan pege på noget i musikundervisningen, der afstedkommer den egenskab eller evne over tid?".

Højskoleelev: "Det er måske især det her med at tage konstruktiv kritik, om man så må sige, for hvad det er. Man får nogle kommentarer på, hvor man står som musiker i en kontekst, som gerne skal løftes én i en retning. Og det tror jeg, at man vil have gavn af i mange situationer. " (*Højskoleelev D,* Bilag 4, s. 12).

Når dannelse til medborgerskab i en mere moderne forstand betoner *aktivitet* eller den *aktive* medborger, handler det om, at individet skal klædes på til at evne at omstøbe samfundet. Denne udlægning forbindes typisk med et skrækscenarie om et samfund, som i stigende grad *passiviserer* borgere ved at gøre dem til klienter i bureaukrati og forbrugere i en markedsgørelse. Den aktive borger nægter denne passivisering og engagerer sit medborgerskab i konkrete sager, hvor der ses behov for forandring (Rahbek R. K., 2016, s. 17).

Et fornuftigt udgangspunkt for aktivt at indgå i samfundet må siges at være evnen til at forholde sig kritisk til det. Denne egenskab fremhæver *Højskoleelev C* også, da vi spurgte til elevens forståelse af almen dannelse:

"At du som menneske er i stand til at begå dig i det samfund, du er en del af og også kan forholde dig kritisk til de institutioner og de mennesker, som forvalter den demokratisk fordelte magt i vores samfund. Eller måske det at være en samfundsborger. Almen dannelse… Livsduelighed. At være klædt på til livet, tror jeg" *(Højskoleelev C,* Bilag 3, s. 12).

Evnen til kritisk stillingtagen vedrører, hvad Korsgaard (2004, s. 8) opfatter som et dilemma for den moderne pædagogik. Man må på samme tid udlægge, at demokrati som styreform er godt og samtidig undlade at udlægge færdigstøbte normative værdier og handleformer, som blot skal indlæres. Sagt med andre ord: en ukritisk videreførelse.
Demokratiet kræver ikke nødvendigvis, at de gældende samfundsregler skal accepteres. Nogle gange skal der kæmpes for, at samfundets sociale virkelighed i højere grad skal ligne vores idealistiske sym-

bolske opfattelse af det perfekte samfund med universelle rettigheder, lighed og frihed. Vedligeholdes af demokratiet kræver blot, at *kampe* overholder demokratiets spilleregler. (Korsgaard, 2004, s. 9)

Der er med andre ord også brug for oprør i demokratiet. Oprøret udspringer af evnen til ikke blot passivt at acceptere videreførelse af værdier. I relation hertil påpeger *Højskoleelev C*, at det at beskæftige sig med at skrive sange synes at udvikle en kritisk sans, som rækker ud over musikfaget:

> […]hvis en af de ting, jeg skal lære ved at blive bedre til at skrive sange, det er at være kritisk på mit eget håndværk og min eget fag, så udvikler det også en eller anden form for kritisk sans, som jeg også kan anvende, hvis jeg skal forholde mig til en politiker eller en forstander på en institution, en eller anden med autoritet, der stiller sig op med et eller andet udsagn. Det udvikler kritisk sans, og sådan er min opfattelse, at rigtig mange aspekter af musikundervisning udvikler evner, som støtter op om, at man kan udvikle en eller anden form for almen dannelse." (*Højskoleelev C,* Bilag 3, s. 14).

Elevens udtalelse vedrører det at dannes til at være et *ikke-manipulerbart menneske* eller at etablere en kritisk orienteret dannelse. At en bredt anvendelige kritisk sans skulle opstå på baggrund af musikalsk udfoldelse, er selvfølge blot elevens *opfattelse* i ovenstående citat. Det stemmer dog overens med Nielsens udlægning af, at musikalsk beskæftigelse kan udvikle en *æstetisk rationalitet (*som beskrevet i afsnittet *Den æstetisk orienterede begrundelsestype)*. Skal man blive inden for *Højskoleelev C*'s begrebsverden, kan man påpege det processuelt sammenlignelige ved at forholde sig kritisk til en sang og et argument fra eksempelvis en politiker. Heriblandt at både musikalske værker og argumenter forløber over tid. Måske endda lang tid, hvis der er tale om for eksempel en længere politisk kampagne eller et helt album.

Even Ruud (1997, s. 132) påpeger, at der findes mange ligheder mellem verbal kommunikation og musik eksempelvis: spænding/afspænding, vibration, rytme, tempo, tonehøjde, klangfarve og resonans. Adorno (1993) fremhæver endvidere ligheden mellem musik og sprog ved at pege på, at begge rummer en syntaks, og andre gestikker som er beslægtet med sprog:

> "The traditional doctrine of musical forms has its sentence, phrase, period, and punctuation. Questions, exclamations, subordinate clauses are everywhere, voices rise and fall, and, in all of this, the gesture of music is borrowed from the speaking voice" (Adorno, 1993, s. 401).

Disse betragtninger kan siges at understøtte validitetens af *Højskoleelev C*'s opfattelse, og i forlængelse heraf Nielsens betragtninger om, at æstetisk rationalitet kan skabe kritisk sans. Det synes plausibelt at evnen til at analysere og forholde sig kritisk til musik i nogen grad kan overføres til verbal kommunikation og retorik.

Demokratisk undervisning

En undersøgelse, som Alec D. Scherer (2020) foretog af amerikanske highschool-orkestre, viste, at der findes gode argumenter for at demokratisere sammenspilsundervisning. Elever, som indgik i undersøgelsen, beskrev især oplevelser af at få mere ejerskab over musikken og at kunne gøre brug af deres handleevne, samt en højere grad af engagement, når undervisningen blev demokratiseret. Dette blandt andet gennem didaktisk tilføjelse af dialog – vedrørende den behandlede musik – og påskønnelse af elevinputs. De adspurgte undervisere bemærkede desuden fremvæksten af lederskabsevner hos eleverne, som et positivt afkom (Scherer, 2020, s. 87-91).

På danske højskoler eksperimenteres der ifølge nogle af vores informanter også med, at gennemføre undervisningen demokratisk. Som indikeret i kapitlet *Højskolen som dannelsesramme*, har flere af de interviewede højskoleundervisere givet udtryk for, at de enten tilstræber at eleverne skal have medbestemmelse i undervisningen, eller have oplevelse af medbestemmelse. Adspurgt til hvordan dannelsesprojektet influerer musikundervisningen, udtalte *Underviser D* følgende:

> ”Jeg tror, det har en stor betydning. Selvom det der almen dannelse kan være ret fluffy at gå til, så tror jeg, det har en stor betydning i forhold til, hvordan undervisningen forløber.
>
> Det er jo netop den her demokratiske undervisning, hvor man jo ikke nødvendigvis som underviser er bedre stillet, end som elev. Altså man er ligeværdig. Det er jo en vigtig pointe i højskolelivet. At hvis det er, at de [eleverne] vil noget andet, så gør vi det. ” (*Underviser D,* Bilag 13, s. 18-19).

Selvsamme underviser oplevede dog (som beskrevet i *Højskolen som dannelsesramme)*, at det ofte blev en udfordring i sig selv, at få eleverne til at gøre brug af deres mulighed for medbestemmelse. Til gengæld synes dette ifølge underviseren at være mindre problematisk, hvad angår elevernes interne demokratiske praksis:

> **Interviewer:** ”Oplever du ofte elevernes interne processer – hvis man overhovedet kan tage dig som underviser ud af ligningen – som værende udpræget demokratiske, hvis de skal tage beslutninger på egen hånd f.eks.? ”

Underviser: ”Ja, det synes jeg, at de er rigtig gode til. Det oplever jeg helt sikkert. De kan sagtens selv […].”

Interviewer: ”Er det sådan, at man tillærer sig det gennem [højskole]forløbet?”

Underviser: ”Nej, det kan de godt fra starten af. Men jeg tror ikke, at de er så bevidste om det – f.eks. at de er vant til noget andet. ”

(*Underviser D,* Bilag 13, s. 19-20).

Denne udtalelse illustrerer også, at det aktive medborgerskab, her udtrykt gennem deltagelse i en kreativ proces, afhænger af flere enkeltstående kompetencer og vilkår. Dels kan man sige, at der skal skabes *handlekompetence*, som i denne sammenhæng dækker over evnen til at omsætte teoretisk viden til praktisk handlen (Rahbek R. K., 2016, s. 18). Dette synes allerede at være til stede hos eleverne som, underviseren omtaler. Underviseren peger på, at opgaven ligger i at gøre eleverne bevidste om, at de faktisk allerede er kompetente til at påtage sig styring og ansvar. Eller med andre ord forskellen ved at *tage* del i et fællesskab, fremfor at *være* del af et fællesskab, som Rahbek (2016, s. 19) betoner. Samtidig kan eksemplet også siges at pege på vigtigheden af erfaringer med overhovedet at være del af et fællesskab, hvor det er tilladt at handle og tage ansvar, selv hvis man allerede har kompetencer og ressourcer til dette. Her kan man igen fremhæve, at undervisningen er præget af en væsentlig suspendering. På højskoler er en del af de mest alvorlige konsekvenser ved at tage forkerte beslutninger fraværende. Man kan argumentere for, at dette medvirker til, at eleverne får mere trygge vilkår, hvori de kan øve sig i at tage styring og beslutninger. Eksempelvis er læreren og, yderste instans, ledelsen i sidste ende altid ansvarlig for, at undervisningen opfylder kravene, der stilles af og til skolen. Dog kan det tænkes, at sociale konsekvenser så som udskamning, som konsekvens af dårlige beslutninger, aldrig helt kan udelukkes totalt.

Opsummering:

I vores behandling af demokratisk dannelse i forbindelse med højskolemusikundervisningen, har inddragelsen af citater fra elever og lærer været mere sparsom, end i øvrige kapitler. Vi vurderer dog ikke, at der er grund til at tro, at musikundervisning kun i meget begrænset omfang bidrager til demokratisk dannelse som hovedmål. Vi finder det plausibelt, at kun relativt få elever udtaler sig om det demokratiske i forbindelse med musikundervisning, fordi det sjældent synes aktivt at blive italesat i undervisningen. Demokratisk dannelse i musikundervisning forekommer derimod nærmere at være en underliggende struktur og adfærdsramme, som tillæres eller udbygges sideløbende med de musikfaglige

kerneområder. Herved er hovedmålet tæt beslægtet med den førhen beskrevne vigtighed af *fællesskabet som rammesætning*, idet det bliver et centralt men bagvedlæggende vilkår. Dette vilkår kan siges at være forbundet med målet om udbredelse af en *demokratisk livsform*. Hertil hører nødvendigvis, at det demokratiske ikke altid vil være fremtrædende og i øjenfaldende, men oftere en bagvedliggende indstilling til problemløsning og samarbejde.

Informanternes udtalelser synes at indramme de centrale aspekter ved demokratisk dannelse i musikundervisning. Den kan, hvis læreren tillader det, og eleverne ønsker og evner at bidrage aktivt, gennemføres demokratisk. Undervisningen kan endvidere tilrettelægges efter at påskønne elevernes deltagelse. Dette på en måde, hvor eleverne gives medbestemmelse, og til tider forholder sig kritisk til normer og fastgroede handlemåder. Kapitlet berør i høj grad også *undervisning med fag* frem for *undervisning i fag*. Flere elever oplever, at de tillærer sig evner af en universel karakter, som går ud over musikundervisningen og kan inddrages i et demokratisk virke. Herunder ikke mindst evnen til at forholde sig kritisk og det at forholde sig konstruktivt til andres kritik.

Folkelig oplysning gennem højskolemusikundervisning

Hovedmålet *folkelig oplysning* i den moderne betydning, som blev lanceret i 2005, består i at oplyse om værdifulde større fællesskaber og at bidrage til folkelig debat og værdiafklaring. Rahbek (2019, s. 61,69) udlægger en *fortolkning* af hovedmålet baseret på undersøgelser af, hvordan højskoler i praksis tematiserer dét, som han kalder *kulturel dannelse*. Han pointerer, at udlægningen skal ses som et analytisk værktøj og ikke en komplet dækkende forståelse af dannelsesforestillingerne, som ligger bag *folkelig oplysning*, eftersom hovedmålene alle rummer en vis fortolkning- og tilpasningsfrihed, som skolerne løbende gør brug af.

Hvor *livsoplysning* særligt kan siges at omhandle individet og dets levede liv, sigter *kulturel dannelse* som *folkelig oplysning* mod at skabe forståelse for rammesætninger omkring individet og dets relation til disse. Den mere aktivistiske tilgang, som er central for *demokratisk dannelse,* er her fraværende, eftersom fokus lægges på dét, som samler og er større end den enkelte. Dannelsesforestillingens interesse for kultur er dog ikke ensbetydende med, at indholdet er forudbestemt og begrænset til eksempelvis kanoniserede værker, eller en bestemt type adfærd (Rahbek R. K., 2019, s. 69-70).

Dyrkelsen af højskolen, som et stort fællesskabsprojekt og elevernes synspunkter herom, er i vid udstræk allerede gennemgået i kapitlet *Højskolen som dannelsesramme*. En kondenseret opsummering af elevernes *interne fællesskaber* med fokus på værdi er følgende:

- *Højskoleelev A* betoner det faglige fællesskab, og at der heri er plads til at udfordre sig selv (Bilag 1, s. 3-5).
- *Højskoleelev B* oplevede især det faglige fællesskab som et frirum til at eksperimentere med sangskrivning og højskolehverdagen (især fællessang) som en kilde til inspiration (Bilag 2, s. 2, 3, 5, 9).
- *Højskoleelev C* fremhævede fællesskabet som et slags bolværk mod perfekthedskultur. Det er desuden en kilde til direkte læring om værdien af at sætte fællesskabet før sig selv (Bilag 3, s. 3, 6).
- *Højskoleelev D* fremhæver især værdien af at lære at kommunikere med andre i et fagligt fællesskab (Bilag 4, s. 13-14).
- *Højskoleelev E* betoner især værdien af (faglige) venskaber, som opstod på højskolen. Herunder særligt et vedvarende sangskrivningssamarbejde med en veninde. (Bilag 5, s. 2-3, 7).
- *Højskoleelev F* oplevede særligt værdien af et inkluderende sangskrivningsfællesskab, som bidrog til at eleven for alvor sprang ud som sangskriver. (Bilag 6, s. 1, 2, 6).
- *Højskoleelev G* oplevede at blive bekræftet i sin tro på, at vedkommende skulle arbejde professionelt med musik. Dette blandt andet gennem et nørdet fællesskab, hvor der var plads til at lave musik på en både sjov og lærerig måde. (Bilag 7, s. 4).
- *Højskoleelev I* beskriver overordnet set en stor glæde forbundet med musikalsk praksis og sammenholdet med andre musikinteresserede, herunder især fremførelser ved koncerter på højskolen. (Bilag 8, s. 3, 5).

En øvelse i rummelighed

Højskoleelev H fremgår ikke af ovenstående kondensering, dels fordi vedkommende kun meget begrænset er fremhævet i kapitlet om *højskolen som dannelsesramme*, men også fordi informantens beretning rummer en særlig dybde i relation til hovedmålet *folkeoplysning*.

Eleven beskriver forud for højskoleopholdet at være meget optaget af folks musikalske niveau og kunnen:

> ”Det [højskoleopholdet] gjorde, at min eskapistiske rummelighed blev større – flere kunne komme med. […] Jeg nåede et vist punkt, mens jeg sang i kor, eller da jeg var på musikskole, hvor jeg var så vant til at spille med de samme og de samme, så kom der måske noget niveauinddeling – især fra min egen side. Jeg var måske ikke så god til at spille med nogen, jeg enten

følte mig for dårlig til at spille med, eller nogen [hvor] jeg følte: "det ville være tungt at have dem med." (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 11-12).

For eleven syntes der dengang at være en implicit logik forbundet med niveau om, hvem der skulle spille sammen:

"Igen det her med niveau – det her med at man finder sin plads via niveauet [man har] – og ikke nødvendigvis ved, hvad man har lyst til at lave. Så det gav jo mening for mig, at jeg på en eller anden måde kunne opfinde en lille skala i mit hoved, hvor: "Jeg er så dygtig, så jeg kan spille med dem dér, og dem her kan jeg ikke spille med, fordi de er for dygtige. Og så fordi jeg er på dét her niveau, så kan mindre dårlige... De her kan spille med mig, men de her kan jeg overhovedet ikke – de er overhovedet ikke dygtige nok."" (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 17).

Informantens forhenværende opfattelse kan siges at være forbundet med forestillingen om *musikkens værdi som produkt.* Forstået på den måde, at logikken peger mod et fokus på altid at skabe det mest optimale produkt. Hvis informanten spiller med folk, som er bedre end eleven selv, opstår et værditab, idet informanten bliver en begrænsning for dem. Ligeledes bliver vedkommende selv begrænset i sin produktværdiskabelse i samarbejder, hvor de andre deltager er for dårlige til at følge med. *Musikken er mål* og *produkt,* som skal realiseres så godt som muligt.

Højskoleopholdet synes dog at have bevirket, at informanten i stigende grad begyndte at se en værdi i det musikalsk kulturelle fællesskab, og *praksis* i at beskæftige sig med dette uafhængigt af produktets slutværdi:

"Jeg vil sige, at i forhold til dannelse fandt jeg ud af, at musikalitet ikke er så binært, som jeg måske troede. Jeg havde en kæmpe forståelse af, måske fra – Jeg har været sådan én, der har været meget til X-faktor især: "Man er enten dygtig, eller også så er man ikke" – og jeg opdagede jo [på højskolen], at vi som mennesker jo bare er… vi gør vores bedste. Og vores bedste det er en variabel ting. Og det er megasejt og skrøbeligt at se nogen, der ikke selv føler, at de brillerer, når de performer [optræder] foran dig. Det kan være mega-givende for jer begge to [den optrædende og den lyttende]. Det kan faktisk være mega, megarart at komme op at føle: "Årh, jeg ved sgu ikke, om jeg kan i dag," og så bliver man alligevel grebet." (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 8-9).

Det store forudgående fokus på *musikkens værdi som produkt* syntes at være forbundet med en form for ønske om selvrealisering, som dog endte med at synes mindre vigtigt end gode oplevelser i fællesskab:

”Og det hjalp virkelig meget i den der stress med: ”at jeg skulle være rock star, jeg skulle være millionær”, eller whatever. Lige pludselig kunne musik, ligesom da jeg startede, være noget eskapistisk. At det er bare mit rum, eller dem jeg sådan lader komme ind [i rummet]. Og så har vi et moment sammen, og så er det bare megafedt. Og jeg behøver ikke at tænke på: ”om jeg er dygtig nok, eller om jeg er god nok”, som jo også afspejler [den jeg er] som person. Men at lige hér, der fitter [passer] jeg ind, og der er det bare megadejligt at være med de her mennesker. Så det [højskoleopholdet] rykkede ret meget ved, hvordan jeg sådan interagerer med musik.” (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 9).

Det vil være forkert at sige, at musik helt er ophørt med at være et *mål* for informanten. Det er derimod mere passende at udlægge udviklingen som, at musik i langt højere grad end før nu *også* forstås som et *middel* i en praksis, hvor værdien *også* ligger i at engagere sig i sine medmennesker og det omkringværende fællesskab.

Rahbek (2019, s. 71) pointerer, at hvor højskoler førhen har haft særligt fokus på national kultur og historie (eks. jf. Grundtvigs *nationale spørgsmål),* lægges der nu i højere grad vægt på forskellighed, mangfoldighed og rummelighed. Set i lyset heraf kan man også sige, at *Højskoleelev H's* kulturelle dannelse vedrører dét at rumme andre musikinteresserede, som blandt andet har et mindre professionaliseret forhold til musik. Informanten fremhæver også selv rummelighed, da vedkommende spørges til højskolernes vigtigste opgave:

”[…] det er jo en kæmpe øvelse i rummelighed – at være omkring alle typer, og at alle typer er velkomne. Og især [i forhold til] dem, vi overhovedet ikke kan se os selv være i en gruppe med – at vi lige øver os på at være sammen med dem. Og så på den anden side af det [øvelsen på højskolen], så opdager man: ”Wow, de er jo også bare dejlige mennesker, med hjertet, der banker og med glød i deres øjne.” (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 32).

Eleven er næppe alene om at fremhæve rummelighed som en øvelse, der praktiseres på højskoler. Eksempelvis ser Simon Læggard Madsen, forstander v. Brandbjerg Højskole, rummeligheden som væsentligt for betydningsskabelse:

”Vi skaber værdi ved at give plads for nye betydningssammenhænge. Derfor handler det om at gribe de betydningsfortættende momenter og omsætte dem til værdi. Disse livsbevægende øjeblikke kan flytte vores perspektiv – sanseligt, mentalt og eksistentielt – og give os nye udgangspunkter for fortolkning af den verden vi lever i og det normsæt, vi orienterer os efter. […] Frygten for det ukendte er den mest grundlæggende udviklingshæmmer. Derfor er det nødvendigt

> for os, som højskole, at arbejde med rummeligheden hver dag […] Højskolen kan i dette perspektiv opfattes som et fællesskabslaboratorium, der sigter på personlig udvikling af rummeligheden." (Madsen S. L., 2015, s. 156).

