

COME TOGETHER

- et pædagogisk udviklingsprojekt
om integration af musikpædagogisk teori
i sammenspilsundervisning

Det Jyske Musikkonservatorium
2022-2023

Afrapportering og inspirationskrift



af

Karsten Aaholm, Torben Westergaard, Kristian Lassen
(Det Jyske Musikkonservatorium, Aarhus)

&

Peter Just Rasmussen

(Musikvidenskab, Aarhus Universitet)

Indhold

Introduktion.....	4
Læsevejledning.....	4
Baggrund og motivation.....	5
Formål	5
Fremgangsmåde, rammer, dataindsamling og analyse	6
Projektets begrænsninger	6
Forløbet og deltagerne	7
1. Flow v. Kristian Lassen (KLA)	7
Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel <i>flow</i>	7
Kort om teorien og begreberne - som præsenteret for de studerende.....	7
Lektion 1 (første time): Oplæg for de studerende	10
Lektion 1 (anden time): Eksempler fra underviserne på brug af <i>flow</i>	10
Lektion 2: De studerendes anvendelse af <i>flow</i>	13
Samlet evaluering af flow-forløbet	17
Vores konklusion på flow-forløbet.....	18
Litteratur	19
2. Læringsrum v. Torben Westergaard (TW)	20
Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel <i>læringsrum</i>	20
Kort om teorien og begreberne - som præsenteret for de studerende.....	20
Lektion 3 (første time): Oplæg for de studerende	21
Lektion 3 (anden time): Eksempler fra underviserne på brug af <i>læringsrum</i>	24
Lektion 4: De studerendes anvendelse af <i>læringsrum</i>	27
De studerendes efterfølgende evaluering af hele forløbet med <i>læringsrum</i>	33
Vores konklusion på forløbet med <i>læringsrum</i> som teoretisk vinkel.....	35
Litteratur	36
3. Situeret læring og legitim perifer deltagelse v/ Karsten Aaholm (KAA).....	37
Kort om teorierne og begreberne	37
Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel <i>situeret læring og legitim perifer deltagelse</i>	37
Lektion 5 (første time): Oplæg for de studerende	39
Lektion 5 (anden time): Eksempel fra underviserne: <i>Good Times (af Edie Brickell)</i>	39
Lektion 6: Eksempler fra de studerende	42
De studerendes evaluering af forløbet.....	48
Vores konklusion på forløbet med situeret læring og legitim perifer deltagelse	50

Litteratur	51
4. Den didaktiske relationsmodel v/ Peter Just Rasmussen	52
Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel <i>den didaktiske relationsmodel</i>	52
Kort om teorierne og begreberne	52
Lektion 1 (første time): Oplæg for de studerende	54
Lektion 1 (anden time): eksempler fra underviserne	54
Lektion 2: De studerendes anvendelse af modellen	61
Opsamling og evaluering af de studerendes eksempler	67
Samlet evaluering af forløbet med <i>den didaktiske relationsmodel</i>	67
Vores konklusion på forløbet med <i>den didaktiske relationsmodel</i>	69
Litteraturliste.....	70
Opsamling på evalueringerne over forløbet	71
Samlet konklusion på hele forløbet.....	72
Perspektivering.....	73

Tak

Vi vil gerne takke Det Jyske Musikkonservatorium, herunder forskningsudvalget, for opbakning til projektet. Desuden en stor tak til de medvirkende studerende for deres engagement og gåpåmod i ukendt territorium. Og endelig tak til Bjørn Petersen (lektor og forskningskoordinator, DJM) for stor tålmodighed og løbende sparring samt Johanne Hempel (lektor, VIA UC) for gennemlæsning og kvalificeret feedback og ikke mindst Karin Petersen (ekstern lektor, Æstetik og Kultur, AU) for konsulentbistand, korrekturlæsning og redigering.

Introduktion

Denne rapport beskriver og reflekterer over det pædagogiske udviklingsprojekt *Come Together - Integration af musikpædagogisk teori i sammenspilsundervisning*, der fandt sted på Det Jyske Musikkonservatorium (DJM), Aarhus i foråret 2022.

Rapporten er skrevet af de fire ansvarlige for projektet: Karsten Aaholm (docent, DJM), Kristian Lassen (docent, DJM), Torben Westergaard (lektor, DJM), og Peter Just Rasmussen (studieadjunkt, Musikvidenskab, AU).

Formålet med rapporten er todelt. Først og fremmest ønsker vi at *beskrive* processen og erfaringerne fra projektet, men vi håber også, at rapporten *inspirerer* undervisere og studerende på musikuddannelsesinstitutioner til at tænke pædagogisk teori ind i deres undervisning i relevante fag.

Det er naturligvis helt oplagt at tænke det ind i faget sammenspil og den pædagogiske variant sammenspilsledelse/musikledelse. Men beslægtede fag som orkesterledelse, korledelse mm. kunne også være interessante muligheder.

Rapporten henvender sig derfor primært til undervisere og studerende i musikledelsesfag på konservatorier, universiteter og seminarier, men desuden til alle, der underviser i sammenspil, uanset niveau og uddannelsesinstitution (folkeskoler, musikskoler, aftenskoler, efterskoler, højskoler, MGK og videregående uddannelser).

Læsevejledning

I det følgende vil vi først give introduktion til projektet og dets baggrund. Derefter beskrives projektets formål, metode og resultater, og endelig vil vi reflektere over projektet og diskutere dets betydning og relevans.

Det er vigtigt at understrege, at det er vores (forenklede) fortolkninger af teorierne, der præsenteres her, stort set som de blev præsenteret for de studerende. Det, at teorierne blev operationelle på bekostning af nuancer og en mere komplet gennemgang, var et helt bevidst valg.

Vi har valgt at inkludere en del af det gennemgåede materiale i afsnittene, selv om det optager nogen plads. Dette tjener det formål, at man forhåbentlig kan følge med i den pædagogiske proces og eventuelt blive inspireret til selv prøve noget lignende (eller helt anderledes) af.

På samme måde har vi medtaget fyldige evalueringer fra de studerende, for at man kan 'kigge os i kortene' og få et reelt indtryk af projektets modtagelse blandt dem.

Udgangspunktet for mange af beskrivelserne og analyserne er den *videodokumentation*, vi lavede undervejs. Vi har valgt IKKE at lægge videoerne ud, selv om det sikkert ville hjælpe på forståelsen af de forskellige situationer. Dette skyldes primært et hensyn til de studerende, der ikke havde forberedt sig på at optræde på film, men også at vi vurderede, at kvaliteten af videoerne ikke var på et tilfredsstillende niveau til at blive offentliggjort.

Vi håber, at beskrivelserne kan være en anvendelig erstatning for optagelserne.

Bilag: Vi har valgt *ikke* at vedlægge bilag i form af noder, evalueringer, slides etc, men vi

opfordrer alle til at skrive til en af os, hvis man er særligt interesseret i dele af projektet.

Man kan vælge forskellige *læsestrategier*:

Vi forestiller os ikke, at særligt mange vil læse rapporten fra ende til anden, selv om det bestemt vil gøre os glade. Det er måske mere realistisk, at man alt efter interesse og formål plukker større eller mindre afsnit ud til inspiration eller diskussion – og måske kommer tilbage ved en senere lejlighed.

Vi forestiller os bestemt heller ikke, at vi har lavet dette pædagogiske forsøg på den mest optimale måde. Vi anser det for at være en form for *pilotprojekt*, og vi vil være lige så tilfredse, hvis nogle er uenige og bliver inspireret til at gøre noget helt andet eller har lyst til at diskutere emnerne med os og andre.

Vores mailadresser står i slutningen af rapporten, og enhver henvendelse i relation til rapporten vil blive modtaget og besvaret i en positiv ånd.

Betegnelser på medvirkende

- vi fire undervisere kaldes i rapporten konsekvent *undervisere*
- de studerende kaldes *studerende*, når de modtager undervisning fra os
- de studerende kaldes *elever*, når de modtager undervisning af medstuderende
- de studerende kaldes *studenterundervisere*, når de selv underviser medstuderende

Baggrund og motivation

Udgangspunktet for projektet var, at faget Musikpædagogisk Teori blev nedlagt som selvstændigt fag på de rytmiske uddannelser på DJM i forbindelse med en studieplansrevision i 2019. Derfor var ambitionen at finde en ny måde at integrere fagområdet på i bl.a. faget Musikledelse¹.

Forholdet mellem teori og praksis havde i øvrigt i en årrække været genstand for diskussion, og det resulterede bl.a. i et pilotprojekt i 2020-22, hvor underviser i Musikpædagogisk Teori Torben Westergaard deltog i det praktisk betonedede fag Musikledelse².

I løbet af efteråret 2021 udviklede vi de formater og temaer, som er præsenteret i rapporten, og i foråret 2022 prøvede vi fire af disse teoretiske vinkler af i praksis sammen med 16 studerende på RM1 i faget Musikledelse.

Projektet tager udgangspunkt i den antagelse, at omend musikpædagogiske praksisser oftest allerede bygger på implicite teoretiske forståelser, kan en bevidstgørelse af disse kvalificere undervisningen (i f.eks. sammenspil) og udvide mulighederne.

De fire teoretiske vinkler er hentet fra pædagogisk og sociologisk læringsteori og er: *Flow*, *Læringsrum*, *Situeret læring* og *Den didaktiske relationsmodel*.

Formål

Projektet har haft tre formål:

¹ Faget *Musikledelse* hed tidligere *Sammenspilsledelse*, og formålet er stadig at klæde de studerende på til at kunne varetage undervisning i forskellige former for sammenspil (og beslægtet holdundervisning)

² Det var for studerende på første årgang af Bacheloruddannelsen i Rytme Musik (RM) og blev desuden undervist af Kristian Lassen og Karsten Aaholm

- At udvikle og afprøve nye undervisningsmetoder og-materialer, der tager udgangspunkt i teori, der kan relateres til musikpædagogik
- At evaluere og dokumentere effekten af disse metoder og materialer på de studerendes udvikling og læring
- At formidle og dele resultaterne af projektet med andre (undervisere, studerende og uddannelsesinstitutioner)

Fremgangsmåde, rammer, dataindsamling og analyse

I dette projekt har vi altså afprøvet fire forskellige teoretiske tilgange til undervisning i et forløb på ti undervisningsgange. Hver undervisningsgang varede to timer, og vi undervisere præsenterede en teori i den første time og demonstrerede i den anden time et eksempel på, hvordan man praktisk kan anvende denne teori i undervisningen.

Ugen efter skulle de studerende så give deres bud på anvendelse af teorien i deres egen undervisning af medstuderende.

Vi optog lektionerne på video og evaluerede kort hver lektion suppleret med en grundig skriftlig og mundtlig evaluering i slutningen af forløbet.³

Dataindsamlingen er således baseret på videooptagelser, evalueringsrunder efter hver time, Padlet-links⁴ samt en uddybende mundtlig og skriftlig evaluering ved forløbets afslutning.

Analysestrategien har været at gennemse videooptagelserne af de forskellige lektioner og registrere, hvad der sker- samt notere, hvis der er noget, der undrer eller forbløffer.⁵

Dette er så blevet sammenholdt med de studerendes mundtlige og skriftlige udsagn og evalueringer.

Projektets begrænsninger

Vi vil gerne understrege, at de teorier, vi har afprøvet, blot er nogle få ud af mange mulige. Andre valg havde sandsynligvis givet andre resultater og erfaringer.

Vi er som allerede nævnt også opmærksomme på, at vi har måttet forenkle teorierne for at kunne anvende dem direkte i praksis, og at dette kan begrænse deres kompleksitet og relevans i en mere akademisk sammenhæng.

Endelig er vi bevidste om, at nogle af teorierne kræver et langsigtet og tålmodigt arbejde for at rodfæste sig, og at der kan være behov for at opbygge en stærkere kultur omkring dem, før de kan anvendes meningsfuldt.

³ Under Situeret læring blev dette suppleret med et spørgeskema lige efter undervisningen (se kapitel 7)

⁴ En Padlet er en digital tavle, hvor du og dine elever kan tilføje og dele eks tekst, billeder, links, dokumenter, videoer m.m.

⁵ Vi er her inspireret af Kirsten Fink-Jensens artikel Forbløffelse som udgangspunkt for forskning i musikpædagogiske praksisser (Nordisk Musikpædagogisk Forskning. Årbok 14 2012, 237–264)

Forløbet og deltagerne

I det følgende vil vi beskrive forløbet kronologisk og redegøre for, hvordan vi har gennemført undervisningen.

I alle lektionerne har vi tre DJM-undervisere været til stede:

Karsten Aaholm (KAA)

Kristian Lassen (KLA)

Torben Westergaard (TW)

Peter Just Rasmussen har til gengæld været kraftigt medvirkende som medudvikler af projektet, forfatter og reflekterende kommentator på videoerne.

1. Flow

v. Kristian Lassen (KLA)

Efter en indledende præsentation af projektet og de studerendes rolle i forløbet var banen kridtet op, og selve projektet kunne starte.

Den første teori, vi valgte at prøve af, var *flow*-teorien af Mihaly Csikszentmihályi.

Vi valgte den, fordi den er en af de mere bredt kendte, og fordi den umiddelbart forekom oplagt at overføre til en praksissituation.

Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel *flow*

Da (god) musikudøvelse ideelt set fordrer fordybelse og nærvær, er flowbegrebet et allerede tilstedeværende fænomen i sammenspil.

Ved at blive udfordret og mødt lige der, hvor man ér (teknisk/musikalsk), bliver man mere bevidst om sit eget niveau og sine egne kompetencer samt motiveret til at lære mere.

Ideelt set er man i et kollektivt og individuelt flow samtidig og kan bevæge sig ind og ud af flowet med opmærksomhed på både sin egen rolle og samspillet med de andre.

Ved at være opmærksom på de flow-fremmende faktorer, såvel i forberedelses- som i undervisningsfasen, skaber man bedre betingelser for opnåelse af flowtilstanden og dermed læring.

Kort om teorien og begreberne - som præsenteret for de studerende

Du kender måske fornemmelsen af at forsvinde ind i en (musikalsk) aktivitet – at du glemmer tid og sted og blot er til stede i nuet og opslugt af aktiviteten. Du er i *flow*!

Flowteorien udspringer af den positive psykologi, som har fokus på det, der lykkes. Man har forsket sig frem til, at det virker motiverende at fokusere på det, man er god til - i modsætning til traditionel psykologi, hvor fokus (meget forenklet) er på diagnosticering, symptomer, lidelse og dysfunktioner.

Ordet *flow* bruges også i daglig tale om det, at en aktivitet kører uden afbrydelser og modstand, f.eks: "der var et godt flow i timen". Også inden for musikpædagogik bruges det i den betydning som en pædagogisk metode (se f.eks. Pagsberg, 2018: 7-8, 11).

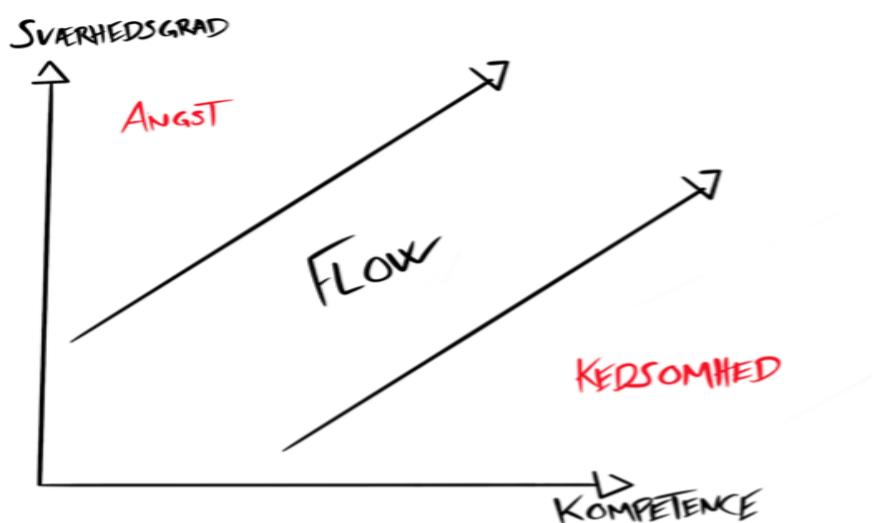
Den måde vi har tolket brugt *flow* på er imidlertid hentet fra den ungarsk-amerikanske, nu afdøde, psykolog Mihaly Csíkszentmihályi's forståelse:

"Flow - the state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience itself is so enjoyable that people will do it even at great cost, for the sheer sake of doing it."

(Csíkszentmihályi, 1990: 4)

Her er flow et udtryk for en individuel 'optimal oplevelse/erfaring' og begrebet knyttes til trivsel, læring og det at være 100% absorberet i det gøremål, man er i gang med.

Flow-oplevelsen opstår først og fremmest i aktiviteter, hvor der er en passende balance mellem ens færdigheder (kompetencer) og de udfordringer (sværhedsgrad), man stilles overfor. Dette kan illustreres ved denne graf:



Figur 1: flow-oplevelsen som forholdet mellem sværhedsgrad og kompetence

Flow-tilstanden er iflg. psykolog og forsker i positiv psykologi Hans Henrik Knoop, DPU kendetegnet ved følgende:

- Man er fuldstændig involveret, fokuseret og koncentreret.
- Man oplever en form for ekstase ved at hæve sig over hverdagens realiteter.
- Man oplever stor indre klarhed ved at vide, hvad der skal gøres, og i hvilket omfang det lykkes.
- Man ved, at det er muligt at løse opgaven, fordi ens kompetencer matcher udfordringen.
- Man oplever en "renhed", i og med man ikke er bekymret om sig selv og samtidig oplever at vokse ud over sine grænser.
- Man oplever en slags tidløshed, fordi man er fuldstændig til stede i nuet, og timer opleves som minutter.
- Man oplever indre motivation, i og med aktiviteten bliver et mål og en belønning i sig selv.

(Knoop & Lyhne, 2005: 109)

For at øge muligheden for at komme i flow er der fundet nogle generelle flow-fremmende faktorer:

1. Opstilling af klare, meningsfulde og helst indre/personlige mål.
2. Feedback, dvs. løbende og relevant tilbagemelding om, hvordan man klarer sig.
3. En passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden.

4. Fjernelse af distraherende faktorer

5. Håndterbare, forståelige og præcise regler og rammer for arbejdet/aktiviteterne

(Ørsted Andersen 2007: 85)

I en *sammenspilssituation* kunne en undervisers overvejelser af de flow-fremmende faktorer eksempelvis se sådan ud:

Opstilling af klare, meningsfulde og helst indre/personlige mål	Overvej om dit materiale giver mening for eleverne og om det kan motivere dem? Forstår de værdien af at være i et musikalsk fællesskab? Er det at musicere et mål og belønning i sig selv, eller er målet f.eks. at blive klar til en koncert?
Feedback	Hvordan kan du give løbende konstruktiv feedback i undervisningssituationen, således at eleven/eleverne føler sig set og hørt? Den indbyrdes feedback mellem eleverne kan også have samme funktion.
En passende balance mellem færdigheder og viden på den ene side og udfordringer på den anden	Hvordan kan du tilpasse niveauet på de musikalske roller, så de passer til den enkelte elevs musikalske kompetencer. Det skal være udfordrende, således at eleven/eleverne kan se et udviklingspotentiale, men ikke så svært, at de ikke kan overskue opgaven.
Fjernelse af distraherende faktorer	Hvordan kan du fjerne distraherende faktorer? Det kan være mobiltelefoner, der ringer eller instrumenter, der skratter, forkert siddestilling, en guitarrem der mangler, konflikter i gruppen etc.
Håndterbare, forståelige og præcise regler og rammer for aktiviteterne	Start evt. timen med at opridse rammerne: hvad skal I arbejde med, og hvordan kommer det til at foregå?

Flow-begrebet er i Csikszentmihályi's forståelse en betegnelse for en individuel lærings- og oplevelsestilstand. Men i en sammenspilssituation, hvor flere individer er sammen i en kollektiv proces, handler det også om *gruppe-* eller *teamflow*. Begreberne bruges f.eks. inden for sport og kan eksempelvis forklares ved at se på, hvordan et basketballhold fungerer. Spillerne skal hele tiden reagere på modstandernes "træk" og udviklingen i kampen. Holdet bliver et kollektiv, der sammen skal finde kreative løsninger for at forhindre modstanderne i at vinde kampen. De er afhængige af hinanden og skal arbejde tæt sammen for at få det til at fungere. (Se f.eks. den amerikanske forsker i flow og (gruppe)kreativitet, psykolog og musiker Keith Sawyer: 2015)

Frans Ørsted Andersen lektor på DPU, der har forsket i flow-tilstande, beskriver *teamflow* således:

*"... når en velfungerende gruppe i et tæt samarbejde om en konkret opgave oplever fælles flow i processen på trods af individuelle forskelle i niveau"*⁶

I det følgende omtaler vi de to fænomener som hhv. *gruppeflow* og *individuel flow*.

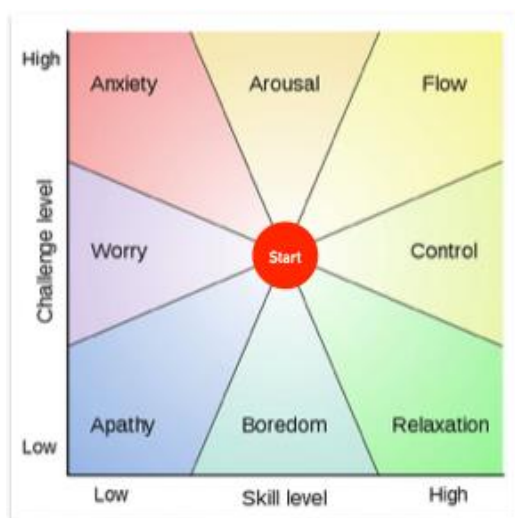
⁶ Ørsted Andersen: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>

Lektion 1 (første time): Oplæg for de studerende

I den første time af lektionen fremlagde TW flowteorien baseret på nedenstående slides:



Illustration 1: Flow anskueliggjort visuelt i ordets normale forståelse: at en aktivitet flyder naturligt, uden afbrydelser og modstand



d.

Illustration 2: Csikszentmihalyis flowdiagram, der viser de forskellige zoner man kan være i, når man modtager undervisning, alt efter balancen mellem 'Skill level' (færdigheder) og 'Challenge level' (udfordringer).

Illustration lånt fra "Finding Flow" by Mihaly Csikszentmihalyi, copyright © 1997, 1998, 2007. Rettigheder tilhører Basic Books, an imprint of Perseus Books, LLC, a subsidiary of Hachette Book Group, Inc.

Lektion 1 (anden time): Eksempler fra underviserne på brug af flow

Undervisningsdemonstration ved KLA: *Musicology* (Prince)

I anden time af lektion 1 gav KLA og KA hver sit bud på, hvordan sammenspilsundervisning kan gennemføres med udgangspunkt i flow-teorien.

