

Kaja Daugaard Christensen

DEN SKABENDE UNDERVISER

Undervisning betragtet som skabelsesproces



Wassily Kandinsky: Variegation in the Triangle (1927)

Pædagogisk udviklingsprojekt (FoKu) 2019-2022

FoKu projektet 'Den skabende underviser – undervisning betragtet som skabelsesproces' med undertitlen 'Gruppeundervisning i klassisk hørelære på BA-niveau' er et pædagogisk udviklingsprojekt.

Projektet er en kvalitativ pædagogisk undersøgelse.

Faglig vejleder og sparringspartner på projektet har været ph.d. Lisbeth Lunde Frederiksen, lektor og forskningsleder ved VIA University College, Aarhus.

Lisbeth Lunde Frederiksen har givet mig en uvurderlig hjælp og vejledning og altid givet opmuntring undervejs, når jeg fandt noget vanskeligt. Lisbeth har troet på mig og mit projekt helt fra begyndelsen, og uden hendes hjælp havde det ikke været muligt for mig at fuldføre det. Det kan jeg ikke takke hende nok for. Lisbeth har også læst korrektur på hele teksten.

Også på Det Jyske Musikkonservatorium (DJM) takker jeg forskningsudvalget for at have troet på projektet og konservatoriets ledelse for bevilling af timer og finansiering af ekstern læringsekspert.

Tak til Bjørn (Bønne) Petersen, formand for forskningsudvalget ved DJM, for hjælp, tillid og opmuntring.

Jeg håber, at denne rapport må blive til inspiration for kolleger på DJM og andre undervisere. Også studerende, håber jeg, vil finde indholdet interessant og inspirerende og måske brugbart.

Aarhus, august 2022

Kaja Daugaard Christensen

Lektor, klassisk hørelære / Associate Professor, Aural Training



Det Jyske Musikkonservatorium, Aarhus / The Royal Academy of Music, Aarhus

M: (+45) 20 41 40 71 / ka@musikkons.dk

Skovgaardsgade 2C / DK 8000 Aarhus C www.musikkons.dk

Kopiering ikke tilladt uden forudgående aftale med forfatteren.

”At man, når det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest må passe på at finde ham der, hvor han er, og begynde der: Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig selv under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Tålmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer”.

Søren Kierkegaard fra 'Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed',
skrevet 1848, udgivet posthumt.

INDHOLD

INDLEDNING	7
1. PROBLEMFORMULERING	8
2.1 RELEVANTE LÆRINGSTEORIER	8
2.2 Illeris' læringstrekant	9
2.3 Læringstyper	11
2.4 Konstruktivisme	12
2.5 Kognitiv-konstruktivisme	14
2.6 Social-konstruktivisme	15
2.7 Anerkendelse	17
2.8 Selvsykologi	19
3. METODER	21
4. ANALYSESTRATEGI	22
5. ANALYSE	23
5.1 Temaer uddraget af empiri	23
5.1.1 Undervisningsmiljø	23
5.1.2 Fællesskab/individ	23
5.1.3 Underviser	23
5.1.4 Forberedelse	23
5.1.5 Stilladsering/differentiering	24
5.2 Udfoldning af temaerne	24
5.2.1 Undervisningsmiljø	24
5.2.2 Fællesskab/individ	28
5.2.3 Underviser	31
5.2.4 Forberedelse	35
5.2.5 Stilladsering/differentiering	38

6. ANALYSFUND SAT I RELATION TIL DE PRÆSENTEREDE TEORIER	39
6.1. Undervisningsmiljø	40
6.2 Fællesskab/individ	44
6.3 Underviser	47
6.4 Forberedelse	50
6.5 Stilladsering/differentiering	51
 7. KONKLUSION	 53
 8. PERSPEKTIVERING	 56
 9. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER	 57
 LITTERATUR	 59
 BILAG	
BILAG 1	60
<i>Refleksionsark I (2019.10.21 – 2019.10.29.)</i>	
<i>Refleksionsark II (2019.11.18 – 2019.12.03)</i>	
BILAG 2	78
<i>Kondenseringer</i>	
BILAG 3	90
<i>Sammenskrivninger af refleksionsark I og II</i>	
BILAG 4	94
<i>Fokusgruppeinterview</i>	
BILAG 5	96
<i>Sammenskrivninger af fokusgruppeinterview</i>	

INDLEDNING

Gennem min efterhånden meget lange undervisningskarriere er der nogle spørgsmål, som med tiden er trådt mere og mere i forgrunden, og nu er blevet til helt centrale spørgsmål for mig som underviser. Ved en dybere beskæftigelse med disse spørgsmål er der åbnet en vej ind til en dybere refleksiv proces i mig som underviser.