I sidste ende er det også denne "øvelse i rummelighed" som *Højskoleelev H* fremhæver, når vedkommende bliver bedt om at forholde sig til, om eleven vil anbefale andre musikinteresserede at tage på højskole:

> "Det vil jeg, fordi når vi… både med alle de her emotionelle lag [osv.]… så er det [musik] også bare vildt sjovt – det er bare mega menneskeligt. For nogen er det fodbold – man kan sparke frem og tilbage. For nogen er det at læse en god bog og snakke om den med hinanden. Og for os andre er det blandt andet også at tage et instrument og have en lille social barrikade bag sit instrument – der må man godt gemme sig lidt bagved, hvis man har brug for det. Eller også kan man træde ud af den [den sociale barrikade] og så gøre noget andet musikalsk. Jeg tror, det er en virkelig god øvelse fra menneske til menneske, om hvordan vi er ved hinanden og omkring hinanden." (*Højskoleelev H,* Bilag 8, s. 33)

Med ovenstående citat bliver det særligt tydeligt, at musik ikke nødvendigvis har en særstatus på højskolerne, hvad angår den kulturelle dannelse. Når der også nævnes fodbold og interesse for litteratur, peger citatet på, at det væsentlige nok nærmere er at have *noget* til fælles. Til gengæld kan man sige, at højskolerne ved at have et bredt fagudbud sigter mod, at alle skal kunne finde dette *noget*. Givet informantens store interesse for musik, kan man forestille sig, at eleven måske ikke havde oplevet sammen udvikling, hvis vedkommendes særinteresse netop ikke blev udbudt som fag.

Folkeoplysning og fællesskaber uden for højskolen

I det forrige kapitel samt betragtningerne om fællesskab, som fremgår af kapitlet *Højskolen som dannelsesramme*, har vi fokuseret på højskolernes *interne* værdifulde fællesskaber. Vi finder det dog også meget relevant at fremhæve, at højskolerne sjældent blot er selvtilstrækkelige lukkede bobler, men også retter fokus ud i verden og i mange tilfælde giver oplysning, som er relevant for elevernes fremtidige liv.

Som ikke mindst det forrige kapitel viser, oplever mange elever tilsyneladende også at blive bekræftet i, at musik for dem i det hele taget er en værdifuld beskæftigelse, måske også uden for "højskolebobblen". Derfor vil vi i dette kapitel særligt fokusere på betragtninger om værdifulde fællesskaber *uden for* højskolerne, som har forbindelse til musikundervisningen.

Musikundervisning og videregående uddannelse

Et af de *eksterne* forhold, som fremtræder allermest i de tidligere elevers udtalelser, er videregående uddannelse. Som nævnt i kapitlet om baggrundsinformation har mange elever set højskoler som et frirum til fordybelse mellem for eksempel ungdomsuddannelse og videregående uddannelse. Samtidig synes højskoleopholdet også at blive brugt til at reflektere over valg af fremtidig uddannelse.

Lange Analyser udarbejdede i 2013 en kvantitativ analyse for FFD, som forholder sig til om højskoleophold mindsker frafald fra videregående uddannelser gennem de første to studieår. 200.000 unge, som i perioden 2007-2010 påbegyndte en videregående uddannelse, indgik i undersøgelsen. 15.500 af disse havde gået på højskole. Blandt hovedpointerne fra undersøgelsen er, at det gennemsnitlige frafald for forhenværende højskoleelever er 6-7% lavere end for de øvrige adspurgte. Blandt universitetsstuderende er effekten en reduktion på 8% efter første studieår og 10% efter andet studieår. Særligt frafaldet af studerende fra ikke-uddannelsesvante hjem mindskes. Her ses en reduktion på 15% på de to første studieår. Højskolers bidrag til uddannelsesafklaring vurderes således særligt at kunne bidrage til uddannelsesmæssig mobilitet (Lange Analyser, 2013, s. 22).

Det bør bemærkes, at undersøgelsen tager højde for, at baggrundvariabler, som forbindes med højere gennemførselsrate, forekommer oftere hos tidligere højskoleelever. Dog har et flertal af tidligere højskoleelever også middelmådige karaktergennemsnit (under 6) fra deres ungdomsuddannelse. Denne gruppe klarer sig dog alligevel gennemsnitlig *bedre* end sammenligningsgrundlaget (Lange Analyser, 2013, s. 24).

Folkehøjskoler er lovmæssigt forpligtede til at tilbyde vejledning om uddannelse og erhverv til elever på lange kurser, idet Højskolelovens § 15, stk. 3 foreskriver at: ”På kurser af mindst 12 ugers varighed skal skolen vejlede eleverne om valg af uddannelse og erhverv med henblik på at medvirke til og understøtte elevernes afklaring herom.” (Kulturministeriet, 2019).

Med følgende elevuddrag fra vores interviews vil vi fra en kvalitativ vinkel se nærmere på, hvilke oplevelser eleverne har haft vedrørende videregående uddannelse i relation til deres højskoleophold. At musik på højskolen kun er en start eller et punkt på vejen i et musikalsk virke, fremhæves blandt andet af *Højskoleelev B:*

> **Interviewer:** ”Hvad vurderer du overordnet set at have fået ud af højskole og musikundervisning?”.
>
> **Højskoleelev:** ”Altså at tage mig selv alvorligt, tror jeg, i mit musikalske virke. Det tror jeg ligesom, at der er den spæde start. Det er sådan noget, det tager jo hele livet måske. Men det er

der, at det startede i hvert fald. Jeg havde en underviser, det er jo også meget det at, jeg blev inspireret af min E-musikunderviser til at starte på den her uddannelse [akademisk musikuddannelse], og søge mod Aalborg, og det der hedder Korma [Kompetencecenter for Rytmisk Musik Aalborg]. Så vi fik ligesom nogle trappetrin til at komme til en storby tæt på Frederikshavn. Det gjorde højskolen også for mig." (Bilag 2, s. 4)

Underviser A tilkendegiver lidt indirekte, at der for vedkommende ligger et projekt i at føre elevernes musikinteresse videre efter højskoleopholdet:

"[…] det synes jeg jo er vildt inspirerende, at jeg kan komme herind [musikuddannelsen v. AAU], og så kan jeg møde folk, jeg har haft i min undervisning ude på højskolen, som nu er i gang med det musikalske liv, som er her i byen. Og hvor man går fra at være underviser til, at nu arbejder man lige pludselig sammen. Altså den der del af, at man er med til at fodre nogen og give dem […] nogle evner til at kunne tage det videre ind i verden." (*Underviser A,* Bilag 10, s. 9).

I relation hertil er det værd at bemærke, at underviseren i det hele taget interesserer sig for, at eleverne kan få noget afklaring omkring deres ønskede retning i livet:

Interviewer: "Hvad er for dig at se hovedmålene med din musikundervisning på højskolen?".

Underviser: " Det er at inspirere. At inspirere og give værktøjer til, at folk kan få den samme glæde ud af det, som jeg har haft igennem mit liv. Altså at finde den der ting, som giver mening for én, som er identitetsskabende og er med til at sætte en retning i livet. Det er sådan det højtflyvende mål. Og det er også okay, at man ikke når det altid. Der er nogen, der bare: "Det var sjovt at prøve, nu skal jeg lave noget andet". Altså, det er også fint. Så ved man da lidt om det. Men mit mål er helt klart at inspirere nogen til at finde en eller anden 'calling' i livet, der giver mening. Og at de forhåbentlig bliver endnu bedre, meget bedre end jeg er." (*Underviser A*, Bilag 10, s. 11).

I relation til højskolernes tilsyneladende gavnlige virkning i forhold til at mindske frafald, kan man her pege på to forhold. Dels kan højskolerne tænkes at medvirke til, at eksempelvis musikelever netop opdager, at musikken skal være deres kald – også professionelt. Samtidig skyldes effekten sandsynligvis også, at elever, som underviseren beskriver, får mulighed for at prøve nogle interesser af og efterfølgende finder ud af, at det *faktisk ikke* er noget, som de har lyst til at forfølge. Dermed bliver det også plausibelt, at færre højskoleelever søger ind på en uddannelse, de ikke for alvor er investerede i.

Når vores informanter har udtalt sig om højskolemusikundervisning, i forbindelse med valg af videre uddannelse, forekommer tendensen oftest at være, at eleverne har fået en generel interesse for musik, som i mange tilfælde fører til et uddannelsesvalg inden for musikområdet. Eksempelvis hos *Højskoleelev D:*

> Musik er min hverdag. Kort sagt. Jeg spiller og synger stadig. Nu læser jeg til musiklærer på UCN. Der har vi jo et musikalsk virke. I fritiden har jeg et musikalsk virke – øver mig stadig meget på at løfte niveauet. Man bliver aldrig træt af at lære noget nyt. Og derudover, så tror jeg bare ikke, at jeg kunne forestille mig et liv uden musikken. Jeg kunne ikke forestille mig en tilværelse, hvor jeg ikke skulle ud og spille for et publikum mindst 10 gange om året. Altså, og gerne flere gange om måneden. I forskellige konstellationer og forskellige steder i landet. Det fik man jo også lov til at prøve på højskolen. Og det gav helt klart noget blod på tanden.
> (*Højskoleelev D*, Bilag 4, s. 9-10).

Her kan man indskyde, at der ikke er noget konkret til stede i elevens forhold til musik, som entydigt peger på, at vedkommende skulle uddanne sig til lærer, som det er tilfældet. Uddannelsen kunne for så vidt lige så vel have været musik på konservatoriet, universitetet eller måske en kirkemusikskole. Idet den praktiske udøvelse, og det at fremføre for et publikum især synes at tiltale informanten, ville konservatoriet måske have været det oplagte valg, alene baseret på denne udtalelse.
Pointen her er, at musikundervisningen på højskoler jævnfør vores undersøgelse sjældent peger eleverne mod en helt bestemt profession eller uddannelse, men ofte et bredere fag- og interesseområde. For *Højskoleelev D*'s vedkommende kan man formode, at der også ligger andre vilkår til grunde for, at det netop blev en læreruddannelse, som eleven startede på, såsom en generel interesse for det pædagogiske, eller mere lavpraktiske faktorer som adgangsbegrænsninger på visse uddannelser[17]. Nogle af de interviewede elever er dog også blevet peget direkte i retning af en bestemt uddannelse:

> "Altså det er klart, at det var også sådan set det [musikundervisningen på elevens højskole], der fik mig til at søge ind på Musik[uddannelsen] på universitetet, hvis jeg sådan skal være helt ærlig. Så det er jo klart, at det har i hvert fald haft den betydning. Hvor jeg førhen tænkte, at jeg var ikke lige sikker på, at det nødvendigvis var det, jeg skulle. Men så havde jeg en underviser, eller to endda, der havde gået herude [Musikuddannelsen på AAU], som fortalte om den her

[17] Eksempelvis Rytmisk Musikkonservatorium, København, som i 2022 udbød 16 studieplader på uddannelsen *BA, Musiker.* Det pågældende år modtog konservatoriet 187 ansøgninger til denne uddannelse. Et andet eksempel er *BA, Komposition,* med 8 studiepladser og 156 ansøgere (Rytmisk Musikkonservatorium, u.d.).

studieretning, der hedder Populærmusik og Lydproduktionen. Så jeg tænkte: ”det lyder spændende”. Og så fik det mig egentlig til at søge ind. Nu har jeg så skiftet studieretning. Men det var i høj grad det, der gjorde, at jeg tænkte: ”okay, det lyder faktisk ret interessant.” Altså, og genovervejede, at måske jeg alligevel skulle læse det der musik.” (Højskoleelev A, Bilag 1, s. 6-7).

I dette scenarie har underviserne måske ikke peget på den helt rigtige uddannelse, eller også ligger der andre årsager bag elevens studieretningsskift end uddannelsens faglige indhold. Det kan vi ikke med sikkerhed vide. Det væsentlige i denne sammenhæng er, at eleven har besluttet sig for at forfølge en musikuddannelse på baggrund af en beretning fra sine undervisere, og fortsat studerer musik på universitet, om end på en anden retning.

Højskoleelev C udtrykte også at være meget overbevist om sammenhængen mellem musikundervisningen på sit højskoleophold og sine uddannelsesvalg:

Interviewer: ”Den her musikundervisning, som du så har modtaget på højskolen, har den haft nogen betydning efterfølgende i dit liv?”.

Højskoleelev: ”Jeg var ikke kommet hverken på [musikuddannelsen på] universitetet eller konservatoriet, hvis ikke jeg var startet der [på højskole]. Det er jeg ret sikker på. Det rettede mig ind i forhold til, at: ”Okay det er det her jeg virkelig gerne vil. Jeg kan bare mærke det helt ind i min kerne, at det er det her jeg vil, og det er det her jeg er god til. Jeg skal bare finde ud af, hvordan jeg kan få et liv op at stå, hvor det kommer til at give mening.” Og der er jeg sådan set stadigvæk. […] Der er simpelthen mange grundlæggende ting, der bare bliver sat til at spire, i løbet af det her halvår.”.
Interviewer: ”Så det faktum, at musik er en del af din hverdag nu, det kan på en eller anden måde spores tilbage til højskoleopholdet?”

Højskoleelev: ”Ja, helt sikkert.”. (Højskoleelev C, Bilag 3 s. 10).

I ovenstående udlægges uddannelsesvalg ganske tydeligt som noget lystbetonet. At beskæftige sig med musik er ganske enkelt det, informanten tilsyneladende allerhelst *vil*. Samtidig vægtes allerede eksisterende evner dog også, idet informanten også tog højde for, hvad vedkommende opfattede sig som god til.

Hvad angår valg af uddannelse og beskæftigelse, kan man også kort nævne, at *Elev G* i en periode varetog et barselsvikariat som musikunderviser på en højskole som supplement til at være udøvende

musiker og producer. Vedkommendes motivation herfor nævnes ikke direkte. Til gengæld påpeger informanten, at vedkommende tog udgangspunkt i undervisningsmetoderne fra sit eget ophold (Bilag 7, s. 7).

I alt har syv ud af ni af de interviewede tidligere højskoleelever gennemført en videregående musikuddannelse[18] eller er fortsat i gang med dette[19]. Tallet er ikke nødvendigvis retvisende for højskolemusikelevers tilbøjelighed til at søge ind på videregående uddannelser. En undersøgelse af dette kunne med fordel i stedet være kvantitativ. Til gengæld viser vores undersøgelse ganske entydigt, at højskoleopholdet *for vores informanter* har medvirket til stillingtagen om uddannelsesvalg. Dels kan man sige, at mange af informanterne synes at være blevet klogere på dem selv og deres forhold til musik. Gennem undervisningen er de dog også i mange tilfælde blevet introduceret for nye værdifulde musikalske fællesskaber i form af uddannelser. Det kan givetvis være svært at sige, om et uddannelsesfællesskab opleves som værdifuldt, før man bliver en del af det. Pointen er her, at højskolerne har medvirket til at vise vejen videre til musikalske fællesskaber i form af uddannelsesmuligheder, som potentielt kunne vise sig at være værdifulde for eleverne i fremtiden.

En del af eleverne er dog ikke blevet peget direkte i retning af bestemte musikuddannelser, men har derimod oplevet musikaktiviteter og musik som fællesskab som så værdifuldt, at de har besluttet sig for på egen hånd at finde frem til en relevant videregående musikuddannelse. I disse tilfælde kan man sige, at det *folkeoplysende aspekt* består i, at oplyse om musik som et værdifuldt kulturelt fællesskab i bred forstand, hvor musik er hævet over at være tilknyttet de enkelte institutioner.

Musikundervisning & øvrige eksterne fællesskaber

Selvom valg af uddannelse har fyldt meget i informanternes beretninger om kulturelle fællesskaber uden for deres højskole, berør enkelte elever dog også andre eksterne kulturelle fællesskaber, som de har fundet værdi i efter deres højskoleophold. Som nævnt tidligere, fortsatte *Højskoleelev E* med at skrive sange med sin veninde fra opholdet. *Underviser C* berører også kort, at vedkommende nu underviser sin egen højskoles elevbestyrelses kor[20] (Bilag, s. 2). Man kan selvfølgelig diskutere, om dette

[18] Her medtælles også Elev Ds læreruddannelse med hovedfag i musik.
[19] Ikke alle informanter udtaler sig om deres uddannelse i interviewet. Grundet privat kendskab til nogle af informanterne, ved vi dog at tallet er korrekt.
[20] Det fremgår ikke tydeligt af interviewet, om denne elevbestyrelse består af nuværende eller forhenværende elever. Den pågældende underviser har dog sidenhen præciseret, at der er tale om tidligere elever med tilknytning til skolen, som udover deres bestyrelsesarbejde også synger i kor sammen.

kan siges at være et kulturelt fællesskab *uden for* højskolen. Om ikke andet er det bemærkelsesværdigt, at bestyrelsen har valgt at bibeholde et korfællesskab i relation til højskolen, også efter deres ophold sluttede.

Højskoleelev B beskriver, hvordan et tip fra en underviser affødte, at informanten ikke blot fandt en musikuddannelse, men også blev en del af musikmiljøet i sin studieby, herunder særligt det kommunale musikervækstlagstilbud Korma (Kompetencecenter for Rytmisk Musik Aalborg):

> ***Højskoleelev:*** *"*den [musikundervisningen] har jo været med til at give mig nogle trædesten, indtil der, hvor jeg er nu. Jeg går på universitet i Aalborg, og er en del af musikmiljøet her."
>
> **Interviewer: "**Hvad består de der trædesten af, du snakker om der?"
>
> **Højskoleelev: "**De består af en underviser, som ligesom så et potentiale og gav mig en e-mail til noget, der hedder Korma. […] Og så kom jeg med på en Korma-camp[21]. Anyway, det er ligesom en højskolelærer, der har set noget potentiale. Og har givet mig nogle idéer til, hvad man kunne gøre med det. Inspireret mig til at komme videre ud i verden efterhånden."
> (*Højskoleelev B*, Bilag 2, s. 6)

Her kan der igen siges at være tale om en underviser, som aktivt har forholdt sig til elevens ønsker og kompetencer og på baggrund heraf har henvist til et kulturelt fællesskab uden for højskolen. Beretningen viser også indirekte, hvilken værdi det kan afføde, at undervisere har orienteret sig i omkringværende kulturtilbud uden for højskolen, for derved at blive i stand til at henvise elever til disse.

Opsummering

Gennem dette kapitel som helhed har værdien af hovedmålet *folkelig oplysning* taget mange former. En gennemgående tendens er, at hovedmålet i relation til musikundervisning i høj grad sigter mod værdien af kulturelle fællesskaber både inde og uden for højskolemiljøet. I denne forbindelse bliver især rummeligheden et projekt i sig selv, idet den synes nødvendig for, at elever kan åbenbares for *det fælles*. Heri ligger også den væsentlige forskel mellem *folkeoplysning* og *folkelig* oplysning, der ifølge Rahbek og Møller består i, at "højskolens oplysning ikke er en oplysning *af* folket, men en oplysning, der foregår *i* folket og *mellem* folket" (Rahbek & Møller, 2015, s. 28).

[21] Musiker-camp udbudt af Kompetencecenter for Rytmisk Musik Aalborg, for unge sangskrivere og musikere. Campens indhold er bl.a. sparring med professionelle fra musikbranchen vedrørende eks. management, booking og promovering. Der fokuseres også på netværksopbyggelse og musikalsk dygtiggørelse (Korma, u.d.).

Kapitlet viser, at det ifølge informanterne ofte ikke kun er lærere eller højskolen som institution, som skaber værdi eller dannelse, men i lige så høj grad de mellemmenneskelige miljøer, som musikundervisningen og højskolen som helhed faciliterer. Samtidig synes eleverne i mange tilfælde også at være optaget af at forsætte jagten på disse miljøer i deres videre færd efter opholdet. De kan siges at være blevet oplyst om værdien af visse kulturelle fællesskaber.

Deres oplevelse af musikaktiviteter og undervisning har i mange tilfælde givet anledning til at opsøge nye musikfællesskaber i form af uddannelser og andre musikmiljøer. Nogle fravælger musikken som levevej, men på et mere oplyst grundlag, for derimod at beholde musikken som værdifuld fritidsaktivitet.