KLA havde arrangeret nummeret "Musicology" af Prince således, at alle instrumentroller var noteret i tre sværhedsgrader. Helt lavpraktisk ved at fjerne toner/slag i de lette figurer og fylde flere og sværere toner/slag på i de udvidede figurer.

Her er et eksempel med alle instrumentroller):

Illustration 3: Eksempel på instrumentrolle (her guitar) i 3 sværhedsgrader:

De studerende skulle ikke spille på deres hovedinstrument.

Fremgangsmåde:

Sangen synges i en rundkreds, således at alle har en idé om feeling og melodi. Herefter får de den rolle/figur, som passer til deres niveau. Dette gøres ved at vise dem noderne, forklare hvilke sværhedsgrader der er og derefter lade dem selv vælge, på hvilket niveau de vil starte. Når alle studerende har en rolle, der matcher deres færdigheder, kan man bygge ovenpå og give dem en sværere figur.

lagttagelser fra videoen (set af Peter Just Rasmussen)

Når de studerende vælger en rolle, de kan udføre, kommer musikken hurtigt til at hænge sammen. Underviser "scanner" konstant de studerende for, hvordan de klarer udfordringen og giver løbende feedback, og rollerne bliver løbende tilpasset. Nogle skal have en enklere figur, mens andre er klar til næste sværhedsgrad. Nogle studerende får her en figur, der er lidt for svær, og derfor begynder musikken at falde fra hinanden. Underviser er nødsaget til at bede nogle studerende om at gå tilbage til den enklere figur.

Evaluering af timen

Den efterfølgende evaluering af timen understøtter antagelsen om, at det er lærerigt, motiverende og flowfremmende, når udfordringer matcher færdigheder.

Citat fra en studerende om vekselvirkningen mellem de to sværhedsgrader:

"Jeg synes det var fedt at det var det samme, der var bare lidt flere toner på den svære version. Så når man huskede det, kunne man spille den svære version, men det fungerede også hvis man ikke gjorde det"

Opsamling og refleksion fra timen

En vigtig pointe fra lektionen er, at sammenspillet og groovet begynder at falde fra hinanden i takt med, at de studerende går til næste sværhedsgrad. For at imødegå dette, kunne man tænke udfordringer på en anden måde end kun i form af figurens kompleksitet. Det kunne eks. være at arbejde med sammenspillet, dynamik, accentuering og kvalitet/udtryk i sin figur.

Undervisningsdemonstration ved KAA: *Skabe musik sammen på stedet*

Underviser satte med udgangspunkt i de flowfremmende faktorer og tanker om gruppeflow rammerne for de studerendes skabende musikalske udfoldelse uden forudgående instruktion.

Formålet var:

- at lege med musik/jamme uden et ønske om et konkret musikalsk produkt
- at holdet arbejder sammen som gruppe
- at de reagerer på musikalske input (lydhørhed)
- at alle bruger deres stemme til at finde på en rolle og overfører det til sit instrument

Da hver enkelt studerende udvikler sin egen rolle, bliver niveauet selvvalgt – der er vægt på rollens sammenhæng med resten, snarere end på sværhedsgraden.

Metode:

1. Alle vælger et instrument/sang, som de skal spille (eller synge) på senere (hovedinstrument eller bi-instrument)
2. Sangere får en tekst, som de kan tage udgangspunkt i og bruge som de vil (til inspiration).
3. Start stående i rundkreds, der etableres fælles puls, tempo og underdelinger
4. De forskellige roller etableres/synges én efter én. Man kommer på, når man synes det er rette tid.
5. Når man synes det er rette tid, går man til sit instrument og fortsætter med sin rolle, som kan ændres og tilpasses efter behov

Regler:

- Der må ikke snakkes undervejs!
- Alt er ok, så længe det er ment seriøst og med gode intentioner!
- Ingen konkrete mål. Det er processen, der er vægt på!
- *Keep it simple*: Hellere et enkelt grundlag, som man kan lege med, end et kompliceret, som begrænser.
- Først og fremmest: LYT TIL HINANDEN!
- Der er kollektiv ledelse af denne session!
- Tid: 30 minutter

lagttagelser fra videoen (set af Peter Just Rasmussen)

Underviser faciliterer, at holdet starter på gulvet og etablerer et udgangspunkt, hvor de studerende med stemmen finder på deres figurer. Herefter bevæger de sig stille og roligt ud på deres instrumenter uden at groovet brydes, og de bygger musikken op. De har stor opmærksomhed på hinanden og er gode til at følge op på hinandens ideer og give hinanden plads. De spiller sammen i 20 minutter, og musikken ændrer sig løbende, indtil det føles naturligt at slutte af.

Evaluering af timen

Citater fra evalueringsrunden med holdet.

Spørgsmålet lød: *“Var I i flow?”*

“Jeg kom i flow, men det skete først relativt sent. Men flowbegrebet er stadigvæk lidt diffust for mig. Jeg synes stadig at der er en forskel på det der med selv at være i flow og det at være i flow sammen med andre. Jeg mærkede ikke helt det fælles flow.”

“Det var fedt at have i hovedet, at der skulle ikke være noget endegyldigt mål. Det bevægede sig meget mere end hvis målet havde været at vi skal have en sang (et produkt). På den måde tillod man det at komme i alle mulige retninger”

“Nej - jeg var ikke i flow. Der skete ikke noget som helst. Ideen og opgaven var meget klar og udførelsen var også klar, men følelsen, som jeg tror I mener, når I snakker om flow, kunne jeg ikke mærke i min krop”

“Når jeg lytter så meget til alle de andre, giver jeg ikke helt slip, fordi jeg er opmærksom på hvad folk prøver at sige og min egen rolle og sådan noget”

“Man kan godt være til stede og fokuseret og “inde i musikken” uden af være fuldstændig opslugt, hvor man glemmer tid og sted”.

Opsamling og refleksion på timen

Evalueringen peger på, at flowtilstanden er elastisk og kan gradbøjes. Nogle udtrykte, at de kom helt i flow, andre delvist, og nogle slet ikke. Mange havde fokus på “*gruppeflow*”, altså på indbyrdes kommunikation i stedet for “individuel flow”.

Der udsandt sig en god diskussion om, hvad *flow* egentlig er, og hvordan det føles.

Eksempelvis at *flow* kan gradbøjes: Man kan være lidt i flow! Og alene det at koncentrere sig er en slags flow-tilstand.

Hvis man koncentrerer sig om at komme i flow og har for meget fokus på det, sker det måske ikke.

Derudover gav enkelte udtryk for, at når fokus ikke er på et produkt, bliver det nemmere at komme i flow.

Lektion 2: De studerendes anvendelse af *flow*

Der var 4 hold (å to studerende,) som i rollen som studenterundervisere afprøvede flowteorien.

Opgaven til de studerende lød:

Planlæg en undervisningssituation, hvor alle flowfremmende faktorer overvejes forud for timen.

Vælg en af de tre muligheder:

1. ‘At spille et nummer’ (reproduktion)

Forbered indstudering af noget materiale (f.eks. en mindre del af et nummer):

Indtænk forskellige sværhedsgrader af alle rollerne, således at du/I kan tilpasse rollerne til hver enkelt elev, så ingen af eleverne keder sig eller er udfordret over evne (individ-niveau)

2. ‘At skabe et nummer’ (produktion)

Forbered en proces hvor holdet skal skabe musik sammen. Opstil rammer og udfordringer således, at processen glider så ubesværet som muligt (hold-niveau).

3. ‘At fortolke et nummer’ (interpretation)

Forbered en proces hvor holdet skal fortolke og arrangere et nummer du har valgt, så processen flyder så ubesværet som muligt, både på det individuelle og det kollektive niveau (individ- og holdniveau).

I har 40 minutter til rådighed. Derefter 10 minutters evaluering. 10 minutters pause/oprydning.

Hold 1: *Lazy Song* (af Bruno Mars)

De studerendes idé var at indstudere et simpelt nummer, og valget faldt på *Lazy Song*, som med en enkel harmonik, rytmik og struktur hurtigt kunne burde komme til at fungere. Derefter skulle der eksperimenteres med at tage instrumenter ind og ud, således at alle fik mulighed for at høre, hvordan det lød, når de ikke selv spillede med. Så i stedet for at øge udfordringen ved at gøre rollerne sværere, gik udfordringen ud på at forholde sig til hinandens roller.

lagttagelser fra videoen (set af Kristian Lassen)

Efter at have indstuderet de forskellige roller, foregår det ved at studenterunderviserne peger på de instrumenter, der skal holde pause.

I stedet for at øge sværhedsgraden består opgaven for den enkelte i at stoppe med at spille på et tegn fra underviserne.

Man bliver også sat ind igen ved et tegn.

Underviserne former derved instrumenteringen løbende, og alle er opmærksomme på, hvornår de skal spille/holde pause og dermed også på det samlede lydbillede.



Illustration 4: På billedet ser vi, hvordan en af studenterunderviserne giver tegn til, at pianisten skal stoppe med at spille (stillbillede fra egen videoptagelse)

Evaluering af timen

Citater fra evalueringsrunden:

"Det virkede godt, at folk kom ind og ud – man har lært sin del, så giver det tryghed at hoppe lidt ud og så komme ind igen."

"Jeg blev rigtig positivt overrasket over, hvor godt det virkede, det med at vi lod folk skiftes til at komme ind og ud - det gjorde sindssygt meget for groovet - det lød meget bedre efter vi havde gjort det"

Vores refleksion over timen

De studerende og vi undervisere oplevede, at alle blev opmærksomme på, hvad de andre spillede og at de kunne mærke effekten, når nogle gik ind og ud. Det virkede tydeligvis motiverende og styrkede sammenspillet. Oplevelsen var, at det ikke blev kedeligt at spille noget simpelt, fordi der var et andet fokus.

Det var tydeligt, hvordan opmærksomheden og energien i rummet blev forstærket, når det skete.

Hold 2: *Stand by Me* (af Ben E. King)

De to studenterunderviseres tanker og forberedelse inden undervisningen:

1) *Vi hører og synger sangen, før vi tager andre instrumenter i brug (for at få en fælles feeling af sangen). Evt. efterfulgt af indstudering af koret.*

2) *Vi giver forskellige niveauer, så folk bliver tilpas udfordret.*

3) *Vi italesætter, at det ikke er produktet/slutresultatet, der er vigtigt i den her øvelse - men at det er det at have det nice og prøve noget nyt (hvilket gør at folk tør kaste sig ud i det - forhåbentlig).*

lagttagelser fra videoen (af Kristian Lassen)

I indstuderingen af *Stand By Me* gør studenterunderviserne meget ud af ikke at presse eleverne og giver dem lov til at fejle. Fokus er på, at det skal være en god proces (og en god stemning) frem for nødvendigvis et godt resultat.

Evaluering af timen

I den efterfølgende evaluering gav alle udtryk for at have været i flow.

Citater fra evalueringsrunden:

"Totalt i flow - følte mig i meget trygge hænder - blev holdt rigtig godt i hånden. Jeg fik en klar opgave, det var dejligt"

"Jeg følte mig tryk i rummet og derfor turde jeg udforske nogle ting og udfordre mig selv - det er jo også undervisernes fortjeneste"

"Fedt at man havde i hovedet, at der ikke skulle være noget endegyldigt produkt"

Vores refleksion over timen

Holdets greb på flow-teorien var, at det skulle være et trygt rum med plads til at fejle, og at indlæringsprocessen var vigtigere end produktet. Dette fokus gav samtlige studerende ('eleverne') en følelse af at være i flow. Det peger på, at oplevelsen af flow kan forekomme, selv om man ikke bliver udfordret ift det tekniske niveau, men det at være med i en proces, hvor der er fokus på fællesskabet og energien - og dermed *gruppeflowet* - er lige så berusende.

Hold 3: *The Chicken* (af Lagrène/Pastorius)

De to studenterunderviseres forudgående tanker:

Vi har valgt at spille en forsimplet udgave af "The Chicken" som svarer til et begynderniveau, ca. 5.- 6. klasse. Vi har lavet forskellige instrumentroller og forskellige niveauer på

instrumenterne, så det kan passe til individet. Vores fokus har ligget på at gøre det så struktureret og nemt som muligt for at de, der spiller, kan slappe af og på den måde fremme flow.

lagttagelser fra videoen (set af Kristian Lassen)

I indstuderingen lærer alle først at synge melodien. Så indstudies nummeret med nogle enkle roller. Herefter er første udfordring at spille helt stille. Dette er tydeligvis svært for nogle, da det kræver at man er øvet på sit instrument og har tekniske færdigheder. Men det virker øjensynligt motiverende. Derefter vælger studenterunderviserne, at alle skal spille med lukkede øjne.

Evaluerings af timen

Citater fra evalueringen:

"Nogle gange er next level for svært, men man kan gøre det interessant at spille det samme flere gange med forskelligt fokus."

"Det med at spille med lukkede øjne var rimelig flow-agtig."

"Da energien var ved at dale lidt, prøvede vi at spille det samme helt stille, og så kom der energi i musikken igen"

"Det er svært at snakke om flow, når det man spiller ikke er fuldstændig vanvittigt."

"Koncentrationen var i flow, men jeg ved ikke om nydelsen var der i den grad der skal til for at de matcher de to akser (i flowzonen.red)"

"Det var fedt at det var så konkret og fast."

"For mig ville det var fedt hvis der var en udviklingsmulighed – det var dræbende for mig at synge det samme hele tiden."

Vores refleksion over timen

Evalueringen peger på, at man ved at ændre fokus kan "genopdage" musikken og dermed forbedre samspillet, uden at sværhedsgraden stiger. Det giver god mening, at det fremmer flow at lukke øjnene, når man spiller. Høresansen skærpes, og muligheden for at gå ind i musikken er større.

Det peger også i retning af, at der skal musikalsk kvalitet til, før tilstanden kan opnås. Det er altså måske ikke nok at blive udfordret teknisk, det skal også lyde godt, og man skal kunne se en mening med det for at være motiveret.

Endelig bliver der også peget på vigtigheden af tydelige rammer.

Hold 4: "Send it on" (af D'angelo)

De to studenterunderviseres tanker inden undervisningen:

"Vi har udarbejdet forskellige instrumentroller på noder til "Send it on". Inden vi starter, hører vi nummeret og sætter fokus på især time og dynamik. Det fede ved det nummer er, at det er feelingen, der gør nummeret godt. Målet er, at vi kan få skabt et fedt groove, uanset hvor simpelt det folk så spiller er"

lagttagelser fra videoen

Studenterunderviserne får sat alle roller i gang og tilpasser og udvikler rollerne løbende. Samtidig styrer de dynamik og arrangement. De er specielt gode til at italesætte, hvordan man arbejder med at få det til at groove/swinge. F.eks. hvordan man lægger et lilletrommeslag tilbage på beatet:

"...hvis man forestiller sig, at det er en elastik, der er strakt helt ud - man er lige ved at komme for sent - og så kommer slaget"

Og

".. I kan forestille jer at I er et tandhjul, hvor hakkene skal falde ind i hinanden og dreje rundt. Det er sådan instrumenteringen er lavet. Det er derfor vi har fokus på groove."

Evaluering af timen

Citater fra evalueringen:

"Det var dybt fantastisk - mest af alt var musikken virkelig fed - så det er bare supernemt at være i, når det lyder godt"

"Godt instrueret og godt at have et behageligt nummer som er nemt"

"Jeg synes faktisk det var en megafed idé at høre nummeret inden og få den oplevelse af... ej hvor er det fedt skal vi spille det, hvordan lærer jeg nogensinde det?"

"Jeg følte mig taget godt igennem det. Det var fedt at I var meget fleksible ift forskellige muligheder for hvad mit instrument kunne spille. Så kunne I tilpasse rollen til lige præcis mit niveau"

KLA's refleksion over timen

Som de tre andre eksempler var der fokus på enkle overskuelige roller, der passer godt sammen. Der var fokus på dynamik, sammenspil, detaljer og æstetik.

Det var tydeligt, at god direktion/tegngivning, hvor der er fokus på sammenspillet, er både motiverende og flowfremmende.

Det var også afgørende, at materialet tiltalte alle de studerende- de kunne lide feelingen/stemningen i nummeret og kunne se sig selv i det musikalsk, selvom de ikke spillede på deres hovedinstrument. Så en bekræftelse af, at materialet skal være relevant for den enkelte studerende.

Vores refleksion over de fire eksempler fra studenterundervisere

De studerende brugte de flowfremmende faktorer til at forberede og gennemføre undervisningen. De havde alle fokus på, at sværhedsgrad og kompetencer skulle matche, men derudover havde de forskellige opmærksomhedspunkter, der udfoldede *flowteorien* i en musikalsk undervisningskontekst. Det gjorde timerne og de efterfølgende diskussioner spændende, udviklende og relevante. Nogle af de udviklingsmuligheder, der var i spil, var:

- *at gå ud af og ind i musikken ved skiftevis at stoppe med at spille*
- *spille med lukkede øjne*
- *fokus på dynamik (spille svagt/kraftigt)*
- *at materialet er relevant for og "rammer" målgruppen.*
- *at man ved at have fokus på proces frem for produkt, bedre kan skabe et trykt læringsrum*
- *at indstudering og direktion/tegngivning er medvirkende til opnåelse af flow*
- *at fokus på, at det swinger og på samspillet er et vigtigt arbejdsfelt*

Samlet evaluering af flow-forløbet

Til sidst i forløbet bad vi de studerende udfylde et spørgeskema samt besvare to spørgsmål vedrørende flowteorien. Nedenfor er der indsat udvalgte svar, der nogenlunde dækker de studerendes oplevelser.

1. Hvordan oplevede du at bruge flow-teorien som didaktik (til planlægning/forberedelse) som underviser?

“Vi forsøgte som undervisere at sætte os ind i alle instrumenternes nemme og svære roller, og forberedte disse, så vi vidste hvad alle skulle starte med at spille i nummeret, og samtidig havde et ekstra gear at sætte på hvis folk begyndte at kede sig”

“Det var ret nemt at tilgå, da der var nogle forskellige parametre, jeg vidste jeg skulle tænke over. På den måde var jeg sikker på at jeg fik dækket alle aspekter og kunne slappe lidt af i følelsen af at være forberedt. Dejligt struktureret og lige til at gå til”

2. Oplevede du, at teorien påvirkede undervisningssituationen som hhv. lærer/elev og i givet fald hvordan?

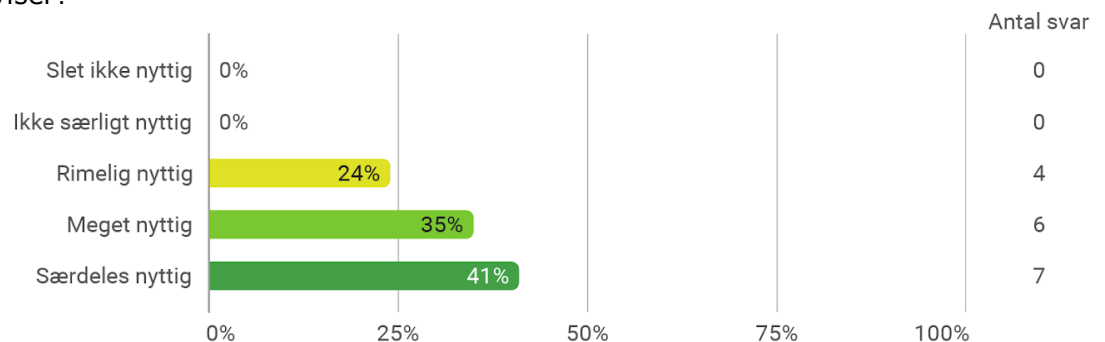
“Ja. Som elev oplevede jeg at komme i flow til samtlige undervisningstimer, oftest på et andet instrument end mit eget, og kunne mærke at mange af de andre også havde nemmere ved at komme i flow.”

“Som lærer kunne jeg godt mærke, at jeg nogle gange var for fokuseret på at "eleverne" skulle komme i flow, og derfor ikke fik givet helt nok plads til at der kunne komme et naturligt flow”

“Ja, det var tydeligt at undviserne var opmærksomme på at ramme the sweet spot mellem kompetence og sværhedsgrad. De var også forberedt med flere niveauer af roller i den samme sang for at kunne tilpasse det løbende”

“Jeg oplevede flow-teorien som en meget brugbar metode. Den gør formålet med undervisningen meget tydelig og skaber et trygt og meget inkluderende læringsrum. Kan fungere godt på mange niveauer forestiller jeg mig.”

På en skala fra et til fem, hvor nyttig finder du modellen i forhold til dit fremtidige virke som musikunderviser?



Figur 3: de studerendes evaluering af flow-modellen som undervisningsværktøj

Vores konklusion på flow-forløbet

Flow-teorien er i dette projekt primært tolket og afprøvet ved at tilpasse sværhedsgraden til den enkelte studerendes færdigheder. Men vi har også oplevet gruppe-flow (i Keith Sawyer's forståelse), hvor der er fokus på interaktion og gruppedynamik. Endelig har den almindelige brug af flowbegrebet (som i "der var flow i undervisningen") været italesat og har ind imellem været svært at adskille fra Csikszentmihalyi's forståelse.

Derudover har vi undersøgt, hvordan *graden af kompleksitet* kan øges, uden at gøre materialet sværere, og vi har konkluderet, at det kan være i form af nogle af de musikalske kerneværdier som lydhørhed, kreativitet, sammenspil, interaktion, dynamik, pauser m.m. Med andre ord, det at udfordring for eleverne kan være andet end den tekniske sværhedsgrad.

Vi har også oplevet, at hvis sværhedsgraden bliver for høj, kan det godt ske, at det enkelte individ er i flowzonen, men at musikken alligevel ikke hænger sammen.

Vi har også erfaret, at fokus på at være i flow for nogle fornemmes som en hindring i faktisk at opleve flow-tilstanden. Det er jo et interessant paradoks.

Alt i alt kan vi dog konkludere, at *flow-teorien er relevant som forberedelsesværktøj for sammenspilsundervisning!*

Litteratur

- Csíkszentmihályi; Mihaly, 1990: "Flow: The Psychology of Optimal Experience", Harper Collins Publ., USA
- Knoop, Hans Henrik & Lyhne, Jørgen, 2005: "Et nyt læringslandskab - flow, intelligens og det gode læringsmiljø", Dansk Psykologisk Forlag.
- Ørsted Andersen, Frans, 2007: "Flow og fordybelse" Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels forlag
- Ørsted Andersen, Frans: Flow i undervisningen – hvorfor, hvornår og hvordan? EMU – Danmarks Læringsportal. set på website (maj 2023)
<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/flow-i-undervisningen-hvorfor-hvornaar-og>
- Pagsberg, Mads J., 2018, "Sammenspilsbogen: Spil i kæder", Wilhelm Hansen Musikforlag
- Raabo, Henrik m.fl., 2013: "Rytmask musikledelse: Metoder og værktøj" Wilhelm Hansen Musikforlag
- Sawyer, Keith 2015: Group Flow and Group Genius, The NAMTA Journal, Vol. 40, No. 3, Summer 2015

Video-inspiration

- Csíkszentmihályi, Mihaly: <https://www.youtube.com/watch?v=fXleFJCqsPs>
- [MØ fortæller sin oplevelse af flow ifm sangskrivning: https://youtu.be/NiypPMzf3uc](https://youtu.be/NiypPMzf3uc)
- Ørsted Andersen, Frans forklarer flow nærmere på dansk: <https://youtu.be/NiypPMzf3uc> Foredraget er rettet mod folkeskolen, SFO og børnehaver, men kan fint overføres til musikundervisning.

