



5 Med professoren i marken ...

Kreative musikalske processer – KMP



... af Mogens Christensen
Professor i musikformidling ved
Syddansk Musikkonservatorium
og Skuespillerskole



↔ Kreativitet

Et af målene med musikundervisning er det skabende arbejde. Det kreative. Et flot ord, men også forpligtende. Lad os indledningsvist skrælle det tykke og begrebsforstyrrende fedtlag af kreativitetsordet. Det første livtag med dette uklare alt-og-intet-buzz-ord er at sondre mellem en **generel kreativitet** (opfindsomhed) og en **klassisk kreativitet**. I sidstnævnte refereres i højere grad til et forløb, der strækker sig fra det at få en mere eller mindre original idé over udvikling og formning af den til en performance af den. Vi må altså slå fast, at det ikke er overvældende kreativt:

- At reproducere. Hverken ved at planke et stykke, synge playback til det eller at indøve et stykke efter noder eller anden klar grafik.
- At lade eleverne være statister i lærerens kreative udfoldelser.

Målet med de kreative bestræbelser kan derfor meget vel være dels at få lukket op for det, børnene måtte have i sig, og dels at

skabe en motivation gennem den leg, som det kreative arbejde også repræsenterer for mere skolerettede fagområder.

Komposition i musiktimen

At arbejde skabende i musiktimen er ikke noget nyt. Der er mange gode eksempler på, at en klasse har lavet et nummer, måske ligefrem en hel musical. Mere i både kunstneriske og didaktiske rammer kom de skabende tilbøjeligheder for alvor med Finn Egeland Hansens båndtropering i 1980'erne.

Fra Storbritannien strømmede frugterne af deres meget tidlige huskomponistordninger ud i forskellige former for mere eller mindre kompositorisk nærkontakt mellem orkestre/ensembler og skoleverdenen. Et eksempel på den både kunstneriske, praktiske og pædagogiske vinkling koblet med en del refleksion var (og er) at finde hos folk som John Paynter, der for et par år siden lavede en opsamling af nogle af idéerne i bogen *Thinking and Making* (Oxford Music Educa-

tion, 2008). Også folk som Richard McNicol er at finde i denne brede, britiske tradition.

I de skandinaviske lande er der også på forskellig vis et fokus på børnekomposition. På den sikre pædagogiske grund med Magne Espelands efterhånden mange bøger og på det kunstneriske med de initiativer, Karin Rehnqvists har sat i gang for at involvere børn i kreative processer.

Selv Tyskland er ved at vågne. Senest med udgivelsen af Matthias Schlothfeldt *Komponieren im Unterricht* (Hildesheim, 2009), hvor der dog ingen tvivl er om fortegnet: Vi komponerer for at lære noget om konkrete værker. Yderst minimal kunstnerisk egenværddi.

De britiske, skandinaviske og tyske indgange er med andre ord væsensforskellige – noget, der også hænger sammen med de respektive skolesystemers definition af musikundervisning og de børn og unge, man retter sigte-kornet mod. Hvor tyskerne gerne fokuserer

på „hochbegabten“ børn – altså talenterne – er de britiske børnekompositionsbe- stræbelser ofte mere forbundet med "community" – at man vil bringe musikken og (gen-)skabelsen af den ud til de mennesker, der ikke selv op-søger den. Hensigten strækker sig også lige fra komposition som middel til enten musik-forståelse eller rekruttering til komposition for sin egenværdis skyld. Det er det sidste, der er i fokus i nedenstående omtale af kmp – Kreative Musikalske Processer.

KMP

Kreative musikalske processer blev størknet som begreb efter udgivelsen af Inger Ub-besens og Kirsten Andkjær Petersens bog *De kom po no*. Siden har kmp-begrebet etableret sig både som en undervisnings-form og med en landsdækkende forening bestående af folk fra skolesystemet, konser-vatorierne, læreruddannelserne, symfonior-kestrene, LMS, Den jyske Opera, det private erhvervsliv og privatpraktiserende udøvere af kmp. Hensigten med denne forening er at udvikle, udveksle og udbrede kendskabet

til kompositionsbaseret musikformidling. Interesserede kan henvende sig til Kirsten Andkjær Petersen på LMS.

At arbejde skabende

Det skabende arbejde er ofte en diffus stør-relse, og nedenstående – for en stor dels vedkommende hentet fra den kommende udgivelse fra Dansk Sang *Sed vitae* – tager sig for at få lidt struktur på begrebet, så det bliver nemmere at håndtere.

At være kreativ er som nævnt ikke kun at få en idé, men tillige at kunne udvikle og strukturere denne idé. De fleste skolebørn er eminente til at få idéer, men mangler må-ske den tilstrækkelige hjælp til at få disse idéer struktureret, da skolesystemet for ti-den betoner det kundskabsmæssige meget højt i forhold til idéskabelse og -udvikling.