Samtidig tegner der sig et billede af, at de væsentlige uddannelsesvejledende indsatser som højskolerne er forpligtede til at varetage, sjældent er af udpræget formel karakter, men stadig velfungerende, i tråd med hvad rapporten fra Lange Analyser (2013) indikerede. Kapitlet kan således siges at have givet et kvalitativt indblik i, hvorfor højskoleophold (jf. rapporten) overordnet synes at mindske frafald på videregående uddannelser, og derved er værdifulde på et større samfundsplan:

I mange tilfælde har eleverne ganske enkelt gennem beskæftigelse med musik fundet frem til en interesse, som de har valgt at forfølge – overvejende vedblivende. Dette idet, at de gennem opholdet har fået en anledning til at mærke efter, hvor meget musik egentlig betyder for dem.

I enkelte, men væsentlige tilfælde har undervisernes kendskab til eksterne musikmiljøer dog også vist sig at være særdeles vigtige for elever, som her er blevet pejlet mere direkte mod en mulighed for at videreføre deres interesse.

Med informanternes beretninger in mente kan det også tænkes, at de mange vedblivende musikbeskæftigelser ikke blot skyldes elevernes interesse for det faginterne, men også højskolernes øjensynlige evne til i høj grad at udstille værdien af fællesskaberne, som ofte følger med beskæftigelse inden for det kulturelle (jf. kondenseringerne i starten af kapitlet).

Social og faglig værdi

I følgende afsnit vil vi konkretisere den faglige- og sociale værdi som musikundervisningen har givet informanterne. På trods af at sociale omstændigheder synes at vægtes særligt højt hos informanterne, har flere stadig peget på, at de oplevede et fagligt løft gennem deres højskoleophold. Værdien af musikundervisningen kan derfor siges at have skabt mangeartede værdigrundlag for eleverne, hvorfor

det er meningsfuldt at berøre begge af disse kategorier i analysen. *Højskoleelev E* er især et godt eksempel på, hvordan den sociale og faglige værdi har spillet både vekselvirkende og vidt forskellige roller for eleven. Når vi adspurgte om vedkommendes forventninger forud for højskoleopholdet lød svaret:

> ”Det var totalt praktisk, tror jeg bare. At jeg havde sådan en forventning om, at jeg ville blive god til at spille trompet. Altså, det blev jeg ikke, men altså… Det er også igen det der med at blive en del af det der sammenhold.” (Bilag 5, s. 4).

Den sociale værdi afløste derfor nogle faglige forventninger til opholdet, hvorfra det synes, at informanten overraskes af det sammenhold, der var på musikholdene, og det fik dermed en større personlig betydning end det at udviklet sine trompetevner. I modsætning til denne udtalelse har vi tidligere fremhævet, at informanten også har fundet musikteori og nyvundne kompetencer på klaveret værdifulde rent fagligt. Vi er dog også nødsaget til at påpege, at disse faglige kompetencer var noget vedkommende fandt værdifuldt i kraft af, at det forbedrede informantens musikalske interaktion med de andre. Vi må derfor også fremhæve, at på trods af at faglig- og social værdi er adskilte underafsnit i nærværende afsnit, så vil visse oplevelser af faglig værdi også være medvirkende til social værdi for eleverne – og omvendt.

Faglig værdi

Som tidligere nævnt berører vores interviewsvar mange forskellige typer af musikfag, hvilket har givet indblik i forskellige former af faglighed og dermed også væsentlige betragtninger i henhold til at imødekomme, hvilke faglige løft som højskolen afstedkommer. Vi kan derfor også betragte nogle af disse udsagn som udtryk for en material dannelsesdimension af højskolemusikundervisningen. For eksempel har vi tidligere fremhævet musikteoriundervisningen som et eksempel på klassisk dannelse. Vi må dog også nødvendigvis påpege, at der ud fra en kategorial dannelsesforståelse er tale om, at disse materiale betoninger muliggør en funktionel og metodisk formal dannelse, der gør de materiale kompetencer relevante i andre sammenhænge.

Den daglige gang med musik gør, at flere elever peger på et omfangsrigt løft af dem som musiker, og at undervisningen ligeledes har bidraget til en alsidighed på forskellige instrumenter. *Højskoleelev H* beskriver der således:

> ”Men jo, jeg vil sige, sådan rent faktuelt [fagligt], så lærte jeg at blive bedre sanger og bedre musiker, og [jeg] lærte at eksperimentere med instrumenter, der ikke var mit hovedinstrument.

> Jeg blev især dygtigere til at spille guitar og [til at] turde [at] eksperimentere med at gøre det instrumentalt…" (Bilag 8. s. 20).

En stor berøringsflade med forskellige musikalske discipliner har ligeledes bidraget til, at flere elever har opsøgt en karriere som musiker eller i hvert fald være udøvende musiker. *Højskoleelev D, F* og *G* kæder alle deres daglige musikalske virke sammen med højskoleopholdet (bilag 4, 6 & 7). Vi kan derfor også påpege, at noget af den faglighed, der opnås på højskolen, kan bruges som springbræt til et musikalsk virke, selvom det ikke nødvendigvis er højskolens intention.

Foruden denne ovenstående helhedsopfattelse af "at være musiker" er affødt af højskolens musikundervisning, fremhæver flere informanter ligeledes at være blevet bedre til konkrete musikalske parametre såsom teori og komposition. Her fremhæver *Højskoleelev B* sangskrivningsundervisningen:

> "… men for at hive nogle værktøjer frem og kunne skrive sange igen og igen og igen. Gøre det til nogle værktøjer og kompositionsredskaber, som vi ligesom har. Så det var ligesom, fra start af var målet at gøre det her meget flyvske, lidt romantiske sangskriverfag til noget konkret teknisk, man kunne arbejde med". (Bilag 2. s. 7).

Informanten har dermed også fået en udvidet "værktøjskasse" med sig fra højskolen, som vedkommende ligeledes fremhæver som noget, der gør, at man på lang sigt kan skrive sange. I forhold til musikalske værktøjer har vi tidligere i analysen belyst *Højskoleelev E'*s oplevelser med musikteoriundervisningen, der ligeledes har vist sig brugbart i relation til at opnå et fagligt løft, ligesom det også udmøntede sig i, at eleven oparbejdede kompetencer på klaver. En væsentlig pointe i den sammenhæng er, at mange af elevinformanterne ser disse faglige egenskaber som noget, der rækker ud over højskoleopholdet og dermed som noget anvendeligt i deres videre virke med musik. Dette kan især skyldes at eleverne har fået en større forståelse for, hvad de rent musik "laver", som *Højskoleelev E* selv udtrykker det (Bilag 5. s.12).

Udover de strengt praktiske kompetencer udtrykker eleverne også en anden form for faglighed, som bedst kan beskrives som kvalificeret refleksion over sin egen og andres kreative formåen. *Højskoleelev D* udtaler blandet andet følgende:

> "De øjeblikke, hvor man bliver konfronteret, eller bliver mødt af en genre, som man ikke normalt begav sig i. Hvor man kunne sige, det her var godt nok ikke mig for et halvt år siden. Men nøj! En skabelse. Hvor har der bare været et menneske bag det her! Og hvor er det blevet fedt." (Bilag 4, s.7).

Alsidigheden i de genrer, der bliver arbejdet med på højskolen, kan siges at spille en rolle for elevernes egen faglige forståelse. Ligeledes omfatter ovenstående citat også en værdsættelse af forskellige udtryk, uagtet af elevens egne præferencer. En skærpet forståelse af kulturprodukter bør derfor også indgå i vurderingen af faglighed. I den sammenhæng er det relevant at overveje, om faglighed også rækker ind i andre af de værdiparametre, som vi har defineret i forbindelse med nærværende analyse. Forståelse af genrer taler også ind i en kulturforståelse, der er værd at betragte som folkelig oplysning. I forlængelse af dette kan man jævnført Nielsens *kulturorienterede begrundelsesperspektiv* for musikundervisning sige, at dét at blive eksponeret for og undervist i forskellige musikgenrer på højskoler kan bidrage til, at man udvikles til et "kulturvæsen på lige fod med andre" (Nielsen F. V., 2007, s. 40). På den måde rummer faglighed tvetydige dimensioner, der ikke kun lader sig definere af praktiske musikalske kompetencer. Vi har dog til stadighed valgt at definere faglig værdi for sig selv, da det ud fra informanternes svar kan siges at ligge latent i udbyttet af undervisningen, skønt det ikke er en del af højskolens hovedsigte. Dannelsesperspektiverne har derfor i denne sammenhæng et kategorisk overlap, der understreger vanskeligheden i at entydigt placere udsagnene specifikke steder.

Social værdi

Vi har i afsnittet om *Højskolen som dannelsesramme* fremhævet fællesskab på højskolen som noget, der vægtes særlig højt hos elevinformanterne, samt et fokuspunkt for underviserne i deres daglige gang og undervisning. I dette afsnit vil vi indkredse den personlige sociale værdi, som de enkelte elever har oplevet. Disse oplevelser kan dog sagtens være affødt af fællesskabet på højskolen. I den sammenhæng vil vi inddrage Frede V. Nielsens *opdragelsesorienterede begrundelsestype*. Her fremhæves det, at musikundervisning har en opdragende effekt, der også kan påvirke individer socialt. Nielsen henviser ligeledes til Lars Ole Bonde og begrebet om *transfereffekt*; evnen til at overføre viden eller anden værdi, der udspringer af musikundervisningen til andre kontekster. Flere af informanterne peger på udvikling af sociale kompetencer gennem musikundervisningen og højskoleopholdet, hvorfor vi mener, at denne sociale værdi også bør indgå som en del af analysen. Helt konkret siger *Højskoleelev H* om undervisningen:

> "Det gjorde at, for det første så var det ret… Det var en facilitering til at kunne bakke hinanden op, og det gjorde det nemt både som menneske og som musiker at spille hinanden gode – som jeg føler er noget, vi kan bruge hele vores liv. Fordi det er også noget med at læse et rum, og det er noget med at høre, hvad der bliver sagt og give et bud og sådan noget" (Bilag 8, s. 31).

Eleven peger selv på nogen medmenneskelige værdier fra øvelokalet, som vedkommende finder gavnlige i andre sociale facetter af livet. Hele ideen om at "spille hinanden gode" synes i hvert fald at give

konjunktioner af relevante sociale værdier som samarbejde og gensidig respekt. Ligeledes påpeger *Højskoleelev D* en lignende tendens, hvor eleven taler om, at kommunikationen i et musiklokale gennem musik gør, at relationer til ens medstuderende styrkes som semestret skrider frem (Bilag 4, s. 3-4). Eleven påpeger ligeledes selv, at nyvundne sociale kompetencer kan overføres til andre situationer i livet.

Ud over kommunikative og relationelle oplevelser fremhæver *Højskoleelev E* oplevelser med at overvinde social angst og depression affødt af musikundervisningen, hvor eleven dertil udtaler "det forsvandt bare i princippet" (Bilag 5, s. 3). Med henvisning til afsnittet om den *opdragelsesorienterede begrundelsestype* er det værd at fremhæve Bastians længerevarende *Berlinerundersøgelse,* hvor Bonde påpeger, at de medvirkende børn blev mindre ængstelige af den øgede eksponering for musikundervisning. Ud fra Nielsen og Bonde er vi dog nødsaget til at påpege, at de som tidligere nævnt ikke har kunne drage en direkte kausal sammenhæng mellem at deltage i musikundervisning og mindskelsen af angst. Ikke desto mindre synes eksemplet med *Højskoleelev E* dog at støtte op om Bastians undersøgelse, især når informanten tydeligvis selv drager konklusionen om et nedsat angstniveau i forbindelse med musikundervisning på højskolen.

Når Nielsen og Bonde selv påpeger, at der blot er tale om en korrelation mellem de sociale fordele og musikundervisning, finder vi det særligt relevant at inddrage Georgina Borns *Music and the social* (Born, 2012). Gennem denne tekst opnår vi en teoretisering af "det sociale" ved musikken, der kan bruges som argument i henhold til Nielsen og Bondes udlægning. Borns begreb om *microsocialities* (Born, 2012, s. 266) synes at være relevant i henhold til ovenstående citat af *Højskoleelev D.* Her mener Born, at musikudøvelse i sig selv er genstand for alsidige socialiteter. Det er derfor relevant at betragte det nærværende udsagn, som det Born kalder *microsocialities.* Disse "små" sociale rum i musikken kan derfor også siges at være udslagsgivende for informanternes oplevelser med musikundervisningen som kommunikative kvaliteter, der er er fordret af musikken som *Højskoleelev D & H* har oplevet. Foruden *microsocialitie*s er det nærliggende at inddrage Borns udlægning af *imagined commnunities* (Born, 2012, s. 266-267), hvor musikken bidrager til at samle musikkens lyttere i virtuelle fællesskaber. Dette begreb er særligt interessant i henhold til, at flere informanter fremhæver koncerter på højskolen som særlige for opholdet idet, at det også inddrog de ikke-musikudøvende elever. Musikholdet oplever dermed også at være samlingspunktet for hele højskolen, eftersom elever og lærere bliver inkluderet i fællesskabet ved at opleve musikken sammen. Navnlig *Højskoleelev I* synes at tale om koncerter på en måde, der kan relateres til begrebet:

> ”Når vi skulle opføre det [musikken] for de andre på højskolen; det har været nogle af de mest betydningsfulde øjeblikke i forbindelse med undervisning. [informanten smiler tydeligt i forbindelse med denne udtalelse]. Og sådan er det jo også med alt musik, føler jeg. Det der med, at man øver op til noget, og så performer man ligesom for nogen. Og det er rart at være sammen på den måde.” (Bilag 9, s. 3).

Den sociale værdi af musikundervisningen kan også ses i kraft af, at musikken (i sig selv) bliver sammentømrende på tværs af årgangen – hvilket vi med udgangspunkt i vores interviews også kan pege på flere steder (Bilag 9, 5, & 4). Selvom *imagined communities* i nogen grad forholder sig til større samfundsgrupperinger om nationalfølelse, vil vi dog argumentere for, at begrebets har sin relevans i henhold til at skabe et forestillet fællesskab på tværs af årgangen. Ordet *forestilling* skal i denne sammenhæng heller ikke forveksles med fantasi, men snarere et tankemønster, der rækker ud over selve højskoleopholdet – forstået som forestillingen og oplevelsen af ’at være højskoleelev’. På Vrå Højskole, hvor *Højskoleelev I* har gået, tæller maksimummet af elever 100. Det er således plausibelt at antage, at alle elever ikke nødvendigvis føler det sammen tilhørsforhold til hinanden, hvorfor koncertformater, som beskrevet ovenfor, kan siges at bidrage til forestillingen om et sammentømret fællesskab. På den måde kan der også være tale om en pædagogisk praksis, hvor undervisere anvender koncerter med musikhold som en måde, hvorpå de kan stimulere og opretholde de sociale rammer om fællesskab på tværs af højskolen. Sideløbende med det, kan der også være tale om situeret praksis, hvor musikeleverne stifter bekendtskab med dét at afholde og spille koncerter, som kan siges at være en central praksis i musikfagets væsen, der også har et socialt aspekt i sig.

Diskussion

I følgende afsnit vil vi sammenføje nogle af analysens pointer for på den måde at kunne forstå UBAK's relation til hovedmålene, samt belyse eksemplariske pædagogiske grundhandlinger, som anvendes i musikundervisningen. Desuden vil vi diskuterende behandle vores metodiske fremgangsmåde og dennes betydning for opgaven og diskutere, hvorvidt vores resultater kan betragtes som en almen højskolepædagogik. Slutteligt vil vi perspektivere musikfaget til andre fag på højskolen og imødekomme bredere samfundsperspektiver for højskolemusikundervisningen.

Musisk, Praktisk & Æstetisk UBAK

Hvor *livsoplysning*, *folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse* er højskolens primære mål, kan *undervisning af bred almen karakter* (UBAK) opfattes som midlet eller metoden til at opnå dette mål. Som udlagt i kapitlet *Undervisning af bred almen karakter,* handler UBAK om, at fagets almene perspektiver aktivt indgår i undervisningen. Med reference til de forudgående opsummeringer af værdiskabelse inden for de enkelte hovedmål, kan vi konstatere, at undervisningen har været perspektivskabende. Herunder synes særligt perspektiver af filosofiske (livsoplysning), kulturelle (folkelig oplysning), samfundsmæssige (folkelige oplysnings/demokratisk dannelse) og politiske (demokratisk dannelse) at være en del af undervisningen. I dette afsnit vil vi derfor se nærmere på, hvordan der pædagogisk skabes vilkår for, at almene perspektiver kan indgå i musikundervisning.

Denne diskussion af UBAK vedrører, hvad Nielsen (1999, s. 18-20) kalder forskellige *virkelighedsdimensioner* i musikundervisning. Her skelnes der mellem en *intenderet virkelighed*, en *oplevet virkelighed*, *observerbar virkelighed* og en *mulig virkelighed*. Heraf kan henholdsvis *oplevet* og *observerbar virkelighed* opfattes som to metodeimplicerede indgangsvinkler til en *faktisk virkelighed.*

I det betragtninger fra forhenværende højskoleelever udgør hovedparten af vores empiriske grundlag, er vores indgangsvinkel til højskolemusikundervisning i vid udstræk et indblik i elevernes *oplevede virkelighed.* Denne udspringer af, hvad eleverne i deres forhenværende undervisningssituationer har *observeret* og på anden vis registreret. Med andre ord kan man sige, at vores indblik i den *faktiske undervisningsvirkelighed* er medieret transformativt gennem elevernes opfattelse, hvorved vi ikke har haft direkte adgang til en virkelighed, der for os som forskere, er observerbart.

Man kan også påpege, at elever i nogle tilfælde har udtrykt sig om, hvad de opfattede som undervisernes intenderede virkelighed på baggrund af udtalelser fra undervisere, som kan opfattes som indikationer på pædagogiske eller didaktiske intentioner. Betragtninger om *intenderede virkeligheder*

fremgår også af udtalelserne fra højskoleunderviserene, som udgør den anden del af vores empiriske grundlag.

På baggrund af disse betragtninger kan man passende stille spørgsmål ved betydningen af "aktiv", som det bruges i kulturministeriets vejledningen for højskoleundervisningen med formuleringen: "Den brede almene undervisning finder sted når fagets almene perspektiver er en aktiv del af undervisningen" (Kulturministeriet, 2017). Indgår de almene perspektiver *aktivt*, hvis de udelukkende opstår som refleksioner hos eleven, og herved er del af elevens *oplevede virkelighed*? Eller skal de *aktivt* fremhæves af underviseren gennem handlinger og italesættelse, hvorved de også kan registreres som en del af en *observerbar virkelighed*?
Såfremt det første er tilfældet, indbefatter det en problematik vedrørende, at de almene perspektiver kan indgå *aktivt* for nogle elever, men ikke nødvendigvis alle. Fokuserer man derimod udelukkende på *observerbar virkelighed,* ekskluderes elevens refleksionsproces, hvilket kan sammenlignes med at undlade en mellemregning: Man kan næppe blot antage at *pædagogiske handlinger* fra lærens side automatisk afføder en læreproces hos eleven.

Dette forhold, at man *ikke* kan beregne læringsresultat udelukkende ud fra den undervisendes pædagogiske handling, vedrører, hvad Alexander von Oettingen (2020) kalder *pædagogikkens handlingsproblem*. Forskellen, som ligger mellem elevens læreproces og underviserens pædagogiske intention, kan betegnes som *den pædagogiske difference*. Den *pædagogiske handling* er grundlæggende karakteriseret ved *intentionen* om at afstedkomme en læringsproces. At handle pædagogisk bliver med andre ord et udtryk for at ville *formgive* en læringsproces. Om der heraf faktisk afstedkommer læring, kan ikke på forhånd vides med sikkerhed. Oettingen, 2020, s. 131)

De tre handlemåder: *at vise, spørge* og *opfordre,* kan defineres som tre grundlæggende former, som pædagogiske intention eller henvendelse kan tage (Oettingen, 2020, s. 151). I de følgende kapitler vil vi gennem et par eksemplariske nedslag kigge nærmere på, hvordan varianter af disse grundlæggende handlemåder bruges til at formgive læringsprocesser, så almene perspektiver aktivt kan indgå.

Visende formgivning

Et godt eksempel på den *visende pædagogiske handling* er episoden, som *Højskoleelev C* (Bilag 3, s. 3-4) gengiver, hvor en underviser fremførte en egenkomposition af stor personlig betydning. Episoden er også et eksempel på, at den aktive inddragelse af almene perspektiver i undervisningen afhænger af elevernes engagement i *det viste*. Eleven beskriver, at det var den efterfølgende dialog med underviseren, som affødte refleksion hos eleven vedrørende det almenmenneskelige og relaterbare, som værdifuldt indhold i sangskrivning. Dog udlægger eleven samtidig selve fremførelsen som det egentligt

skelsættende, eftersom eleven efterfølgende satte det nye perspektiv i relief til den eksemplariske fremførelse af det personlige i sangskrivning. En undervisningssituation som denne har vi tidligere beskrevet ud fra situeret læring i analyseafsnittet: *Højskolernes og musikundervisningens pædagogik og didaktik.* Her påpegede vi netop det væsentlige i, at underviseren – som merevidende veteran – eksemplarisk inddrager eleverne i relevant praksis. Vi kan kun formode om underviserens bagvedliggende intention med fremførelsen, og hvorvidt den efterfølgende dialog var intenderet. Samtidig er det dog et godt eksempel på, hvordan pædagogiske handlinger grundlæggende handler om formgivelse. I og med at eleverne lagde an til dialog om værkets betydning, kan man sige, at underviseren har etableret en undervisningsform med sin fremførelse, som tilsyneladende har givet anledning til en perspektiverende dialog. Ved at vælge at fremføre et værk med stor personlig betydning kan underviseren siges at have formgivet en samtale – om det personlige i sangskrivning som en *mulig virkelighedsdimension* i undervisningen – som sidenhen også blev en *faktisk* virkelighed.