2. Læringsrum

v. Torben Westergaard (TW)

Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel *læringsrum*

Hvordan lærerrollen kan beskrives, er et centralt aspekt i forhold til undervisning. Er læreren en formidler af emnet, der skal sikre sig, at de studerende følger med – eller er læreren mere en medspiller, der deltager aktivt i undervisningens udformning? Eller er læreren måske i højere grad en observatør, der fra en position 'bagved' eleverne ser, hvordan tingene udvikler sig?

Vi har syntes, at det i forhold til sammenspilsundervisning har virket oplagt at inddrage Bernsteins pædagogiske teori om læringsrum. Ikke mindst da introduktionen af teorien også inkluderer en påpegning af, at positionerne også har et aspekt af 'magt' og 'kontrol', som man måske som ny underviser ikke har tænkt over på den måde og i det perspektiv. Musik bliver, i vores erfaring, ofte set som et 'magtfrit' kreativt rum, så i forlængelse deraf, giver det mening at bevidstgøre dette forhold.

Kort om teorien og begreberne - som præsenteret for de studerende

Basil Bernstein (1924-2000) var en engelsk uddannelsessociolog og sociolingvist, der i begyndelsen af 1970'erne udviklede en teoretisk forståelse af, hvordan socialt bestemte sprogkoder i grundskoleundervisning havde en sammenhæng med forskellige forudsætninger for læring. Eller sagt på en anden måde: hvordan klasseforskelle udmøntes og vedligeholdes gennem sproglige forskelle.

I forlængelse heraf arbejdede Bernstein med begreberne *synlige og usynlige pædagogikker* og senere med magtrelationer og kontrolformer inden for uddannelse og pædagogik, der beskriver sammenhængen mellem lærerstyring og elevernes selvstændige arbejde.

Kontrolformer har som rammesætning – med udgangspunkt i Bernsteins tænkning – fundet vej ind i dansk almen pædagogik i form af begrebet *læringsrum*, der handler om lærerens egen placering i forhold til læringsaktiviteten. Her beskrives lærerens position som hhv.

- *gående foran* ved at vise vejen (gennem voksenskabt og-styret læring)
- *ved siden af* som medundersøgende og -skabende i læreprocessen (voksenstøttet læringsrum)
- *bagved* (læringsrum præget af deltagernes egne selv-igangsatte aktiviteter, hvor lærerens rolle får karakter af observatør og evt. 'sikkerhedsnet', hvis aktiviteten falder fra hinanden.

En pointe ved at tematisere disse læringsrum er, at omend det er meningsfyldt at høre en fagperson (lærerens) perspektiv på et givent emne, er der også i høj grad bygget (elev)engagement og læringspotentiale ind i at 'være med' og ligeledes 'selv' finde på' noget.

Eller sagt på en anden måde: Det at være medskabere af aktiviteterne kan være en katalysator for elevernes engagement.

På figuren herunder skitseres de tre læringsrum med inspiration fra Storm (2007) m.fl..

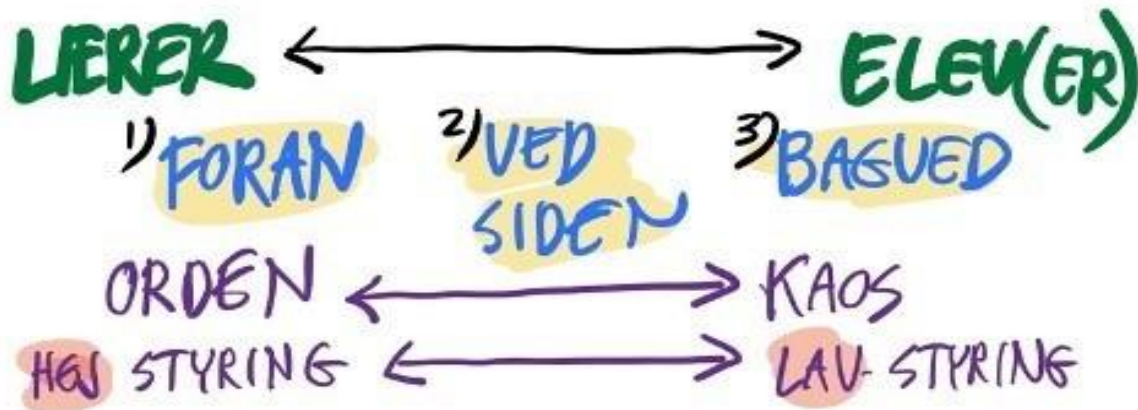


Illustration 1: De tre læringsrum (T.W)

I venstre side af figuren findes læreren, der skematisk udtrykt er *foran* eleverne som opretholder af orden og med høj styring af begivenheder og indhold.

Til højre findes eleverne, hvor lav styring muliggør, at de gør deres egne erfaringer, om end måske med et vist kaos-element forbundet dermed (læreren er *bagved*).

I midten er en mere ligelig fordeling af ansvar og aktiviteter i læringsrummet (læreren er *ved siden af*).

Lektion 3 (første time): Oplæg for de studerende

I lektionen holdt TW et oplæg om læringsrum baseret på bl.a. nedenstående slides:



Illustration 2 : Definition af læring (T.W.) (copyright Lex.dk)



Struktur

Illustration 3 - Læringsrum skabes og fungerer gennem struktur



Image by Steve Bullock from Pixabay



Image by Steve Bullock from Pixabay

Illustration 4 Motivationen for læring kan være hhv. 'væk fra' eller 'hen mod'-orienteret



Image by Steve Bullock from Pixabay



Image by Steve Bullock from Pixabay

Illustration 5 – Bernsteins 'synlige'



Illustration 6: ... og 'usynlige' pædagogikker



Illustration 7: De tre – måske fire – læringsrum

Præsentationen blev afsluttet med en gennemgang af de studerendes opgave til den efterfølgende undervisningsgang:

- Opgave til 1. marts: LÆRINGSRUM
A) Planlæg og gennemfør indstudering af noget musikalsk materiale.
Overvej nøje hvornår I, i processen, vil være foran, ved siden af og bagved – og hvorfor.

ELLER

- B) Planlæg og gennemfør indstudering af noget musikalsk materiale, hvor I primært er enten foran, ved siden af eller bagved.

2 studerende indstuderer for de øvrige seks på holdet.

I har 40 minutter til rådighed. Derefter 10 minutters evaluering. 10 minutters pause/oprydning.

Lektion 3 (anden time): Eksempler fra underviserne på brug af *læringsrum*



Illustration 8: Underviserposition bagved - der evalueres efter lektionen (stillbillede fra egen video)

Undervisningsdemonstration ved TW: '*skabe musik sammen*'

– underviserposition *bagved* (varighed ca. 15 min.)

lagttagelser fra videoen (set af Peter Just Rasmussen)

Intentionen fra Underviser 1 (TW) er primært at indtage undervisningspositionen *bagved*. Dvs. at det skal være de studerende, der kommer på banen og primært selv skaber musikken. Denne præmis bliver dog ikke forklaret for de studerende inden lektionen. Imens de studerende stiller instrumenter op og får hul igennem, synger sangeren en kortere melodisk frase i mikrofonen.

Underviseren beslutter spontant at tage udgangspunkt i denne melodiske frase – uden at specificere dette over for de studerende. På baggrund af denne frase, der nu bliver spillet unison, udvikler de studerende en akkordprogression, der kan akkompagnere melodien.

Sammen bliver der, ved at prøve forskellige muligheder, fundet frem til en musikalsk form, hvor fri improvisation bliver en del af den.

Evaluering af timen

Fra evalueringen med de studerende kan følgende kommentarer fremhæves:

- [hvor var underviseren?] *Du bevægede dig lidt rundt. Du startede altså lidt med at tage den [foran] men så lagde du det ud til os [bagved].*
- *Du var mere foran end du ville.*
- Hvad sker der, når underviseren ikke kan dy sig for at tage over?
 - 1) *Man kunne mærke en skjult agenda - hang måske sammen med tidspres - en skjult intention.*
 - 2) *Du havde travlt uden at vi andre vidste det!*
- *Det var rart at det var åbent.*

TW's opsamling og refleksion over timen

- I forhold til de studerendes iagttagelser kunne jeg mærke, at jeg stressede lidt indeni pga. det koncentrerede format. Der skulle ske noget!
- Som underviser kunne jeg have rammesat bedre, at jeg ikke selv vidste, hvor vi/musikken skulle hen. Derudover havde jeg ikke indviet de studerende i min egen rolle i forhold til indstuderingen, hvilket måske skabte lidt uklarhed i undervisningssituationen.
- Jo mere man som underviser har med hjemmefra, desto mere kommer man også til at definere, hvad undervisningens indhold bliver. Hvis underviseren har en intention om, at noget skal finde sted (jf. definitionen af lærerrollen figur 1), så er det svært at være fuldstændigt bagved. Måske *bagved*-underviseren i ren form ikke findes, men er en rolle, der supplerer de andre roller, da man på sin vis ellers er overflødig? På den måde er meningen med at indtage de tre positioner primært at blive bevidst om, at de findes.
- Jeg kunne have givet de studerende/musikken mere tid; f.eks. sagt 'nu henter jeg en kop kaffe og er tilbage om 45 min.', så de for alvor selv kunne komme på banen. Med fare for, at der er en ny 'lærer' blandt dem, der tager over.
- En fælles pointe i refleksionen var, at underviseren godt kan være mere *bagved*, hvad angår indholdet af musikken, men bliver nødt til at være i hvert fald indledningsvist *foran*, hvad struktur, form og generel procesledelse angår.
- Den klassiske sammenspilsledelsesmodel, hvor man reproducerer andres forlæg, er at læreren starter *foran* ved indstuderingen og så mere og mere går *bagved* i takt med, at de studerende kan spille det selv. Som en form for stilladsbaseret læring.
- *Bagved*-positionen kan også antage karakter af coaching eller procesledelse, hvor læreren på strategiske steder bryder ind: "Hey, har du lagt mærke til at. . .?"

Undervisningsdemonstration ved KAA: *Ring of Fire* (af June Carter Cash og Merle Kilgore, her med udgangspunkt i Johnny Cash's version) (varighed ca. 17 min.)

Iagttagelser fra videoen (set af Peter Just Rasmussen)

Underviser 2 (KAA), der har valgt positionen *foran*, forklarer formen i nummeret og deler et leadsheet⁷ ud til de studerende, som sidder ved deres instrumenter. KAA sætter sig ned og siger: "I får lige et beat", mens han trommer på sine lår. Eleverne imiterer ham. Stortrommen begynder at spille, og læreren spiller et guitar-riff, som er temaet i nummeret. De studerende synger med, og blæserne øver sig i hjørnet.

Derefter begynder sangen. De, der ikke spiller horn, bliver opfordret til at synge med. Underviseren er helt i front og sætter alle aktiviteter i gang. Derefter påbegyndes omkvædet. Underviseren står midt i gruppen og styrer begivenhederne derfra.

⁷ Leadsheet var her et ark med melodi, akkorder, form og blæserfigur

Underviseren fylder meget, da han ved sit valg af nummer og instruktionsform sigter mod at spille nummeret, som underviseren forestiller sig det – her i en version ret tæt på originalen. Efter at nummeret er gennemspillet første gang, instruerer og demonstrerer underviseren trommerollen og derefter bassen. Han starter og stopper alt, og der tælles op i et langsommere tempo for at gøre det lettere. Der er især et overraskende skift mellem 3/4 og 4/4 som volder problemer. Sangeren instrueres også.

Det lyder bedre, når læreren selv spiller med, da der er mange, der ikke har styr på deres roller og instrument endnu. Scenen afbrydes, og da tiden er ved at løbe ud, skynder de sig at spille formen igennem. Det halter dog stadig samlet set en del.



Illustration 9: Foran - Underviser spiller med og instruerer undervejs (stillbillede fra egen video)

Evaluering af timen

Evalueringen med de studerende efter undervisningen viste:

- At det var svært for nogle af dem at sætte sig ind i rollerne på kort tid.
- De følte, at det var lidt kaotisk især i starten af forløbet.
- Støj og mangel på kendskab til instrumenterne var også en hindring, da nogle af de studerende valgte at spille på et helt ukendt instrument.
- Det blev også nævnt, at det måske var for ambitiøst at starte med at hele nummeret, og at fokus måske skulle have været på at spille verset, da det ville have været nok til en 15 minutters øvelse.

KAA's opsamling og refleksion over timen

- I forhold til de studerendes kommentarer er det helt rigtigt, at forløbet blev for stresset og ambitiøst.
- Selv om jeg gjorde rede for formålet med undervisningsforløbet og begrundelsen for at starte med musik i rummet, var det ikke helt tydeligt for alle studerende.
- Dette kan forklares med at mit fokus her var på underviseren som udelukkende *foran*, dvs. optaget af at lære de studerende nummeret på den korte tid, der var til rådighed. Hensigten var også at give de studerende en intens oplevelse af at måtte 'hænge på' med fuld koncentration for at få det til at lykkes.

- Der blev her helt klart taget udgangspunkt i min rolle som 'mester' i materialet, og meget mindre (eller slet ikke) i de studerendes forudsætninger for at lære materialet.
- Tiden var en afgørende faktor, og min ambition om senere i forløbet at indtage en rolle *bagved* kunne ikke indfries, da holdet aldrig blev selvkørende nok.
- Resultatet blev derfor nok intenst, men også ret kaotisk.

Opsamling af og refleksion over lektion 3, underviserdemonstrationer

Samlet set finder vi, at er det mest bemærkelsesværdige ved de to forløb er:

- Hvor vanskeligt og udfordrende, det er for underviseren konsekvent at holde sig til en af de tre positioner.
- Det viser sig, at man normalt pendler betydeligt mere mellem positionerne end forventet.
- Resultatet blev at vi enten fremstod inkonsekvente i vores rolle (TW) idet utålmodighed kom i vejen for at blive i rollen *bagved*- eller oplevede, at rollen *foran* ikke var fyldestgørende (KAA), idet der var et for ensidigt fokus på at 'lære fra sig' og mindre på, hvad der gav bedst mening set fra de studerendes perspektiv.
- Det er vanskeligt at blive i de enkelte positioner, da undervisere per definition opererer ud fra en forudsætning om at ville hjælpe og konstant arbejde på, at undervisningen skrider fremad.
- Den mest interessante overordnede faglige pointe er, som nævnt ovenfor, at underviseren med fordel kan være mere *bagved*, når det kommer til indholdet af musikken, men mere *foran* i forhold til struktur, form og generel procesledelse.

Lektion 4: De studerendes anvendelse af læringsrum

I lektionen ugen efter skulle de studerende parvis løse følgende opgave, og de blev også bedt om at udfylde et padlet-link hhv. før og efter deres undervisning med følgende ordlyd:

1) FØR TIMEN

- *Hvilken af de tre tilgange har du valgt — og hvad skal I lave?*
- *Hvordan understøtter det, du har forberedt, chancen for at de underviste kommer i flow?*

2) EFTER TIMEN

- *Hvordan gik det: nævn én ting, der lykkedes — og én du vil gøre på en anden måde næste gang.* NB. Ingen af de studerende udfyldte til denne lektion spørgsmålet vedr. 'efter timen'.

Hold 1 – *Walking On The Moon* (af The Police)

Før timen havde de to studenterundervisere på hold 1 følgende tanker:

- *I vores undervisning tager vi udgangspunkt i nummeret "Walking on the Moon", hvor vi vil sætte nummeret i gang med roller til de enkelte instrumenter. Herefter vil vi rotere rundt, så man prøver kræfter med alle rollerne, bortset fra sit hovedinstrument.*

- *Vi vil starte ud med at undervise **foran**, ved at vise hvad de enkelte instrumenters rolle er og hvordan det skal spilles. Herefter vil vi undervise **bagved**, ved at lade eleven spille figureerne og komme med feedback til hvordan det kan gøres bedst muligt.”*

lagttagelser fra videoen (set af Karsten Aaholm)

(varighed: 45 minutter)

De to studenterundervisere F og G samler holdet omkring flyglet og forklarer at alle skal spille på det instrument, de mindst kan, fordi det er ret enkelt. Når man kan det nogenlunde, roterer man så. De afspiller intro og vers fra den originale Police-version.

F og G står begge med hænderne i lommen og signalerer en ret afslappet tilgang.

De giver en tekst til en studerende, der melder sig som sanger og begynder at instruere enkeltvis. Alle spiller lidt for sig selv, nogle øver det, de har fået vist. Til sidst kommer turen til 'sangeren'. Det er svært at forstå demoen, fordi alle spiller samtidig, men noget forskelligt.

De to studenterundervisere lader til at køre lidt uafhængigt, og til sidst spørger F om G har været henne ved pianisten. Efter ca. 10 minutter er alle instrueret i deres rolle og man kan øve verset sammen. Både F og G er henne og lytte til sangerne. Det hele er lidt tøvende, inklusiv sangen, men da de konstaterer at det går ok, foreslår de, at man roterer.

Hele processen starter forfra ved de enkelte instrumenter, og F og G går rundt og instruerer enkeltvis, oftest ved at demonstrere på instrumentet. Resultatet er stort set det samme anden og tredje gang uden tydelig udvikling.

Forløbet er kendetegnende ved at der stort set ingen feedback eller kollektive beskeder er, dog dirigerer F slutningen, inden hele processen gentages og afsluttes på tegn fra de to, der slutter med at klappe ad holdet, mens der kommer yeah-råb fra nogle af den andre.



Illustration 10: Studenterundervisere underviser foran og bagved (stillbillede fra egen video)

Kommentarer fra evalueringsrunden efter undervisningen

De to studenterundervisere havde planlagt at undervise *foran* og vise, hvordan de enkelte instrumenter skulle spilles og så trække sig tilbage, når deres medstuderende kunne spille det. Det lykkedes ikke i starten, syntes de, men bedre henimod slutningen af forløbet.

Pointen var at finde et nummer, der var passende simpelt for at ovenstående kunne realiseres.

Generelle kommentarer fra de studerende var, at

- Det var sjovt, et fedt nummer, god stemning, og at de kunne komme hurtigt i gang.
- De fandt det godt, at der både var instruktion og mulighed for at tilføje deres eget præg
- Godt at nummeret kom hurtigt i gang, og at der hurtigt kom musik i rummet.
- De følte ikke, at de sad og ventede, og syntes, at det var et godt valg af nummer, der lød godt fra starten.

Nogle studerende påpegede, at

- Det fungerede godt at have frie rammer, men foreslog, at hvis intentionen var at have helt frie rammer uden instruktion, så skulle underviserne måske træde mere i baggrunden.
- Man skal forsøge at undgå ventetid, når eleverne allerede har lært det, de skal.
- De foreslog, at studenterunderviserne kunne sige, at man kan gå i gang eller hoppe på, når man er klar.
- De nævnte også, at det var behageligt, at lydstyrken var lav.

Andre bemærkede, at

- Studenterunderviserne ikke tydeligt annoncerede, at "nu går vi i gang".
- At deres autoritet kan blive svækket, når man underviser medstuderende.
- At man med fordel kunne starte med trommerne og bygge videre derfra.
- At man kunne udnytte den sungne melodi, og at alle kan deltage her.

Hold 2 – *At skabe musik gennem styret improvisation*

Før timen havde de to studenterundervisere på hold 2 følgende tanker:

- *Vi vil i vores undervisning skabe musik på tid! Vi vil holde os hovedsageligt bagved undervisningen - men starte hvert 10. minut med at være foran og give klare instrukser. Der er fokus på, at vi skal lege, og at man derfor bare skal gå med sin intuition. Vi er ikke ude på at skabe smuk musik - men bare fællesskab omkring en styret improvisation.*
- *Vi har 40 minutter og skal lave 3 små musikstykker der til sidst skal spilles i forlængelse af hinanden.*
- *Alle placerer sig med deres hovedinstrument i en rundkreds.*
- *I de første 10 minutter skal man som elev instruere personen til højre i hvad vedkommende skal spille. Det skal bare være en kort melodisk eller rytmisk idé, som de andre så efterfølgende bygger videre på. Vi tager én ad gangen rundt i cirklen og spiller til sidst sammen.*
- *I de næste 10 minutter skal man som elev instruere personen til venstre i hvad vedkommende skal spille. Samme procedure som før.*

- *I de næste 10 minutter skal man instruere sig selv uden at sige noget højt. Samme procedure som før.*
- *I de sidste 10 minutter spiller vi de tre stykker i forlængelse af hinanden.*

lagttagelser fra videoen (set af Karsten Aaholm))

De to studenterundervisere beder holdet finde deres hovedinstrumenter. Der er en høj energi på holdet, men efter et par minutter bliver der mulighed for at forklare indholdet i timen: *”Vi vil gerne ende med to eller tre sammenhængende stykker. Beskrive det personen til højre skal spille, fokus på at have det sjovt. Intuitivt og frit. Man må vise rollen på alle tænkelige måder, konkret eller abstrakt. 7 minutter per runde. Til sidst spiller vi de 2-3 stykker igennem”.*

Der spørges lidt ind til fremgangsmåden, men den første studerende griber den hurtigt og guider trommeslageren og derfra udvikler det sig i rundkredsen. Der er lidt usikkerhed om et-slaget, men alle får ret hurtigt en rolle af sidemanden.

Efter 11 minutter stopper de musikken og forklarer hvad der skal ske i næste runde: *Kun abstrakte forklaringer til sidepersonen. Samme tempo.*

Holdet lader til at være med på ideen, og der kommer hurtigt forslag på bordet.

Processen gentages med et nyt dogme og efter 28 minutter, sætter de de tre stykker sammen. De to studenterundervisere er mest 'aktive' når der skal gives beskeder, forklares og tælles ind (f.eks. overgang mellem de tre stykker), men ved gennemspilningen også ift at styre overgange og dynamik. Indtil da har holdet selv styret selv forløbene.