Nogle af disse spørgsmål er:

- hvordan kan det være, at undervisningen når højere niveauer på nogle hold end på andre – uafhængigt af holdets faglige niveau?
- at man som underviser på nogle hold bruger og udvikler sine kompetencer mere konstruktivt – uafhængigt af holdets faglige niveau?
- at man som underviser på nogle hold lettere får de gode ideer på de rigtige tidspunkter uden at kunne sige hvorfor?

I gruppeundervisning udgør gruppen en social kontekst, som man som såvel studerende som underviser konstant relaterer sig til, interagerer med, måler sig i forhold til. I min egen mangeårige praksis som underviser har jeg erfaret, at gruppens sammensætning og dens særlige sociale kontekst påvirker både undervisningens forløb og udbytte. Vi måler, udfordrer, understøtter og sammenligner os alle med hinanden, bevidst eller ubevidst, men det afgørende er, hvad man stiller op med disse udfordringer og sammenligninger.

En anden del, som er mest rettet mod mig selv både personligt og som underviser, er alle de gange, jeg har tænkt over, hvornår det egentlig er, jeg selv trives bedst, hvornår jeg blomstrer som underviser. Har der været noget særligt eller specielt ved den eller de undervisningstimer, hvor jeg undervejs helt har glemt mig selv og bare været i undervisningssituationen? – hvor jeg bare har elsket at stå i selve situationen, og elsket de mennesker, der har været til stede i rummet. Hvor jeg har kunnet jonglere med stoffet som en anden tryllekunstner, og har oplevet, det var utrolig sjovt og bare været glad.

Ofte har jeg ved nærmere eftertanke flere gange opdaget, hvor vigtigt det er for mig, at der er rum til at være legende og undersøgende, når jeg underviser – at der er plads til glæde, at det godt må være sjovt. Når såvel de studerende som jeg selv kan føle tryghed i rummet, har jeg mulighed for at blomstre som underviser. Da får jeg mulighed for hele tiden at *léve og ikke mindst skabe* i rummet – i den kollektive mellemværen. Jeg får mulighed for at gribe og skabe ud fra det, jeg iagttager, ser, hører, mærker, kort sagt ud fra det jeg sanser i rummet, mange gange måske ubevidst sanset via min intuition. Jeg får ikke mindst mulighed at være modtagelig for den gode ide, som lige her og nu er den rigtige. At befinde mig lige midt i den legende og undersøgende 'mellemværen' giver mig mulighed for pædagogisk improvisation, for at undervise ud fra min intuition. Det giver mig en dyb personlig tilfredsstillelse og oplevelse af mening, en dyb indre oplevelse af selvforglemmelse - af blot '*væren*'.

1.

PROBLEMFORMULERING

Hensigten med nærværende FoKu projekt er at undersøge, hvad der skal til, for at de studerende bliver aktivt med- og modspillende deltagere i undervisningen, og at undersøge hvordan den kollektive dynamik påvirker den enkelte studerendes læreproces og underviserens udvikling af egne kompetencer.

Endvidere ønsker jeg at få indsigt i, hvad der bidrager til, at undervisningen bliver til en skabende proces, forstået som en dialog på mange niveauer og med mange sprog – en skabende dialogisk proces.

Ud over at være professionel i sin kernefaglighed er det vigtigt at professionalisere sin pædagogiske tilgang til undervisning. Denne side har hidtil i den musikpædagogiske tradition ikke haft samme bevågenhed som den faglige professionalitet på de højere musiklærestalter. Denne situation er dog i stærk forandring i disse år, og mit FoKu-projekt 'Den skabende underviser' er tænkt som et bidrag til denne udvikling.

2.1

RELEVANTE LÆRINGSTEORIER

Mit eget fokus er primært rettet mod interaktionen, mod den samlede dynamik mellem underviser og de lærende/studerende og de studerende indbyrdes på et hold. For at kunne få perspektiv på denne del, og mine egne tanker og oplevelser, samt forstå en sådan dynamik på et dybere plan er det en ganske væsentlig forudsætning at kende til og studere forskellige læringsteorier og -tilgange.

I nedenstående vil jeg udfolde forskellige læringsteorier, som har betydning for min analyse, og som er de analyseredskaber, jeg har i min værktøjskasse.