I et andet eksempel kan man sige, at et alment historisk perspektiv aktivt inddrages mere direkte. *Underviser A* (Bilag 10, s. 4-5) beretter om at udfolde perspektiver i undervisning, ved aktivt at italesætte dem gennem oplæg forud for frit arbejde med musikproduktion. Her kan der grundlæggende også siges at være tale om en visende formskabelse, om end mundtligt overleveret. Underviseren taler om at vise eleverne, at visse lyde, trommemaskiner, samplere og rytmer har historiske rødder i genren house-musik. Her kan man sige, at det historiske perspektiv gennem en pædagogisk handling aktivt gøres til et formgivende element for fri udfoldelse inden for E-musikfaget. Dette kan også siges at rumme aspekter af Nielsens *kulturorienterede begrundelse* for musikundervisning (jf. kapitlerne: L*egimeringstrategier* og *Musikkens værdi).* Navnlig at der foreligger et potentiale for, at eleverne kan opfatte de mange lyde, der er til rådighed i deres DAW'er[22] i forlængelse af forskellige musikhistoriske traditioner og bevægelser, og herved tilegner sig et større kulturelt perspektiv.

Den samme grundlæggende tilgang kan også siges at være til stede i underviserens tilgang til at skabe kreativitet hos eleverne. Dette når underviseren taler om at formgive en kreativ proces, ved at vise eksempelvis billeder, som underviseren finder stemningsskabende (Bilag 10, s. 7). Her må det almene perspektiv dog siges at være fundamentalt anderledes. Underviseren forsøger ikke blot at *vise* billeder, men nærmere *vise* at billeder kan fungere som kreativ stimulus. Inddragelsen af billeder kan siges at bero på en tro på, at musik kan bruges som abstrakt repræsentationsform for andre modaliteter

[22] Digital Audio Workstation*:* Computerprogram til optagelse, programmering og manipulation mv. af lyd. Eks: Logic Pro X, Ableton Live eller Pro Tools.

end den auditive – i dette tilfælde det visuelle – hvorfor den kreative proces også kan assisteres af visuelle stimuli.

Spørgende formgivning

En spørgende tilgang til det at handle pædagogisk kan blandt andet spores i *Underviser D's* generelle betragtninger, om at højskoleundervisning kan bidrage med et fundamentalt spørgsmål om, *hvad musikken kan*:

> "jeg tror [bedre], at man kan få musikken til at være kunst, hvis man ikke fokuserer på de tekniske ting i musikken. […] Og det tror jeg, at højskolerne kan være med til. Ligesom at sige: "nu ligger vi os ned [på gulvet] – sådan lidt hippieagtigt – […] og så lytter vi til noget musik. Så ser vi, hvad den kan – hvad er det for nogle oplevelser, vi har med det" Modsat [musikuddannelsen på universitetet] eller i gymnasiet, hvor man skal lave en funktionsharmonisk analyse af den [musikken], for at det virker. " (*Underviser D*, Bilag 13, s. 15).

I ovenstående tilfælde kan man sige, at underviseren berører det at stille et af de mest fundamentale spørgsmål omkring musikken: Hvad *kan* den, og hvad *oplever* vi, når vi lytter til den? Heri kan der siges at være et bredt iboende perspektiv om menneskets forhold til æstetiske oplevelser – og måske kunst i det hele taget. Selvom tilgangen må siges at være meget åben, formgiver underviseren alligevel en pædagogisk ramme ved at stille spørgsmålet. Man kan sige, at spørgsmålet beror på en underlæggende forestilling om, at *musikken må kunne noget*. Ellers var det næppe relevant at spørge. Spørgsmålets åbne karakter kan også siges at legitimere forskelligartede svar, og at svar netop kan findes – om ikke andet delvist – ved at lægge sig på gulvet, måske filosofere lidt over emnet, og ellers lytte og mærke efter. Oettingen (2020, s. 151) påpeger, at spørgsmål kan have en disciplinerings- og kontrolfunktion. Underviseren kan bruge elevernes svar til at vurdere, om de har forstået indholdet. Dette synes dog næppe at være tanken i dette tilfælde. Om ikke andet fordi spørgsmålet er så åbent, at et utal af legitime svar kan findes, og at svar netop kan legitimeres med henvisning til individets egne oplevelser. Rahbek og Møller (2015, s. 25) argumenterer for, at den grundtvigianske dannelsestanke bag *den levende vekselvirkning* i et moderne perspektiv kan forstås ud fra, at der aldrig kan opstilles en endegyldig facitliste for ikke mindst *livsoplysning*. Den perspektivskabende læring skal forstås og fortolkes ind i det levede liv, herunder ikke mindst elevernes i en vekselvirkning mellem dem og underviseren. Dette bevirker også, at underviseren ikke altid ligger inde med endegyldige svar og til tider må være indstillet på, at blive belært af eleverne. Med andre ord kan man sige, at underviseren, som informanten også selv er inde på, kan formgive undervisningen ved netop *at spørge*, om der ikke også

findes meningsfulde perspektiver på musikkens væsen udenfor de tekniske rationale og konventionelle analysemetoder.

Opfordrende Formgivning

I informanternes beretninger findes adskillige eksempler på, at undervisere ofte har ageret opfordrende frem for direkte dikterende. Eksempelvis bruger *Højskoleelev A* i sin *gengivelse* af en undervisers bemærkninger næsten konsekvent modererende vendinger, som kan siges at give bemærkningerne opfordrende karakter:

> ”Jeg kunne godt lide at få feedback. Det kunne også være i sangskrivning: Det kunne være i et eller andet... ”Du bruger *måske lidt* mange ord i den her sætning. Kan du prøve at begrænse det lidt?” Eller det kunne også være i musikproduktionen: ”Her ville jeg *nok*… Det er meget lavfrekvent. ”*Det kan være*, at du lige skulle tilføje et eller andet, der lige kunne sætte lidt højere frekvenser ind, for lige at balancere det lidt ud.””
>
> (*Højskoleelev A*, Bilag 1, s. 3)

I ovenstående interviewuddrag er modererende elementer markeret med kursiv. Hvorvidt der er tale om en præcis gengivelse af underviserens ordvalg, kan vi langt fra vide med sikkerhed. Såfremt man antager, at gengivelsen er retvisende[23], kan man dog passende overveje, hvordan den lettere opfordrende tone formgiver elevens læringsproces. Et af de karakteristiske træk ved opfordring er ifølge Oettingen (2020, s. 151), at den etablerer en *vekselvirkning* mellem elevens *dømmekraft* og *handlemulighed*. Begge dele er også repræsenteret i gengivelsen (Bilag 1, s. 3): eksempelvis at der ”*måske* er lidt for mange ord” (*dømmekraft*) og ”kan du *prøve* at *begrænse* det lidt” (*handlemulighed*).

Således er opfordringen formgivende ved at skabe omstændigheder, hvor eleven ikke skal gætte hvad underviseren tænker eller mener, men derimod lære at tænke og handle selv (Oettingen, 2020, s. 151). I ovenstående eksempel er det relativt tydeligt, at underviseren mener, at noget måske med fordel kunne gøres anderledes. Ved ikke ligefrem at diktere processen, men derimod aktivere elevens egen dømmekraft med udgangspunkt i en modereret vurdering, kan man sige at der skabes rammer for, at eleven kan udvikle en større faglig selvstændighed. Dét, at få eleven til at foretage en vurdering og handle på baggrund heraf, kan i denne sammenhæng opfattes som en potentiel *zone for nærmeste udvikling*. I denne sammenhæng bliver underviserens opfordring en *stilladsering,* som hjælper eleven

[23] I denne sammenhæng finder vi det mindre væsentligt, om informanten gengiver den eksakte ordlyd eller ej. Det essentielle i denne sammenhæng er nærmere, hvordan informanten har oplevet undervisningen (jf. *livsverdensbegrebet)*. Man kan dog fremhæve at informanten gik på højskole så sent som for et år siden (jf. afsnittet *overblik over baggrundsviden om informanterne)*

ved at påpege og legitimere, at der nok er noget som kan genovervejes i materialet. Eksemplet kan siges at rumme et bredt alment aspekt i form af fokus på selvstændig evaluering af æstetiske forhold, herunder anerkendelsen af subjektive præferencer i forhold til det æstetiske. Den opfordrende henvisning kan siges både at være udtryk for underviserens erfaringen, men samtidig også en anerkendelse af, at elevens egen subjektive holdning til det æstetiske produkt også skal vægtes. Med andre ord kan man sige, at eksemplet på et mere generelt plan vedrør perspektiver i forhold til forfinelse af en æstetisk rationalitet, med udgangspunkt i elevens egen vurderingsevne, og handlemuligheder sat i relation til æstetisk rationalitet.

Undervisning med brede almene perspektiver

De førnævnte nedslag i *visende*, *spørgende* og *handlende* formgivning er langt fra de eneste eksempler på, hvordan musikundervisning med udgangspunkt i vores informanters udtalelser kan siges at give plads til aktiv inddragelse af almene perspektiver. Nedslagene skal nærmere ses som arketypiske eksempler på, hvordan musikpædagogiske processer med almene perspektiver kan tilrettelægges. Ydermere kan især de forudgående afsnit om *livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse* siges allerede at have givet talrige eksempler på, hvordan almene perspektiver kan ses i beskæftigelsen med det faginterne. Sammenfattende kan man sige, at perspektivskabelsen i høj grad er et spørgsmål om *suspendering* og *profanering*. Førstnævnte, fordi højskolerne er frigjort af mange formelle krav til faginterne anliggender, og på den måde sjældent har travlt med at nå helt bestemte fagspecifikke mål i undervisningen. Dette kan opfattes som et vilkår, der giver anledning til *profanering* af de almene perspektiver, som der således bliver tid og plads til at dyrke, når de udspringer af beskæftigelsen med det faginterne. Når der på højskolerne bedrives UBAK, hænger det med andre ord ofte sammen med, at højskoler som ramme giver særdeles god plads til de store perspektiver i dagligdagens undervisningen såvel som i det øvrige samvær.

Perspektiv på UBAK

Hvor det forudgående afsnit omhandlede UBAK som pædagogisk praksis, vil vi i dette afsnit supplere disse betragtninger, ved at diskutere de mere formelle omstændigheder omkring begrebet, herunder betydningen af UBAK som lovkrav og begrebets betydning for undervisningstilrettelæggelse i musikfag.

Den konkrete ordlyd i undervisningsvejledningen for højskoler, at ”æstetiske, musiske og kropslige aktiviteter i et vist omfang kan indgå i den brede almene undervisning” (Kulturministeriet, 2017), har været et kritikpunkt fra højskolerne med fokus på formuleringen ”i et vist omfang”. Denne ordlyd har

bevirket kritikken, at UBAK ikke ligestiller æstetiske, praktiske og kropslige fag med fag, som hovedsageligt er baseret på verbal kommunikation, eller at fagene inddeles hierarkisk efter brug af mundtlig italesættelse. Dette har nogle højskolefolk opfattet som en problematisk intellektualisering af højskolerne (Rahbek, 2019, s. 35; Rahbek & Møller, 2015, s. 105). Dette synes at være sammenhængene med forståelsen af *livsoplysning* som et hovedsigte, der jævnført Rahbek og Møller ikke kan opnås udelukkende med tænkningen og den teoretiske fornuft, men som også kræver sansebaseret og æstetisk erkendelse (Rahbek & Møller, 2015, s. 23).

Samtidig kan man måske også tale om en form for bias indlejret i undervisningsvejledningen. Eksempelvis: ”Hvis skolen vælger at tilrettelægge et kursus således, at 10% af undervisningen i fag som idræt, maling eller musik er af bred almen karakter, skal indholdsplanen afspejle dette.” (Kulturministeriet, 2017). Om ikke andet er det påfaldende, at netop praktiske og æstetiske fag nævnes som eksempler på fag, der er tilrettelagt med en lav mængde indhold af bred almen karakter.

To ud af fire undervisere beretter, at deres musikundervisning betragtes som UBAK (Bilag 10, s. 10; Bilag 11, s. 5). En underviser er ikke helt sikker på om faget medtælles som UBAK, men forsøger alligevel at tilrettelægge undervisningen herefter (Bilag 12, s. 5-6).

Strengt taget behøver musikundervisningen på højskoler dog ikke nødvendigvis at indeholde UBAK, da der (Jf. Kapitlet*: Undervisning af bred almen karakter)* kun stilles krav til 50% UBAK i den *samlede undervisning* på den enkelte højskole.

Dokumentation af UBAK

Underviser D blev ikke direkte spurgt til, hvorvidt vedkommendes musikundervisningen medtalte som UBAK. Nogle af underviserens øvrige udtalelser peger dog på, at dette er tilfældet, idet vedkommende gav udtryk for ikke at være udpræget begejstret for særligt den måde, som kontrollen af UBAK til tider foregår på:

> ***Interviewer:*** “Da du var [højskole]elev, så fandtes sådan noget som UBAK ikke. Er det noget, som du kan fornemme, også har sat spor i, hvordan højskolen fungerer?”.
>
> **Underviser:** ”Jeg vil sige, at UBAK er et statsligt fænomen, som jo på en eller anden måde presser højskolerne til noget specielt, fordi det på en eller anden måde lige pludselig bliver institutionaliseret – og det er ikke kønt.
>
> **”**Formålet er det samme som det var før, men lige pludselig skal der jo bare være nogle regler omkring det. Og som underviser på… sommerhøjskoler, hvor det der UBAK skulle registreres,

der er der simpelthen så meget fokus på det, at det er noget, vi virkelig får fortalt, før vi går i gang med at undervise. Det er jo aldrig kønt, når det er sådan nogle kasser og regler, man skal passe ind i. ”

”Så jeg synes ikke, det har gjort noget godt, fordi det allerede var der [vi formoder: højskolernes perspektivskabende undervisning]. Men jeg kan godt forstå, at det er kommet, fordi der er også nogen [højskoler], som har fået støtte til eksempelvis golfkurser [inden UBAK kom til]. Det er måske ikke nødvendigvis i den ånd, som højskolen nu lige repræsenterer. [informanten griner] Så det er sådan et tveægget sværd. ”

”Jeg synes egentlig, det er fint nok, at der er kommet nogle regler og sådan nogle ting, men jeg kan ikke lide styringen af det, hvor der nogle gange kommer en ud og sidder med et stopur og bestemmer, hvornår der er UBAK og hvornår der ikke er UBAK. ”

”Det er sådan helt grotesk nogle gange, og det er ikke særlig rart, når der sidder en *betjent* derovre i hjørnet og skal bestemme det. Det er helt forfærdeligt, [informanten griner] men det er sådan typisk statsagtigt. ”
(*Underviser D,* Bilag 13, s. 21-22).

Underviser D giver desuden udtryk for, at personen, som kontrollerer for UBAK i forbindelse med blandt andet musikundervisning, ikke nødvendigvis har en musikfagligbaggrund, men nærmere er en ”UBAK-faglig person” (*Underviser D,* Bilag 13, s. 22). Hvad der helt præcist ligger i at være ‘UBAK-faglige’, kan vi ikke sige med sikkerhed, udover at vedkommende er udsendt af Slots- og Kulturstyrelsen, som varetager tilsynet (Slots- og Kulturstyrelsen, 2021).

Set i lyset af vores undersøgelse må vi tilslutte os, at der kan være problemer forbundet med brugen af observationsmetoder til at dokumentere UBAK. For kan man se eller høre, om elever bliver mere livsduelige eller oplyst om værdien af folkelige fællesskaber, ved at observere undervisning? Måske i nogle tilfælde. Givet at tilsynet ikke kan være til stede hele tiden, kan man dog argumentere for, at især langsigtede virkninger ved undervisningen i relation til dannelsesemner som livsduelighed og øvrig personlig udvikling, nok er svære at dokumentere i undervisningsøjeblikket med et stopur.

Hvor de mere verbale fag kan referere til almene perspektiver i faglige samtalers indhold, kan disse opnåede perspektiver i mere praktiske og æstetiske fag – herunder musik – nærmere siges at fremgå

af handlinger: Går sangskriveren *forundringsparat* ud i verden og leder efter sangindhold, bliver sammenspillet en *mikrodemokratisk arena* (eller et diktatur), og afspejler producerens brug af 808-trommemaskiner et kendskab til historien om house-musik?

Vi finder det passende at påpege, at det kan være forbundet med en vis problematik at skulle oversætte handlinger som disse til registrering af perspektivskabende og dannende undervisning gennem observation. Her kan angiveligt også siges at være en iboende problemstillingen i vejledningen i det, der skrives at om inddragelsen af æstetisk, musisk og kropslige aktiviteter at:

> "Herved gives mulighed for, at undervisningens brede almene perspektiver ikke kun kan erfares gennem ord, men også sanseligt, musisk og kropsligt. " (Kulturministeriet, 2017).

Igen kan man spørge, hvordan det dokumenteres gennem observation, at almene perspektiver erfares sanseligt. Samtidig må vi dog også fremhæve, at højskolerne er pålagt at informere Slots- og Kulturstyrelsen om undervisningsindhold og kursers hovedsigte gennem skriftlige underretninger og dialogbesøg, hvorved de kan forsøge at undgå egentlige tilsyn (Slots- og Kulturstyrelsen, 2021, s. 3-5). Dermed sagt må tilsynsmyndigheden også formodes at have adgang til anden information om undervisningen, end blot hvad der kan observeres. Denne forudgående oplysningspligt synes dog ikke at tage højde for det vilkår, at højskolemusikundervisning, som antydet i vores undersøgelse, ikke altid forløber som planlagt, idet elever ofte bliver givet muligheden for at påvirke undervisningsforløbet.

Som sagt har kun én underviser udtalt sig udpræget kritisk omkring kravet om UBAK og den vedrørende dokumentation. En undersøgelse fra 2012 med besvarelser fra 43 højskoleforstandere viste dog, at under halvdelen af de adspurgte forstandere erklærede sig enten enige eller meget enige i, at den gældende højskolelov giver goder betingelser for, at højskolen kan udvikle sig som skoleform. Dette hænger ifølge kvalitative udsagn indsamlet i forbindelse med undersøgelsen sammen med, at tilsynsmyndigheden nogle gange tolker UBAK-begrebet snævert – ifølge forstanderne – hvorved der bliver ringe plads til at eksperimentere (Harbsmeier, 2012).

Når den formelle dokumentation af kravene om UBAK i musikfag som udlagt fremstår problematisk på nogle punkter, og den ministerielle tolkning af; hvad der ifølge højskoleforstandere ligger i begrebet, ofte er snæver; må dette siges at have stor relevans for musikfagenes eksistensvilkår på højskoler. Som tidligere udlagt vurderer vi, at der kan findes talrige eksempler på, at musikundervisningen både bidrager til at opfylde højskolernes hovedmål herunder aktiveringen af almene perspektiver i undervisningen. Dette må siges at give anledning til en nærmere undersøgelse af, hvordan det konkrete vurderingsarbejde pågår, og hvad der specifikt vægtes i forbindelse med musikundervisning. Et sådant

projekt rækker ud over formålet for denne undersøgelse. Vi finder dog, at vores undersøgelse må siges at pege på nødvendigheden af, at dette belyses i andre fremtidige projekter.

Vi ser ingen grund til at skulle argumentere imod mundtlig eller tavlebaseret musikundervisning, som vi bestemt også mener har sin berettigelse, hvilket blandt andet afspejles i enkelte elevinformanters billigelse af blandt andet musikteori som fagområde. Vi finder det dog problematisk, hvis den verbale undervisning primært tages i brug for at tilgodese formelle UBAK-krav, frem for at have det faktiske dannelsesprojekt for øje, hvilket synes at være en iboende fare ved, at loven og dokumentationsmetoden på nogle punkter synes at favorisere det verbale. Deri ligger for os at se nødvendigheden af at frembringe belæg for, at musikundervisningen kan have andet end en mundtlig karakter og samtidig opfylde højskolernes hovedmål. Herved bliver højskolemusikundervisere rustet til at argumentere for validiteten af praktisk undervisning, i stedet for at tage det verbale i brug blot for at opfylde formelle krav. I dette perspektiv kan vores undersøgelse opfattes som et forsvar af særligt dannelsesegenskaberne i den mere nonverbale, praktiske musikundervisning på højskoler.