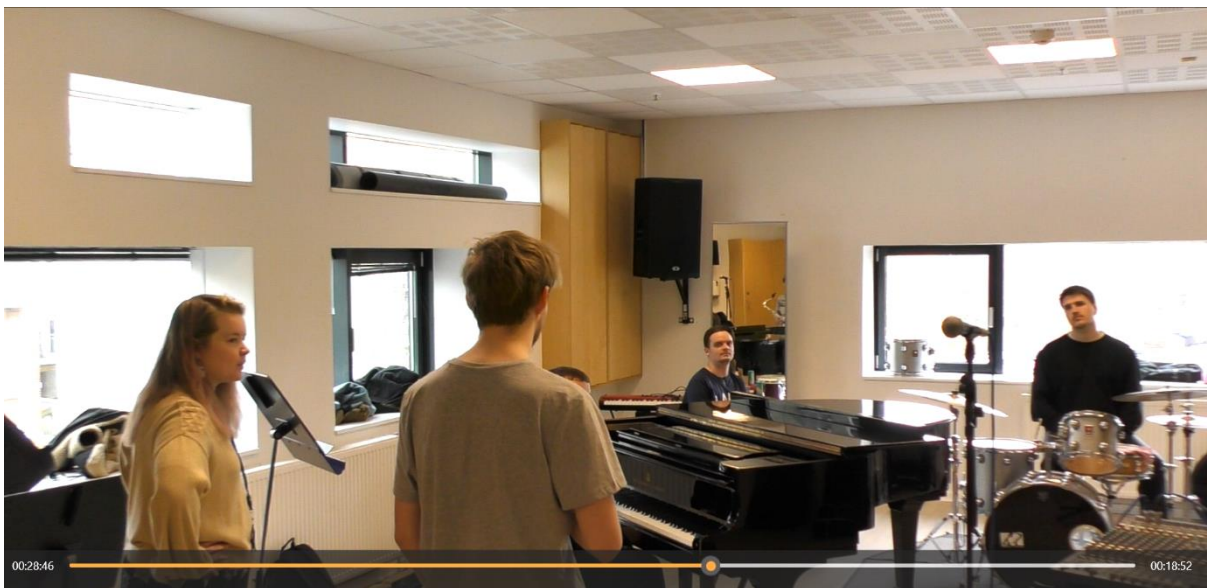


Illustration 11: Studenterundervisere underviser i styret improvisation, position: foran og bagved (stillbillede fra egen video)

Kommentarer fra evalueringsrunden efter undervisningen

- Studenterunderviserne kom til at være mere i forgrunden end de oprindeligt havde planlagt.
- Det var tydeligt i starten og fint, at underviserne var synlige både foran og bagved.
- Det var klart, hvad studenterunderviserens rolle var, selvom det ind imellem var lidt kaotisk.
- Det var godt, at studenterunderviserne ikke holdt en stram styring over de enkelte elever og deres opgaver.
- Det var godt, at der var forskellige dynamikker i de tre forskellige elementer, sammenspilsholdet skulle arbejde med.
- Det var udfordrende, men skiftene skete måske lidt for hurtigt, hvilket gjorde det svært at finde et godt flow.
- Det ville være godt med lidt tydeligere tegn og cues, måske håndtegn, og generelt mere dirigering fra studenterunderviserne gennem processen.
- Måske skulle instruktionen i starten være endnu tydeligere?
- Studenterunderviserne kunne med fordel være i midten af begivenhederne, så de kunne ses af alle.
- Det var sjovt og udfordrende, at de tænkt over de tre forskellige måder at gøre tingene på, men der var generelt behov for lidt mere tydelighed.
- Ideen fremstod som en god overordnet set. Det var dog svært ind imellem at høre dem.
- Nogle oplevede at tiden blev lidt stressende, da der var meget, de skulle igennem.
- Hvordan kunne man få mere fokus på sammenspillet? Måske ved at give kortere og færre kommentarer, der er mere enkle.
- Når man er *foran*, kan man have mere kontrol, så det er svært at komme *bagved* indimellem.

Hold 3 – Fri improvisation/komposition

Før timen havde de to studenterundervisere på hold 3 følgende tanker:

- *Her vil vi uropføre og afslutte et improviseret stykke musik i én lang kollektiv bevægelse, med et særligt fokus på at lytte til hinanden og være sammen.*
- *Rammerne:*
 - *Der må ikke tales fra stykkets start til slut.*
 - *Stykket, vi skal spille, består udelukkende af lange toner.*
 - *Spil med intention.*
 - *Man må først fysisk producere en tone, når man kan høre den tydeligt for ens indre øre.*
 - *Det er absolut tilladt at skifte tone undervejs i stykket, men man skal altid vente på en ny tone fra en medspiller før man selv skifter.*

- Vi er i et rum med tid og plads til at udforske —> stykket er 'færdigt' så at sige
- Tænk på det som en meditativ tilstand
- Eventuelle udvidelser: -
 - Stykket slutter, i det øjeblik der er to eller flere anslag samtidig.
 - Evt udvidelse kunne være at dele op i par
 - "Publikum" skal notere sig bemærkelsesværdige momenter hos de optrædende
 - Fraser i stedet for lange toner
- **Placering:** Foran i starten. Studenterunderviser 1 ved siden af med mulighed for at trække sig - Studenterunderviser 2 trækker sig bagved ved starten af øvelsen

lagttagelser fra videoen (af Karsten Aaholm)

(varighed ca 25 minutter)

Efter et minuts opstilling præsenterer den ene af studenterunderviserne, L temaet for timen:

"Det nummer vi skal spille er sådan set færdigt så snart vi går i gang.

Vi skal improvisere med nogle rammer, men det er en vigtig pointe at det er som det skal være, så snart vi spiller og improviserer. Der er ikke noget pres på hvor vi skal nå hen, det er frit og åbent. Vi vil uropføre og afslutte et improviseret stykke musik i én lang kollektiv bevægelse, med et særligt fokus på at lytte til hinanden og være sammen."

Han fortæller om rammerne, mens hans makker, E skriver dem op på tavlen.

Holdet sidder ved deres instrumenter og lytter og E supplerer med dogmet:

Man må først fysisk producere en tone, når man kan høre den tydeligt for ens indre øre.

Alle gør klar til at spille, også L, der tager sin saxofon op.

De beder om et øjebliks ro og efter 20 sekunder starter den ene af sangerne med to toner, som den anden sanger følger op på ved at gå efter dissonerende lyde. L starter med en lang tone, og de andre falder også ind.

Seancen fortsætter ca 20 minutter, men optagelsen stopper desværre her..



Illustration 12: Studenterundervisere underviser i styret improvisation, position: foran og bagved (stillbillede fra egen video)

Kommentarer fra evalueringsrunden efter undervisningen

På grund af en teknisk fejl er der desværre heller ingen video fra evalueringen efter timen.

Opsummering af de studerendes evaluering af lektionerne med *læringsrum*

- Det er vanskeligt for underviseren konsekvent at holde sig til én af de tre positioner (*foran, bagved eller ved siden af i*) i undervisningen. Underviseren pendler mellem positionerne mere end forventet, hvilket kan føre til inkonsekvens eller måske nogle gange forvirring i både egen ageren og de signaler, der sendes til de underviste.
- Underviseren kan være mere *bagved* i forhold til indholdet af musikken, men bør være mere *foran* i forhold til struktur, form og generel procesledelse.
- Undervisningssituationerne var korte, hvilket kunne få dem til at virke noget 'planlagte' fra undervisernes side.
- Nogle studerende fandt det overordnet set lidt kaotisk i starten af undervisningen og havde svært ved at sætte sig ind i rollerne på kort tid.
- Mangel på kendskab til instrumenter og støj var i flere tilfælde hindringer for undervisningen.
- Tid var en udfordring, og det var ikke muligt at nå alt på den korte tid. På den måde kunne undervisningen indimellem fremstå lidt forceret.
- En af de vigtigste pointer er, at underviserne skal have et stort overblik og situationsbillede for at kunne forblive i de enkelte positioner og samtidig hjælpe og sikre, at undervisningen skrider fremad.
- Forudgående planlægning og struktur kan være nødvendig for at opnå et godt undervisningsforløb.
- Studerende påpegede vigtigheden af at undgå ventetid og at give tydelige instruktioner.
- Underviserens autoritet kan blive svækket, når man skal undervise medstuderende.
- Nogle studerende ønskede mere detaljerede slides fra introduktionen af de teoretiske vinkler eller mundtlige forklaringer under undervisningen for at forstå konceptet bedre.
- **Samlet set er det vigtigt for undervisere at finde en balance mellem at være *bagved* og *foran* i undervisningen, have klare instruktioner og struktur, og samtidig give plads til holdets kreativitet og medbestemmelse.**

De studerendes efterfølgende evaluering af hele forløbet med *læringsrum*

Til slut i forløbet bad vi de studerende om at udfylde et spørgeskema og besvare tre spørgsmål vedrørende brugen af Bernsteins læringsrum.

- 1) *Hvordan oplevede du at bruge læringsrum-modellen som didaktik (til planlægning/forberedelse) som underviser?*
- 2) *Hvordan oplevede du at bruge læringsrum-modellen som didaktik (til planlægning/forberedelse) som underviser?*

3) *Oplevede du, at modellen påvirkede undervisningssituationen som hhv. underviser/elev og givet fald hvordan?*

Nedenfor er indsat udvalgte svar, der nogenlunde repræsenterer forskellige aspekter af de studerendes oplevelser.

Ad 1)

Her var der ganske få svar, der spænder fra *ved ikke (jeg var ikke underviser)* til *meget interessant model*.

Ad 2)

- *Jeg synes at den var rigtig brugbar ift. at planlægge undervisningen, fordi man kunne bruge den til nemt at skitsere, hvordan man ønskede at det skulle forløbe. At udføre det var en anden sag! [Min medunderviser] og jeg havde lavet en ret udførlig plan om hvordan vi ville have at timen forløb, hvor vi meget klart var foran en lille del af tiden - men vi ønskede at være bagved i det meste af tiden. Det gik dog ikke sådan!*
- *Overordnet set var jeg rigtig glad for de forskellige metoder. Det fungerer godt at have en teoretisk ide om, hvad man laver i en undervisningssituation. Det der ikke har fungeret så godt, har været at der i alle metoderne har været en hel masse ord. Ord er fine, hvis der ikke kommer for mange af dem, men når underviserne har lavet eksempler på metoder, synes jeg ikke de selv har kunnet leve 100 procent op til alle delene af dem...*
- *Jeg har i andre sammenhænge prøvet at arbejde (ubevidst) med forskellige læringsrum, for at få variation i undervisningen. Jeg synes det har været en god måde at blive mindet om/være bevidst om, hvor meget styring og kontrol man på forhånd vil planlægge at tage i undervisningen, og om der er behov for at veksle lidt mellem at være foran, ved siden af og bagved. Om der også skal være plads til "leg" for eleverne, hvor man ikke kontrollerer undervisningen så meget.*
- *Det var fint i forhold til at arbejde inden for en struktur. Det gav i virkeligheden også noget inspiration at tænke gennem denne optik. Man fik lyst til at overveje, hvad undervisningen skulle kunne, og hvor meget man egentlig kunne tænke sig, at eleverne selv skulle sørge for skete.*

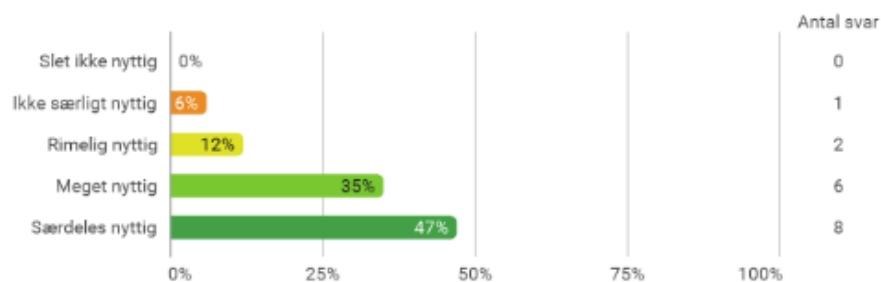
Ad 3)

- *Jeg tænker at det er en model man kan bruge for sig selv, til at planlægge undervisningen. Så man inden man træder ind i rummet har en skitse i hovedet omkring, hvordan det skal forløbe. Det der så sker inde i rummet, kan jo så påvirke din skitse, og du kan blive nødt til at lave den om eller ændre i dine planer. Men jeg tror at det er godt og vigtigt som underviser at være opmærksom på, hvor man befinder sig.*
- *Jeg tror at den påvirkede underviseren mere end eleven. Selvbevidstheden omkring, hvordan kommunikationen var fra lærer til elev kom i fokus. Ligeledes tror jeg, at mange endte i et/flere andet/andre rum end planlagt.*

- *Og så giver det mig stof til eftertanke ift hvordan jeg tidligere har undervist - hvilket har været 100% høj styring. Det kunne jeg godt udfordre mig selv lidt på.*
- *Der kan helt klart godt være lidt forvirring når en lærer vælger bevidst at være bagved, da man tit er vant til at lærere/autoriteter altid står foran. Og hvis man er vant til at en lærer holder strukturen og kontrollen på en time, kan nogle elever føle det ubehageligt, hvis strukturen eller kontrollen ikke er tydelig eller helt er væk. Det kan selvfølgelig godt påvirke en undervisningssituation og skabe forvirring. Men hvis først elever og lærer har vænnet sig til situationen kan det være superbefriende for begge parter at kunne give mere slip og lade eleverne selv komme på banen.*

Endelig skulle de studerende svare på et mere generelt spørgsmål om anvendelsen af modellen *læringsrum*:

På en skala fra et til fem; hvor nyttig finder du modellen i forhold til dit fremtidige virke som musikunderviser?



Figur 13: Svar fra de studerende på evaluering af modellens nyttighed

Vores konklusion på forløbet med *læringsrum* som teoretisk vinkel

Evalueringen af forløbet med Bernsteins *læringsrum* viser forskellige oplevelser og perspektiver blandt de studerende. Nogle af de studerende var ikke begejstrede for modellen og fandt den mindre relevant som didaktisk værktøj. Andre fandt derimod modellen nyttig til planlægning og skitsering af undervisningen, men havde måske udfordringer med at omsætte den til praksis.

Flere studerende gav udtryk for, at teorien bag *læringsrummet* er interessant og gav dem inspiration til at reflektere over deres undervisning. De fandt det vigtigt at være bevidst om, hvor meget styring og kontrol, (over for variation og mulighed for "leg") de ønsker at have i undervisningen.

Modellen bidrog til en struktureret tilgang til undervisningen og fik dem til at overveje, hvad eleverne selv kunne bidrage med.

Påvirkningen af undervisningssituationen blev primært opfattet som en ændring i underviserens selvbevidsthed i forhold til kommunikationen med eleverne. Nogle studerende bemærkede også, at både undervisere og elever kunne ende i andre rum end planlagt, hvilket

kunne skabe forvirring. Dog blev det set som en mulighed for at udfordre den traditionelle lærerrolle og give mere ansvar til eleverne.

Samlet set fandt 72% af de studerende anvendelsen af læringsrum-modellen enten meget nyttig eller særdeles nyttig.

Evalueringen viser, at modellen kan være en værdifuld ressource for undervisere til at strukturere og reflektere over deres undervisningspraksis, selvom der kan være udfordringer med at implementere den i praksis.

Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Johansson, E., & Samuelsson, I. P. (2011). *Lærerig leg: børns læring gennem samspil*. Dafolo A/S.
- *PædPixi - Punktvis præsentation af pædagogiske temaer i pixiform* (7th ed.). (2021). Institut for Kulturvidenskaber.
- Storm, P. B. (2007). *Legens betydning for læring*. In P. B. Storm (Ed.), *Sundhed, krop og bevægelse*. Frydenlund.

3. Situeret læring og legitim perifer deltagelse

v/ Karsten Aaholm (KAA)

Kort om teorierne og begreberne

Teorien 'Situeret læring' er udviklet af kognitiv antropolog Jean Lave sammen med uddannelses-teoretiker Etienne Wenger og blev præsenteret første gang i bogen "Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation" fra 1991.

Det startede med studier af skrædderlærlinge i Liberia i 1970'erne, hvor Jean Lave konstaterede, at der ingen formel 'undervisning' fandt sted, men at lærlingene alligevel lærte faget!



Illustration 1. Skrædderlærlinge i Liberia.(foto: Jean Lave⁸)



Illustration 2: En cubansk dreng spiller og danser rumba i sammen med voksne musikere⁹ (fotoğraf ukendt)

Teorien hævder, at al *læring* (f.eks. mesterlære, hverdagslæring og skolelæring) er situeret i specifikke sociale situationer. Det vil sige, at man aldrig 'bare lærer noget'! Man lærer noget i en bestemt social sammenhæng, og læring defineres som 'personers forandrede deltagelse i en forandrende social praksis' (Lave & Wenger 1992: 8). Læring er derfor situeret i praksisfællesskaber (ibid) og ses som del af de lærendes identitetsudvikling.

Legitim perifer deltagelse beskriver det forhold, at de lærende uundgåeligt deltager i praksisfællesskaber, og at beherskelse af viden og færdigheder forudsætter, at den nyankomne/begynderen bevæger sig i retning af fuld deltagelse i et praksisfællesskab.

Læring er en dynamisk bevægelse fra periferi til fuld deltagelse i et praksisfællesskab og det er accepteret, at man starter i periferien.

Personens intentioner om at lære inddrages- og meningen med læringen defineres i løbet af den proces, hvor personen bliver en fuldgyltig deltager i den sociale og kulturelle praksis. Denne proces omfatter også læringen af konkrete færdigheder og kompetencer.

Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel *situeret læring og legitim perifer deltagelse*

Der har i tidens løb været en del debat om, hvorvidt teorien og begreberne er for idealistiske og urealistiske i forhold til de vestlige samfund, men vi synes, det giver god mening at lade sig inspirere af dem i musikundervisningen.

⁸ <https://quote.ucsd.edu/sed/files/2013/05/Corrected-Lave-Flier-Monday-April-8.pdf>

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=>

Man kan for eksempel bruge teorien og begreberne til at medtænke, hvordan den sociale interaktion er på holdet, hvilke niveauer og hierarkier, der findes, og hvorfor elever med forskellige forudsætninger og roller agerer forskelligt (se også Skou 2017: 38-39).

Man kan overveje, hvordan man giver plads til, at eleverne kan deltage på forskellige niveauer og med forskellige forudsætninger, og hvordan man giver mulighed for at differentiere rollerne.

Man kan eksempelvis give plads til, at nogle ikke deltager 100% hele tiden, at de får tid og mulighed for at spore sig ind på situationen.

Ole Skou (nu desværre afdød, tidligere docent i sammenspilsledelse m.m. på DJM) har i bogen 'Sammenspilsledelse for viderekomne' mange gode betragtninger, hvor han medtænker 'legitim perifer deltagelse'.

Han har også mange praktiske anvisninger, f.eks.:

Måske spiller en elev næsten ikke med i C-stykket, når hun nu ikke var der sidste gang, da det blev introduceret, men pyt, det foregår kun i så kort tid.

Tilsvarende kan man lade nogle roller blive mere centrale f.eks. ved at give deltagerne ansvar for dele af tegngivningen, lægge op til at nogen følger dem etc.

(Skou 2017: 77-78)

Begreberne kan inspirere til ikke kun at betragte musikskabelse som en lineær proces med et (mere eller mindre perfekt) produkt som det eneste mulige udkomme.

Den musikalske proces kan her også anskues som havet med dets bølger, hvor deltagerne går ind og ud af forløbet, deltager på forskellig vis og med forskellig intensitet, afhængigt af deres (og gruppens) humør, energi, erfaring og kunnen.

Den *uformelle* situation omkring et lejrball kunne her være en reference, hvor fællesskabet omkring musikken er det centrale.

Den engelske musikforsker og professor Lucy Green har stået i spidsen for projekter med at indføre mere uformelle metoder i musikundervisningen inspireret af de måder, rytmiske musikere lærer og arbejder på (se f.eks. Green 2008), og i Danmark har bl.a. lærer og musikpædagog m.m. Ken Dolva arbejdet med at integrere denne tilgang i skolens musiktimer (se f.eks. Dolva, 2014).

Et andet begreb, der taler ind i denne bredere forståelse af musikpædagogik, er *musicking* (se f.eks. Kaargaard Nielsen, 2020).

Begrebet er udviklet af musiksociologen og musikeren Christopher Small. *Musicking* udvider den gængse forståelse af det at deltage i en musikalsk aktivitet og repræsenterer på den måde et opgør med den traditionelle forståelse af musikpædagogik, idet det inddrager uformelle rum og nedtoner det traditionelle hierarki mellem musikudøvere og brugere.

"To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing" (Small 1998: 9)



Illustration 3. Der findes også i Danmark steder og institutioner, der bevidst dyrker, at det er acceptabelt at indgå i musikken på mange måder. Her er det Musikklubben Kucheza i Aarhus, (copyright Kucheza)

Lektion 5 (første time): Oplæg for de studerende

I oplægget for de studerende gennemgik KAA teorien og begreberne ved hjælp af slides.

Præsentationen blev afsluttet med en gennemgang af opgaven for de studerende til den efterfølgende gang (se s. 44)

Lektion 5 (anden time): Eksempel fra underviserne: *Good Times* (af Edie Brickell)

Efter en pause, hvor vi undervisere gjorde alt instrumentarium klar, begyndte vi at spille sangen *Good Times* af Edie Brickell, mens de studerende kom ind i lokalet.

Sangen var valgt, fordi den har få akkorder, en enkel melodi og ingen breaks eller andre ting, der bryder flowet eller er svære at lære.

Akkorderne er en gennemgående enkel vamp i G dur og melodien bevæger sig i pentaton skala eller trinvist.

Vi havde lagt en bunke papirer med akkorder og tekst, som de studerende kunne tage, hvis de ville.

Vi tre undervisere startede ud med at spille og synge nummeret, så der var musik i lokalet, da de studerende kom ind (KAA på sang og guitar, KLA på trommer, TW på bas).

Ideen var, at det skulle være en uformel musikalsk situation (som f.eks. musik i en pause/et frikvarter, hvor nogle bare starter med at spille), som uden ord inviterede de studerende til at spille/synge med, hvis og når de studerende følte for det.

lagttagelser fra videoen (set af KAA)

Det virker, som om de studerende er overraskede over, at der ikke bliver sagt noget, og at der 'bare' bliver spillet musik uden tydelige instrukser, men hurtigt begynder de fleste at gribe et instrument og 'jamme' med. De to kvindelige sangere starter ud på forskellig percussion, men går ret hurtigt med på melodien, hvorefter KAA overlader den til dem.

Alle finder sig hurtigt en musikalsk rolle, en studerende har overtaget guitaren fra KAA og de to sangere synger melodien.

Hurtigt herefter bliver der improviseret, og i stedet for vamp'en, spilles der over én akkord.