Første fase er med andre ord at skabe grundstoffet for den kreative proces. Denne kan triggeres med noget læreren kommer med, f.eks. et eventyr eller en historie. Ofte

vil der så laves **lydkulisser** til denne histo-rie, så f.eks. alle dyrene i *Stadsmusikanterne fra Bremen* får sin egen lyd. Så kan histo-rien fortælles akkompagneret af disse lyde. Formen, rækkefølgen og udviklingen ligger solidt i den litterære forms skal.

For større børn kan grundstoffet ligge i, at en lyd-association kan skabes ud fra det stof, man vil arbejde med. Børnene får med andre ord lov til at fortælle en musikalsk historie ind i et givent stof. Den motivationsfremmende effekt, som denne fortællen sig ind i stoffet, skal nok ikke underkendes. Den skaber en ganske særlig type ejerskab. Især hvis man finder emner, der er uden for koden sandt/falsk. Er man sig bevidst, at man med den musikalske fortælling befinder sig i koden mening/ikke-mening, kan det give sig smuk-ke, musikalske knopskydninger. Børnene har vanligtvis ikke de store problemer med at sondre mellem kunstens/legens rum og kundskabens rum. Så førstnævnte kan sag-tens inddrage fiktive elementer. Med tanke på romaner som *Kongens fald* og *Gøngehøv-*



trygge rammer for alle parter i et ellers tåget landskab – og, ikke mindst, lader disse parter se nye sider hos hinanden.

Raslen med løse blyanter i et penalhus. Hvad stiller man op ud over de fine ord om jordemodermetode og om ikke at blande sin egen smag ind i modtagelsen? Første fase er: **beskriv lyden**. Både over for dig selv og over for gruppen. Fortsæt inde i hovedet med en analyse: Dette er en kontinuerlig lyd – altså hverken en punktyd, som f.eks. en lineal, man svirper ned i bordet

med et brag, eller en dynamisk lyd/et forløb, som hvis penalhuset i fuld fart kom glidende hen over bordet for til sidst at falde ud over kanten og på gulvet med et klask. Hold disse tre grundlydstyper helt present i bevidstheden:

- **Den statiske lyd** uden begyndelse og afslutning.
- **Punktet**, der næsten ingen udstrækning har.
- **Det dynamiske forløb**, hvori der foregår en slags handling.

Allerede i denne beskrivelse ligger der en mulighed: Lad lyden komme i dialog med en af de andre lydtyper. Kan den prøvende og lidt bevidstløse raslen afbrydes af punktvis afbrydelser? Hvordan skal det organiseres? Skal det have en retning – altså begynde at ligne et forløb? **Retning** er et vigtigt begreb. Både for dem, der skal lave stykket, og for dem, der skal høre på det. Er forløbet retningsløst, bliver det nemt diffust og lidt for "moderne". De umiddelbare retningsredskaber er:

dingen og nyere fiktive filmomskrivninger af fakta er der jo en lang vedholdende tradition for den slags indgange. Oftest foretaget gennem de gyldne sprækker, hvor vi ikke er sikre på sandheden. Den musikalske association kan være narrativ; men ønsker man som lærer at kunne påvirke den formale udvikling af børnenes bud, bør man søge enkeltpunktet, en essens-lyd, i stedet for.

Grundstoffet for den kreative proces kan også være uafhængigt af undervisning og formel læring. Find en lyd, du kan lide. Og lad os udvikle den. Det kan måske være vanskeligt at "begrunde" den slags tænkning; men dels ligger den ikke børnene fjern, dels ligger det nær den kunstneriske skabelsesproces.

At modtage

For de fleste er det ikke noget problem at sætte en kreativ proces i gang. Spørgsmål som "Hvordan lyder ...?" afstedkommer naturligvis en pæn mængde musikalske bud.

Men hvad stiller man op med disse bud? Hvordan bedømmer man dem? Hvordan kvalificerer man dem? Hvordan kommer man videre med dem?

Det første, man må spørge sig om, er, hvad man forventer. En symfonisats eller et færdigt rocknummer får man ikke. Måske kun en vedholdende, men ærligt ment, raslen med løse blyanter i et penalhus. Og nogle spørgende øjne. Tag bestik af ærligheden i udsagnet. Som regel er det 100% ærligt: Det er, hvad vi kan finde på, og det er noget, vi godt vil kunne arbejde med. Forholder det sig så, skal man gøre Hölderlins Hyperion-ord til sine:

*Es ist nichts so klein und wenig,
Woran man sich nicht begeistern könnte.*

Begejstringen skal suppleres med en invitation til at få undersøgt, hvordan en sådan lyd kan behandles. Den rolle, man her skal spille, er jordemoderens: Man skal hjælpe til med fødselen – ikke føde selv. Denne –

ikke lige lette – øvelse indebærer en tilsættelse af egne præferencer og privat smag samt en nedtoning af egen forslagsiver efter at komme videre. Ingen besserwisser. Intet ønske om at belære. Frem med tålmodighed og åbenhed over for de mest uventede forslag og idéer. Og en indstilling om at begynde dér.