Metodekritik

Som vi tidligere har været inde på, har dette kandidatprojekts primære metode for indsamling af empirisk data bygget på en række af kvalitative og semistrukturerede interviews. Dette gjorde vi ud fra den forventning, at interviewene kunne bidrage til en belysning og besvarelse af projektets problemformulering:

> ***På hvilken måde efterleves højskolens tre hovedmål, samt kravet om Undervisning af Bred Almen Karakter i praktiseringen af højskolemusikundervisningen – og hvordan opleves højskolens musikundervisningen at bidrage til dannelse af de deltagende elever jf. højskolernes tre hovedmål?***

I forbindelse hermed har vi alt i alt interviewet ni tidligere højskoleelever, der alle har deltaget i musikundervisning under deres ophold, idet vi forventede, at særligt sådanne informanter kunne bidrage til en anskueliggørelse af, hvilken værdi og nyttevirkning de har oplevet at få ud af højskolernes musikundervisning. Vi valgte i øvrigt at fokusere på netop *tidligere* højskoleelever, der har deltaget i højskolernes lange kurser, fremfor for eksempel de kortere sommerkurser der har en varighed på blot 1-2 uger (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-h), eftersom de således angiveligt har haft god refleksionstid – både i løbet af hele de halvårlige højskolesemestre men også efter højskoleopholdets afslutning. Herudover interviewede vi endvidere fire enten nuværende eller tidligere højskolemusikundervisere,

eftersom vi formodede, at sådanne informanter måtte være særligt egnede til at belyse, hvordan højskolens dannelsesprojekt og UBAK potentielt kommer til udtryk i højskolernes musikundervisning. Dette grundet en forventning om, at underviserne har (haft) konkrete, didaktiske og pædagogiske intentioner med deres musikundervisning. Som det fremgår af analysen, har vi dog inddraget begge informantgrupper i behandlingen af begge problemformuleringens hovedpunkter for på den måde at opnå et bredere perspektiv på genstandsfeltet. Vi debatterede endvidere, hvorvidt det ville være gavnligt også at interviewe højskoleforstandere i vores undersøgelse. Ultimativt valgte vi dog ikke at inddrage forstandere i vores interviewproces, blandt andet grundet projektets tidsramme, men primært fordi vi formodede, at deres perspektiv ville være for musikfagligt uspecifikt. Til trods for dette, så kunne inddragelsen af højskoleforstandere med deres formodede indsigt i højskolens dannelsesramme i en kvalitativ interviewproces potentielt være gavnligt i en fremtidig undersøgelse. Højskoleforstanderes perspektiv må dog siges indirekte at optræde i dette kandidatprojekt, qua vores inddragelse af Rahbek og Møllers bog *Højskolepædagogik – En fortælling om livsoplysning i Praksis* (2015), som blandt andet baserer sig på udtalelser af en lang række af højskoleforstandere.

Det kvalitative interview – en adgang til informanternes livsverden

Grunden til vi valgte at fokusere på det kvalitative interview, kommer sig af, at det jævnført Svend Brinkmann og Lene Tanggaard giver adgang til menneskers *livsverden*, der er den umiddelbare verden, som vi kender fra vores hverdagsliv, som vi hele tiden færdes i. Det kvalitative interview kan altså ifølge Brinkmann og Tanggaard give adgang til den verden, som går forud for og kan danne basis for teoriudvikling, hvilket desuden er tæt forbundet med det kvalitative interviews særlige egnethed til at lade de narrative dimensioner af vores eksistens komme til orde (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 29-34). Dette er ifølge Brinkmann og Tanggaard væsentligt, eftersom nyere narrativitetsforskning (jævnført Jerome Bruner) har vist, at den måde vi mennesker sanser, tænker og handler på alt sammen grunder i de fortællinger, som vi har om os selv og omverdenen. Med andre ord kunne man sige, at et givent menneskes narrative strukturer på en måde er, hvad der er *sandt* for vedkommende (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 34; Bruner, 1991). Vi har således formodet, at informanternes livsverdensoplevelserne om højskolemusikundervisning og højskolens dannelsesaspekt kunne anvendes til at besvare opgavens problemformulering.

Kvalitative interviews er dog ifølge Brinkmann og Tanggaard *ikke* at forstå som en *"neutral teknik til at opnå upåvirkede svar fra informanten"*, blandt andet fordi man aldrig fuldt ud kan begribe, hvordan det er at opleve dét, som informanten fortæller om. Vi har hermed valgt at anvende den semistrukturerede interviewform, idet anvendelsen af en interviewguide såvel som muligheden for at gå ud over

denne ved blandt andet at stille opfølgende spørgsmål, samt informanternes mulighed for at protestere overfor vores spørgsmål – jævnført Brinkmann og Tanggaard – giver den bedste mulighed for en tilnærmelse af informanternes erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 30-36). Det må således endvidere nævnes, at vores metodetilgang, ligesom alle former for interviews, der er fjernet fra den specifikke livsverden, man som interviewer spørger ind til, rummer den fejlkilde, at vi ikke kan vide os sikre på, hvorvidt dét, som informanterne beretter om, er entydigt sandt eller ej. I teorien kunne informanterne af den ene eller anden grund vælge at lyve om deres oplevelser eller huske forkert. I forbindelse med sidstnævnte må det også nævnes, at visse af elevinformanternes højskoleophold foregik for over 5 år siden, hvorfor det umiddelbart kunne synes sandsynligt, at disse informanter ville have svært ved at huske deres højskoleophold og musikundervisningen, samt den oplevede nyttevirkning og værdi forbundet hermed, i detaljer. Som vi tidligere har berørt, foregik *Højskoleelev C* og *H*'s højskoleophold eksempelvis for næsten 10 år siden. Til trods for dette synes det dog relativt klart at fremgå af deres interviews, at de har været i stand til ikke bare at redegøre for deres motivation forud for at tage på højskole, men endvidere, hvordan deres musikundervisning foregik generelt såvel som flere specifikke hændelser forbundet hermed (se Bilag 3 og 8). Dette synes for eksempel at være tydeligt, da vi spurgte *Højskole H*, om eleven kunne berette om en almindelig undervisningsdag med *sang* og *brugsklaver* med videre, hvortil informanten kom med en længere, detaljeret gennemgang af de forskellige musikfag (se Bilag 8, s. 6-8).

Alt i alt vil vi således argumentere for, at såfremt informanterne har været oprigtige i udlægningen af deres livsverdensoplevelser, så har vi, jævnført den ovenstående teori om betydningen af menneskets narrative strukturer kunne nå frem til, hvad der for informanterne opleves som virkeligt. Et eksempel, der kunne underbygge, at elevinformanterne generelt set har været oprigtige i deres udlægning af den personlige værdi og nyttevirkning, de forbinder med højskolernes musikundervisning, kunne være dét, at de øjensynligt har været ærlige, når der var noget, vi spurgte dem om, som lå fjernt i deres erindring. Dette ses eksempelvis i følgende ordveksling med *Højskoleelev D*, der, som vi tidligere har berørt, gik på højskole fra 2017-2018:

> **Interviewer**: ” Er der et scenarie i forbindelse med undervisningen, som du kan genkalde, hvor det gik op for dig: ”Okay! Der bor kreativiteten?”
>
> ***Højskoleelev***: ”Ja, så skal vi lige langt tilbage, og igennem nogen *bajselademadder* [øl]. Jeg skubber dem ud til siden, så minderne dukker op. Jeg vil ikke sige, det var en stor del af højskoletiden, men det var der i hvert fald en del af…” (Bilag 4, s. 6)

Højskoleelev D synes her at være åben omkring, at der er hændt meget siden elevens højskoleophold, hvorfor eleven lige skal tænke sig lidt ekstra om, inden de svarer. Ikke desto mindre synes elevinformanten her i stand til huske tilbage efter lidt betænkningstid. Et andet eksempel, der synes at tale for, at informanterne har været oprigtige i deres interviews, er, at rigtigt mange af elevinformanterne selv pegede på sammenhængen mellem musikundervisningen på deres højskoleophold, den affødte værdi heraf og deres uddannelsesvalg eller efterfølgende store musikalske beskæftigelse, hvilket vi har set i kapitlet: *Folkeligoplysning og fællesskaber uden for højskolen*. Vi har selv personligt kendskab til de fleste af elevinformanter, og kan derfor autoetnografisk dokumentere, at informanterne også går på de uddannelser, som de gav udtryk for, at de går på. Grundet dette virker det således rimeligt at formode, at sammenhængen mellem uddannelsesvalg og højskolemusikundervisning, som elevinformanterne påpeger, også er troværdig. Dette kan vi dog selvfølgelig ikke vide os fuldstændigt sikre på.

Musikinteresserede elevinformanter

Det bør nævnes, at en anden mulig fejlkilde forbundet med vores undersøgelse er, at alle vores adspurgte elevinformanter må siges at være særligt musikinteresserede. Undersøgelsen kan således vanskeligt sige noget om, hvorvidt højskolernes musikundervisning også kan afstedkomme personlig værdi og nyttevirkning, der kan betragtes som udtryk for højskolens hovedmål for elever, der ikke er synderligt musikinteresserede. Imidlertid er det formentligt de færreste højskoleelever, der fravælger andre fag, de er mere optaget af, til fordel for musikundervisning, hvis ikke de har en vis interesse for musik. Ganske vist er de fleste af vores elevinformanter i gang med eller har afsluttet en musikrelateret uddannelse, hvorfor de må formodes ikke bare at have en større interesse for musik, men også en større musikfaglighed end gennemsnittet. *Højskoleeleverne E* og *I*, der hverken går eller har gået på en musikfokuseret uddannelse, synes dog i mindst lige så høj grad at have oplevet højskolemusikundervisningen som dannende og værdiskabende som de andre elevinformanter (se Bilag 5 og 9). Hermed vil vi argumentere for, at vores undersøgelse alligevel også kan sige noget om højskolemusikundervisningens pædagogik, didaktik og dannelsespotentiale for elever med en mere moderat musikinteresse.

Tvetydighed i den tematiske analyses koder

Foruden de semistrukturerede interviews har vi som metodisk fremgangsmåde benyttet os af Braun & Clarkes faseinddelte *tematiske analyse.* Vi har tidligere fremhævet denne metodiske tilgang som alsidig i anvendelse, da den ikke foreskriver nogen bestemte teoretiske retninger. Dette har vi især udnyttet i henhold til at behandle vores temaer ud fra forskellige teoretiske perspektiver. Metoden fremstår desuden alsidig i forhold til at afgrænse temaer og de dertilhørende koder, forstået således,

at vi selv har haft mulighed for at forme og udvikle de tematiske udgangspunkter, vi har fundet signifikante for at kunne besvare problemformuleringen.

I kraft af mængden af vores interviews har vi derfor også en stor mængde koder, hvor kodernes kumulative beskaffenhed som bekendt har udgjort de enkelte temaer. Den semistrukturerede tilgang til interviewene har således også bevirket, at der i visse tilfælde har været udtalelser, som ikke har haft direkte relation til kandidatspecialets problemfelt, hvorfor disse udtalelser ikke har medvirket i tematiseringen. Modsat har nogle af de kvalificerede udsagn været et skøn fra vores side i henhold til, at den konkrete ordlyd har kunnet gøre sig gældende inden for forskellige temaer. Når informanterne har udtalt sig om eksempelvis sammenspil, så har der ved visse tilfælde både kunnet være udtryk for noget didaktisk ved højskolemusikundervisning, men udtalelserne har også kunnet bruges til at belyse undervisningens mulighed for værdiskabelse. I disse tilfælde har vi derfor måtte gå på kompromis med stringent afgrænsede tematiske koder for at kunne påpege mangfoldigheden i musikundervisningen. Således har vi heller ikke forsøgt at forcere koder ind i temaerne, men ladet udsagnene være styrende for den sammenhæng, de har kunnet indgå i.

Ingen egen-genereret kvantitativ empiri

En anden mulig fejlkilde forbundet med vores kandidatprojekt er det faktum, at det kvalitative interview er vores eneste undersøgelsesmetode, eftersom det tidsmæssigt ikke tillader adgang til samme antal informanter/respondenter, som for eksempel kvantitative interviews i form af spørgeskemaer tillader. Som vi tidligere har berørt udførte Højskolebladet i 2014 for eksempel en kvantitativ undersøgelse, hvor 120 forstandere og ansatte på danske højskoler beskrev højskolen som institution med fem ord. Her blev den klare topscorer ordet '*fællesskab*' (Langkjær, 2014). Det er således et eksempel på, hvordan en kvantitativ undersøgelsesmetode potentielt kan sige noget mere generelt om højskoler end kvalitative interviews, som udgangspunkt er stand til. Vi vil dog påpege, at Højskolebladets undersøgelse synes at eksemplificere, hvordan kvantitative undersøgelser (om højskolen) synes mere overfladiske end en kvalitativ undersøgelse som vores. Hvad ligger der for eksempel i *fællesskabet* som respondenterne i førnævnte undersøgelse peger på, og hvorfor er det tilsyneladende så væsentligt? Havde vi haft tiden til det, kunne det ikke desto mindre, jævnført Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 33-34), have været gunstigt at supplere vores kvalitative interviews med spørgeskemaer, sådan at vi kunne have produceret en større mængde data, der i samspil med vores kvalitative interviews potentielt kunne have dannet grobund for nogle mere generelle betragtninger om højskolemusikundervisning, eksempelvis ved at inddrage flere elever fra flere højskoler.

En sådan brug af *mixed methods* kunne således danne metodisk udgangspunkt for en videre, fremtidig undersøgelse af højskolemusikundervisningens personlige værdi og nyttevirkning for dens deltagende elever.

Vi vil dog i nedenstående afsnit argumentere for, at vores kandidatprojekt alligevel indirekte rummer en større mængde relevant empiri end vores i alt 13 kvalitative interviews, hvorfor vores undersøgelse potentielt kan understøtte nogle bredere og mere generelle betragtninger om højskolepædagogik.

Almen højskolepædagogik

I lyset af vores undersøgelse vil det være nærliggende at stille spørgsmål ved, om vores informanter er unikke tilfælde, hvor deres højskoler tilfældigvis er lykkedes med at opfylde deres hovedmål delvis gennem musikundervisning og beslægtede aktiviteter, eller om informanternes beretninger er repræsentative for musikfokuserede højskoleophold i almindelighed. Givet undersøgelsen kvalitative natur vil vi selvsagt aldrig entydigt kunne konkludere, at musikundervisning på højskoler *altid* skaber den samme værdi, som den har gjort for vores informanter. Vi finder det dog påfaldende, at vi i meget høj grad har kunnet trække paralleller mellem vores empiri og Rahbek og Møllers *Højskolepædagogikkens vilkår og praksis* (2015)*,* samt Rahbeks *Stedets Pædagogik* (2019). Især førstnævnte trækker på et meget stort empirisk grundlag fra højskoleverdenen, bestående af udtalelser om praksis fra over 350 højskolelærer og -forstandere fra knap 40 forskellige højskoler[24] samt fokusgruppe- og spørgeskemaundersøgelser af mere end 700 højskoleelever[25], som både fortolkes og inddrages direkte (Rahbek & Møller, 2015, s. 18).

Inddragelsen af Rahbek og Møller i denne undersøgelse kan siges indirekte at rumme et kvantitativt empirisk aspekt grundet deres datasæt. Vi har løbende sammenholdt vores informanters specifikke oplevelser med mere generelle og brede betragtninger om højskolers virke. I den sammenhæng er det relevant at påpege, at Rahbek & Møller begge har tilknytning til højskolebevægelsen. Dette afføder en naturlig kritik af, om deres undersøgelse i så fald kan have en underliggende bias, der fremhæver positive aspekter af højskolens pædagogik og undervisning. Vi har dog erfaret, at vores egen empiriske undersøgelse har flere sammenfald, der synes at muliggøre en valid vekselvirkende anvendelse af de to undersøgelser.

[24] Som led i undersøgelsen: Højskolepædagogik Udviklingsprojekt (Rahbek & Møller, 2015, s. 18)
[25] Som led i undersøgelsen: Oplevelser og erfaringer med højskoleophold – Højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer. (Rahbek & Møller, 2015, s. 18; Væhrens, 2013)

I forlængelse heraf kan det også nævnes, at FFD siden 2005 har tilbudt en et-årig højskolepædagogisk uddannelse (HPU), som Jonas Møller (jf. FFD's hjemmeside) nu fungerer som kontaktperson for. Uddannelsen er sammenlignelig med gymnasiernes pædagogikum, idet den blandt andet sigter mod at styrke højskoleunderviseres refleksion over deres pædagogiske virke. Når modulerne heriblandt omhandler højskolepædagogik og dannelse, samt højskolelærernes faglighed og undervisning, og Møller er tilknyttet kurset, mener vi, at man med en vis rimelighed kan antage, at bogen *Højskolepædagogik* anvendes i forbindelse med HPU-uddannelsen. Dette fremgår dog ikke entydigt af hjemmesiden (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-j; Himmelstrup, 2023). Vi finder dette væsentligt at fremhæve, eftersom det således er ganske plausibelt, at nye højskolelærere skoles i det samme materiale, som dét vi løbende har sammenholdt vores empiri med, hvorved der fandtes mange ligheder. Med andre ord taler dette for, at højskolelærere løbende uddannes til at bedrive en lignende pædagogisk praksis på alle landets højskoler.

Et fundamentalt træk ved de førnævnte højskolepædagogik-bøger er, at de *antager,* at der findes en *almen højskolepædagogik,* og at denne findes i spændingsfeltet mellem livsoplysning og almen pædagogik. Dette til trods for skolernes mange forskelligheder, hvad angår fag, rammer og værdigrundlag. At højskolepædagogikken lægger et sted mellem livsoplysning og almen pædagogik skyldes, at højskolerne på den ene side har vilkår til fælles med andre pædagogiske institutioner, og samtidig er særegne med deres store fokus på ikke mindst livsoplysning (Rahbek & Møller, 2015, s. 17).

Når vores undersøgelsesresultater i høj grad har fællestræk med Rahbek & Møllers observationer og fortolkningerne heraf, må der nødvendigvis være en lighed mellem, hvad vores informanter og mange andre højskoleelever oplevede. Om ikke andet så i perioderne foråret 2013 og 2013-2015, hvor Højskolepædagogisk Udviklingsprojekt[26] og Videncenter for Frie skolers undersøgelse af højskoleelevers oplevelser og erfaringer fandt sted[27]. Med dette forbehold in mente har vi dog ikke grund til at tro, at højskolerne fundamentalt har ændret deres praksis efter disse perioder. Ikke mindst eftersom højskolelærer de seneste knap 20 år, har haft mulighed for at tage en højskolepædagogisk uddannelse hos FFD.

Højskolefaglighed karakteriseres især ved følgende træk:

- Faglighed er *ikke* reduceret til hvad der foregår i undervisningen, på baggrund af kostskoleformens sammenfletning af undervisning og samvær.

[26] Højskolepædagogisk Udviklingsprojekt blev lanceret i 2013. Bogen *Højskole Pædagogik,* udgivet i 2015 udlægges som en datidens foreløbig kulmination herpå (Glahn, 2015, s. 18)
[27] Videnscenter for Frie Skolers undersøgelse foregik i foråret 2013 (Væhrens, 2013, s. 8).

- Der *vises*, *spørges* og *opfodres i* faget med henblik på videnstilegnelse og færdighedsindlæring, samtidig udføres disse handlinger også *med* faget for at perspektivere.
- Og særligt: rammerne synes på højskoler at være særligt tilrettelagt med fokus på skolernes henvendelser og formål, såvel som elevens selvstændighed, og i forlængelse heraf læring og personlig udvikling. (Rahbek & Møller, 2015, s. 100).

Som vi har set adskillige eksempel på i undersøgelsen, blev der langt fra undervist i det samme materiale eller de samme specifikke musikfagligheder på elevernes og underviserens højskoler. Der synes derimod i høj grad at være samme *hensigt med* og *tilgang* til det musikfaglige såvel som det omkringværende. Dette sandsynligvis fordret af, at undervisningen og det pædagogisk tilrettelagte samvær i sidste ende altid har til hensigt at opfylde højskolernes hovedmål. Med andre ord kan man sige, at det er den pædagogiske *form* frem for det konkrete faglige *indhold*, som synes at være gennemgående på flere højskoler. Tilsyneladende ikke blot de højskoler, som vi har undersøgt, men også øvrige folkehøjskoler. Dette eftersom formgivende tilgange såsom: gennemgribende fokus på skolerne som velfungerende dannelsesrammer, undervisning *med* og *i* fag, frisatte lærerroller, samt sammenfletning af undervisning og samvær med videre, er til stede i både vores empiri såvel som de store førnævnte undersøgelser. Eller med andre ord: meget taler for, at der bedrives *højskolepædagogik* i begge tilfælde. Uden at det skal betyde alverden i denne sammenhæng, kan vi også nævne, at der er påfaldende sammenfald mellem undersøgelsens mange pædagogisk-formmæssige betragtninger, og hvad to af denne projektgruppes medlemmer selv har oplevet som forhenværende højskoleelever.