Illustration 4: De studerende er faldet ind og spiller/synger med på Good times (stillbillede fra egen video)

Observationer:

- Alle sidder ned det meste af tiden
- Svært at se de to ved piano, men de har noget kørende sammen
- Den ene sanger tager en impro (slow dancing..)
- Nogle sidder og smiler, andre virker mere alvorlige
- Sangerne tager initiativ
- De to pianister kører nogle skæve ting (kromatik mm) og smiler til hinanden
- Underviserne tager umiddelbart de mest modige initiativer (skift til vers, rytmer på tværs, free, skift tilbage til omkvæd fra free)
- Visuel og gestisk kommunikation mellem S (sanger) og A (guitar) og senere mellem A (guitar) og M (guitar)
- De to sangere er mindre aktive/udfarende i det helt frie afsnit
- Nogle virker meget aktive og engagerede, andre mere passive
- Næsten alle vælger deres hovedinstrument!

Evaluering af timen

Undervisernes umiddelbare respons

Vi tre undervisere snakkede sammen lige efter timen og var glade, fordi det var så anderledes en situation i forhold til den normale undervisning, og fordi vi fornemmede et *flow* (i den gængse betydning), hvor alle deltog på hver deres selvvalgte måde, uden at det blev kedeligt. Vi mærkede en frigørende fornemmelse af, at så enkelt kan det være at spille musik sammen.

De studerendes respons

Efter musikken var slut, besvarede de studerende skriftligt nogle spørgsmål:

På spørgsmålet *Hvad fik du ud af timen - hvad oplevede du?* var de fleste positive og betonedede det sjove, legende og umiddelbare:

Én skrev f.eks. *Bare at springe ud i det uden så meget snak. Sjovt bare at blive ved selvom at man måske havde lyst til at stoppe. Det er sjovt bare at gå i gang uden at vide hvad der skal ske, og så bare følge med.*

En anden skrev:

- *Det var sjovt at mærke den improvisatoriske tilgang helt fra start. Ingen ord. Bare spil. Generelt kan det være svært ikke at stille spørgsmål. Men i musik fungerer det rimelig godt. Der var dog også enkelte, der måske ikke helt overgav sig til konceptet:*
- *Jeg oplevede at det var en hyggelig jam - og at jeg ikke kendte sangen, så det var lidt svært at synge med i verset. Omkvædet var nemt og grineren nok at synge med på.*

Vi spurgte også, om de følte sig som en del af et fællesskab, hvilket jo var et af målene med timen.

Alle svarede bekræftende f.eks.

- *Ja, når man så endda kommer for sent, som jeg gjorde 😊 og bare sætter sig ind og jammer, så får man nærmest med det samme den der fællesskabsfølelse!*

Andre betonedede, at det tog lidt tid:

- *Ja det gjorde jeg, men først efter noget tid, indtil at jeg ligesom havde accepteret at jeg ikke vidste hvad "opgaven" var. Da jeg gav slip på lysten til at kontrollere situationen, kunne jeg endelig føle at jeg var med.*

De fleste markerede, at de havde lært noget, selv om det måske snarere var i form af at have genopdaget noget vigtigt. Én skrev:

- *Jeg har ikke lært noget nyt, men blev mindet om at følge med det kollektive valg i musikken men også at tage styring over hvor musikken kan komme hen eller Jeg er måske blevet mindet om hvor sjovt det egentlig er at spille musik, og hvorfor jeg overhovedet spiller musik i første omgang. Jeg blev mindet om at musik ikke altid skal være så seriøst*
- eller som en tredje skrev:
- *Fik bekræftet at man skal have det sjovt når man spiller sammen og ikke være bange for at byde ind med alle mulige idéer, også selvom de inde i ens hoved kan virke "off" eller "mærkelige". Alt er velkommen.*

Der var dog også nogle, der havde sværere ved at se det nye:

- *Jeg har lært en ny god sang at kende*
- eller, som én mere kategorisk skriver:
- *Ikke noget nyt!*

I forhold til det faglige udbytte var de fleste også positive, men meningene mere delte:

Det spændte fra

- *Fagligt helt sikkert. At lave en kæmpe jammer har en god modvægt i forhold til at arbejde fokuseret med f.eks. flow-teori. På en måde bliver det nærmest nemmere at komme i flow, hvis man glemmer alt om det!*

til

- *nej, det kan jeg faktisk ikke gennemskue, hvad skulle være*

Endelig besvarede de spørgsmålet, hvordan de i fremtiden som musikunderviser kunne bruge de nye erfaringer, og her var alle overraskende nok meget positive. Her er et par eksempler:

- Jeg vil gerne implementere dette i min egen undervisning. Det vigtigste ved at spille musik, især for børn eller begyndere, er at man har det sjovt og at man får bygget en god stemning op hvor der er plads til frihed og leg

Eller

- Man kan få elever til at føle en form for ejerskab over hvad musik de kan skabe sammen. Det kan sætte gang i en interesse omkring sit instrument på en ny måde - men måske også andre instrumenter og deres rolle i sammenspil. Det kan udfordre eleverne til at lytte til hinanden og øve sig i at kommunikere med hinanden uden ord og være til stede i rummet sammen.

Opsamling og refleksion over timen

Svarene fra de studerende tyder på, at de fleste fik en (aha-)oplevelse af, at musik kan formidles og tilgås på andre måder end den 'normale', og at der er noget at hente i det ordløse og umiddelbare rum. Når man kigger på videoen, ser det ud, som om flere skal finde sig til rette i den nye situation og måske føler sig lidt utrygge i starten, men bemærkelsesværdigt er det alligevel, at stort set alle mener, de kan og vil bruge inspiration fra tilgangen i deres egen praksis fremover.

Interessant nok følte det for flere af dem nemmere at komme i en form for *flow*-tilstand her end i timen, hvor der var fokus på flow.

Lektion 6: Eksempler fra de studerende

I lektionen ugen efter skulle nogle af de studerende parvis give deres bud på opgaven

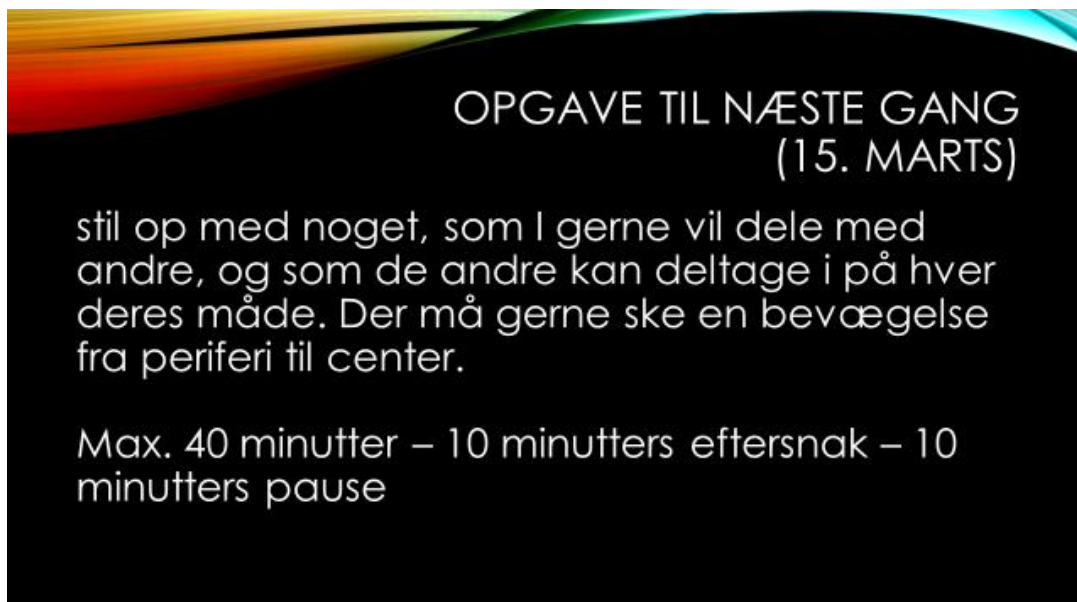


Illustration 5: opgaven for de studerende

Vi bad dem besvare to spørgsmål, hhv. inden og efter timen:

- 1) Med udgangspunkt i begrebet situeret læring/legitim perifer deltagelse: hvad skal I lave? Hvordan understøtter det, du har forberedt, chancen for at der opstår situeret læring/legitim perifer deltagelse?
- 2) EFTER TIMEN

Hvordan gik det? Nævn én ting, der lykkedes — og én du vil gøre på en anden måde næste gang.

Hold 1: *Nonverbal time med jam og rotation ud fra Best Part (Daniel Caesar feat. H.E.R.)*

Hold A svarede således:

- vi har forberedt en nonverbal "undervisningstime" med fokus på jam. Vi sætter instrumenter til rådighed og lægger akkorder + tekst ud ved alle instrumenter. Inden timen starter går ST2 og jeg i gang med at spille sangen, indtil de andre kommer og joiner (forhåbentlig)

lagttagelser fra videoen (set af KAA)

To studerende er på. Herefter kaldet ST1 og ST2. Med fem studerende og underviser (KAA) i starten.

Ingen ord. De to studenterundervisere på hhv. tenorsax (ST1) og elklaver (ST2) spiller nummeret. De andre sidder ved instrumenter (flygel, bas, trommer, guitar, congas) og prøver sig lidt frem. Der er delt papirer ud med akkorder og tekst.



Illustration 6: Holdet er i gang med at lære nummeret (stillbillede fra egen video)

Efter et par minutter spiller alle med. ST1 synger og spiller shaker. ST2 bevæger sig synligt rytmisk ved elklaveret.

2:00: Guitarist bliver mere og mere fri i sit akkompagnement. Sanger ved congas spiller lidt sporadisk på dem og viser ikke lyst til at synge med.

2:20: Sanger rejser sig og går hen ved siden af ST1. Starter forsigtigt, men kommer mere og mere med. Sanger overtager melodien.

Musikalsk sker der mange ting i form af alternative akkorder og fills (mest fra ST2 sammen med guitarist).

ST1 og ST2 opfordrer med gestik til, at der byttes instrumenter og improviseres på skift, og det medfører, at de fleste igennem timen 'spiller solo' og når at spille på flere instrumenter.

9:20: Sangeren synger melodien uopfordret.

13:10 ST1 opfordrer sanger til chase, og hun griber udfordringen.

13:06 det slutter ved at ebbe ud.

De to lærere udbryder: *'fedt! Det var nok bare det. Tak fordi I gad, fordi I var så modtagelige -*

også selv om I ikke vidste hvad der skulle ske.'

Generel observation:

Nummeret udvikler sig i løbet af timen harmonisk, dynamisk og rytmisk. F.eks. ændres feelingen fra lige underdelinger til shuffle, og til sidst opløses pulsen, og der spilles frit.

Evaluering af timen

I feedback-runden var der god tilfredshed med timen, som de fleste oplevede som sjov og anderledes.

Én sagde f.eks.:

- Sygt sjovt.. man har en underlig tidsfornemmelse når man sidder med det i så lang tid, og bare gentager det uendeligt, man aner ikke hvad udvikling det skal tage, og hvor lang tid man har.

Eller

.. det fungerede godt, det blev taget mange fede steder hen, det var også mange forskellige steder (nævner stilarter)..jo, jeg synes det var meget fedt.. at man bare spiller ud fra et grundprincip på fire akkorder.

Der var dog også et par, der oplevede en form for *utryghed*:

- Jeg skulle lige fatte konceptet, og så blev jeg bange: hvorfor er der ikke nogen der har øjenkontakt, for vi skal jo skifte (bytte instrument, red.) nu, men det behøver man måske heller ikke - nå at skifte på et tidspunkt?

Og

- .. jeg synes den her situation, det syntes jeg også i sidste uge, er mærkelig at gå til som sanger, fordi jeg har lyst til at tage mikrofonen, men så ved jeg ikke hvad sangen er, hvis jeg nu spillede et instrument, kunne jeg godt lige spille lidt der, så jeg bliver en smule utryg faktisk, for jeg har ikke lyst til bare at gå op og synge noget, for jeg kan se det er en sang, men så synes jeg den måde du gjorde for mig, (ST1), ved at synge og spille med, så lærte jeg det jo, det var en rar blød måde, og så blev det bare sjovt, så det synes jeg var nice, og så var den dejlig nem..

Efter timen besvarede de to studenterundervisere disse spørgsmål:

Hvordan gik det? Nævn én ting, der lykkedes — og én du vil gøre på en anden måde næste gang.

SVAR:

- vi ville gerne have haft sat flere instrumenter op, så det var nemmere tilgængeligt at skifte til et nyt instrument hvis man ville det, uden at skulle bytte med en anden.

- vi ville egentlig gerne have gjort rammen omkring jam-situationen lidt tydeligere (måske sige kort hvad vi skulle under jam'en), så alle kunne føle at de godt måtte spille på andre instrumenter end deres hovedinstrument og bare have det sjovt.

- vi ville meget gerne have taget hurtigere initiativ til at skifte til et nyt instrument/ altså at det kunne vise de andre at det var helt okay at skifte til et nyt instrument.

Vores opsamling på og refleksion over timen

Trods de positive tilbagemeldinger fra de medvirkende var der en lidt afventende fornemmelse igennem timen. Dette kunne måske også aflæses i den kendsgerning, at der ikke

var så mange smil og så megen spilleglæde (f.eks. i form af spontane udbrud) at spore. Måske skyldtes det, at konceptet endnu ikke var så velkendt blandt de studerende, så alle var usikre på, hvor meget initiativ, de skulle tage. Som de to studenterundervisere selv konstaterede, krævede det måske, at de enten forklarede rammerne i starten eller selv tog hurtigt initiativ til at improvisere og rotere på instrumenterne.

En af deltagerne forklarer det sådan:

jeg bliver en smule utryg faktisk, for jeg har ikke lyst til bare at gå op og synge noget

- og en anden er bange for at have misforstået konceptet:

Jeg skulle lige fatte konceptet, og så blev jeg bange: hvorfor er der ikke nogen der har øjenkontakt, for vi skal jo skifte nu.

Dette peger på, at en ukendt pædagogisk situation kræver klare anvisninger i form af verbal instruktion eller konkrete handlinger fra underviserne.

Dette går også godt i tråd med nogle af anbefalingerne i forbindelse med *flow*, hvor der netop pointeres *'håndterbare, forståelige og præcise regler og rammer for aktiviteterne'* (s. 10)

Der er også fin overensstemmelse med en af konklusionerne fra arbejdet med *'læringsrum'*:

En fælles pointe i refleksionen var, at læreren godt kan være mere bagved, hvad angår indholdet af musikken, men bliver nødt til at være i hvert fald indledningsvist foran, hvad struktur, form og generel procesledelse angår. (side 27)

Her sætter studenterunderviserne sig nok mellem de to stole (i form af *'foran'* og *'ved siden af'*), hvor der på den ene side er en idé med timen og forløbet, men hvor det på den anden side i nogen grad overlades til deltagerne at forstå og handle på konceptet.

Hold 2: *'Lejrbålet'*

Hold 2 havde valgt en lejrbålssituation som ramme og havde forberedt timen ved at sætte akustiske instrumenter frem og have en skærm med bål og fuglefløjt kørende i midten af rundkredsen.

Beskeden til deltagerne var: *'Forestil jer at I er på lejrtur med gymnasiet. I skal bare gøre hvad der føles natural'*

lagttagelser fra videoen (set af KAA)

Jeg har i det følgende valgt at tage næsten alle observationer med, da det giver en god fornemmelse for udviklingen og dynamikken i timen.

Alle sætter sig på gulvet, hvor ST1 sidder med en akustisk guitar.

Der er fuglefløjt og bål på skærmen, og lyset er slukket. Der er hentet percussion, en ekstra akustisk guitar, en ukulele og en melodica.

De to studenterundervisere starter med at synge og spille Jack Johnson's hit *I'm Yours*, og de andre falder ind. En rasler med en shaker, mens andre finder teksten frem på deres laptop.



Illustration 7: Holdet sidder rundt om lejrålet og er i gang med en sang (stillbillede fra egen video)

1:45 Nogle signalerer, at de gerne vil have en triangel, shaker, claves, eller guitar og E tager bas-ukulelen. En af dem begynder at spille på melodicaen.

2:40 Der kommer opmuntrende udbrud, når nogen spiller noget, de særligt bemærker.

3:03 ST1 signalerer at de stopper og spørger ST2, om han også har en sang de kan spille rundt omålet. 'Det kan jeg godt' svarer han og får guitaren af ST1.

3:30 ST2 starter med at spille en rundgang og et lille riff, som de andre straks genkender og begynder at synge med på. Det viser sig at være *The Lazy Song* af Bruno Mars, som alle åbenbart kender teksten og melodien på.

De tager efterhånden alle noget percussion og M spiller på guitaren, som han har beholdt fra første runde.

6:30 M spiller en solo over formen

Alle bevæger sig rytmisk, nogle knipser og der kommer spredte udbrud.

8:30 ST1 signalerer stop, én udbryder 'fedt mand' og ST2 spørger om der er nogen der har en sang?

M starter straks med en akkord, som de andre genkender og han synger for. De andre stemmer i og spiller forskellig percussion. Det er Oasis-nummeret 'Wonderwall'. Der er lidt usikkerhed om akkorderne, så ST1 råber dem op- mest til T, der har taget melodica'en. Alle er engagerede i musikken og sidder og vugger.

11:10 T får opfordringer fra de andre til at spille solo. Først siger hun nej, men kort efter starter hun alligevel, men nu med hjælp fra sidemanden J, der spiller på tangenterne, mens T puster. De jubler begge (og de andre), da det lykkes med at synkronisere det.

13:00 J overtager og kort efter starter en af dem med at free-style en dansk tekst, som de andre gentager og svarer på.

14:00 De går ned i dynamik og kort efter laver de et break, hvor alle klapper på 2 og 4

15:00 De stopper og nogle udbryder: 'Det er dejligt at være med her på lejrturen'.

ST1 spørger om der er andre der kan en sang.

T siger 'måske en fællessang' og starter med at synge 'Lyse nætter' af Alberte og de andre går med på korstemmer (som de øjensynligt kender i forvejen).

16:00 M og E griber guitarerne og prøver sig lidt frem med akkorderne.

Der er enkelte der holder sig lidt tilbage, mens sangerne er tydelige.

19:30 De stopper

19:50 E starter på et riff og siger 'jeg kan ikke rigtig denne her'. Nogle udbryder 'fedt'.

De andre genkender den som *I See Fire* af Ed Sheeran og synger straks med. EM, der ellers har ligget ned, beder om ukulelebassen og spiller med.

22:30 E spiller solo og M hjælper med at råbe akkorderne

23:00 De bytter, så M spiller solo. Nogle råber wow..

24:00 De stopper og ST1 siger 'skal vi sige det var dét for øvelsen'?

Evaluering af timen

I den efterfølgende feedback-runde var der tilfredshed med, at det var hyggeligt, fællesskabsorienteret og ikke så 'skole-agtigt':

Én sagde:

- Det var rigtig godt se at tage hele det med 45 minutter og institutionen ud af timen. Den kan nogen gange være en hæmsko og umusikalsk. I stedet for at begynde timen med at snakke om afbud eller andre ting, der slet ikke giver grobund for kreativ eller musikalsk

Nu gik I jo i ekstremen, ikke, men virkemidlet er virkelig stærkt.

Og en anden:

- Det er i hvert fald på en helt anden måde, og så bliver det ikke så meget skole..

Én udtrykte at det var brugbart i sammenhæng med børn:

- Hvis det nu var 1. B i folkeskolen - jeg har haft en 1. B til musik, og det er fanme hardcore at få dem til at synge fællessang. Så jeg tænkte at den var bare nice at sidde med en sangbog og få dem til at synge med. Her der får man dem i gang, det kan godt være der ikke skulle være så mange instrumenter, men bare det at man sidder ned og skaber en hyggelig stemning, vil de synes er skide hyggeligt, med fuglelyd og det hele.

De to undervisere betonedede det ligeværdige forhold mellem dem selv og deltagerne:

- Ja, vi har faktisk skrevet nogle akkorder ned, hvis nu folk ikke kunne huske nogen, men vi gik fra det, fordi vi ville hellere ha at det ikke var os der var den. Så fra at de er perifere i starten, deltager de og til sidst tager de den selv, og hvis vi havde taget papirer med med tekst, så ville vi være nogen, der havde planlagt noget, og det var ikke det, der var intentionen. Intentionen var at de skulle bryde ind og vi skulle ikke være voksne mer.

Og fællesskabet omkring sange, alle kender:

- (..) jeg synes også bare at sådan noget her viser hvad fællessang kan, som da vi sang Wonderwall, og vi var 15 år igen..

og

- Alt der hedder resultatorienteret er taget ud af det, fordi det handler om at synge sammen (..)

Opsamling og refleksion over timen

I denne time bliver der skabt en klar og forståelig musikalsk situation ved hjælp en enkel rammesætning: 'Forestil jer at I er på lejr tur med gymnasiet. I skal bare gøre hvad der føles natural' bakket op af en visuel (lejr bålet) og lydlig (fuglefløjt) effekt.

Ved hjælp af tydelig kommunikation lykkes det at få deltagerne til at indgå i situationen uden forbehold.

Der er derfor gode forudsætninger for 'flow', hvor man glemmer sig selv ('vi var 15 år igen...'), og ikke føler, man skal præstere (*Alt der hedder resultatorienteret er taget ud ..*) og ligeledes gode forudsætninger for en udvikling i underviserrollen fra foran til bagved i løbet af timen:
- 'Så fra at de er perifere i starten, deltager de og til sidst tager de den selv'.

De studerendes evaluering af forløbet

Som afslutning på hele forløbet besvarede de studerende to spørgsmål om deres udbytte af forløbet med situeret læring og legitim perifer deltagelse.

På spørgsmålet

Hvordan oplevede du at bruge situeret læring/legitim perifer deltagelse som didaktik (til planlægning/forberedelse) som underviser?

.. var der både tilfredshed med 'metoden' som et brugbart værktøj:

- *Jeg synes at teorien giver rigtig god mening og jeg føler også at det var en af de undervisningsgange der inspirerede mest.*
- *Det var en god måde at tænke rummet og eleverne ind i undervisningen.*
- *Det var nice nok. Jeg er et "barn af efterskole/højskole" og det er vitterlig meget den tradition der bliver brugt for sådan nogle steder. Det er fedt - specielt fordi det er så socialt. Man lærer sine færdigheder ud fra fællesskabet. Det er virkelig fint.*
- *Jeg synes denne metode har været den mest spændende.*

.. og samtidig tvivl om dens anvendelighed som forberedelse:

- *Det kan være svært at forberede sig med denne teori, da den ikke er lige så struktureret som de andre teorier. Men det får mig helt sikkert til at huske det sociale aspekt i undervisningen. Og på den måde kan jeg nemmere tilføje nogle mere sjove/legende elementer til undervisningen som kan løfte energien i rummet i den positive retning, og på den måde også løfte alle elever så de føler sig godt tilpas og tør præstere på hver deres niveau.*
- *Den var dog svær at anvende i praksis. Eksemplerne på de forskellige kunne måske godt konkretiseres yderligere.*

En udtrykker fint dette dilemma mellem det tilsyneladende trygge rum, hvor man ikke kan lave fejl og det uforudsigelige forløb, fordi der alligevel er et implicit krav til deltagerne om at tage initiativ og handle:

- *Det var en god måde at få skabt et trygt rum. Eller det var muligvis det sværeste. At få skabt et rum, hvor folk selv tager initiativ, og hvor det også er ok, at der ikke deltages. Det gjorde undervisningen mindre forudsigelig, fordi det eneste vi skulle var at opstille rummet og "usynligt" påvirke folk til at deltage.*

På spørgsmålet

Oplevede du, at teorien påvirkede undervisningssituationen som hhv. lærer/elev og i givet fald hvordan?