Der har været forsket meget indenfor læring, ikke blot i løbet af de senere årtier, men også betydeligt længere tilbage. Ikke blot psykologer er og har været forskende inden for dette område, også blandt andre pædagoger, filosoffer, hjerneforskere og litteraturteoretikere har ydet store bidrag.

Jens Dolin siger generelt om læringsteorier:

"Det er en vigtig pointe, at der ikke findes én 'rigtig' læringsteori, der forklarer læring af alt i alle situationer" (Dolin 2015, s. 65).

Peter Brodersen har som en slags motto, at:

"Læringsteorier siger intet om, hvad god undervisning er". (Brodersen 2019, s. 19)

To udsagn, som efter min mening kan være gode at have liggende i baghovedet, når man studerer forskellige læringssyn og -teorier.

Moderne læringsteorier har det konstruktivistiske læringssyn (se afsnit 2.4) som sit grundlag. Konstruktivisme er, som ordet siger, et teknisk udtryk for noget, der konstrueres eller bygges op, her en viden eller færdigheder af forskellig art. Selve konstruktøren er den lærende selv, men det sker i samspil med andre, her oftest med en underviser som den primære hjælper. Den relationelle dimension i en læringsproces er af grundlæggende betydning. Læring har oftest med relationer at gøre, og dermed danner den sociale dimension et vigtigt grundlag for al læring.

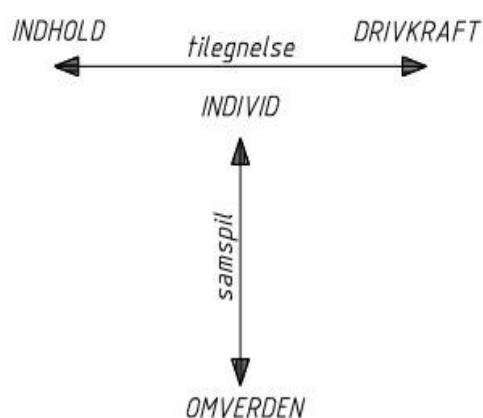
2.2

ILLERIS' LÆRINGSTREKANT

Den meget kendte danske forsker indenfor læring professor emeritus Knud Illeris (f. 1939) taler om forholdet mellem samspilsprocessen og tilegnelsesprocessen som det helt grundlæggende i enhver læreproces. Ifl. Illeris danner den relationelle og dermed den sociale del af den samlede læreproces udgangspunktet for læring, men læreprocessen er ikke kun en social proces.

Tilegnelsesprocessen, som hører til individets egen proces og er en indre bearbejdsproces, opdeler han i to – (lærings)indhold og drivkraft (motivation).

Grafisk fremstilling af læringens fundamentale processer ifl. Illeris:



Denne todeling af individets tilegnelsesproces er anderledes end den traditionelle tredeling, hvor processen deles op i en kognitiv, emotionel og konativ del. Man kunne også kalde denne opdeling i en tanke-, følelses-, og viljesdel. Illeris' argument for en todeling er dels en undgåelse af adskillelsen af den kognitive og den motoriske del (af hoved og krop), dels af den emotionelle og motoriske del (af følelse og krop). Ved at drivkraften, den motivationelle del, i den traditionelle tredeling nedprioriteres, eller den indgår som en del af de andre processer i læreprocessen, opstår der ifl. Illeris en mangel i den traditionelle inddeling. (Illeris 2015, s. 43/44).

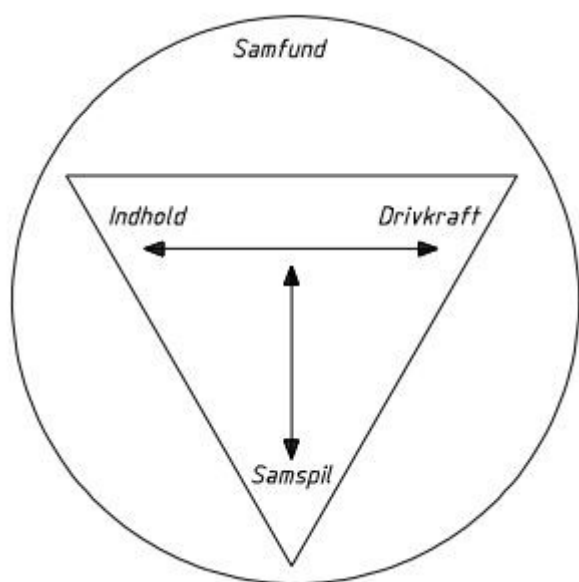
Den motivationelle del af tilegnelsesprocessen kan være båret af lyst, interesse eller af trods, eller den kan være betinget af tvang. Det har stor betydning for læreprocessen, hvad det motivationelle

er båret af, da der i enhver læreproces skal bruges mental eller psykisk energi, for at en tilegnelse kan ske. De senere års hjerneforskning viser, at det har stor betydning for både selve læreprocessen og også for læringsresultatet, om drivkraften er betinget af lyst, interesse, trods eller af tvang (ibid s. 43).