Idealet kan være sokratisk dialog. Også kaldet **maieutik**. Eller nogle gange: protreptik. Man skifter for en begrænset stund rolle fra at være underviser til at være forankret ledsager, der – med Søren Ulrik Thomsens ord – oprigtigt ønsker sig med på en "fælles erkendelsesrejse" i stedet for en "guided tour i indsigter, han havde, allerede inden" timen begyndte. Forskellen til den normale lærertilgang er den bevidste påtægen sig uvidenheden. Forskellen til coaching er, at begge parter i den maieutiske proces stiler mod nye erkendeshorisonter. Man skal lære noget selv. Metoden giver situationen en **ligeværdighed**. En ligeværdighed, der dels fremmer den kreative proces, dels giver

- **Dynamik**, f.eks. crescendo mod et højdepunkt eller et diminuendo mod et dybdepunkt.
- **Tempo**, f.eks. accelerando, der til sidst munder ud i alles kamp mod alle, eller ritardando, der munder ud i, at stykket forsvinder smukt og virkningsfuldt ud i verdensaltet.
- **Klang**, kan lyden laves på andre lydgivere?
- **Intensitet**, f.eks. at alle i gruppen spiller med (på det samme eller noget forskelligt), eller at man begynder med et instrument og lader de andre føje sig til efterhånden.
- **Register**, f.eks. fra dybt register mod højt register eller på samme tid mod højt og dybt, så der bliver et "hul" i midten.
- **Berettelsesmodellen**: En begyndelse, et sted hen (f.eks. et højdepunkt), en afslutning.

Man kan med bevidst lytten og velvalgte spørgsmål godt nå til et forløb som dette: Først næsten uhorlig raslen med Philips skindpenalhus, så samme tempo med



Saras gammeldags træpenalhus, herefter Jacobs stålpenalhus ... alt sammen bygget sammen med et crescendo for at nå en kulmination. Så en varieret gentagelse af hele dette forløb, men med anden rækkefølge, og hvor alle efterhånden sænker eller øger tempoet, så kulminationen tilføjes et mindre kaos af forskellige tempi, derefter nogle soloer, derefter en struktureret opløsning i rene punkter, derefter ...

Udvikling, strukturering og formning

Vi er tilbøjelige til at lade form komme meget tidligt ind i den kreative fase: Så kører vi A-stykket igen, så B-stykket ... Prøv den anden vej: At formen bliver til. Ud fra det stof, vi arbejder med. Nyd at udvikle: at vikle mulighederne ud. At åbne. Tænk ikke hele vejen igennem ad logisk, lineær vej. Tillad lidt springende tankegang: Vi kunne også ... Måske stiger støjniveauet, men ikke nødvendigvis som udtryk for noget destruktivt.



invitation. Det er læreren, der har overblikket, og bør agere ud fra det.

For det andet ligger der i enhver performance en balancegang mellem en **villen** (engagementet), en **skullen** (en relevans for et publikum) og en **kunnen** (færdigheder). Skønt denne ønskevistmodel (Jørn Langsted m. fl.) er kommet til verden som målestok for voksenkunst, er den fuldt anvendelig i børnesammenhænge. Hensigten med modellen er, at de tre nævnte parametre skal være i balance med hinanden. Oftest er det i vor sammenhæng den gren, der har med kunnen at gøre, der halter. Børnene kan ikke spille eller agere som professionelle folk, men man kan som lærer afhjælpe

denne manglende funktion på fantasifulde måder:

- Brug hele lokalet med grupper rundt omkring. Evt. også udenfor. Det er dejligt ikke at vide, hvor lyden kommer fra næste gang.
- Brug lysætning og farver aktivt.
- Gør gerne forestillingen lidt abstrakt. En god forestilling skal efterlade sig lidt til tanken bagefter.
- Brug forstærkning og rumklang. Et gruppe med skramlende penalhuse kan blive spændende, hvis der står en højttaler i hvert sit hjørne, og hvis man eksperimenterer lidt med rumklang, filtrering og andre fremmedgørende effekter.

- Inddrag evt. publikum. Hvis det er en aften med forældrene, kan man lave sin forestilling for dem først. Derefter invitere de voksne ind i grupperne, fortælle dem, hvad man har gjort, lade dem prøve det samme – og tilføje noget, hvis de vil – og derefter opføre hele stykket igen med de voksne i grupperne.