.. var der også opmærksomhed på både de gode frisættende og fællesskabsorienterede effekter:

- *Jeg synes faktisk, at det er en supergod måde at få alle med, ligegyldig hvilket niveau man er på. Det er en god måde, at vi alle kan få vænnet os til at have mere tålmodighed og rummelig*

over for andre, og hvad de kommer med til undervisningen. Teorierne er gode når man skal skabe et rum der er trygt for alle at være i, og på den måde udvikler det sociale fællesskab sig sideløbende med det musikalske "produkt"/fokus. Og det er et kæmpe plus.

- Ja, det fungerede godt i forlængelse af begrebet synlig/usynlig pædagogik, fordi man netop kunne invitere eleven til at tage initiativ (eller give dem valget) hvilket falder tilbage til læringsrum, hvor man taler om at vi lærer bedst når vi skal bruge os selv i en social sammenhæng.

- Det var også en god måde at fjerne det institutionelle/skoledage/hverdagsagtige format.

... og de dilemmaer, man kunne se:

I forhold til klare rammer:

- Men jeg synes at hvis man som underviser vælger at gøre det her, så skal man italesætte det. Enten i starten af undervisningen eller fx gangen før - sådan så man griber de "usikre", og så de ved hvad der skal foregå. FX åbne op for at man må improvisere, og at intet er forkert, og at alle må spille alle instrumenter. Sådan nogle ting.

- Vi havde også den meget frie tilgang til det, ligesom med "good times, bad times" men oplevede bestemt, at teorien påvirkede undervisningen i en positiv retning. Det var meget spændende at se overgangen fra sangstemme til eget instrument eller bi-instrument. Dog oplevede jeg nogen gange problemer da jeg måske kom til at være for inkluderende og samtidigt ekskluderende i situationen!

- En af ulemperne ved teorien er, at jeg hurtigt synes at rammerne kunne virke løse og målet var lidt uklart. Dog synes jeg at stemningen på holdet var rigtig god, og der opstod en god energi hvilket var fedt.

- Vi snakkede en del om det, men jeg synes denne teori/model er noget der skal balanceres. Fordi for nogle mennesker (mig selv fx), kan det være "ubehageligt" at gå ind i et rum uden at vide hvad der skal ske.

Og i forhold til hvorvidt man overhovedet kan overføre tilgange fra et uformelt rum til et formelt undervisningsmiljø:

- Eleven var fri til at få sin indre lyst til at styre det musikalske udtryk. Friheden til underviseren var ikke nødvendigvis rar, fordi det gjorde timen så uforudsigelig, og man vidste reelt ikke om folk overhovedet ville byde ind. Man kan godt forestille sig at samme situation ikke ville være en succes i en folkeskoleklasse. I lejrbaal-situationen prøvede vi at simulere en rigtig situation, og denne BØR opstå af sig selv og i princippet uden synlig underviser, hvilket vi prøvede at efterligne. Som reel sammenspilsundervisningsform tror jeg ikke det ellers giver mening at lave lejrbaal i et øvelokale. I hvert fald ikke for mange hold. SÅ det her med at planlægge de her situationer synes jeg er lidt fjollet.

Helt afsluttende vurderede de studerende i 94 % af besvarelserne, at teorien var rimelig nyttig, meget nyttig eller særdeles nyttig – i forhold til deres fremtidige virke som musikunderviser

På en skala fra et til fem; hvor nyttig finder du teorien i forhold til dit fremtidige virke som musikunderviser?

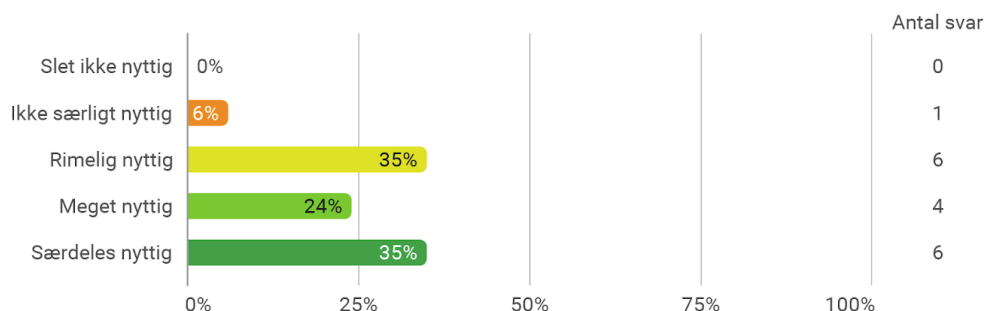


Illustration 8: De studerendes svar i den skriftlige evaluering

Vores konklusion på forløbet med situeret læring og legitim perifer deltagelse

Erfaringerne fra de tre timer og evalueringerne peger på, at dette for de studerende var en af de mest overraskende og samtidig velkendte musikalske situationer.

Overraskende fordi en situation (uden klare læringsmål), der normalt finder sted i uformelle rammer, nu var 'oversat' til konservatoriets struktur.

Velkendt fordi alle velsagtens har oplevet at indgå i musikalske sammenhænge, hvor der ikke blev formuleret rammer, krav eller forventninger.

Mange udtrykte derfor en følelse af 'nå, ja.. så enkelt kan det være at spille musik sammen, det var godt at blive mindet om'.

Der var her fokus på det legende aspekt, fordi der ikke er noget krav til en defineret præstation, et ligeværdigt ('ved siden af') forhold mellem undervisere og deltagere (inclusive 'underviserne') og det uanstrengte flow.

Det blev udtrykt, at dette kunne være en måde at ramme mindre børn på, så det ikke blev så 'stift' og institutionaliseret, som man måske ellers oplever i skoler, musikskoler m.v.

Samtidig var der undervejs flere, der oplevede en form for utryghed, netop fordi der ikke blev formuleret klare rammer og forventninger, og fordi det er nemmere for en instrumentalist at hoppe ind i kredsen, end for en sanger, der oftest har en mere defineret rolle.

Undervejs viste der sig i hvert fald to løsninger på den udfordring:

1) Rammesætning

I situationen med lejrbalet blev det udtrykt, at det var dejligt med en kort, men tydelig imaginær ramme (gymnasielejrtur), for at deltagerne kunne gå helhjertet ind i situationen.

2) Miljø

Det var klart, at det grænseoverskridende ved formatet var, at det blev prøvet af i et konservatoriesystem med en formel struktur og tydelige læringsmål. Hvis rammen var et miljø, hvor der var tradition for, at en mere uformel tilgang til musik var normen, ville dette antageligvis ikke have været et problem¹⁰.

At der i et sådant miljø også kan være problemer for elever, der trives bedst i klare rammer med klar indlæring, er en anden diskussion.

Vores konklusion på afprøvningen er nok, at det åbnede op for interessante oplevelser og diskussioner af, hvad musik er og skal kunne i pædagogisk sammenhæng. Men også at det

¹⁰ Lokale eksempler kan være Grobund Bandakademi (se Grobund 2020) og Kucheza i Aarhus

kræver et langt sejt træk at etablere et miljø, hvor tilgangen føles naturlig. Dog synes, vi at det var en god påmindelse for vores studerende og os selv om, at formel undervisning med kontrol og struktur med fordel kan suppleres af mere uformelle aktiviteter, hvor det er fællesskabet og lysten til at indgå i dette på sin egen måde, der prioriteres.

Litteratur

- Dolva, Ken (2014): *Tag den på øret! Indføring i Lucy Greens uformelle undervisningsmetode – et konkret undervisningsforløb i musik* (Apple Books)
- Green, Lucy (2008), *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, London and New York (Ashgate Press)
- Lave & Wenger (1992): *Situeret læring: Legitim perifer deltagelse* (Hans Reitzels Forlag)
- Skou, Ole (2017): *Sammenspilsledelse for viderekomne* (Wilhelm Hansen)
- Small, Christopher (1998): *Musicking - the Meanings of Performing and Listening* (Wesleyan University Press)
- Pagsberg, Mads (2018): *Sammenspilsbogen - Spil i kæder* (Wilhelm Hansen)
- Raabo, Henrik og Pagsberg, Mads (2013): *Rytmask Musikledelse - Metoder & Værktøjer* (Wilhelm Hansen)
- Kaargaard Nielsen, Steen (2020),: *Musik – Tænkepauser nr. 79* (Aarhus Universitetsforlag)
- Grobund Bandakademi (2020): *Banddokter*

4. Den didaktiske relationsmodel

v/ Peter Just Rasmussen

Begrundelse for anvendelse af den teoretiske vinkel *den didaktiske relationsmodel*

Dette skal ses som et forsøg på at integrere *den didaktiske relationsmodel* i en sammenspilsledelsessituation. Påvirker denne tænkning måden, hvorpå undervisningen bliver tilrettelagt, gennemført og efterrationaliseret? Er dette en farbar vej ift. at integrere bestemte tematikker og teorier i en musikalsk praksis, og hvilke elementer/kategorier i *den didaktiske relationsmodel* har mest værdi, når man bruger teorien på denne måde?

Modellen er en generel undervisningsmodel og knytter sig derfor ikke særligt til sammenspilsundervisning. Den kan dog med fordel bruges til undervisningsplanlægning, idet den kan medvirke til at forstå og overskue undervisningens mange facetter og de bagvedliggende didaktiske perspektiver.

Inden for sammenspilsundervisning er der efter vores erfaring (f.eks. på konservatoriet) ikke tradition for at benytte sig af didaktiske modeller i forberedelsen.

Derfor har vi taget denne model med, dels for at tydeliggøre mulighederne i forhold til undervisningen og dels for at bevidstgøre de perspektiver, man som underviser allerede intuitivt forholder sig til i praksis. Både før, under og efter undervisningen.

Kort om teorierne og begreberne

Den didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 2007) er udviklet som et analyseværktøj til at kunne forstå de forskellige perspektiver, en given undervisning indeholder, men kan også knyttes til en praktisk undervisningssituation.

I den sammenhæng benytter vi modellen til at overveje de forskellige didaktiske muligheder forud for og undervejs i undervisningen; dvs. en præskriptiv (foreskrivende) didaktik.

Følgende model afspejler relevante parametre i en undervisningssituation og er baseret på forskellige kategorier og deres relationer. Når én kategori ændres, påvirker det også de andre kategorier.

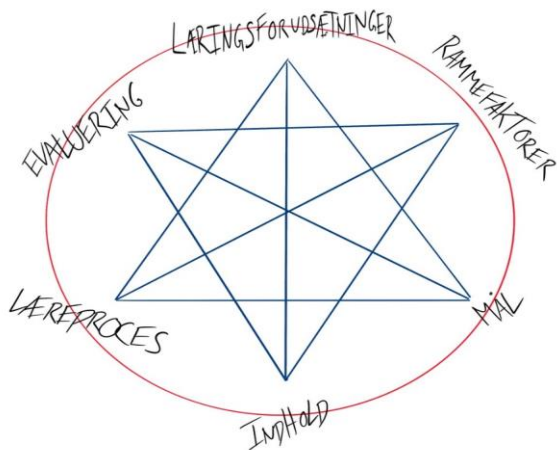


Illustration 1: Hiim, H & Hippe, E (2005). *Læring mellem oplevelse, forståelse og handling*. Gyldendal

Læringsforudsætninger: Elevens sociale, psykologiske og fysiske forudsætninger for læring.

Læringsforudsætninger henviser til elevens forudsætninger for at lære. Nogle undervisningsmetoder kan være mere effektive end andre, og eleven kan have forskellige forudsætninger for at nå forskellige mål.

Elevens ydre forhold (f.eks. sociale forhold, kulturelle baggrund etc.) og indre forhold (f.eks. psykologiske) betyder meget for elevens læringsforudsætninger. Hvis forbindelsen mellem undervisningen og elevens læringsforudsætninger skal have de bedste betingelser, kræves det, at underviser har indsigt i og viden om elevens psykiske, sociale og fysiske tilstand. Dette er en meget svær øvelse og kompliceres yderligere i forbindelse med holdundervisning. Forudsætningerne for læring har stærke relationer til undervisningens metode, mål, indhold og rammer.

Rammefaktorer: De kulturelle, fysiske, sociale forudsætninger for at undervisningen kan finde sted - herunder lærerens forudsætninger. Altså de givne forhold, som gør læringen mulig.

Rammefaktorer er de forhold, som rammesætter undervisningen ved enten at begrænse muligheden for at opnå målet eller ved at muliggøre læringen. Det kan være undervisningsstedets regler, love, det kulturelle og sociale miljø, økonomi, udstyr etc. Rammefaktorer er ikke absolutte og ændrer sig hele tiden. Underviseren er eksempelvis selv en rammefaktor, idet man som underviser bliver nødt til at gøre sig bevidst om sine egne kompetencer (styrker og svagheder) i forbindelse med læringens mål.

Mål: Hvad skal eleverne lære? Hvad ønsker eleverne selv at lære, og hvad ønsker underviseren selv at bibringe? Hvad lærer eleverne i den givne situation?

Målet for undervisningen er det udbytte, eleven ideelt får af undervisningen. Det kan være problematisk at udstikke alt for præcise målsætninger i forbindelse med undervisning, idet dette er komplekst. Der kan både være direkte mål, som er nemme at få øje på i undervisning (eksplicit læring) og andre mål, som er sværere at se, eller som ikke direkte er til stede i undervisningen (implicit læring).

Dog kan det være en fordel at klargøre sammen med eleverne, hvad de nogenlunde kan forvente i forbindelse med den planlagte undervisning. Her kan graden af præcisering tilpasses alt afhængig af sammenhængen.

Indhold: Hvilket indhold skal der være, for at den ønskede læring finder sted?

Indholdet er det "stof" som undervisningen tager udgangspunkt i for at opnå bestemte mål i undervisningen. *Indhold* og *mål* har en stor sammenhængskraft, da både den implicite og eksplicite læring finder sted inden for rammerne af indholdet (se beskrivelsen om mål).

Læreprocessen: Hvordan skal selve læringen foregå?

Læreprocessen er den måde, selve læringen foregår på i undervisningen. Hvem skal bestemme undervisningsmetoderne? Hvad skal eleverne gøre, og hvorfor er det vigtigt, at de gør noget på en bestemt måde?

I musikundervisning kan man pege på, at en oplevelsesmæssig dimension er særligt til stede i en musikalsk praktisk undervisningssituation. Her er de emotionelle, handlingsorienterede og kognitive oplevelser i fokus og kan medvirke til elevernes førstehåndserfaring med deres egen læreproces. Det giver mulighed for, at eleverne øger bevidstheden om deres nuværende kompetencer, hvilket sker med udgangspunkt i deres oplevelse af indholdet og læringen heraf.

I den forbindelse forstærkes relationen mellem en praktisk og teoretisk baseret undervisning, idet elevernes egne oplevelser kan kombineres med et teoretisk perspektiv for at øge læringen.

Evaluering: Hvordan fungerer undervisningen i den givne situation? Lærer man det, der er målet? Er der noget, der skal ændres for at få det optimale udbytte af læringsituationen?

Denne kategori indeholder to evalueringsspektiver:

- 1) En evaluering af undervisningen med spørgsmål som: Hvordan skal eleverne vurderes? Hvornår skal eleverne vurderes? Hvem skal vurdere eleverne? Hvad skal eleverne vurderes i forhold til (eks. målene, eleverne selv, læreren)? Hvorfor skal eleverne vurderes?
- 2) En mere intuitiv evalueringsspecifik metode. I undervisningsforløbet kan man intuitivt vurdere, om ændringer i undervisningen vil være fordelagtige for at opnå den bedst mulige læring. Hvis man eksempelvis i undervisningen pludselig vurderer, at guitaristen har svært ved sin rolle, kan man ændre på målene eller kravene for at sikre den bedst mulige læring hos guitaristen og resten af sammenspilsholdet.

Det sidste perspektiv fungerer bedst i praksis, idet man derved kan opretholde forholdene mellem mål, rammer, læringsproces og læringsforudsætninger i undervisningen.

Lektion 1 (første time): Oplæg for de studerende

I lektion 1 præsenteredes de studerende for den didaktiske relationsmodel via et online videooplæg¹¹ af mig selv, samt en demonstration af en undervisningspraksis i sammenspil med fokus på den didaktiske relationsmodel.

Slutteligt en evaluering og dialog herom.

.

Lektion 1 (anden time): eksempler fra underviserne

I dette afsnit vil jeg først gennemgå de to eksempler på brugen af *den didaktiske relationsmodel* fra undervisernes demonstrationer og derefter kort diskutere, hvordan *den didaktiske relationsmodel* bliver brugt.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=tl7fIXyvNao&t=85s>

Undervisningsdemonstration (KLA) - modellen brugt som forberedelse [før undervisning]

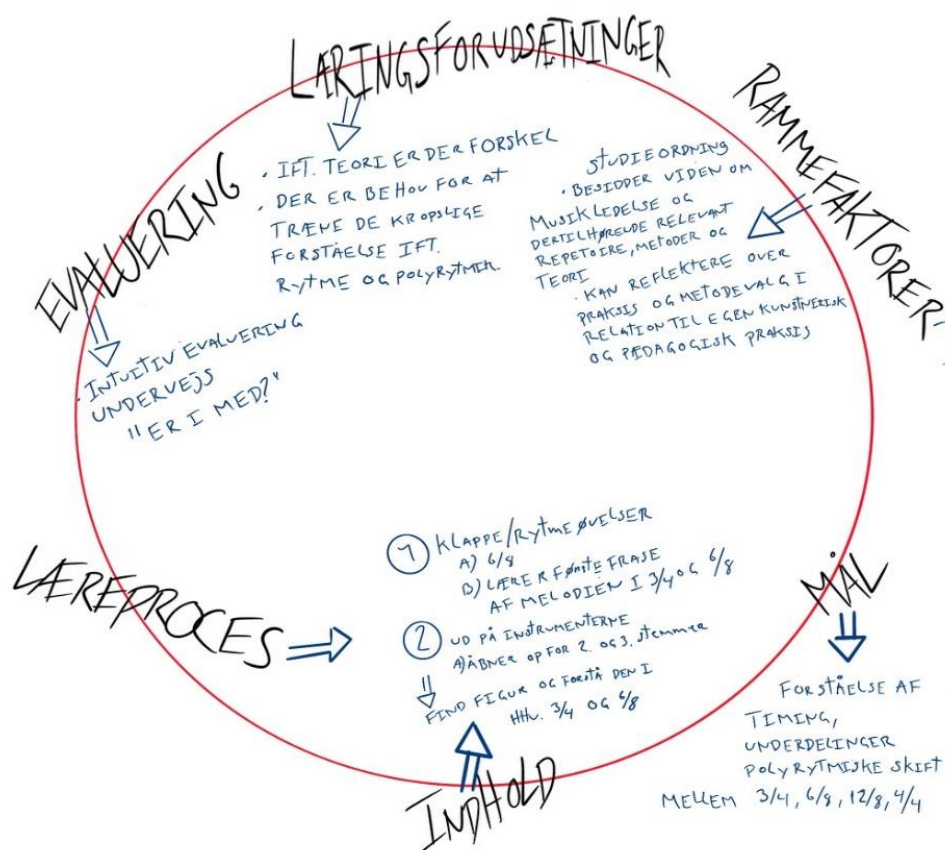


Illustration 2, Model 1 : Eksempel på brug af den didaktiske relationsmodel ifm. sammenspilsundervisning - her med fokus på reproduktion af nummeret "Tre fjerringen" af Leif Falk, Carnival Band 1988

Ovenstående model viser underviserens overvejelser før undervisningen.

Her er **målet** for undervisningen at *forbedre* elevernes forståelse af timing, underdelinger og polyrytmik.

I **rammefaktorerne** tages der udgangspunkt i Det Jyske Musikkonservatoriums studieplan, som bestemmer den viden, de kompetencer og færdigheder, de studerende skal opnå i dette fag. Der er afsat 40 minutter til lektionen.

Læringsforudsætninger tager udgangspunkt i underviserens vurdering af de studerende i forhold til mål, indhold etc. I dette tilfælde er underviserens vurdering af eleverne:

- At de studerendes kendskab til musikteori og rytmisk forståelse er på forskelligt niveau.
- At de studerende har brug for en kropslig forståelse af polyrytmik
- At de studerende har gode forudsætninger for at forstå begrebet polyrytmik både teoretisk og praktisk.
- At de studerende skal spille på deres hovedinstrument, så den tekniske udførelse af melodien ikke kommer til at stå i vejen for det rytmiske fokus.

Indhold og læreproces bliver i denne sammenhæng tænkt som indholdet i selve undervisningen:

- Ud på gulvet og mærke hhv "4 over 3" i 3/4 og "3 over 2" (6/8).
- Klappe/trampe, synge, lære og "mærke" sangen i hhv 3/4 og 6/8.
- Ud på instrumenterne og spille det.

lagttagelser fra videoen (set af Peter Just Rasmussen)

Underviser starter, som planlagt, med at placere sig selv på gulvet for at starte stående i en rundkreds, og siger "vi starter med at stå i en rundkreds og klappe". Men i sidste sekund ombestemmer han sig og siger "Jeg tror faktisk vi tager en conga". Herefter foregår der en grundig indførelse i de rytmiske aspekter af sangen, hvor de studerende sidder med hver sin conga tromme og markerer rytmikken i melodien med hh. 3/4 puls og 6/8 puls.

Cirka halvvejs i timen går de studerende ud på deres respektive hovedinstrumenter og lærer at spille sangen. Underviser spiller selv med på klaveret. De kommer igennem sangens formled og kan næsten spille det hele igennem til sidst.

Afslutningsvis er der en evalueringsrunde, hvor underviser forklarer, hvordan han havde brugt *den didaktiske relationsmodel* i såvel forberedelsen som udførelsen af timen. Og de studerende byder ind med kommentarer og spørgsmål.

Underviser laver intuitivt en løbende evaluering: "Er I med?" spørger han, og ved bekræftende tilbagemelding går han videre i materialet.

Underviser gør meget ud af at forklare, hvordan rytmerne noteres, når de spilles, og det kommer til at tage fokus fra de studerendes kropslige forståelse af materialet.