For eksempel kan en ydre (tvangs-)motivationsfaktor være, at det er en simpel nødvendighed, at en bestemt læring må finde sted, eller der kan også være iblandet en angst for blandt andet ikke at bestå eller få en tilstrækkelig høj karakter ved eksamen. Her vil ikke blot ske et forbrug af psykisk energi i forhold til selve læreprocessen, men også selve angsten vil kræve psykisk energi, og læringsresultatet vil præges heraf, for eksempel i form af at læringsresultatet kan være blevet en mere udvendig form for læring, en læring, der ikke er blevet tilstrækkelig personligt tilegnet, blevet til en personliggjort viden, færdighed eller mestring.

En interessebetinget drivkraft kan være båret af for eksempel nysgerrighed efter at kunne forstå sammenhænge, som ikke umiddelbart er forståelige, eller efter at lære at mestre færdigheder, som en forudsætning for at man kan blive bedre indenfor sit fagområde. Motivationen, følelsen og viljen, som tilsammen danner drivkraften, kommer her indefra i den lærende, og er ikke et resultat af en ydre nødvendighed.

Disse tre dimensioner i læringen, samspils-, indholds- og drivkraftsdimensionen, danner tilsammen Illeris' læringstrekant, som er den nedenstående grafiske figur sat sammen til en trekant med tre poler og her indrammet i en cirkel, der symboliserer omverdenen med for eksempel dens aktuelle krav, værdier og holdninger:



2.3

LÆRINGSTYPER

Der har gennem tiden været forskellige teorier om tilegnelse af viden og færdigheder, men de to fremherskende i dag bygger på dels den kognitiv-konstruktivistiske (Jean Piaget. Se afsnit 2.5), dels den social-konstruktivistiske tilgang (Lev Vygotsky. Se afsnit 2.6) til læring.

For at vi mennesker kan føle en indre ro og ligevægtstilstand, og ikke konstant være forsvars- eller angrebsparate, er vi nødt til at tilpasse os i en vis grad til omverdenen, men også at tilpasse omverdenen til os. Det gælder også indenfor læringsteori, hvor man taler om læring som en ligevægtsproces, også kaldet *adaption*. Denne tilpasningsproces, *adaptionen*, skabes ved et konstant samspil mellem to andre processer. I den ene, den *assimilative*, sker der en indarbejdning af nye impulser fra omverdenen, fra en vejleder eller underviser, ind i den lærendes allerede kendte viden og færdigheder. Der bygges videre på kendte færdigheder og viden. Der sker en udbygning af viden. Denne del af læringsprocessen kaldes også for tilføjende læring.

Den anden proces, den *akkomodative*, er en efterfølgende omstruktureringsproces, hvor indarbejdningen af det nye påvirker og ændrer den tidligere værende struktur. Denne del kaldes også for overskridende læring. Dermed er der skabt en ny struktur indenfor den lærendes vidensfelt. Dette gælder også for ny færdighedskunnen. Der sker altså en overordnet tilpasningsproces, *adaption*, i forhold til nye impulser udefra.

Kun i teorien kan man skille disse processer klart ad, i mennesket vil disse processer være så indflettet i hinanden, at det ikke giver mening at adskille dem. Det giver dog alligevel mening i forståelsesøjemed at foretage en adskillelse.

Et helt grundlæggende og karakteristisk træk ved den akkomodative proces er, at det netop er i denne del af læringsprocessen, at *individet* træder frem og former de ydre impulser på en individuel måde i kognitive strukturer. Det viser sig ved den *individuelle måde*, som ydre impulser struktureres og systematiseres på i det indre i forhold til den forudgående og allerede eksisterende viden. I undervisning betyder det, at selv om en klasse eller et hold undervises i det samme stof, og hører de samme ord fra underviseren, vil indoptagelsen være individuel, fordi den allerede eksisterende indre struktur er individuel. Man kan som vejleder og underviser derfor opleve, at på trods af den samme undervisning har de lærende lært noget forskelligt.