Musikundervisning på andre højskoler end de, som vi har beskæftiget os med, kan givet vis sagtens have et helt andet fagligt indhold. I og med at den *pædagogisk form* på højskoler synes at være meget sammenlignelig, er det dog meget tænkeligt, at andre højskolers musikundervisning kan skabe en lignende værdi. Dermed sagt: vi finder det meget plausibelt, at vores undersøgelse ikke blot viser enkeltstående vellykkede tilfælde, hvor musikundervisning på højskoler har fordret *livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse*, men at den også viser elementer af højskoleundervisningens værdi på et mere generelt plan.

Dannelsesmangfoldighed i musikfaget

I analysens indledende afsnit om *Overblik & baggrundsviden om informanterne* fik vi som bekendt defineret en række af musikfag, som informanterne havde beskæftiget sig med. At mange havde sangskrivning og sammenspil, men også musikteori-, E-musik- og korundervisning har vi løbende berørt i analysen. Disse fag er som bekendt forskellige i indhold, og den kumulative effekt af disse fag giver et godt indblik i musikundervisningens omfang. Det er også i sådan en sammenhæng, at det bliver relevant at fremhæve Frede V. Nielsens tanker om dannelse, hvor han peger på, hvad vi kan kalde for en *dannelsesteoretisk mangfoldighed* ved musikfaget (Nielsen F. V., 1994 s. 99). Mulighederne for at ændrer og skubbe individer er omfangsrige, hvilket vi gennem analysen med udgangspunkt i Nielsen, også har flere eksempler på. Dannelsesteoretisk mangfoldighed i musikfaget kan siges at komme til udtryk i den vekselvirkende relation mellem fagets materiale indhold overfor fagets evne til at udvikle formale egenskaber. Vi må derfor også imødekomme, at mangfoldighed i denne sammenhæng vanskeliggør, at man entydigt kan pege på, hvilken dannelsesteoretisk retning, der er tale om. Således har vi også tidligere fremhævet kategorial dannelse som et teoretisk standpunkt, der netop hviler på antagelsen om, at det sjældent er enten/eller, men at der i mange tilfælde er tale om situationsafhængige betoninger af material og formal dannelse.

Muligheden for betoninger indenfor en kategorial dannelsesramme kan netop også siges at være styrken ved musikfaget, idet man kan anvende faget i flere dannelsesmæssige henseender. I vores undersøgelse har vi set eksempler på hovedsageligt 'boglige' musikfag med en material betoning såsom musikteori, men vi har også set på fag som sammenspil, hvor æstetiske, sociale og praktiske dimensioner bidrager til en formal betoning. Selvom sammenspil – ud fra vores undersøgelse – i mange tilfælde kan siges at have bidraget til en formal betoning af dannelse, så tager meget af denne undervisning udgangspunkt i at spille et instrument og herigennem kendskab til de musikalske strukturer, der er grundlag for det givne sammenspilsnummer. Dermed er der stadig et materialt biprodukt, og det giver anledning til at spørge: Er dannelsen altid kategorial, når blot den forudsætter material- og formal betoning? Svaret kan muligvis findes i det, som Nielsen kalder *det eksemplariske (*Jf. kapitlet om *Dannelse),* der omhandler idéen om, at eksemplerne i undervisningen rummer indgangsvinkler til noget væsentligt og alment for eleven. I vores opgave har det eksempelvis givet sig til kende, når undervisningen har fremstået tilværelsesrelevant: Når sangskriverne har oplevet, at deres undervise-res eksempler er i 'øjenhøjde'. Når *Højskoleelev B* i Koklokke-undervisningssegmentet fik udvidet sin forståelseshorisont, eller når *Underviser B* tilrettelagde sin undervisning således, at alle fik mulighed for at deltage i sammenspillet. Disse eksempler afspejler alle muligheden for, at eleverne har opnået brugbar erfaring, som for dem har været væsentlige i deres fremadrettede musikalske virke. Fælles

for alle afspejler det ligeledes et vekselvirkende forhold mellem fagets objektive indhold og eleverne. På samme tid er vi da også nødsagede til at påpege, om der i disse eksempler er tale om en egentlig didaktisk intention om kategorial dannelse af eleverne, eller om eksemplerne blot kan betragtes som en overensstemmelse. I kraft af at alle de oplevelser af musikundervisningen, som vi har beskæftiget os med, har højskolen som omdrejningspunkt, finder vi det plausibel at antage en vis dannelsesmæssig intention ud fra en kategorial dannelsesramme indeholdende både materiale og formale betoninger – ikke mindst jævnfør højskolens hovedmål.

Musikundervisning i relation til andre højskolefag

I dette afsnit vil vi behandle musikundervisningens rolle for højskolernes dannelsesprojekt set i relation til andre højskolefag – æstetiske såvel som ikke-æstetiske fag. Dette gøres på baggrund af fundene om musikundervisningens personlige værdi og nyttevirkning for de deltagende elever fra opgavens analyseafsnit, samt ved hjælp af inddragelsen af teoretiske perspektiver om musik og musikundervisningens egenskaber samt værdi.

Som vi tidligere berørte i afsnittet: *En gennemgang af musikundervisningens idéhistorie*, så har musik og musikundervisning jævnfør Øivind Varkøy i vestlig kultur haft en væsentlig og vedvarende rolle samt betydning for dannelsen af mennesker, i hvert fald hos visse af den vestlige histories prominente tænkere. Skønt denne opfattelse ifølge Varkøy gennem tiden er blevet udfordret af mere naturvidenskabsbaserede dannelsesforståelser i oplysningstiden og hos 1800-tallets positivisme, så har sådanne forståelser angiveligt aldrig evnet fuldstændigt at fortrænge eller udkonkurrere den lange forståelsestradition, der kan spores helt tilbage til det antikke Grækenlands tænkere som Pythagoras, Platon og Aristoteles, der anså musik som et fundamentalt erkendelses-, opdragelses- og dannelseselement (Varkøy, 1997).

Gennem opgavens analyserende kapitler har vi på baggrund af vores generede interviewempiri argumenteret for, at der findes belæg for, at musikundervisning kan være bidragende til almen dannelse i form af højskolens dannelsesprojekt, idet vi kan se eksempler på udviklingen af højskolens dannelseshovedsigter: *Livsoplysning, Folkelig oplysning* og *Demokratisk dannelse* hos vores elevinformanter. Vi har i forlængelse heraf endvidere set, hvordan højskolens musikundervisning tilsyneladende ikke kun har affødt nogle styrkede musikfaglige kompetencer, men at den også har medført social værdi for visse af elevinformanterne, blandt andet i form af forfinelsen af sociale kompetencer eller et nedsat angstniveau.

Det er dog værd at berøre, at musikundervisning angiveligt ikke er det eneste fag eller højskoleelement, der kan foranledige opbyggelsen af højskolens dannelseshovedmål samt den for højskoleeleverne personlige værdi og nyttevirkning, der er forbundet hermed. Netop dette var også noget af det som vores elevinformanter påpegede på eget initiativ (se Bilag 3 og 8). Dette ses i slutningen af interviewet med *Højskoleelev C*, hvor vi forinden det nedstående citat spurgte informanten om, hvorvidt musikundervisning bør være et fag, som højskolen udbyder fremadrettet, samt hvorvidt musikundervisningen fremmer almen dannelse:

> **Interviewer: "**Men det du fortæller der… Selve musikundervisningen og musikken som fag, det var det vi spurgte dig om, hvor du tøvede i forhold til, at der er forskellige engagementer i musik eller forskellige kompetencer og forskellige livsbaner, kan man sige. Hvilken effekt har det på musikfaget, siden du tøver [med] det?".
>
> **Højskoleelev: "**Den eneste grund til at jeg tøvede [med] det, var fordi, at det kunne også være gymnastik, det kunne også være journalistik, det kunne også være arkitektur. Men jeg tror, at der hvor styrken ligger i forhold til musik, det er, at hvis man ikke løfter i fælles flok i forhold til at få en sang, et kreativt projekt, en tour op at køre, så kommer det ikke nogen vegne. Og for at kunne få det til at køre, så er man nødt til at 'tappe ind' i nogle af de grundlæggende værdier, som der ligger i hele den grundtvigianske tankegang om højskoler. Så jeg tror, at musik som værktøj i forhold til at nå dét resultat, som jeg tror rigtig mange højskoler gerne vil have ud af deres højskoleforløb, stemmer rigtig godt overens. Men jeg tror bare også, at der er rigtig mange andre fagområder, der kunne gøre det samme. Så musikken for mig er et værktøj, men det er ikke et eksklusivt værktøj til at nå det mål. Jeg tror, det var det, jeg ledte efter."
>
> (*Højskoleelev C,* Bilag 3, s. 13-14).

Musikundervisningens særegne sociale dimension

Højskoleelev C giver udtryk for, at musikundervisning blot er ét blandt mange facetter ved højskolen, som kan foranstalte opbyggelsen af højskolens dannelsesprojekt. Ifølge elevinformanten kunne undervisning i for eksempel gymnastik, arkitektur såvel som journalistik ligeledes medvirke til dette. Som vi tidligere har set i afsnittet: *Folkehøjskoler og Højskoleloven*, er det ikke alle Danmarks 72 folkehøjskoler, der betoner musikundervisning som et kernefag, her er der tale om kun 40 højskoler (Folkehøjskolernes Forening, u.d.-b). Visse af de resterende 32 højskoler udbyder dog musikundervisning som valgfag. Vi har endvidere set i afsnittet: *Højskolens idéhistorie i korte træk*, hvordan det først

var omkring ungdomsoprøret i 1968, at musik og andre kunstfag blev introduceret som regulære linjefag. Før denne tid blev undervisning i historie og litteratur vægtet tungest (Korsgaard, 2019, s. 56-57). Det fremgår således, at man også fra højskolernes side, både før i tiden og nu om dage, vurderer, at man er i stand til at foranledige sit dannelsesprojekt uden musikundervisning som kernefag. Dog må det nævnes, at N.F.S. Grundtvig (1783-1872) synes at have været på linje med Varkøys (1997, s. 53-56) udlægning af den samtidige *romantiske musikforståelse* i det omfang, at Grundtvig understregede det dannelsesmæssigt væsentlige ved musikalsk *udfoldelses*. Ligeledes betonede Grundtvig endvidere sangens evne til at skabe et følelsesmæssigt fællesskab (Korsgaard, 2019, s. 29). En betragtning af musik som særlig fremmende for fællesskabet, er i øvrigt noget, som allerede i slutningen af oldtiden blev fremhævet af den mest indflydelsesrige, oldkirkelige tænker Augustin (354-430) (Varkøy, 1997, s. 35-37). At musikalsk aktivitet kan påvirke os socialt, og at dette kan anvendes i en pædagogisk, opdragende hensigt, er ifølge Frede V. Nielsen også ganske centralt i det *opdragelsesorienterede perspektiv* på musikundervisningens værdi. Nielsen understreger i øvrigt at dette kan forstås som formal dannelse (Nielsen F. V., 2007, s. 37-38).

I det forrige citat peger *Højskoleelev C* også på, at den særprægede sociale dimension, som kan siges at være intrinsisk forbundet med dét at musikere med hinanden[28], er et nødvendigt element ved musikundervisning, der rummer *sammen*spil. Dette er dybt sammenhængende med højskolens dannelsesprojekt. Vi har i afsnittene: *Højskolen som dannelsesramme* og *Social- & faglig værdi* tidligere set, hvordan mange af elevinformanterne understreger det fællesskabelige og medmenneskelige i musiklokalet som noget særegent ved musikundervisningen som fag på højskolen (se bl.a. Bilag 4, 5 og 9). Dette ses for eksempel i nedstående uddrag fra interviewet af *Højskoleelev I*:

> **Interviewer:** ” … nu har du prøvet forskellige kurser på højskolen også. Og du lægger tryk på det her med sammenholdet [i] musik. Kan du prøve at sammenligne det – altså musikfaget – med de andre fag? Hvad er det, der måske er specielt ved musik, i forhold til det her med sammenholdet?”.
>
> **Højskoleelev:** ”Ja, altså jeg tror det er det der med, at man jo ligesom... Altså, alle instrumenterne er jo sammen om ét stykke. Og dét er specielt! Fordi for eksempel i *Fashion-og-design* [-faget], hvor jeg er syede, der var det mere, at man havde fokus på sit eget stykke tøj for eksempel, eller så videre. Og sådan var det også i de andre fag, som jeg lige husker dem – jeg tror, der

[28] Blandt andet jævnført Georgina Borns begreb om *microsocialities*, som vi tidligere har berørt (Born, 2012). Herudover kan også refereres til Alfred Schütz’ begreb: *det gensidige afstemningsforhold* om det at lave musik sammen, hvor ’Du’ og ’Jeg’ opleves som et ’Vi’ af alle de deltagende parter (Schütz, 1951, s. 76-79).

> var måske nogle debathold og sådan noget – men det var bare ikke sammenhold på samme måde. […] Musikken kan bare bringe folk sammen." (Bilag 9, s. 6).

Højskoleelev I peger her på, at musikundervisningen i form af sammenspil – sidestillet med andre højskolefag – afstedkom et helt særligt sammenhold. Her er det desuden særligt interessant, at musikundervisningen øjensynligt ikke bare er mere fællesskabsskabende end ikke-æstetiske debatfag, som i sagens natur må rumme et stort socialt element, men også andre æstetiske fag som *Fashion-og-design* (og muligvis også fag med fokus på f.eks. billedkunst, keramik, fotografi med videre), idet sådanne fag må siges at have et væsentligt større fokus på individet som selvstændig skaber end musikundervisning, såfremt denne indeholder elementer af sammenspil. For eksempel har sammenspil i nogle tilfælde også indgået i *sangskrivning* som musikundervisningsform for visse af vores elevinformanter, som vi har set i afsnittet: *Højskoleelevernes forskellige former for musikundervisning*.

Et medie for udviklingen og udlevelsen af æstetisk erkendelse

I kapitlet *Livsoplysning* så vi, jf. Rahbek og Møllers (2015) forklaring af hovedsigtet livsoplysning, samt Nielsens (2007) og Reimers (2003 [1970]) udlægninger om musikundervisnings og andre æstetiske fags særegne dannelsespotentiale, hvordan musikundervisning, i form af musikteori, synes at have vakt en ny, æstetisk måde at erkende sig selv og omverdenen på for særligt *Højskoleelev E* (se Bilag 5). Ud fra føromtalte teori argumenterede vi videre i førnævnte kapitel for, at højskolemusikundervisningens æstetiske indhold og potentiale for æstetisk erkendelse og udfoldelse, har haft en udslagsgivende, generel betydning for elevinformanternes dannelse af det almenmenneskelige og eksistensrelaterede hovedsigte: *livsoplysning*. Dette fordi man ifølge Rahbek og Møller (2015, s. 22-23) opnår en mere fuldkommen og udredende forståelse af og oplysning om livet, når livet ikke bare tænkes, men også sanses og begribes via stemninger og følelser. Dette skal ifølge Nielsen og Reimer forstås som æstetisk erkendelse. At musik og andre kunstformer kan fungere som erkendelsesmåder, hvorigennem mennesker kan tilegne sig indsigt i eksistensens kerne, er ifølge Varkøy noget, som Arthur Schopenhauer udtrykte i 1800-tallet. Men faktisk kan idéen om musik som erkendelsesmiddel spores tilbage til oldtidens græske tænkere. Aristoteles mente eksempelvis, at musik rummer en mulighed for *katharsis,* altså at musik kan virke som et medie for uforløste følelser (Varkøy, 1997, s. 17-18, 30-34).

Det er imidlertid vigtigt at pointere, at musikundervisning i Nielsens og Reimers teori ikke er det eneste fag, som skaber mulighedsrum for æstetisk erkendelse og udfoldelse, det samme gør sig også gældende for andre æstetiske fag som for eksempel billedkunst. Desuagtet synes analysen i livsoplysningskapitlet at pege på, at højskoleelevers deltagelse i æstetiske fag som musikundervisning eller

æstetisk aktivitet – eksempelvis fællessang – er essentielt for muliggørelsen og dannelsen af livsoplysning.

Udbud af musikundervisnings betydning for almen dannelse

Selvom andre æstetiske fag potentielt kan bidrage til udviklingen af eller muligheden for æstetisk udfoldelse og erkendelse, så er der måske et mere jordnært eller i hvert fald et identitets- og interesserelateret argument for, hvorfor lige netop musikundervisning bør udbydes og optræde som et højskolefag. Da vi for eksempel spurgte *Højskoleelev H* om, hvorvidt eleven vil anbefale andre musikinteresserede til at tage på højskole, gav elevinformanten udtryk for, at dét at beskæftige sig med et område eller fag, som man grundlæggende interesserer sig for, er væsentligt for højskoleopholdets dannende virkning:

> ” Det vil jeg, fordi når vi… både med alle de her emotionelle lag… så er det [musik] også bare vildt sjovt – det er bare mega menneskeligt. For nogen er det fodbold – man kan sparke frem og tilbage. For nogen er det at læse en god bog og snakke om den med hinanden. Og for os andre er det blandt andet også at tage et instrument og have en lille social barrikade bag sit instrument – der må man godt gemme sig lidt bagved, hvis man har brug for det. Eller også kan man træde ud af den [den sociale barrikade] og så gøre noget andet musikalsk. Jeg tror, det er en virkelig god øvelse fra menneske til menneske, om hvordan vi er ved hinanden og omkring hinanden.” (Bilag 8, s. 33).

Som vi har set i afsnittet: *Motivationen for elevinformanternes højskoleophold*, så var *almen dannelse* eller højskolens dannelsesprojekt ikke ligefrem dét, som vægtede tungest i de fleste elevinformanters beslutning om at tage på højskole. Fem elevinformanter betonede ganske vist, at de forstillede sig, at et højskoleophold ville virke som et godt pusterum på vejen fra ungdomsårene til voksenlivet, hvad man på sin vis kan forstå som livsduelighed, der er en dimension af livsoplysningshovedsigtet (se Bilag 1-3,6 og 8). Til gengæld synes de tidligere højskoleelevers forudgående motivation i højere grad at være forbundet med deres store musikinteresse og ønsket om at dyrke og fordybe sig i musikken på den ene eller anden måde gennem højskolernes musikundervisning. Dette fremhævede hele otte ud af ni elevinformanter (se Bilag 1-4,6-9). Eleverne pegede i denne forbindelse blandt andet på, at de ønskede musikfaglig udvikling og inspiration, et musikalsk fællesskab blandt ligesindede, eller afklaring om og klargøring til en fremtidig (musik)uddannelse. I afsnittet: *Social og faglig værdi* ses det, at flere af elevinformanterne gav udtryk for, at de har oplevet en musikfaglig udvikling gennem deres højskoleophold. Eksempelvis kæder *Højskoleelev D, F* og *G* alle deres nuværende musikkarriere eller virke

som udøvende musiker sammen med deres højskoleophold og musikundervisningen forbundet hermed (se Bilag 4, 6 og 7). Samtidigt med dette har denne opgave imidlertid også vist, hvordan alle vores elevinformanter har oplevet værdi og nyttevirkninger, der udspringer af deres højskolemusikundervisning, som kan forstås som én eller flere af højskolens dannelseshovedsigter: *Livsoplysning, Folkelig oplysning* og *Demokratisk dannelse*. Sammenlagt kan man sige, at hvis folkehøjskolerne ønsker at eksponere eller lade så mange mennesker som muligt gennemgå og opleve almen dannelse som muligt, så kan selve *udbuddet af musikundervisning* i sig selv være givtigt. For eftersom dette synes at gøre det mere attraktivt og fristende for musikinteresserede at opsøge højskolerne som et pusterum for faglig udvikling, så synes musikelever alligevel at tage fra højskoleopholdet som mere alment dannede mennesker end de egentligt forventede eller tilsigtede.

Det almenmenneskelige aspekt ved musik og musikundervisning

Slutteligt finder vi det også interessant at fokusere på det almenmenneskelige ved musik, hvilket *Højskoleelev H* i det forrige citat betoner: "… med alle de her emotionelle lag … så er det [musik] også bare vildt sjovt – det er bare mega menneskeligt" (Bilag 8, s. 33). At musik og musikalsk aktivitet er at forstå som noget alment- og grundmenneskeligt, der er væsentligt for fuldbyrdelsen af menneskelig udvikling, er netop hvad der ifølge Nielsen ligger i det antropologiske legitimeringsperspektiv for musikundervisning (Nielsen F. V., 2007, s. 42). Som vi tidligere har set, er dette desuden et musiksyn, som ifølge Varkøy allerede i oldtiden blev artikuleret af datidens Græske tænkere (Varkøy, 1997, s. 17-18), hvilket i sig selv kan være et argument for musikkens grundmenneskelighed. Perspektivet støtter sig ifølge Nielsen endvidere til det faktum, at der så vidt vides aldrig har eksisteret noget menneskesamfund uden musik, samt at musik optræder ofte og rekurrerende i forbindelse med eksistentielt betydningsfulde oplevelser, følelser og rituelle markeringer af væsentlige livsbegivenheder. Herudover indeholder det antropologiske perspektiv ifølge Nielsen også en teori om, at musik og sang går forud for det talte sprog som artikulationsform (Nielsen F. V., 2007, s. 42).