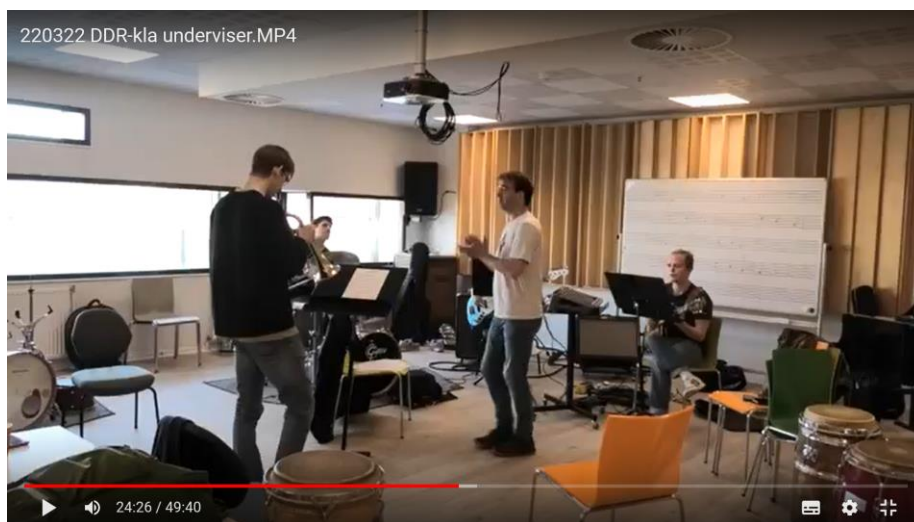


Illustration 3: KLA er i gang med at instruere polyrytmerne (stillbillede fra egen video)

Evaluering af timen

Da underviser planlagde undervisningen, var han ikke klar over, at der var tilstrækkeligt mange congas i undervisningslokalet (*rammefaktorer*). Men da det viser sig, at det er der faktisk - altså at rammefaktorerne er ændrede, vælger han at tage dem i brug. Det medfører, at "læreprocessen" ændrer sig.

I den efterfølgende evaluering blev der bl.a. sagt, at det var et godt valg at de studerende skulle spille på deres hovedinstrument, så fokus kunne holdes på de rytmiske udfordringer. Der var enighed om, at materialet var velvalgt, og at de studerende havde gode forudsætninger for at forstå materialet.

Det blev af de studerende påpeget, at melodien ikke var transponeret til trompet, således at trompetisten blev nødt til fokusere på at transponere i stedet for på det rytmiske aspekt. Og at der i guitaristens node var tre stemmer udskrevet, hvilket besværliggjorde hans nodelæsning og derved også stjal noget af hans fokus. Én foreslog, at man slet ikke skulle have brugt noder, men lært det hele på øret.

Det blev diskuteret, hvad der hører til inden for de forskellige parametre i *den didaktiske relationsmodel*. Det blev eksempelvis påpeget, at der godt kunne have været brugt mere tid på at definere opgaven (rammefaktorerne), eller at materialet skulle have været lettere (indhold), og der kom en god diskussion om, hvad *den didaktiske relationsmodel* kan, og hvor den har sine begrænsninger. F.eks. kan man ikke forudse de intuitive valg, som underviseren træffer i løbet af timen.

Opsamling og refleksion fra timen

Som det fremgår, var der blandt de studerende god forståelse for at bruge modellen i sammenspilsundervisningen. Italesættelse og gennemgang af de forskellige parametre gav de studerende en god fornemmelse af, hvordan man kan bruge modellen til at forberede, gennemføre og evaluere en undervisningssituation.

Undervisningsdemonstration 2 (KAA): "Wrecking Ball"

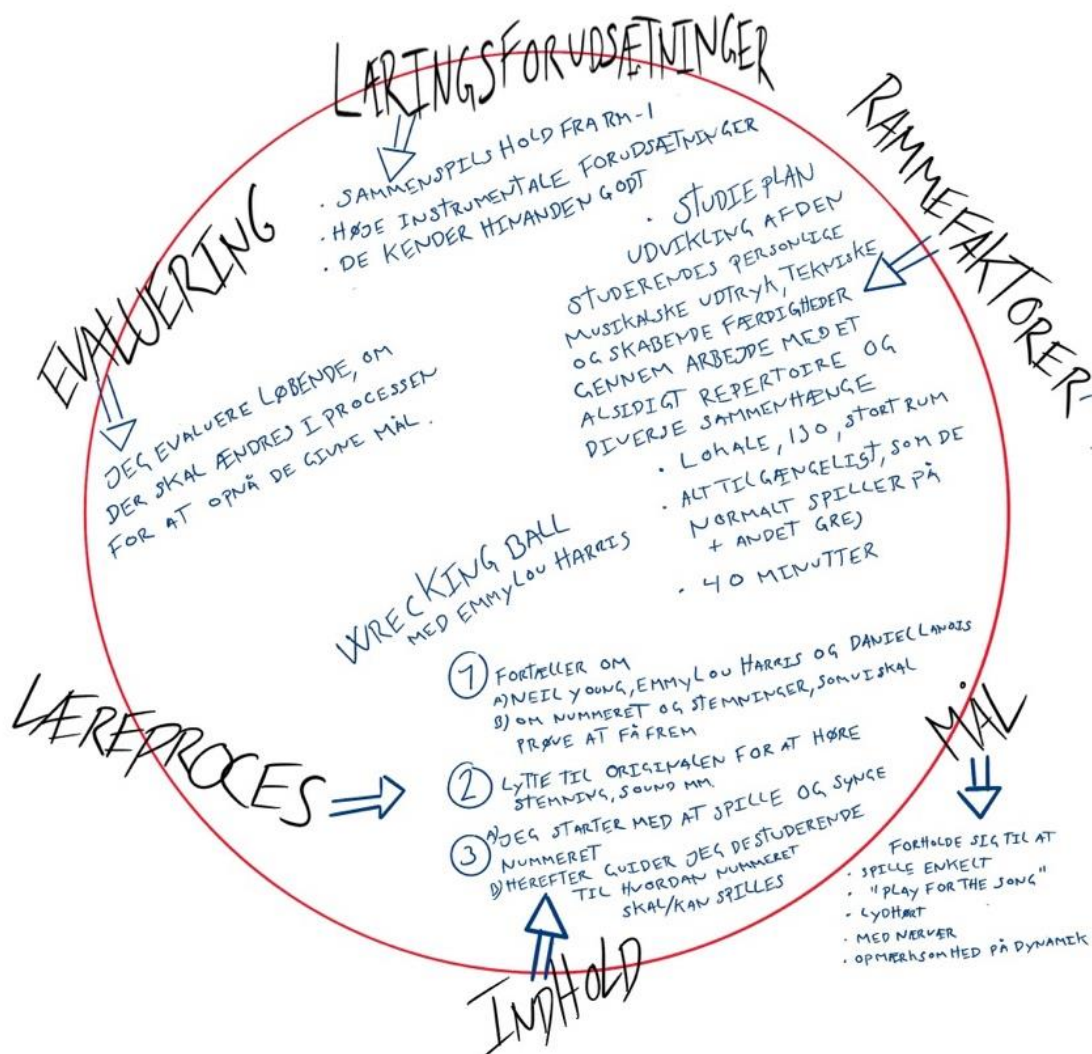


Illustration 4: Model 2 (Eksempel på brug af den didaktiske relationsmodel i.f.m. sammenspilsundervisning - her med fokus på fortolkning af nummeret "Wrecking Ball" (Neil Young/Emmylou Harris)

Denne undervisningsgang viser et andet eksempel på brug af den didaktiske relationsmodel i forbindelse med forberedelse til sammenspilsundervisning. I denne sammenhæng med et andet mål. Dette giver, forud for undervisningen, nogle andre overvejelser for at opnå den tilsigtede læring. Hvis man sammenligner disse to eksempler, kan man se, at formen, indholdet og læreprocessen for undervisningen ligner hinanden, men selve målet er forskelligt.

Målet for undervisningen er at få eleverne til at forholde sig til at spille enkelt, "play for the song", lydhørt og med nærvær samt med opmærksomhed på dynamik

Rammefaktorer er i dette tilfælde bl.a. studieplan, det fysiske lokale, tilgængelige instrumenter og tid.

Læringsforudsætninger er i dette tilfælde underviserens vurdering af eleverne.

Det vurderes her:

- At eleverne har høje instrumentale forudsætninger og forventes motiverede til undervisningen
- At de kender hinanden godt
- At der er ingen særlige pædagogiske udfordringer

I det planlagte **Indhold** og den planlagte **læreproces** anviser KAA introduktionen til timen:

1. Fortæller om Neil Young (sangskriveren), Emmylou Harris (udøveren i eksemplet) og Daniel Lanois (produceren i eksemplet) og om nummeret, samt hvilke kvaliteter og stemninger, holdet skal opnå/prøve at få frem.
2. Lytter til originalen (Emmylou Harris) for at høre stemning, sound mm.
3. KA starter med at spille og synge nummeret, så alle får et indtryk af, hvad det handler om. Herefter guider han eleverne til, hvordan nummeret skal/kan spilles.

lagttagelser fra videoen (set af Karsten Aaholm)

00: KAA afspiller musikken fra anlæg, uddeler et ark med noder og tekst og beder de studerende spille stille med, mens de gør sig klar

3:00 KAA fortæller om Neil Young, E. Harris og D Lanois: soundscape (delays, sløret lyd), det enkle, udtryk og formidling, 'play for the song', ambitus.

Gennemgår teksten: tristesse

7:00 alle synger første vers + omkvæd

9:00 KAA: hvordan kan man spille med sårbarhed, mørkt (uden at det falder fra hinanden), en følelse af at det kan 'krakelere'? Sax: double vokal + fills

10:00 KAA: trommer med forskel i vers og omkv (prøver det af)

12:00 omkvædet. Lidt forvirring om den præcise forskel

15:30 KAA får det forklaret med mundperc, gestik og udtryk ('latinagtig' og 'rockagtig')

16:00 Sax får andenstemme

19:00 KAA lader anden guitarist overtage plads og guitarrolle og tager i stedet tamburinen ('jeg synes der mangler underdelinger')

20:00 KAA henter tamburin og holdet spiller videre

23:00 KAA tilbage med tamburin. Guitarist og sax spiller 'solo'

24:00 stopper naturligt efter omkvæd og KAA samler op og roser eleverne for at ramme den 'vibe' som var oplægget.



Illustration 5: KAA er i gang med at guide holdet igennem sangen (stillbillede fra egen video)

Evaluering af timen: egen og fra de studerende

I evalueringen efter undervisningssituationen bliver der spurgt, om KAA ikke burde have sagt, at man skulle lægge sig tæt op ad originalversionen og KAA forklarer, at originalversionen var udgangspunktet, men der var plads til at lægge sine egne fortolkninger ind undervejs, men medgiver, at det kunne være forklaret tydeligere. På spørgsmålet om de kunne fornemme en sammenhæng mellem undervisningen og 'den didaktiske relationsmodel' svares der ja, rundt omkring, men det uddybes ikke.

Set i bakspejlet fungerede timen udmærket, materialet var velvalgt (i sin enkelhed), men som en af eleverne påpegede, kunne forholdet mellem reproduktion og fortolkning være gennemtænkt og forklaret bedre, og den rytmiske forskel mellem vers og omkvæd kunne være forberedt og demonstreret mere præcist. Forholdet mellem indhold og læreproces kunne altså have været tænkt bedre igennem.

Afrunding af undervisernes eksempler

Ovenstående er blot nogle få nedslag, hvor brugen af den didaktiske relationsmodel kan tydeliggøres i de to forskellige undervisningsdemonstrationer. Modellen er altså til stede i undervisningen hele vejen igennem, men ser ikke ud til at overskygge den interaktion mellem underviser/studerende og studerende / studerende som foregår intuitivt i undervisningssituationen.

Men hvordan er den til stede?

Som udgangspunkt er den didaktiske relationsmodel ikke til stede på en særlig måde i musikundervisning, men fungerer som intuitivt erfaringsgrundlag. Underviserne analyserer/evaluerer undervisningssituationen undervejs, og på baggrund af deres erfaring formes undervisningen intuitivt på en måde, så musikken og undervisningens mål og læringsmål er centrale. Det vil altså sige, at den didaktiske relationsmodel ikke kræver eller giver bestemte musikalske processer, men ser ud til at kunne tilbyde en måde/metode, hvor man kan blive bevidst om undervisningens mange facetter og kompleksitet. Ikke mindst i selve undervisningssituationen.

Som nævnt i indledningen til dette afsnit giver modellen mulighed for- i mere eller mindre detaljeret grad- at planlægge sin undervisning. Det er i den sammenhæng værd at bemærke, at kategorierne i *den didaktiske relationsmodel* indeholder større kompleksitet end der demonstreres i de to ovenstående eksempler. Dette ses særligt i kategorierne **indhold** og **læreproces**, som i eksemplerne her ligner og supplerer hinanden. Dette tydeliggør de *problematikker*, der er ved brugen af modellen *som en metode i praksis*, netop fordi foreskrivende didaktik ikke kan forudsige undervisningens kompleksitet (Stenhouse 1975, Schön 1985). Man kan argumentere for, at der i musikalsk sammenspil foregår og skal foregå uforudsete hændelser i interaktionen mellem deltagerne for at få musikken til at "leve". Sammenspilsledelse skal kunne facilitere dette via underviserens tilstedeværelse i rummet, hvilket gør undervisningen i sammenspil mere kompleks end eksempelvis traditionel tavleundervisning. Den føromtalt foreskrivende didaktik, skal altså ikke være "over- forberedt" for at kunne favne sammenspillets kompleksitet i undervisningen.

Lektion 2: De studerendes anvendelse af modellen

I lektion 2 skulle nogle af de studerende parvis undervise andre studerende i en sammenspilssituation, hvori de forsøger at benytte modellen i en undervisningspraksis

De studerende opdeles i tre hold. To studerende fra hvert hold får til opgave at undervise deres medstuderende i en sammenspilssituation.

De studerende fik følgende spørgsmål, som de besvarede på Padlet.

1) FØR TIMEN.

Hvad skal I lave?

Hvordan har I brugt den didaktiske relationsmodel til at planlægge undervisningen?

2) EFTER TIMEN:

Hvordan gik det?

Opstod der situationer du ikke var forberedt på?

Evaluer forløbet.

Hold 1: *Green and Gold* (Lianne le Havas)

Hvad skal I lave?

Vi skal spille "Green and Gold" med Lianne le Havas.

Læringsforudsætninger

Alle har et meget højt niveau på deres instrumenter og er generelt lydhøre og hurtigt opfattende på deres instrumenter.

Alle spiller, som udgangspunkt, på deres hovedinstrument.

Nem two-chord sang.

Folk kender hinanden godt, så det skal nok flyde. Måske kender nogle af dem endda sangen i forvejen.

Rammefaktorer

Alle instrumenter folk normalt har og spiller på.

40 min til rådighed og kun denne ene gang.

Mål

Målet er som udgangspunkt, at denne lille morgensession i selskab med Lianne le Havas` nummer "Green and Gold" skal give folk en god start på dagen, en god spilleoplevelse og forhåbentlig efterlade et smil og en smule overskud til den videre dag. Vi skal, som minimum, nå omkring at spille første vers og et omkvæd af sangen.

Indhold

Sangen "Green and gold". Kort indlæringsproces for bas, guitar og trommer.

Læreprocessen

Vi skal høre den første halvdel af nummeret. Bas-, gtr- og trommegroove indstudies og skal fungere isoleret. Så sang på. Sangerne skal nok arbejde mest på at lære melodi, en smule tekst og evt harmoniseringer. (evt et andet sted det første kvarter).

Vurdering

Når vi overhovedet at få sangen til at fungere?

Skinner solen?

Tænker vi vurderer løbende hvad der skal til, for at groove og sang kommer til at fungere.

lagttagelser fra videoen (set af Karsten Aaholm)

Til stede: 2 voc , bas, guitar, trommer, trompet

Der er kun én 'underviser' fra hold 1 i dag: E.

00:00 Løs snak

E afspiller original

E giver små instruktioner især til guitar og bas vha gestik

Sangerne læser tekst på mobilen

E viser figur til guitarist og bassist på bassen

E giver instruktion til trompet fra klaveret

Glidende overgang til at de selv spiller.

To akkorder, samme beat.

4:40 Sangere har fanget melodi og overstemme hurtigt. Hvordan?

E går lidt rundt, og groover med kroppen og giver små beskeder

6:30 E afbryder og gennemgår C-stykket med sanger (samme akkorder som A)

8:00 Lytter til original igen og justerer bas- og guitarfigur

10:00 spiller den forfra

13:10 C-stk: E opdager, at bas og guitar ikke har lært det og fortæller dem akkorderne

De spiller derefter resten af sangen

15:10 De stopper uden egentlig afrunding



Illustration 6: Studenterunderviser tjekker at det groover (stillbillede fra egen video)

Evaluering af timen: studenterunderviser og de andre studerende

Studenterunderviseren E fortæller, at han havde forberedt undervisningen ud fra, at det skulle være nemt både for ham selv og holdet (rammefaktorer/indhold). Målet var at nå vers og omkvæd, *'men nu spillede vi bare lige hele sangen'*. *'Skulle vi have gjort mere, skulle vi have lavet en gennemspilning, hvor jeg ikke stod og dirigerede'*. Læreprocessen var at sætte sangen på, og så begynde at spille. Der var ikke så mange af jer, der opdagede at jeg stoppede den

(afspilningen, red).

På spørgsmålet, om han har tænkt over læringsmål (hvad skal eleverne have ud af det?), svarer E, at det har han egentlig ikke tænkt over.

Generel snak om, hvordan de valg, som studenterunderviseren E tog, virkede på de medstuderende. Herunder præsentation af sangen, indstudering og brug af noder. F.eks. at trompetisten gerne vil have noder, og at det kan være svært for sangerne at lære sangen på stedet. I dag gik det dog fint, fordi den ene af sangerne kendte sangen i forvejen. E's stil, hvor han instruerer løbende, uden at stoppe musikken, bliver rost.

Om selve brugen af den didaktiske relationsmodel i undervisningen siger studenterunderviseren

- *"Det giver jo megagod mening at have det der struktur på sin plan. Og jeg tror også at det gjorde noget godt for det der skete nu"*

og

- *'Det hjælper vildt meget' (at have tænkt over formen på timen.red).*

Hold 2: Lytteøvelse

1) Hvad skal I lave?

Vi skal fokusere på det at lytte til hinanden når man spiller sammen. Vi har brugt den didaktiske relationsmodel på følgende måde:

Læringsforudsætninger:

Eleverne er rytmiske musikere, og deres niveau er højt.

Rammer:

Vi går på en uddannelse der ønsker at eleverne skal blive bedre musikere.

Mål:

At blive bedre til at lytte i en sammenspilssituation.

Indhold:

Aktiviteten skal foregå ved, at eleverne skal lytte til hinanden, imens de spiller. Dette skal foregå ved at hver elev trækker et tilfældigt dogme, man ikke må vise til de andre. Lærerne (os) præsenterer herefter sangens form og rammer og begynder at spille. Eleverne skal herefter tage sit hovedinstrument og finde på en rolle ud fra sit dogme. Dette bliver gjort på skift en deltager ad gangen, indtil alle spiller på samme tid. Efter noget tid stopper lærerne øvelsen, og eleverne skal herefter gætte, hvad hinandens dogme var. Øvelsen bliver gentaget, men uden at der bliver givet dogmer på forhånd. Her skal eleven i stedet selv finde på et dogme.

Læreproces:

Vi underviser bagved så vidt muligt

lagttagelser fra videoen (set af Kristian Lassen)

Studenterunderviser 1 (ST1) forklarer, hvad der skal ske. Der er skrevet 4 akkorder på tavlen som danner det harmoniske grundlag. De trækker hver et dogme og begynder herefter at spille. Trommeslageren spiller meget destruktivt, og det hele falder fra hinanden. Han har fået et dogme, der siger at han skal spille dårligt. Det fortæller han så, og de prøver igen, hvor han

stadig skal spille "dårligt", men ikke destruerende. Herefter spiller de i lang tid, jammer og det er meget skrøbeligt, men også ret rytmisk interessant, da trommeslageren spiller eller forsøger at spille upræcist, og de andre prøver at holde sammen på det. Efter 15 minutter stopper det, og de skal nu gætte hinandens dogmer. De prøver at gætte, og det er svært. Men opgaven har deres interesse og rammer dem godt, og de får sat ord på, hvordan man spiller efter et dogme. Eksempelvis skulle én spille, som om han var glad. Herefter tager de en session mere, hvor de blander dogmerne, og de trækker igen.



Illustration 7: Studenterunderviserne spiller med (stillbillede fra egen video)

Evaluering af timen: studenterundervisere og de andre studerende

På spørgsmålet: hvordan var det så at bruge modellen til at forberede sig svarede studenterunderviser 1 (ST1):

- *Det var dejlig nemt og meget konkret, fordi der var ligesom bare en opskrift, og så skulle man bare fylde hullerne ud.*

ST2 var mere forbeholden og udtrykte

- *"Jeg har bare generelt svært ved sådan noget opskrift noget - at det er svært at arbejde for struktureret - det hæmmer én i at tænke ud af boksen. Jeg kan godt forstå det, når vi sidder og snakker om det, men jeg er sådan én, der skal mærke det.*

Det peger på, at sammenkobling af teori og praksis, for nogle kan virke unaturlig og hæmmende.

De to studenterundervisere havde i deres forberedelse taget udgangspunkt i læringsforudsætningerne og tænkt: *Hvad kan vi lave med disse elever?"* Citat: *Når de spiller deres hovedinstrument, kan vi godt lægge noget improvisation ind i det.* Derefter havde de udfyldt resten af parametrene i den didaktiske relationsmodel.

Der udspandt sig en god snak om, at man kan bruge modellen hvis man vil:

- *Det er ikke fordi vi nu ved at vi skal bruge den, men det er fedt at have værktøjet.*

Der blev snakket om at det kan være svært at skelne mellem indhold og læringsproces, når man arbejder kreativt, idet eleverne selv skaber indholdet ud fra nogle rammer. *Indholdet er*

de rammer, som underviserne sætter op og *læringsprocessen* bliver elevernes oplevelse af deres "take" på dogmerne.

Endnu engang blev det også italesat, at det kan være svært at være autoriteten og den der skal "kalde til samling" når det er ens medstuderende, man underviser:

Man vil ikke være ham der siger: Nu er det nok" til sine medstuderende.

I situationen var der ingen underviser til stede, og de udtrykte, at det kunne have været rart med "en voksen".

Vigtigst var måske en lang snak om, hvordan det er at spille efter dogmerne. Hvordan kunne man videreudvikle ideen/konceptet osv. I denne snak var der stor åbenhed de studerende imellem ift at lytte til og forstå hinandens musikalske observationer og oplevelser.