En helt basal og grundlæggende forudsætning for enhver vejleder og underviser er at sætte sig ind i, hvad den eller de lærende allerede kan og ved. Sagt med den amerikanske læringsteoretikers ord (David Ausubel):

"det vigtigste af alle de forhold, der påvirker læringen, er hvad den lærende allerede har tilegnet sig. Indse dette og tilrettelæg din undervisning i overensstemmelse hermed" (Illeris 2015, s. 41).

De akkomodative processer kræver mere indre anstrengelse, er mere psykisk energikrævende end de assimilerende, men til gengæld genererer de erhvervede færdigheder og viden, som ikke bare er mere holdbare, men også er mere bredt anvendelige på tværs af fagområder, og ikke så bundet til en bestemt læringssituation. Man kunne sige, at indoptaget viden og øvede færdigheder er blevet 'legemliggjort' i den enkelte, og kan derfor bruges mere bredt og tværfagligt.

Ud over den assimilative og den akkomodative læringstype opererer Illeris også med to andre typer – *den kumulative og den transformative*. Den kumulative type er udskilt af den assimilative og den transformative af den akkomodative. Disse to vil jeg her kun berøre ganske kort.

Den kumulative referer til den helt grundlæggende form for læring, hvor noget læres for allerførste gang. Her indtager de små børns læring en naturlig plads.

Den transformative er den mest komplekse af de fire læringstyper. Her er der tale om en omstrukturering af selvet, hvilket i sig selv er meget psykisk energikrævende og dermed den mest belastende af de fire læringstyper. En sådan dybtgående omstrukturering og mere omkalfatrende ændring i forhold til hele personen igangsættes som regel først, når man er tvunget af omstændighederne, af blandt andet livskriser. Det er en nyere foreteelse at sætte en sådan personlig omstrukturering ind i en læringsforståelse, og ikke blot lade det være et psykologisk og dermed et psykoterapeutisk anliggende.

Jeg begrænser mig til den assimilative og den akkomodative læringstype, da de er de mest relevante i forhold til min undersøgelse.

2.4

KONSTRUKTIVISME

Ifølge Tina Bering Keiding og Hanne Balsby Thingholm ligger:

”den store forskel mellem de forskellige læringstyper og teorier i fokuseringen, enten på omgivelserne (social-konstruktivistiske læringsteorier) eller på individet (kognitivt-konstruktivistiske læringsteorier)” (fra artikel ’At lære gennem konstruktioner’ i ’Det lærende menneske’, 2019, s. 51).

Kernen i den konstruktivistiske læringsteori er, at den lærende selv er aktiv i læringsprocessen, aktiv i at opbygge og konstruere sin egen viden og færdigheder, samt at den lærendes viden og færdigheder bygges op i et samspil med omgivelserne. Konstruktivismen er et udtryk for et meget anderledes syn på læring end den opfattelse, hvor man anser læring for at være noget, der kan overføres fra den ene, eksempelvis fra en underviser, til den anden, den lærende. Lidt populært og ret forenklet sagt kan man ifølge konstruktivismen ikke lære andre noget. Den lærende kan kun lære sig selv noget ud fra sin egen aktive deltagelse og engagement. Vedkommende skal selv udvise den aktivitet at bearbejde stoffet, og dermed opnå ny viden, erfaring og færdigheder indenfor et fagområde, og dermed selv opbygge og konstruere sine egne færdigheder.

En meget vigtig del af konstruktivismen er, at ny viden og færdigheder bygges på allerede eksisterende viden og færdigheder – at møde og lære det nye og ukendte ved hjælp af det kendte. I mødet med noget nyt kan den lærende vælge helt at afvise det, der sker en såkaldt ’defensiv akkomodation’ (modstand mod en indre omstrukturering af allerede indoptaget viden og færdigheder) eller sætte det nye ved siden af det, man allerede ved, kan og kender (lave to spor), eller vælge at være åben overfor det nye og ukendte, den ’offensive akkomodation’ (åbenhed overfor indre omstrukturering af allerede indoptaget viden og færdigheder). I det sidste tilfælde vil den lærende blive nødt til både at være villig til og at gøre en aktiv indsats for at ændre og udvide den allerede erhvervede viden og færdigheder. Den lærende skal *ville* udfordringen og selv

konstruere nogle overgange mellem det gamle/kendte og det nye/ukendte, og således få udvidet sin viden og sine færdigheder. Denne adaptation, som omtalt i afsnit 2.3 er et nøglebegreb indenfor især den kognitivt-konstruktivistiske læringsteori.

Til belysning af eventuelle motivationsproblemer hos de lærende vil jeg her indskyde en kort omtale af teorien om vekselvirkningen mellem regressions- og progressionsinteressen i undervisningen (Ziehe og Stubenrauch, 2008, s. 97 og frem).