Men hvorvidt musik er *mere* alment- eller grundmenneskeligt end andre kunstarter som for eksempel billedkunst, eller om mennesker begyndte at synge og spille musik inden de malede hulemalerier, er hverken noget Nielsen eller den antropologiske begrundelsestype for musikundervisning argumenterer for. Som Nielsen skriver, så er den æstetiske begrundelsestype nært beslægtet med den antropologiske, idet "et behov for æstetisk aktivitet og æstetisk erkendelse resulterende i frembringelse af æstetiske fænomener […] hører til selve dette at være et menneske" (Nielsen F. V., 2007, s. 47). Med andre ord synes musik ikke som noget særegent blandt kunstformerne i denne forstand. Herimod peger Nielsen på, at musik grundet dets auditive, tidslige medium er mere velegnet til at behandle og

artikulere processuelle forhold end andre kunstformer – som eksempelvis foto- eller billedkunst, der modsat musik særligt evner at udtrykke et øjebliksbillede. Således er musik ifølge Nielsen særlig egnet til at udtrykke menneskelige processer Nielsen F. V., 2007, s. 44-45). Det kan i øvrigt her bemærkes, at den tyske filosof Martin Heidegger (Heidegger, 2007) i sit værk *Væren og Tid*[29] blandt andet argumenterede for, at tidsligheden er helt afgørende for den menneskelige eksistens, eftersom dødens uomgængelighed og endelighed gør, at man som menneske kan skabe sig et begreb om, at man lever. Mennesker har således en forståelse af fortid, nutid og fremtid, hvilket er interessant at sammenholde med musikalsk sammenspil. Her har man en fornemmelse af, hvad man lige *har* spillet (fortid), hvad man lige nu spiller (nutid), men også en bevidsthed om, hvad der musisk kommer til at ske i den umiddelbare fremtid. Denne tidsmæssige flerdimensionalitet ved dét at spille musik (med andre), er desuden noget, som Alfred Schütz betoner som væsentligt for det særlige sociale element ved sammenspil, idet man eksempelvis er nødt til at forudse og foregribe de andre musikanters musikalske fortolkninger (Schütz, 1951, s. 94-95). På baggrund af disse filosofiske betragtninger kan man argumentere for, at det netop er musikkens tidslighed, der er væsentligt for sammenspillets særegne sociale dimension, samt at musik potentielt er endnu mere almenmenneskelig end andre kunstformer.

Med ovenstående anskuelser om musikkens tidslighed in mente virker det interessant at vende tilbage til højskolemusikundervisningen og dens evne til at foranledige almen dannelse, eftersom dette ganske naturligt er at forstå som en menneskelig proces. Hermed synes musikundervisning på højskoler at være velegnet for muliggørelsen af dannelsesprocesser. Enten ved at dens musikalske indhold i sig selv giver mulighed for at bearbejde eller udtrykke noget processuelt, eller fordi den kan afstedkomme nogle (musikalske) kompetencer, der gør højskoleeleverne i stand til at behandle, udtrykke og erkende eksempelvis eksistentielle spørgsmål eller følelser processuelt – både under og efter højskoleopholdet. Sagt på en anden måde, synes den tidsmæssige dimension såvel som det særlige sociale forhold, som vi tidligere har berørt ved sammenspil, at være hovedpunkterne, der adskiller musikundervisningen fra de andre æstetiske fag på højskolerne, når det kommer til fagenes potentiale for almen dannelse.

[29] Oprindeligt udgivet på tyst i 1927 (Klausen, 2023 -b).

Perspektiver i musikundervisning og højskoleophold

I dette kapitel vil vi kortfattet gennemgå udvalgte bredere samfundsperspektiver, som vedrører vores undersøgelse centrale fund.

FFD lancerede i 2009 E-bogsformatet *Højskolens kerne*, som havde til hensigt at kvalificere debatten om ikke mindst højskolernes hovedmål. Heri pointerer Svend Brinkmann, (2010, s. 40) at *Folkeoplysning* som hovedmål rummer en fare for, at højskolerne fortaber sig i førmoderne nationalromantisk betoning af folkelige og nationale fællesskaber og bliver sekterisk og ekskluderende. Samtidig risikerer højskolerne lige så vel at blive oplevelsesudbydere for kunder (elever) i et postmoderne forbrugersamfund. Sidstnævnte synes især at være problematisk, idet højskoleopholdet her risikerer at være reduceret til en oplevelse i stil med, hvordan Rahbek og Møller (2015, s. 14) påpeger, at Drengene Fra Angora-hittet *Kun Minderne Tilbage* kan udlægges som en historie om højskolernes forfald, hvis højskolen i sidste ende kun er *et minde* om en oplevelse.

Fortællingen om *den gode oplevelse* er i høj grad også brugt i forbindelse med særlig markedsføring af højskoler eksempelvis hos FFD: ”På højskolen får du en intens og uforglemmelig oplevelse med masser af nye venskaber – uanset om du tager på et kort kursus eller på et langt højskoleophold.” Det bør dog også nævnes at den pågældende hjemmeside *også* nævner punkter som ”læring uden pensum eller karakterer” og ”Du finder det du er god til” (Forening, u.d.-i). Førstnævnte citat står dog fremhævet under sidens overskrift.

Underviser D fremhæver, at vedkommende finder det problematisk, når højskoler ikke blot markedsfører sig på oplevelser og kompetencetilegenelse, men også i høj grad specialiserer sig heri, hvorved underviseren frygter, at dannelse kan blive reduceret til et biprodukt. Samtidig anerkender underviseren, at der grundlæggende set er tale om et marked, hvor højskolerne konkurrerer om elever (bilag 13, s. 16-17).

Heldigvis peger vores undersøgelse ganske entydigt på, at højskolerne i de undersøgte tilfælde ikke *kun* har bedrevet oplevelsesøkonomisk virksomhed eller fortabt sig i folkelig national romantik for den sags skyld. Flere elever fremhæver gode oplevelser og minder forbundet med opholdet og musikundervisningen, men der tegner sig dog helt overordnet et billede af, at de også har fået meget andet med sig fra højskolen – ikke mindst dannelse i forskellige afskygninger. Dannelse, som sandsynligvis vil være til gavn for både eleverne og samfundet som hele i fremtiden. I det kommende afsnit vil vi se nærmere på, hvilken betydning dette kan have i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Indspark i uddannelses- og beskæftigelsesdebatten

Vores beskæftigelse med højskoler og deres musikundervisning har affødt betragtninger vedrørende dannelse og uddannelse, som rækker udover højskolerne som institutioner og sætter øvrige (ud)dannelsesinstitutioner i perspektiv. Det synes at være et iboende træk ved højskolebevægelsen, med rødder helt tilbage til Grundtvigs oprør mod *det døde bogstav,* at bevægelsen giver anledning til kritiske betragtninger om, hvilket grundlag der i det hele taget drives skoler i Danmark på.

I programmet *Debatten* under overskriften: *Er kulturlivet gået i stå?* vedrørende kulturstøtte udtalte forfatteren Knud Romer:

> ”Det er som om, at ordet *dannelse* simpelthen er røget ud af *uddannelse*, og det eneste der er tilbage det er *ud* – og det er *ud* på arbejdsmarkedet, hvor vi kan opfylde vores funktion som funktionærer og lønarbejdere. Så kan vi producere og sælge pølser, og hvis vi kan kende den på knækket, så skal vi være glade.” (Romer, 2011).

Man kan passende sætte spørgsmålstegn ved, hvad Knud Romer som forfatter overhovedet ved om uddannelsespolitik. Ikke desto mindre kan der måske være noget om snakken.

Politolog og professor emeritus, Ove Kaj Pedersen, (2011, s. 11-12) argumenterer for en forskydning i det officielle menneskesyn i perioden 1975-2006, hvor den danske stat er gået fra at være primært velfærdsstat til gradvist at påtage sig træk af en konkurrencestat. Både folkeskolen og gymnasieskolen fik nye formålsparagraffer i henholdsvis 2006 og 2007, hvori særligt faglige kompetence med henblik på at stå til rådighed for arbejdsmarkedet betones. Forskydningen består i, at skolerne nu har til opgave at uddanne opportunistiske *personer,* hvor den forudgående lovgivning vægtede den *essentielle person*. Hvor velfærdsstaten priser den gode og dydige persons demokratiske deltagelse, vægter konkurrencestaten nærmere færdigheder og det at kunne indgå i sociale arbejdsfællesskaber, for herved at bidrage til at skabe ydelser og national konkurrenceevne.

Skiftet mod konkurrencestat har ifølge Stavros Moutsios (2023) påvirket danske universiteter negativt. Dette ikke blot gennem en influerende kommercialisering af, hvad der førhen i højere grad var fri forskning i overensstemmelse med en europæisk universitetstradition. Der fremhæves især en bureaukratisering af universiteterne, som underlægges en hyper-monitorerende new public management-kultur, eftersom disse forsøges omskabt til *vidensvirksomheder*. Hvilket også afspejles i et fokus på studerendes tilegnelse af specifikke professionelle færdigheder og kompetencer, fremfor mere generel videnstilegnelse og (ud)dannelse (Moutsios, 2023).

Et andet problematisk biprodukt af bevægelsen mod konkurrencestaten er udspredelsen af en performanceorienteret kultur, hvor det i stigende grad bliver vigtigt for unge at præstere til tests og eksamener, hvorimod interessen for viden- og kompetencetilegnelse bliver mindre væsentligt. Der udvikles en instrumental tilgang til uddannelse, hvor den ydre motivation, såsom det gode eksamensbevis, ophøjes, og nytteværdien af uddannelse i højere grad fastlægges ud fra beskæftigelsesmuligheder. Til gengæld synes indre motivation og mening ved uddannelse at miste betydning, hvilket skaber motivationsproblemer hos mange unge (Hutters & Lundby, 2014, s. 13-14). Spørgsmålet er, om det store fokus på eksamenspræstationer er berettiget, set ud fra en forestilling om den gode karakter som udtryk for stor nytte- og brugsværdi:

Administrerende direktør i konsulenthuset Novicell, Per Kirchner, proklamerede i 2017 følgende i et debatindlæg til Politikken:

> ”I de mere end 20 år, jeg har arbejdet som virksomhedsleder, har jeg aldrig – og jeg mener aldrig – set sammenhængen mellem høje karakterer og succes i erhvervslivet. Jeg har set 12-tals-studerende falde fuldstændig igennem på en arbejdsplads, og jeg har set masser af unge uden høje karakterer blomstre op og få kæmpe succes.” (Kirchner, 2017).

Overskriften på debatindlægget var: *Jeg vil hellere se dine rejsebilleder end dit karakterblad*, og kan ses som et indspark i debatten om faglig perfekthedskultur hos særligt gymnasieelever. Kirchners debatindlæg kan givet vis ikke blot antages at være repræsentativ for jobgivere. Man kan dog hæfte sig ved, at Novicell, som stadig er under ledelse af Kirchner, beskæftiger over 400 medarbejdere (Novicell, u.d.). Indlægget kan siges at vedrøre et misforhold mellem eksamenskarakterer som udtryk for bytteværdi og brugsværdi.

Uden at dette kapitel skal gøres til en analyse af hele uddannelsesudbuddet i Danmark, finder vi, at det er tankevækkende, at mange uddannelsesinstitutioner tilsyneladende i tiltagende grad ophøjer produktions- og performancekultur, frem for at have fokus på at skabe hele velfungerende mennesker. Når højskoler med få undtagelser ikke giver karakterer eller afholder eksamener på baggrund af undervisning, kan de siges at være frigjort af et formaliseret bytteværdisystem, som mange andre danske uddannelsesinstitutioner er underlagt. Til gengæld kan højskolerne i vores undersøgelse siges at have skabt en væsentlig brugsværdi for eleverne. Dette ikke blot i form af konkrete færdigheder, men i mange tilfælde også en mere udvidet forståelseshorisont for sit eget og det fælles liv, samt en generel livsduelighed og erfaringer med at tage ansvar i forpligtende faglige fællesskaber.

Meningsfuld musik

Når arbejdet frem mod formel bytteværdi er fraværende på højskoler, så kan højskolerne – jævnfør vores undersøgelse – i højere grad siges at *profanere* selve det brugbare og *meningsfulde*. Dette eksempelvis ved at indgå og deltage aktivt i et forpligtende musikalsk fællesskab eller at praktisere musik uden at have en produktværdi for øje, fordi der i praksis kan ligge en egenværdi. På denne måde kan informanternes oplevelser på højskolerne siges at afspejle brede perspektiver i det omkringværende samfund. Højskolerne bliver en art minisamfund, hvor betydning af ikke mindst deltagelse er udpræget profaneret. Dette fordi konsekvenserne ved *ikke at deltage* bliver direkte synlige. Eksempelvis at sammenspilsholdet mangler deres trommeslager og derfor har svært ved at arbejde videre.

Når *det meningsfulde* også fremhæves, skyldes det, at vi ser et stort potentiale i, at højskoler gennem undervisning synes at hjælpe eleverne til at overveje meningsfuldheden af dels deres faginterne interesser og beskæftigelse med musik i bredere forstand, men også førnævnte beslægtede aspekter som aktivt kritisk deltagelse med videre.

Virksomheden Voluntās group (u.d.) – herunder Center for Applied Meaningfulness – beskæftiger sig grundlæggende med udbredelse og dokumentation af meningsfuldhed i organisationer og samfund med videre. Deres seneste globalt fokuserede rapport viser, at oplevelsen af meningsfuldhed i arbejdsbeskæftigelse er nedadgående, og at dette faldt ganske drastisk i perioden 2020-2022 målt på fire parametre: formål med arbejdet, ledelse, oplevelse af tilhørsforhold og personlig udvikling. Punktet om tilhørsforhold menes at være udpræget påvirket af Covid-19-udbrudet. Når de andre punkter dog også er i fald, menes der at være tale om en *meningsfuldhedskrise.* Danmark ligger på linje med det globale gennemsnit, da (kun) 64% er enten enige eller meget enig i, at deres arbejde er meningsfuldt (Pedersen, Iversen, & Winberg, 2022, s. 12-14). Udover at meningsfuldhed for os at se må være tilstræbelsesværdigt i sig selv, forekommer meningsfuldt arbejde at sænke den negative påvirkning, som stress kan have på ansattes oplevede velvære (Allan, Douglass, & Duffy, 2016, s. 437-438).

Set i lyset af disse forhold må det siges at være samfundsnyttigt, at ikke mindst musikundervisning på højskoler, tilsyneladende skaber refleksioner hos vores informanter, som overordnet set vedrører meningsfuldhed af beskæftigelse med musik. Alle landets højskolemusikelever kan givetvis ikke ende med faktisk at beskæftige sig professionelt med musik, men selv for dem, hvor musik ikke bliver en del af en kommende beskæftigelse, må der siges at ligge en værdi i at skabe refleksioner om meningsfuld brug af musik rent personligt såvel som i samfundsperspektiv. Dette kan også siges at vedhøre etableringen af *forundringsparathed* – i denne forbindelse: Evnen til at se det meningsfulde i, hvad man før har taget for givet eller fundet meningsløst.

Opsummering af undersøgelsens fund

I dette afsnit vil vi klarlægge specialets mest centrale fund i henhold til projektets problemformulering:

> ***På hvilken måde efterleves højskolernes tre hovedmål, samt kravet om Undervisning af Bred Almen Karakter i praktiseringen af højskolemusikundervisning – og hvordan opleves højskolernes musikundervisning at bidrage til dannelse af de deltagende elever jf. højskolernes tre hovedmål?***

Gennem undersøgelsen har vi kunne konstatere, at den brede almene undervisning kan finde sted på højskoler, fordi institutionen som formel instans, undervisere og ikke mindst elever, alle synes at bidrage til, at der skal være *plads til mere end det faginterne*, hvorfor almene perspektiver kan inddrages og behandles løbende som de opstår. Underviserne påtager sig naturligvis et hovedansvar ved at formgive pædagogiske processorer med fokus på, at det almene skal kunne indgå, men læring mellem elever synes i høj grad også at være et væsentligt parameter. Højskoleelever synes især at være gode til at benævne værdien af det hjemlige, trygge og kreative fællesskab indbyrdes, idet dettes værdi for musikundervisningen synes at være ganske åbenlys for eleverne. Dette er også afsejlet i den glidende overgang mellem samværsformer, som bevirker, at de almene perspektiver også ofte opstår uden for den formelle undervisningstid.

Endvidere understøtter vores undersøgelse i høj grad idéen om, at bedrive *højskolepædagogik* ofte vedrører at undervise mindst lige så meget *med* fag, som *i* fag. Vi har i denne sammenhæng erfaret, at det eksemplariske er fremtrædende i mere end én forstand. Dette blandt andet i mødet med merevidende medstuderende og undervisere som veteraner i, hvad der kan betragtes som et praksisfællesskab for musikundervisningen. Derudover som en del af en kategorial dannelsesramme, hvor vi på baggrund af informanternes udsagn har kunnet pege på, at musikundervisningen har været genstand for fundamentale oplevelser. Det eksemplariske har udmøntet sig i forskellige dannelsesmæssige betoninger, der i forskellige musikfag har udgjort mangfoldige dannelsespotentialer, som samlet set synes at have fremstået aktuelt og tilværelsesrelevant for eleverne – jævnført at undervise *med* fag. Dermed synes undervisningen at have været opbyggende for en vis grad af autonomi i vores informanters virke med musikfaget. Ovenstående betragtninger afspejles i høj grad i måden, hvorpå højskolernes hovedmål ifølge vores undersøgelse realiseres:

Når musikundervisningen på højskoler lykkes med at bidrage til *folkelig oplysning*, er det ifølge vores undersøgelse især ved at fremvise og lade eleverne mærke værdien af at indgå i kulturelle, musikalske fællesskaber. Dette på en måde, hvor musikalsk praksis eller *at musikere* i sig selv opleves som værdifuldt – uafhængigt af værdien af *musik som produkt*. Det handler med andre ord mere om at indgå i

et samspil med andre, om så det er i forbindelse med kor, sangskriverfællesskaber, rytmisk sammenspil eller musikproduktionsfællesskaber. Dette kommer også til udtryk gennem en tilbøjelighed til at opsøge musikfællesskaber efter højskoleopholdet, herunder ikke mindst videregående musikuddannelser med afsæt i højskoleelevernes erfaringsgrundlag fra musikundervisningen og -samværet.

Demokratisk dannelse har som nævnt været mindre direkte fremtrædende i undersøgelsens empiriske grundlag end de to øvrige hovedmål. Ikke desto mindre synes hovedmålet i høj grad at være til stede som en *demokratisk livsform*, som ofte praktiseres i forbindelse med undervisning. Undervisningen synes overordnet at være tilstræbt gennemført på *demokratisk vis*, hvilket også synes at have trænet elevernes evner til at *indgå i* og *bidrage til* demokratiske processer. Desuden synes undervisningen i nogle tilfælde at have etableret eller forfinet en kritisk rationalitet hos eleverne, som udspringer af arbejdet med det æstetiske, men samtidig rummer dette mere universelle potentialer i forbindelse med dét at fungere som aktiv kritisk medborger i et samfund.

Livsoplysning, der relaterer sig til livets mere eksistentielle og universelle spørgsmål, synes endvidere at kunne spores på flere forskellige måder i elevinformanternes oplevelserne af personlig værdi og nyttevirkning, der er affødt af højskolens musikundervisning. Hovedsigtet kommer til udtryk hos de tidligere højskoleelever i form af øget livsglæde og selvværd samt en stærkere livsduelighed, der omhandler det, at have virkelysten til at tage ansvar for og engagere sig i sit eget og det fællesliv, hvoraf især sidstnævnte synes at vægtes af informanterne. Dette er herudover nært beslægtet med udviklingen af en større *indsigt* i sit eget og det fælles liv samt *forundringsparathed*, der begge omhandler en villighed til at udvide sin forståelseshorisont ved at lade sine fordomme komme i spil i mødet med henholdsvis andre mennesker og livsverdensfænomener, som man ellers ville tage for forgivet. Desuden har vi i analysen set, hvordan visse elever synes at have opnået en forfinelse af deres æstetiske, følelsesbaserede erkendelse og udtryksmulighed.