Hold 3: Komposition på stedet

Før timen:

Hvad skal I lave?

- de studerende skal på 40 min komponere et nummer, som de skal fremføre til sidst. De må ikke spille på deres hovedinstrument, og de må ikke blande sig i hinanden roller.

Den didaktiske relationsmodel ift. undervisningen:

læringsforudsætningerne

- vil vi teste her: alle har nogenlunde samme niveau på deres instrument.

rammefaktorer

- vi har på forhånd bestemt, hvem der skal spille på hvilket Instrument

mål

- træne at anskue musik fra nye vinkler og perspektiver end man plejer

indhold

- de skal skrive et nummer i fællesskab på et instrument, vi giver dem. De må ikke blande sig på hovedinstrumentet

læreprocessen

- vi skal være bagved

lagttagelser fra videoen (set af Kristian Lassen)

ST1 og ST2 forklarer at de har 40 minutter til at lave et nummer. De bestemmer hvad de studerende skal spille (ikke deres hovedinstrument) og at de ikke må blande sig i deres hovedinstrument- eks må ham der spiller guitar som hovedinstrument ikke hjælpe bassisten, som i dag spiller guitar. To er ansvarlig for tekst og melodi. Én er ansvarlig for akkorderne.

ST1 og ST2 siger at de vil forlade rummet, men sætter sig i stedet og overværer processen I løbet af timen blander de sig en lille smule i processen. I løbet af de 40 minutter får holdet lavet en sang.



Illustration 8: studenterunderviserne overværer processen (stillbillede fra egen video)

Evaluering

Hold 3 havde i forberedelsesprocessen, fastlagt **målet** først. Citat: *Målet er det vigtigste. Derfra kan man udfylde de andre faktorer i modellen.*

Det egentlige mål var, at de studerende skulle have en musikalsk oplevelse på et andet instrument end deres hovedinstrument. Det blev dog først oplyst fra ST1 + ST2 til de studerende i evalueringsrunden- efter undervisningen. Der var en god snak om hvilke tanker de studerende havde gjort sig i løbet af timen, både ift det bi-instrument de spillede på og deres hovedinstrument. Citat: *Hvis man spiller nogle ting på et andet instrument end sit eget så opdager man nogle ting om sit eget instrument.*

Det blev diskuteret om ST2 skulle blande sig på et tidspunkt (og derved sætte sine egne kompetencer i spil (jvnf **rammefaktorer**). Men inden han nåede det havde den studerende selv fundet på noget og han kunne dermed fastholde sin position "bagved". Citat: *På et tidspunkt begyndte du (trommeslageren) at kede dig lidt, og så tænkte jeg om det var her jeg skulle blande mig og skubbe lidt til dig, så du rammer den der **flowzone**, komme tilbage i den. Men så havde jeg optur over at du (en anden studerende) begyndte at snakke om at, hvis vi i dette formled ændrer stortrommen, så ville det være fedt. Det gav en oplevelse af at I havde lavet noget sammen og jeg kunne blive i min **position bagved**.*

Interessant at UV1 her inddrager 3 teorier i samme sætning- flow, DDR og læringsrum. Det fortæller at de studerende tager noget med sig fra de tidligere afprøvede teorier.

Det blev påtalt at det virkede mærkeligt at ST1+ST2 var i lokalet når de slet ikke deltog i processen. Måske spiller det ind at de er medstuderende så autoritetsforholdet bliver lidt udflydende. Citat. *Jeg synes det virker meget mor og far-agtigt – nu leger børnene og så kigger mor og far. Hvis det havde være 2 "rigtige" lærere tror jeg at det havde virket lidt intimiderende. Men nu er det fint nok fordi vi ligesom er lige. Det peger også på at "bagved-positionen" kan virke observerende og intimiderende og at det måske havde virket bedre hvis de bare var gået. Grunden til at de blev i lokalet var at de skulle se hvordan deres oplæg fungerede. Citat: *Måske når man havde mere erfaring i at øvelsen fungerede, kunne man forlade rummet.**

Opsamling og evaluering af de studerendes eksempler

Ovenstående viser, hvordan de tre grupper har anvendt den didaktiske relationsmodel til at forberede og gennemføre deres undervisning. Der er i denne sammenhæng fokus på, hvordan hver kategori vil komme til udtryk i deres undervisning, samt hvilke mål de har med undervisningsaktiviteten.

Deres beskrivelse har primært fokus på den praksis, der skal foregå, og ikke de muligheder som kunne ændre deres praksis ift. bestemte læringsmål. Der kan være to begrundelser herfor. Den første begrundelse kan skyldes, at ideen om en bestemt praksis allerede er bestemt på forhånd før de bruger modellen. Eksempelvis at vi skal spille et bestemt nummer eller vi skal bruge en bestemt dogmesystematik i undervisningen. Dette bevirker, at modellen efterfølgende blot er en udfyldning og tilpasning til en bestemt praksis- at modellen bruges til at kunne argumentere pædagogisk, læringsmæssigt, didaktisk imod en bestemt praksis. Den anden begrundelse kan være at de studerende ikke har øje for relationer mellem de enkelte parametre i modellen.

I selve undervisningen ses en tydelig planlagt undervisningssituation i hver gruppe. Det styrende for undervisningen er selve konceptet omkring undervisningen. Målet og indholdet for undervisningen i deres beskrivelser (jf. ovenstående) flugter med undervisningssituationen. Dog forekommer der ikke en tydelig forventningsafstemning i starten, og man kan være i tvivl om "eleverne" har en fornemmelse af hvilke læringsmål der forekommer i undervisningen. Den didaktiske relationsmodel er til stede i kraft af interaktionen mellem underviser og elever, men italesættes ikke eksplicit undervejs.

Samlet evaluering af forløbet med den didaktiske relationsmodel

Til slut i forløbet bad vi de studerende om at udfylde et spørgeskema og besvare tre spørgsmål vedrørende brugen af den *didaktiske relationsmodel*.

Nedenfor er indsat udvalgte svar, der nogenlunde repræsenterer forskellige aspekter af de studerendes oplevelser.

Hvordan oplevede du at bruge den didaktiske relationsmodel som didaktik (til planlægning/forberedelse) som underviser?

- *Som ret effektiv i forhold til at strukturere en simpel og sjov time. Tror det er den her metode jeg har været mest udsat for i mit skoleliv generelt. Den er let at gå til og god hvis man skal danne sig et overblik på et sammenspilshold. Der dannes også nogle klare mål her som kan nedskaleres og opskaleres efter behov.*
- *Den er god til planlægningen af undervisningen. Den får underviseren til at tænke over relevansen af sin undervisning og hvilke faktorer, der skal lægges vægt på ud fra målet. De forskellige parametre i modellen spiller sammen og giver særligt i forberedelsestiden underviseren overblik.*
- *Det var dejligt struktureret og egentlig rimelig ligetil, da jeg fandt ud af at jeg nok altid har brugt den model uden at vide det. Det var meget fedt lige at få sat noget overblik på forberedelsen og på den måde føle mig godt forberedt. På den måde var det nemlig også*

nemmere at beholde overblikket over undervisningen hvis tidsplanen skulle skride eller noget uforudsigeligt skete.

Oplevede du, at modellen påvirkede undervisningssituationen som hhv. lærer/elev og givet fald hvordan?

- *Jeg synes den giver bedst mening som forberedelse. Når undervisningen er i gang, giver det ikke mening at tænke på hvordan og hvorledes. Efterfølgende synes jeg også det er lige meget hvad det oprindelige mål var.*
- *Vi kom hurtigt i gang og alle var på banen. Effektiviteten udspringer nok i særdeleshed af modellens konkrete og relaterbare struktur.*
- *Det påvirker ikke i rummet da modellens indflydelse sker i forberedelsen.*
- *Jeg kan have svært ved at være fri som underviser, hvis jeg prøver at huske alle de ord som teorien indebærer.*

Der er i evalueringerne nogle centrale pointer om brugen af den didaktiske relationsmodel i både forberedelsen og selve undervisningen:

- **Struktur og retning for undervisningen:**

Der peges på, at den didaktiske relationsmodel kan medvirke til at give undervisningen en struktur. Altså at modellen kan give underviseren mulighed for at planlægge og strukturere undervisningen ift. nogle af de parametre, som indgår i undervisningen. Dette kan også medvirke til at underviseren, såvel som eleven, kan skabe et rum, hvor læring kan finde sted.

- **Modellens indbyggede modsætning:**

Nogle studerende argumenterer dog for, at for meget struktur kan ødelægge de improvisatoriske, musikalske relationer i sammenspilsituationen og sammenspilsledelsen. Musik og musikalsk sammenspil er i denne forståelse noget særligt, der oftest beror på den resonans, som udspiller sig mellem de implicerede i nuet. Ved at bruge en model som forberedelse kan det medvirke til at interaktionen og det mellem menneskelige bliver svækket. Dette argument flugter med Stenhouse's (Stenhouse 1975) og Schøn's (Schøn 1985) argumenter om kompleksiteten i undervisning, som vi har fremført tidligere. Hvorfor skal man egentlig bruge en model? Hvorfor egentlig forcere teori ind i praksis? Hvad kan dette gøre for undervisningen?

- **Målet er det vigtigste**

Et synspunkt er, at når man anvender *den didaktiske relationsmodel* i praksis, vil underviseren automatisk prioritere, hvilke kategorier der er vigtigst i modellen. De pågældende studerende fremhæver *målet* som det vigtigste, fordi det ifølge dem vil give den fornødne retning og struktur til en given undervisning.

Vores svar på dette er, at i teorien er alle kategorier ligeværdige i *den didaktiske relationsmodel* og skal behandles ligeværdigt, og det tyder på, at der er en fare for, at teorien bliver forfladiget i den konkrete brug af den. Når man bruger modellen som forberedelse og i

selve undervisningen, bliver underviseren derfor nødt til at forholde sig normativt til de enkelte kategorier i modellen.

Helt afsluttende vurderede alle studerende i nedenstående besvarelse, at modellen var enten *rimelig nyttig*, *meget nyttig* eller *særdeles nyttig* – i forhold til deres fremtidige virke som musikunderviser.

På en skala fra et til fem, hvor nyttig finder du modellen i forhold til dit fremtidige virke som musikunderviser?

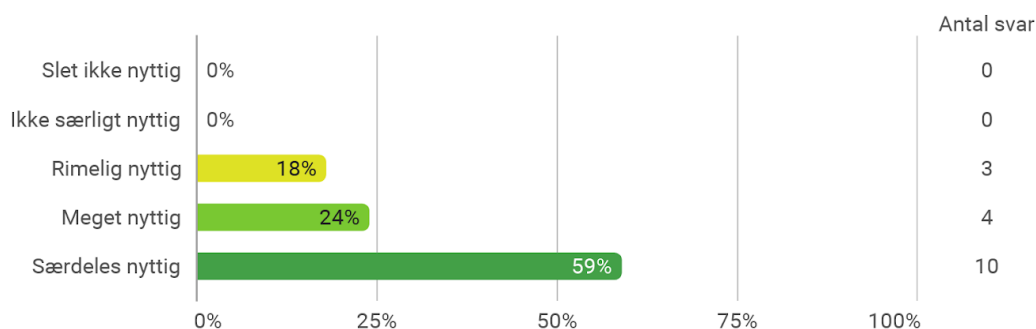


Illustration 4: De studerendes svar i den skriftlige evaluering

Der var endda en overvægt i den bedste kategori 'særdeles nyttig', så det vidner jo om, at de studerende var ganske enige om, at modellen gav mening – både når de selv har brugt den som studenterundervisere og som modtagere af undervisningen.

Vores konklusion på forløbet med den didaktiske relationsmodel

Erfaringerne fra timerne og evalueringerne tyder altså på, at modellen for de studerende gav rigtig god mening. Faktisk scorede den højest i den afsluttende evaluering.

Dette kom egentlig bag på os! Vi havde placeret den sidst i forløbet, fordi vi frygtede at de studerende ville opfatte modellen som lidt tung, rigid og kontraintuitiv, men det viste sig at modellens logik og klarhed var efterspurgt blandt de unge.

Man kan indvende, at den bliver forenklet og forfladiget i det konkrete forberedelsesarbejde og i selve undervisningssituationen, men i lige netop vores perspektiv betragter vi det som meget positivt, at de studerende kan relatere til og anvende modellen på deres egen måde i deres funktion som undervisere i sammenspil.

Det var altså en overraskende positiv afslutning på afprøvningen af de fire teoretiske vinkler/modeller.

Efterfølgende har vi i flere praktikforløb på didaktik taget udgangspunkt i modellen, og det viser sig at være et godt redskab for de studerende, ligesom vi selv som undervisere har den med i vores forberedelser.

Litteraturliste

- Hiim, H & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendal
- Stenhouse, L (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann
- Schön, D (1985). *The design studio: an exploration of its traditions and potentials*. London
- Hanke, I.M. & Johanson, G. (1998). *Musikundervisningens didaktik*. Oslo: Cappelen, Akademisk forlag

Opsamling på evalueringerne over forløbet

I afslutningen af forløbet evaluerede vi både skriftligt og mundtligt med de studerende. Her kommer en opsamling på evalueringerne.

Nogle studerende mente, at vi ville nå for meget på for kort tid – at vi havde for mange teorier i spil. Det gik ifølge dem ud over både den teoretiske og praktiske forståelse af de enkelte teorier. Det havde selvfølgelig været en mulighed at nøjes med f.eks. to teorier, men på den anden side har vi fået meget ud af at kunne sammenligne de fire forskellige tilgange. Fremadrettet i vores undervisning på konservatoriet vil vi nok tage én teori ad gangen og i længere tid, og som nævnt indgår *den didaktiske relationsmodel* nu i undervisningen ifm praktikforløbet på første år. Nogle studerende efterspurgte mere litteratur omkring teorierne, mens andre syntes, det var blevet for teoretisk. Der er stor forskel på de studerendes forudsætninger og interesse for at læse og forstå faglitteratur, og derfor har vi i dette projekt vægtet det praktiske frem for det teoretiske.

En anden ting, der blev nævnt, var situationen med, at de studerende skal undervise hinanden. Ofte skal de studerende spille på et bi-instrument, og ind imellem bliver det svært at opretholde en form for autoritet i underviserrollen; der bliver pjattet og der kan komme en ironisk distance til undervisningssituationen.

Citat: ”Det er svært at gøre det ægte når det er ens medstuderende man skal undervise”

Og igen: Omvendt var der mange, som gav udtryk for, at det var et trygt rum at afprøve teorierne i.

Der var forskellige bud på, hvordan rækkefølgen af teorierne skulle have været. Nogle talte for at starte med *den didaktiske relationsmodel*, andre syntes, at det var rigtigt at starte med *flowteorien*. Nogle mente, at teorierne *læringsrum* og *situeret læring* ikke fungerede så godt som undervisningsformer, mens de for andre gav en aha-oplevelse,

Nogle efterspurgte videoer, hvor man kunne se praktiske eksempler på undervisere, der bruger teorien. Eksempelvis et klip fra Cuba med rumba eller fra en lejrballssituation. Vi synes dog, at de eksempler vi undervisere gav, var nok til at sætte de studerende i gang, om end vi nogle gange oplevede, at der blev taget meget udgangspunkt i vores eksempler. Set i det lys kunne flere eksempler måske have givet inspiration til flere måder at gribe opgaven an på.

Vi undervisere bestræbte os til gengæld på at fremstå så åbne og ærlige med fejl og mangler som muligt i vores demonstrationer, der også for os var i nyt territorium, hvor vi måtte prøve os lidt frem, ofte på ganske kort tid.

Der var dog en generel tilfredshed med strukturen på forløbet med præsentation af teorien, lærerdemonstrationer og dernæst de studerendes afprøvning af teorien. Desuden viser spørgeskemaerne, at de studerende generelt finder kobling af teori og praksis særdeles anvendelig og nyttig.

Samlet konklusion på hele forløbet

Vores projekt på Det Jyske Musikkonservatorium har haft til formål at afprøve integration af udvalgt pædagogisk teori (*flow*, *læringsrum*, *situeret læring* og *den didaktiske relationsmodel*) i sammenspilsundervisning – her konkret i undervisning i faget Musikledelse.

Projektet har vist, at *flow-teorien* fungerer godt til at tilpasse sværhedsgraden af undervisningen til den enkelte studerendes færdigheder. Der er også blevet observeret gruppe-flow, hvor fokus er på interaktion og gruppedynamik. Desuden har projektet vist, at udfordringen i undervisningen ikke kun skal være den tekniske sværhedsgrad, men også kan omfatte musikalske kerneværdier som lydhørhed, kreativitet, sammenspil, interaktion, dynamik og pauser.

Afprøvningen af *flow* har også identificeret nogle udfordringer: Hvis sværhedsgraden bliver for høj, kan det resultere i, at den enkelte studerende ganske vist er i flowzonen, men at musikken ikke hænger sammen. Der har også været en oplevelse af, at fokus på at være i flow kan være en hindring for at opleve flow-tilstanden selv. Det er vigtigt at finde en balance mellem at tilpasse undervisningen til den enkelte studerende og samtidig opretholde struktur og form i undervisningen.

Undersøgelsen af *læringsrum* har vist, at det kan være udfordrende for læreren at holde sig konsekvent til en af de tre positioner (*foran*, *bagved* eller *midt i* undervisningen). Det kræver et stort overblik og situationsfornemmelse at kunne bevæge sig mellem positionerne og sikre, at undervisningen skrider fremad. På den måde bliver planlægning og struktur nødvendige faktorer for at opnå et godt undervisningsforløb.

Som tidligere nævnt er en overordnet faglig pointe, at læreren kan være mere bagved, når det kommer til indholdet af musikken, men mere fremme i forhold til struktur, form og generel procesledelse.

I forhold til *situeret læring* og *legitim perifer deltagelse* har projektet vist, at det kan være både overraskende og samtidig velkendt for de studerende at deltage i musikalske situationer uden klare læringsmål. Det legende aspekt, ligeværdighed og det uanstrengte flow har været centrale elementer. Dog har der været nogle studerende, som har følt utryghed på grund af manglende klare rammer og forventninger.

Det har også været tydeligt, at en sådan tilgang, der baserer sig på en uformel musikalsk omgangsform, ikke kan overføres direkte til et formelt læringsmiljø, fordi der ikke er en fælles forståelse eller tradition, hvor det føles naturligt. Man er her oppe imod både de studerendes, undervisernes og institutionens forventninger til at opfylde konkrete læringsmål. Alligevel vil vi mene, at der er vigtige aspekter ved den mere uformelle tilgang, som man kan tage med i sine overvejelser, når man skal undervise i sammenspil.

Den didaktiske relationsmodel kan fint integreres som didaktik i sammenspilsundervisning, men fungerer bedst som en overordnet didaktisk *planlægning* af undervisningen. De studerende fandt tilgangen meget anvendelig og konkret, om end de ofte forenkledte modellen og nedtonede nogle af elementerne i den, som i princippet er ligeværdige.

Afprøvningen af *den didaktiske relationsmodel* har bidraget til at åbne øjnene for forskellige tilgange til undervisningen og vist, hvor mange facetter af musik og sammenspil, der ofte glemmes. Det er vigtigt at finde en balance mellem teori og praksis i musikpædagogiske fag og fortsat udvikle dialogen mellem disse på en måde, hvor musikken selv til stadighed er en ledende faktor. Dette forhold, kan man på sin vis hævde, er centralt i forhold til de tre andre inddragede teoretiske vinkler også.

For de fleste studerende har det (jvf evalueringerne) givet mening at indtænke teori allerede i starten af forløbet i Musikledelse, og de konkrete teorier har været en god ramme for deres afprøvning af underviserrollen og dermed gjort den naturlige usikkerhed nemmere at håndtere.

Oftentimes har der også været en erkendelse af, at man nu fik sat ord og struktur på noget, man har gjort intuitivt. At der har været fire meget forskellige teorier i spil har gjort, at de studerende med deres forskellige forudsætninger og præferencer oftest har kunnet spejle sig i én eller flere af teorierne, mens andre af teorierne måske har føltes unaturlige at bruge.

Det er i det hele taget også vigtigt at huske, at for nogle konservatoriestuderende (og mange undervisere, kan man antage) føles det sværere at håndtere store mængder af information og teori end at bruge en mere *hands-on* tilgang, hvor man bruger sin erfaring og fornemmelse mere intuitivt.

Vores egen evaluering som garvede undervisere i faget Musikledelse i forhold til at indtænke teoretiske vinkler i den praktiske del, er umiddelbart positiv, og det har som allerede nævnt åbnet øjnene for andre måder at gå til undervisningen på.

Det har for os undervisere været forfriskende, og vi har ofte befundet os i nyt territorium, hvilket har været udfordrende, men lærerigt. Også vi blev i forløbet opmærksomme på, hvor mange måder, man kan gribe undervisningen an på, og hvor mange sider af musik og sammenspil, der ofte glemmes, fordi man har en bestemt, traditionsbåren måde at undervise på.

Vi har i rapporten forsøgt at fremlægge proces og erfaringer så åbent og virkelighedsnært som muligt og håber, at det kan inspirere andre til at tænke teori og praksis sammen på nye måder i musikpædagogiske fag.

Perspektivering

Af konkrete 'resultater' af projektet på konservatoriet kan fremhæves, at det nu er blevet standard at tilknytte en underviser i teoretisk musikpædagogik til de forskellige praktiske musikledelsesfag på DJM, Aarhus (Musikledelse, SDS-ledelse, Korledelse) og senest også i instrumentalundervisning.

I det tilsvarende (til det i rapporten beskrevne) forløb for første årgang har undviserne i 2023 og 2024 valgt at koncentrere sig om én teori, nemlig *den didaktiske relationsmodel*, hvor den bliver koblet den på et praktikforløb med en gymnasieklasse.

Erfaringen herfra er, at det fungerer godt med bare én teori, her i form af en grundlæggende

didaktisk model, når de studerende samtidig skal øve sig i rollen som undervisere over for en 'fremmed' gymnasieklasse, hvor der er en umiddelbar reaktion på, hvordan den studerende 'performer' i situationen.

Vi vil i fremtiden forsøge at tænke resultaterne fra dette projekt ind i den løbende undervisning og forhåbentlig sammen udvikle nye tilgange, der kan inspirere både de studerende og os selv – og dermed give afsæt for at uddanne tidssvarende musikundervisere, der kan være med til at udvikle musikpædagogikken rundt omkring i det danske musikland.

Med ønsket om at denne rapport må blive til inspiration for nuværende og kommende musikundervisere.....

Karsten Aaholm (KAA) (mail: kaah@musikkons.dk)

Kristian Lassen (KLA) (mail: kla@musikkons.dk)

Torben Westergaard (TW) (mail: towe@musikkons.dk)

Peter Just Rasmussen (mail: muspjr@cc.au.dk)