Som underviser skal man altid være opmærksom på, at der i den lærende lever to modsatrettede tendenser, ambivalenser, som kan kaldes for regression og progression. Det regressive, at 'gå tilbage', udgør den ene pol, og progressionen, at 'gå frem', den anden pol, og som er de to poler, det evige pendul i os mennesker kan svinge frem og tilbage imellem. Det regressive søger mod ro og stilstand, det kendte og trygge, og det progressive søger mod det nye og ukendte, er åben for nye impulser. Begge dele kan imidlertid generere angst, om end det måtte lyde lidt paradoksalt.

Den lærendes trang til regression, altså til at 'fordøje', blive ét med og nyde det lærte, kan føre til en angst for stilstand, for ikke at kunne komme videre. Interessen for progression drejer sig om oplevelsen af og ønsket om forandring, fremadrettethed og ny kunnen. Men det kan også føre til en angst, men denne er en angst for at mislykkes og tage fejl, som kaster individet tilbage til sit udgangspunkt.

Begge disse former for angst kan på hver sin måde udgøre en blokering i den lærende overfor at gå ind i såvel regression som progression. For at kunne lære noget er det særdeles vigtigt at kunne bevæge sig ret frit imellem disse ambivalenser, både det nyskabende og modtagende, og det konsoliderende, da begge ambivalenser er nødvendige i en læreproces. Det er meget vigtigt, at man som underviser er bevidst og opmærksom på dette i sin planlægning af undervisningen. På den måde kan man hjælpe den lærende med at få udviklet evnen til at slippe ud af disse blokeringer. En veludviklet empati hos underviseren kan endvidere være medhjælpende til at reducere disse former for angst.

Ingen af os mennesker kan udholde udelukkende at være i den ene pol, men kunsten er at kunne udholde at være i selve modsigelsen. Ziehe og Stubenrauch går så langt som til at sige, at:

"Kun den, der udholder modsætninger, kan nyde!" (ibid s. 103).

Det tolker jeg videre som også at være en forudsætning for at kunne glæde sig over at lære noget, at nyde læring af enhver art.

Nu tilbage til konstruktivismen, indenfor hvilken der som sagt er to retninger. Den ene er mere individrettet, (kognitivt-konstruktivisme), og den anden mere mod det sociokulturelle, den sociale del af læringsprocessen (social-konstruktivisme).

2.5

KOGNITIV-KONSTRUKTIVISME

Ophavsmanden bag den kognitivt-konstruktivistiske læringsteori er den schweiziske psykolog Jean Piaget (1896-1980). Tanken bag denne teori er at finde ud af, hvordan hjernen arbejder, når vi lærer.

At lære noget nyt via det allerede kendte er, som nævnt ovenfor, en vigtig del af konstruktivismen. De helt centrale begreber i den kognitive konstruktivisme er, udover den tidligere nævnte adaption, også de tidligere nævnte processer assimilation og akkomodation. Dertil kommer begreberne *skema* og *ligevægt*. (Dolin 2015 s. 71 og Illeris 2015 s. 58). Ved udvikling af ny læring indenfor den kognitivt-konstruktivistiske læringsteori tales der om, at adaptionen sker via assimilation og akkomodation. For at en ny situation, tanke- eller sanseoplevelse kan indoptages eller assimileres er den lærende nødt til selv at være aktiv under processen. Det nye skal indpasses i den eller de kendte strukturer og tankemønstre. Som Dolin skriver det:

"Man kan kun opfatte det, som man har et begrebsapparat til at indfange" (Dolin 2015, s. 72).

Dette er en meget vigtig pointe. Det andet begrebspar skema/ligevægt er helt centralt i denne proces. 'Skema' som værende lig med det kendte og ligevægt som den indre balance, når man kan overskue og beherske sine færdigheder og sin viden. Indenfor hjerneforskningen bruges et andet begreb end 'skema' for denne struktur, men som dækker det samme, nemlig neurale spor (Illeris 2015 s. 58). Begreberne skema og neurale spor er naturligvis begge metaforer, da der jo selvsagt ikke findes firkantede skemaer i hjernen, ligesom der heller ikke findes deciderede fysiske spor, men de er begge udtryk for en ordnende og en ordnet struktur som en nødvendig forudsætning for, at vores hukommelse kan fungere. Udfordringen ved at møde nye situationer med eksempelvis nye tankemønstre eller færdighedskrav forstyrrer denne indre balance, og for at kunne bringe denne forstyrrelse tilbage til ligevægt igen kræves en aktivitet, som kan være kognitiv eller motorisk. Denne aktivitet sætter en proces i gang, som ændrer skemaet eller sporene. Der er foregået en såkaldt *akkomodationsproces*, og ny læring er sket. Den lærende har selv været aktiv i den indre konstruktion, i den indre skabelse af en ny struktur. Vedkommende har konstrueret sin egen viden og forståelse.