Dermed er det dog ikke sagt, at undervisningen udelukkende skaber værdi, som opfylder hovedmålene. I analysen identificerede vi social- og faglig værdiskabelse for eleverne som udtryk for mere personlige konnotationer af musikundervisningen. Den faglige værdi gav sig især til kende gennem praktiske kompetencer såsom at blive bedre til teori og forskellige instrumenter. Vi har dog også tidligere påpeget, at disse faglige kompetencer – for enkelte elever – har medvirket til, at de socialt set har kunnet fungere og interagere bedre i musikundervisningen, navnlig ud fra musikkens evne til at mediere sociale forhold jævnfør *microsocialities*.

Vi har endvidere i opgaven diskuteret musikundervisningen i relation til andre højskolefag. For det første har vi set, hvordan selve udbuddet af musikundervisning på højskoler er fordelagtigt for højskolernes dannelsesprojekt i den forstand, at det kan medvirke til at flere musikinteresserede opsøger højskoleophold og gennemgår en dannelsesproces, uagtet om dette er en forudgående motivation eller ej. Hernæst forekommer højskolens æstetiske fag og dimensioner som musikundervisning at være gavnlige for elevernes udvikling og udfoldelse af æstetisk erkendelse, hvilket synes at være særligt afgørende for elevernes tilegnelse af hovedmålet livsoplysning. Endeligt synes musikundervisning at adskille sig fra andre æstetiske højskolefag, når det kommer til fagenes potentiale for almen dannelse, ved det særlige sociale forhold forbundet med sammenspil, samt musikkens særegne tidsmæssige dimension, som, vi argumenterer for, kan være gunstig for dannelsesprocesser.

Undersøgelsen indikerede endvidere, at værdien af højskolemusikundervisning med stor sandsynlighed ikke kun er opstået hos de undersøgte informanter. Vi har udlagt et påfaldende stort sammenfald mellem vores empiri, og værker som beskæftiger sig med *højskolepædagogik* på et mere generelt plan. Derfor forekommer det meget sandsynligt, at en lignende pædagogisk tilgang til musikundervisning praktiseres på landets øvrige højskoler, hvorved der her foreligger tilsvarende muligheder for at skabe *livsoplysning, folkelig oplysning* og *demokratisk dannelse* gennem højskolepædagogisk formgivning.

At højskolen som rammesætning for dannelse opfattes af elever som både en skole, et hjem, et fristed, og et socialt laboratorie er tilsyneladende afgørende for, at almene perspektiver i høj grad kan inddrages i undervisningen: Højskolen som ramme kan siges at være et særdeles nærværende *mikrokosmos*, hvor vigtigheden af ikke mindst det velfungerende fællesskab, aktivt deltagelse, åbenhed og demokratisk dialog i høj grad synliggøres og bliver særdeles mærkbar, fremfor blot at være ideologiske tilstræbelser i en abstrakt forestilling om store velfungerende samfund. Når højskolelivet og musikundervisningen er velfungerende *eller* dysfunktionel, opleves og erfares det meget direkte hos elever såvel som lærere. Samtidig kan højskolen som ramme ses som et *mikrokosmos*, fordi der netop er tid og plads til de helt store eksistentielle perspektiver. Væsentlige dannelsesaspekter forbundet med selve menneskelivet afspejles og affødes med andre ord af undervisningen og dagligdagen på skolen, idet der gives rum til at dyrke ikke mindst fællesskab, forundringsparathed, det selvrefleksive og det særligt meningsfulde i tilværelsen.

Litteraturliste

Adorno, T. W. (1993). Music, Language, and Composition. *The Music Quarterly, 77*(3), s. 401-414.

Aalborg Sportshøjskole. (u.d.-a). *Valgfag*. Hentet 23. Marts 2023 fra Aalborg Sportshøjskole: https://www.sportshojskolen.dk/fag/valgfag

Aalborg Sportshøjskole. (u.d.-b). *Tilvalgsfag*. Hentet 23. Marts 2023 fra Aalborg Sportshøjskole: https://www.sportshojskolen.dk/fag/tilvalgsfag

Allan, B. A., Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2016). Meaningful Work as a Moderator of the Relation Between Work Stress and Meaning in Life. *Journal og Career Assessment, 24*(3), s. 429-440.

Børne- og undervisningsministeriet. (23. August 2021). *INSTRUKS FOR TILSKUD TIL FOLKEHØJSKOLER & UNGDOMSHØJSKOLER.* Hentet 3. Maj 2023 fra Børne- og undervisningsministeriet: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/frie/pdf21/210824-tilskudsinstruks-for-folkehoejskoler---ungdomshoejskoler.pdf

Benedict, A. (1991). *Imagined Communities.* London, England: Verso Book.

Benestad, F. (1976). *Musikk og tank.* Oslo: Aschehoug.

Bjelke, J. F. (1972). *Den europeiske filosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bonde, L. O. (2009). Musik og transfer. Kan musikalsk læring overføres til andre lærings- og livsområder? *Kognition og pædagogik 70.*, s. 42-57.

Born, G. (2012). Music and the Social. I M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (Red.), *The Cultural Study of Music: A Critical Introduction* (2. udgave udg., s. 261-274). New York, NY: Routledge.

Bradley, D. (5. august 2019). *The Top 10 Vietnam War Songs: A Playlist for Veterans*. Hentet 3. marts 2023 fra Thirteen.org: https://www.thirteen.org/blog-post/top-10-vietnam-songs-veterans-playlist/

Braun, V., & Clarke, V. (21. Juli 2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.

Brinkmann, S. (2010). Folkelig oplysning og dannelse til det globale. I R. Kjær, G. Hansen, A. Harbsmeier, & J. B. Rasmussen (Red.), *Højskolens kerne* (2. udg., s. 39-41). Folkehøjskolernes Forening.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (26. Januar 2009). Til forsvar for en uren pædagogik. *Nordic Studies in Education, 28*(4), s. 303-314.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). 1. Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder: En grundbog (2. udgave)* (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.

Bruner, J. (Autumn, Vol. 18, No. 1, 1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, s. 1-21.

Carlsen, J. (2012). Højskolens anliggende. I T. Beck, B. Popp-Madsen, R. Henriksen, & R. Christensen (red.), *Hvorfor skal hverdagen ligne en slutspurt?* Aarhus: Klim.

Christensen, A. S. (18. august 2020). *Isidor af Sevilla*. Hentet 10. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Isidor_af_Sevilla

Dehs, J. (1. marts 2023). *Æstetik*. Hentet 1. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/%C3%A6stetik

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab. (2022). *harmoni*. Hentet 8. marts 2023 fra Den Danske Ordbog: https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=harmoni

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-a). *UBAK*. Hentet 30. Marts 2023 fra Højskolerne: https://ffd.dk/hoejskolepaedagogik/ubak

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-b). *Søg i højskoler*. Hentet 23. Marts 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/skole-soegning/#?cludoquery=*&cludosort=Title%3Dasc&cludopage=1&cludoinputtype=standard

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-c). *Højskoletyper*. Hentet 23. Marts 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/hoejskoler/hoejskoletyper

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-d). *Alle Højskoler*. Hentet 23. Marts 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/hojskoler

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-e). *Engelsholm Højskole*. Hentet 2. maj 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/hojskoler?skole=engelsholm-hojskole

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-f). *Den Rytmiske Højskole*. Hentet 2. maj 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/hojskoler?skole=den-rytmiske-hojskole

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-g). *Dagelever*. Hentet 3. Maj 2023 fra Højskolerne: https://ffd.dk/administration/a-aa/dagelever

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-h). *Sommerhøjskole og ugekurser*. Hentet 18. maj 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/hoejskolekurser/korte-kurser-1-7-uger/sommerferie-paa-hoejskole/sommerhoejskole-og-ugekurser

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-i). *Hvordan er livet på højskole*. Hentet 25. Maj 2023 fra Højskolerne: https://www.hojskolerne.dk/om-hoejskole/livet-paa-hoejskole

Folkehøjskolernes Forening. (u.d.-j). *Højskolepædagogisk Uddannelse (HPU)*. Hentet 30. Maj 2023 fra FFD: https://ffd.dk/hoejskolepaedagogik/hpu

Folketinget. (2. Juni 2006). *Forslag til Lov om ændring af lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler).* Hentet 7. April 2023 fra Retsinformation: https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200513L00221

Gadamer, H.-G. (2004-a). *Sandhed og metode.* (A. Jørgensen, Ovs.) Århus: Systime Academisk.

Gadamer, H.-G. (2004-b). *TRUTH AND METHOD* (Second, Revised Edition udg.). (J. W. Marshall, Ovs.) London - New York: Continuum.

Glahn, N. (2015). Foreningens forord. I K. L. Brandt, & K. Kaufmann (Red.), *Højskole Pædagogik: En fortælling om livsoplysning i praksis* (s. 7). Aarhus: Klim.

Grundtvig, N. F. (2022 [1889]). *Om Indretningen af Sorø Academi til en Folkelig Høiskole*. Hentet 6. Marts 2023 fra Grundtvigs Værker: http://www.grundtvigsværker.dk/pdf/1843_741_txt.pdf

Hansen, M. (2005). At lære sammen med andre. I *Voksnes læringsrum.* Billesøe & Baltzer forlagene.

Harbsmeier, A. (24. Maj 2012). *For lidt plads til eksperimenter*. Hentet 20. Maj 2023 fra Højskolebladet: https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2012/maj/for-lidt-plads-til-eksperimenter

Harding, M. (5.. november 2020). *Kulturkanon*. Hentet 24. februar 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Kulturkanon

Højskoleudvalget. (Januar 2005). *Rapport fra Højskoleudvalget.* (K. Krarup, & Uddannelsesstyrelsen, Red.) Hentet 5. April 2023 fra Børne- og Undervisningministeriet: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2005-rapport-fra-hoejskoleudvalget.pdf

Heater, D. (1. Juli 2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs, 55*(3), s. 457-474. Hentet fra https://watermark.silverchair.com/550457.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAtkwggLVBgkqhkiG9w0BBwagggLGMIICwgIBADCCArsGCSqGSIb3DQEHATAeBglghkgBZQMEAS4wEQQMA3J7icWezG_1gk-2AgEQgIICjMbNu82NyyiguMCdVQ2DNuC_w1uxVCjFcxNGioesjTtLRih6

Heidegger, M. (2007). *Væren og Tid.* (C. R. Skovgaard, Ovs.) Århus: KLIM.

Himmelstrup, J. (6. Marts 2023). *HPU har fundamentalt ændret min måde at undervise på*. Hentet 30. Maj 2023 fra Højskolebladet: https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2023/mar/hpu

Hogenes, M., van Oers, B., & Diekstra, R. F. (2014). The impact of music on child functioning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences Vol.10 (3)*, s. 312-336.

Hutters, C., & Lundby, A. (2014). *Læring, der rykker: Læring, motivation og deltagelse - set fra elever og studerendes perspektiv.* Center for Ungdomsforskning.

Isaksen, S., & Bak, K. S. (Red.). (2018). *Fællessang og fællesskab : en antologi.* Videnscenter for Sang, Sangens Hus.

Johansen, K. F. (11. september 2020). *Nyplatonisme*. Hentet 16. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/nyplatonisme

Kaufmanas, S. (2020). Musikfaget i højskolerne. I S.-E. Holgersen, & F. Holst (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse - Status og perspektiv 2020* (s. 109-118). Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. Hentet 10. Maj 2023 fra DPU - Aarhus Universitet: https://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Rapporter/Rapport_-_Musikfaget_i_undervisning_og_uddannelse_2020.pdf

Kirchner, P. (31. Maj 2017). Jeg vil hellere se dine rejsebilleder end dit karakterblad. *Politikken*, s. 8.

Kjær, R. (2012). *Samværets betydning på højskolen - Et inspirationshæfte.* Hentet 19. Maj 2023 fra FFD: https://ffd.dk/media/11528/12-samv_rsfolder-web.pdf

Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik.* København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.

Klausen, S. H. (3. august 2022). *Maurice Merleau-Ponty*. Hentet 29. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Maurice_Merleau-Ponty

Klausen, S. H. (23. april 2023 -a). *Hans-Georg Gadamer*. Hentet 11. maj 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Hans-Georg_Gadamer

Klausen, S. H. (11. maj 2023 -b). *Martin Heidegger*. Hentet 30. maj 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Martin_Heidegger

Koch, H. (1942). *Dagen og vejen.* København: Westermann.

Korma. (u.d.). *Korma Musik Camp*. Hentet 17. Maj 2023 fra Korma: https://korma.dk/nyheder/korma-music-camp/

Korsgaard, O. (2004). Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse - en introduktion. I O. Korsgaard (Red.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse* (s. 5-11). København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.

Korsgaard, O. (2019). *Strejftog i Højskolernes Idehistorie.* København: FFD's Forlag.

Kulich, J. (September-Oktober 1997). Christen Kold, Founder of the Danish folk high school: myth and reality. *international Journal of Lifelong Education, 16*(5), s. 439-453.

Kulturministeriet. (21. Marts 2017). *Vejledning om undervisning på folkehøjskoler*. (P. Nylykke, Redaktør) Hentet 30. Marts 2023 fra Retsinformation: https://www.retsinformation.dk/eli/retsinfo/2015/11542

Kulturministeriet. (27. Marts 2019). *Højskoleloven*. (P. Nylykke, Redaktør) Hentet 30. Marts 2023 fra Retsinformation: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/280

Lange Analyser. (Oktober 2013). *Analyse af højskolernes effekt på uddannelse.* Hentet 14. Maj 2023 fra Folkehøjskolernes Forening: https://ffd.dk/media/12029/effektanalyse_fuld.pdf

Langkjær, J. (27. Februar 2014). *Sådan er højskolens sprog*. Hentet 7. Maj 2023 fra Højskolebladet: https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2014/feb/saadan-er-hoejskolens-sprog

Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret Læring - og andre tekster.* (B. Nake, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.

Madsen, K. S., Nordentoft, A., & Lystbæk-Hansen, J. (2014). *PISA-undersøgelser*. Hentet 23. februar 2023 fra faktalink: https://faktalink.dk/titelliste/pisa-undersoegelserne

Madsen, S. L. (2015). Betydning er verdens løn - om fællesskab og personlig udvikling. I K. L. Brandt, & K. Kaufmann (Red.), *Højskolepædagogik - En fortælling om livsoplysning i praksis* (s. 155-158). Aarhus: Klim.

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school - A public issues.* (J. McMartin, Ovs.) Leuven, Belgien: E-ducation, Culture & Society Publishers.

Mikkelsen, M. (11. november 2011). *Sådan husker hjernen det, den lærer*. Hentet 23. marts 2023 fra Kristeligt Dagblads websted: https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/%C3%A5rgang-2011-har-rod-i-hukommelsen

Mortensen, J. (04. 10 2017). *Dannelse - så verden bliver stor nok*. Hentet fra højskolebladet.dk: https://hojskolebladet.dk/nyhedsarkiv/2017/okt/dannelse-saa-verden-bliver-stor-nok

Moutsios, S. (2023). The bureaucratisation of the university: The case of Denmark. *Educational Philosophy and Theory, 55*(3), s. 379-391.

Nørum, B. (2. juni 2020). Graffiti. Banksy hamrer de sociale budskaber hjem med succes. *Kristeligt Dagblad Sektion 1, Side 6*.

Nielsen, F. V. (1994). *Almen Musikdidaktik.* Christian Ejlers' Forlag.

Nielsen, F. V. (1999). *Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i Genstandsfeltet.* København: Danmarks Lærerhøjskole.

Nielsen, F. V. (2007). Hvorfor musik? Begrundelser for en almen musikundervisning. (F. V. Nielsen, & S.-E. Holgersen, Red.) *DNMF Konferencerapport - Hvorfor musik? Begrundelser for musikundervisning*, s. 37-50.

Nielsen, V. (1983). Grundtvig og Sproget. *Højskolebladet, 108*(34), s. 546-549.

Novicell. (u.d.). *Om Novicell*. Hentet 22. Maj 2023 fra Novicell: https://www.novicell.com/dk/om-novicell/

Oettingen, A. v. (2020). *Almen pædagogik: pædagogikkens grundlæggende spørgsmål* (iBog udg.). (H. Juul, Red.) Hans Reitzels Forlag.

Olsen, A.-M. E. (17. februar 2023). *Platon*. Hentet 16. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Platon#-Id%C3%A9er_og_f%C3%A6nomener_i_Platons_filosofi

Pedersen, N. K., Iversen, N. E., & Winberg, K. L. (2022). *Global Meaningsfulness Report 2022.* Voluntās.

Pedersen, O. K. (11. Maj 2011). Folkeskole og politisk kultur. (C. F. Rostbøll, Red.) *Politik, 14*(2), s. 11-18.

Poulsen, A., & Schack, M. (7. maj 2020). *Jerome S. Bruner*. Hentet 31. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Jerome_S._Bruner

Rahbek, R. K. (2016). Deltagende medborgerskab. I R. K. Rahbek (Red.), *Demokratisk dannelse - Højskolen til debat* (s. 17-27). Aarhus: Klim.

Rahbek, R. K. (2019). *Stedets Pædagogik - Om Højskolernes Opgave og Praksis.* Aarhus: Klim.

Rahbek, R. K., & Møller, J. (2015). Højskolepædagogik - Højskolepædagogikkens vilkår og praksis. I K. L. Brandt, & K. Kaufmann (Red.), *Højskolepædagogik: En fortælling om livsoplysning i praksis* (s. 13-143). Aarhus: Klim.

Reimer, B. (2003 [1970]). *A PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION* (3. udg.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Riemer, O. (1970). *Einführung in die Geschichte der Musikerziehung.* Wilhelmshafen: Heinrichshofen.

Romer, K. (17. Februar 2011). Debatten - er kulturlivet gået i stå? Danmarks Radio.

Ruud, E. (1997). Om mål og midler i musikterapien. *Nordic Journal of Music Therapy, 6*(2), s. 130-135.

Rytmisk Musikkonservatorium. (u.d.). *FAQ: Optagelse*. Hentet 16. Maj 2023 fra RMC: https://rmc.dk/da/faq-optagelse

Schütz, A. (marts 1951). MAKING MUSIC TOGETHER: A Study in Social Relationship. *Social Research, Vol. 18, No. 1*, s. 76-97.

Scherer, A. D. (2020). *An Examination of Democratic Educational Processes Within Concert Band Rehearsals.* Hentet 17. Maj 2023 fra Proquest: https://www.proquest.com/docview/2490778779?parentSessionId=XwqGdSKnQ2o5yDELoFb9aQS5Hcj3XVLW7MNhfCWfBSQ%3D&pq-origsite=primo&accountid=8144

Sævi, T. (6. Juni 2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 97*(3), s. 236-246.

Slots- og Kulturstyrelsen. (April 2021). *Strategi for tilsyn med folkehøjskolerne.* Hentet 30. Marts 2023 fra Slots- og Kulturstyrelsen: https://slks.dk/fileadmin/user_upload/SLKS/Tilskud/Folkeoplysning/Tilsynsstrategi__2021.pdf

Slots- og Kulturstyrelsen. (2. Maj 2022). *Støtte til højskoler og højskoleophold*. Hentet 30. Marts 2023 fra Slots- og Kulturstyrelsen: https://slks.dk/omraader/kulturinstitutioner/folkehoejskoler/stoette-til-hoejskoler-og-hoejskoleophold

Small, C. (1998). *Musicking - The Meanings Of Performing and Listening.* New England, Hanover & London: Wesleyan University Press.

Taisbak, C. M. (13. maj 2016). *Pythagoras*. Hentet 19. marts 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/Pythagoras

Varkøy, Ø. (1997). *Hvorfor Musikk - en musikpædagogisk idéhistorie* (2. Udgave udg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Væhrens, S. N. (Oktober 2013). *Oplevelser og erfaringer med højskoleophold - højskolepædagogik fortalt med elevernes stemmer.* Hentet 19. Maj 2023 fra Nationalt videnscenter for frie skoler: https://www.vifo.dk/media/lj1b2xhw/oplevelser-og-erfaringer-med-hoejskoleophold.pdf

Voluntās Group. (u.d.). *What we do*. Hentet 25. Maj 2023 fra Voluntās: https://voluntasgroup.com/#

Walther-Hansen, M. (2022). *Musik og entreprenørskab - Muligheder og barrierer i musiklivet.* København: Samfundslitteratur.

Wiberg, M. (2011). Begrebet alvor i en pædagogisk kontekst. I A.-M. E. Olsen (Red.), *Pædagogiske værdier & etik* (s. 83-100). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute Those Claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *The Journal of Aesthetic Education 34 (3-4)*, s. 11-75.

Winther-Jensen, T. (2023). *Dannelse*. Hentet april 2023 fra Den Store Danske: https://denstoredanske.lex.dk/dannelse

Wivel, O. (1961). Højskolens nederlag. I J. Rosendahl (Red.), *Højskolen til debat.* Gyldendal.