Det kan lyde rablende galt at skulle bruge tid og kræfter på at kvalificere valget af skramlende penalhuse, men værdien af at arbejde med et selvtillivret grundstof fra idé til performance må ikke underkendes. I en tid, hvor tanken om, at vi i vor verdensdel skal prøve at overleve på struktureret kreativitet. ☺

Illustrationerne til denne artikel er hentet fra Mogens Christensens kommende bog "Sed Vitae – om at så et frø i stedet for (altid) at omplante viden". Bogen handler om at håndtere kreativitet med børn og unge i skolesammenhæng. Billederne forestiller skulpturer skabt af børnekroppe. Foto og børneskulpturide: Niels Peter Brunn Nielsen.



Når en idé er undfanget og afprøvet, kan man uden videre bruge den mildeste formning, vi har: beretningsmodellen, til at holde styr på det, man er nået frem til.

Udviklingsmulighederne kunne være:

- Lav varierede gentagelser, hvor man bruger ovenstående retningsredskaber.
- Gør det modsatte: Stiger det i styrke, lav da en version med diminuendo; hvis det er en kontinuerlig lyd, del den da op i punkter.
- Gør stoffet kortere eller længere: Hvis lyden er et punkt, kan summen af en masse punkter så antyde et forløb?
- Hvis grundlyden består af flere elementer, f.eks. lyden af penalhus, der glider hen ad bord, og lyden af penalhus, der falder på gulvet, kan man arbejde isoleret med hvert af elementerne.

Arbejder man bevidst med at holde sig til udgangspunktet, grundlyden, vil man opleve, at det gryende stykke på mange felter strukturerer sig selv. Både skaber og lytter er i gode hænder, for man kan følge det, der sker, i kraft af stoffets ensartethed.

Skulle stoffet blive for spraglet, eller smutter der nogle kontraster ind i stykket, bør man overveje, om man skal lade et element være gennemgående. Typisk vil et sådant behov opstå i forbindelse med en række lydkulisser, da den litterære form i høj grad bliver styrende for den musikalske form. Laver man en gennemgående lyd – en puls er nok – genkender vore ører det hurtigt som musikalsk struktur. Har vi at gøre med at sætte musik/lydkulisser til *Stadsmusikanterne fra Bremen*, kan vi godt have en lydkulisse for hanen, hunden, katten ... men ved som strukturerende element at anvende en "trave-musik" nenedunder, skabes der en musikalsk struktur gennem kulissernes forskellighed. Noget, der fastholder retningen.

Den endelige formning kan opstå ved at kvalificere det, som udviklingen og struktureringen har givet os. Hvilke af udviklingsmulighederne ville egne sig godt som begyndelse? Og slutning? Og højde-/dybdepunkt? Er der nogle af mulighederne, der er mere anonyme og dermed velanbragte som "forbrug" af begyndelsen eller højdepunktet? Efter at have sat disse dele sammen kan

man forme struktureringsidéen. F.eks. som en rygrad gennem hele stykket og med et næsten eget liv af crescendoer og diminuendoer, mange der går i takt, få der går i takt ... Formen behøver ikke at have noget med A- og B-stykker at gøre. Hermed slår kreativitet igennem, både hvad stofvalg, udvikling, strukturering og formning angår. Uden at skulle gå på flosklernes krykker. Man – ikke mindst eleverne – har en god fornemmelse af at have skabt noget, ikke bare stykket nogle klichéer sammen.

Performative tanker

Der ligger en kvalitet hos mange børn i at blive set. Ved et længerevarende arbejde med musik, lyd og bevægelse på ovennævnte måde kan man overveje en performance. Afslutningsvis blot nogle gode retningslinjer.

For det første er der nu tale om en næsten rent **lærerstyret** foreteelse. Her bliver mæntikken tung. Selv et retorisk spørgsmål i denne fase gør man kun én gang: Når man nu har vænnet dem til at blive hørt, forstår de – fair nok – spørgsmålet som endnu en



Masser af musikudstyr • Flotte forretninger
Erfarne eksperter • Velfungerende webshop

KØBENHAVN
AAGE GUITAR/BAS/PA
Åbenrå 1-3
AAGE KEYBOARD/STUDIE
Landemærket 27
AAGE SLAGTØJ
Landemærket 25

ODENSE
AAGE ODENSE
Ørbækvej 113
ÅRHUS
ESKILDSEN ÅRHUS
Viborgvej 155A
AAGE ÅRHUS
Vestergade 35

AALBORG
ESKILDSEN AALBORG
Hobrovvej 347
MUSIKCENTRET
Vesterbro 55-57
ESBJERG
ESKILDSEN ESBJERG
Strandbysvinget 1-5

www.aage.dk
www.eskildsen.dk

4SOUND