I denne forbindelse er det vigtigt at påpege, at forudsætningen for, at en akkomodationsproces kan ske, er, at der i den lærende allerede i forvejen er en etableret viden eller etablerede færdigheder, som dog hele tiden vil være i en forandringsproces ved modtagelse af nye impulser udefra. Hvis ikke denne forudsætning er til stede, tales der om kumulativ læring (den ene af Illeris' fire læringstyper, se afsnit 2.3). Her læres der noget nyt helt fra bunden, her er der ikke en forudværende struktur, viden eller færdigheder, som det nye kan tilpasses eller forstås ud fra eller ved hjælp af. Her kan der ikke ske en sammenkobling.

I en betydeligt kortere version kunne den akkomodative del, den omstrukturerende del af læreprocessen, hvor der sker en forstyrrelse af den indre ligevægt og en opbygning af et nyt skema formuleres således, at det er normalt, at læring foregår gennem frustration (optimal struggle). Kunsten er at sætte den lærende i en optimal og ikke en nedbrydende frustration.

Som en naturlig konsekvens af denne teori kan det ikke anses for muligt, at viden og færdigheder kan overføres fra én person til en anden.

2.6

SOCIAL-KONSTRUKTIVISME

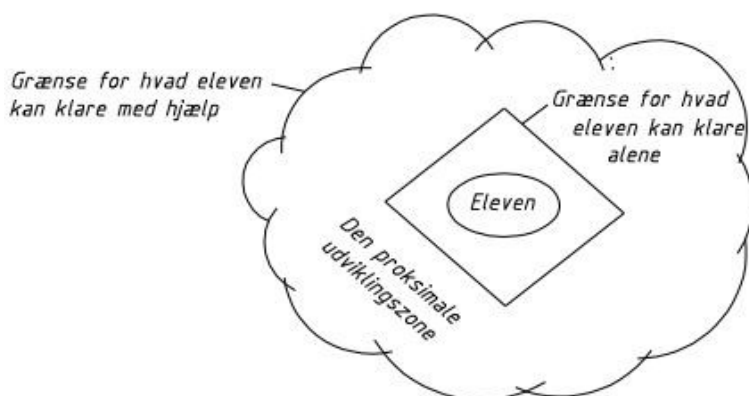
I den social-konstruktivistiske tilgang betones det sociale som det grundlæggende. Illeris understreger også denne relationelle dimension i samspilsdimensionen i sin læringstrekant (se afsnit 2.2).

Indenfor den social-konstruktivistiske læringsteori konstruerer den lærende også sin egen forståelse, viden og færdigheder, blot er der den væsentlige forskel, at fokus er flyttet fra det individrettede til det socialt rettede. En grundtanke er, at al læring begynder med en social interaktion for derefter at udvikle sig til en individuel kompetence (Tollefsen s. 3). Den sociale kontekst i en lære- og udviklingsproces får i dette læringssyn dermed en helt afgørende betydning, læring sker i et socialt samspil, læring bliver socialt betinget.

Den social-konstruktivistiske teori blev udviklet i 1930'erne af den russiske psykolog Lev Vygotsky (1896-1934), og han var:

"en af de første psykologer som lagde vægt på mennesket som kulturvæsen"
(https://da.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotskij).

Et nøglebegreb indenfor social-konstruktivismen og som Vygotsky formulerede er 'zonen for nærmeste udvikling', også kaldet den proksimale udviklingszone. Denne zone afgrænses på den ene side af det, som den lærende selv kan gøre og udføre ved egen hjælp, og på den anden side af det, som vedkommende skal have hjælp til at kunne mestre.



For at den lærende kan få udvidet sine grænser for egen viden og færdigheder, er det sociale samspil en grundlæggende nødvendighed, der virker som en slags fødselshjælper, der rækker hånden ud og hjælper og vejleder den lærende igennem det nye landområde. Dette land, som endnu er nyt, og derfor heller ikke kan mestres alene med det samme, er den nærmeste udviklingszone.

For Vygotsky var sprogets forbindelse til tænkningen helt grundlæggende. Dialogen som samværsform i en læreproces for livet får derfor en tilsvarende stor og afgørende betydning. Én af de store indenfor forskning i dialog som forståelsesredskab er en anden russer, litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895-1975). Man taler om den bakhtinske dialog.

Bakhtin opererer med to arter af dialog i forhold til læring – *det autoritative ord* og *det indre overbevisende ord* (Dolin 2015 s. 67/77). Den første som værende autoriteten, der taler og formidler indiskutable udsagn og den lærende som udelukkende modtagende og efterfølgende gengivende. Den anden som værende en proces, hvor den lærende inddrages som medformulerende og ad den vej medforstående. Her gælder det først og fremmest ordenes egen overbevisningskraft i form af argumentationens kraft, og ikke i kraft af hvém, der taler. Der ligger her en indbygget konfliktmulighed, idet man som underviser, og dermed som en faglig autoritet, må formodes at vide og kunne mere end de lærende. Men man kan som autoritet godt beholde sin autoritet samtidig med at medinddrage de studerendes eller lærendes tolkninger, refleksioner og oplevelser i forhold til det faglige stof. Det autoritative kan godt forstås dialogisk ved at behandle det autoritative på en dialogisk måde. Der kan selv i situationer, hvor læringsindholdet består af mere objektive sandheder som i f.eks. matematik, skabes åbne rum, hvor der er mulighed for dialog. Der vil altid være en mulighed for en appel fra autoritetens side til de lærende om at reflektere over, hvordan man eksempelvis kan forstå faktuelle forhold, eller hvorledes man kan forholde sig til nogle fakta.

Et andet meget vigtigt begreb indenfor social-konstruktivismen og som hænger uløseligt sammen med den proksimale udviklingszone, er '*scaffolding*', der betyder at bygge et stillads. Begrebet oversættes også med 'stilladsering'. Begrebet indførtes af den amerikanske pædagog og psykolog Jerome Bruner (1915-2016), i 1950'erne. Begrebet stilladsering er en meget konkret metafor for, hvad der sker i den nære udviklingszone – med hjælp og vejledning fra en underviser eller en anden med mere erfaring indenfor det pågældende fagområde.

Et stillads kan bygges på mange måder, det kan bestå af noget så konkret som arbejdsark, verbal hjælp til en lærings- eller øvestrategi etc., også kaldet artefakter (redskaber). Det afgørende er imidlertid, at der er tale om en hjælp, en mediering, fra en anden og mere erfaren på området til den lærende. Der bliver 'bygget' en støtte til den lærende, som vedkommende kan udvikle sig videre ved hjælp af for at slutte med at have opnået en ny individuel kompetence. Det behøver ikke kun at være underviseren eller autoriteten, der hjælper med en stilladsering, også hold- eller klassekammerater kan være 'medbyggere', ved at man hjælper hinanden på et hold.

Enhver stilladsering skal tilpasses den lærendes niveau og forståelse ikke blot af faglig, men også af mental art. Her bringes der andre kompetencer i spil hos underviseren end blot de faglige. Underviseren må tillige være i besiddelse af udviklede menneskelige kompetencer i form af blandt andet indfølelse og empati for at kunne fornemme den lærendes udgangspunkt for videre faglig udvikling. Underviseren må hele tiden tage udgangspunkt i den lærendes forforståelse. Det er af afgørende betydning, at underviseren her kan stille både den rette mængde og den rette sværhedsgrad af udfordringer til den lærende. Stilladsering er ikke kun et spørgsmål om støtte i sig

selv. Stilladsering er støtte til udvikling, som ender med den lærendes erhvervelse og mestring af nye individuelle kompetencer.

2.7

ANERKENDELSE

Axel Honneth (f. 1949), en tysk professor i socialfilosofi, er kendt for sine anerkendelsesteorier. Hans udgangspunkt er, at:

"alle former for social interaktion rummer gensidige moralske krav, og at sociale forhold er anerkendelsesforhold" (Nørgaard 2005, s. 63).

I forhold til den almene og mellemmenneskelige kommunikation og interaktion anser han anerkendelse som det centrale element.

Honneth bygger videre på inspiration fra den tyske filosof G.W.F Hegels (1770-1831) teori, som udviklede en anerkendelsestypologi ved tidligt at beskrive et:

"forslag om at underinddele anerkendelsen i tre forskellige mønstre og det alt efter, hvilken form for selvforhold de til en hver tid kunne hjælpe individet med at opnå" (Honneth 2003, s. 80).

Ifølge Honneth må man i et moderne samfund skelne mellem tre forskellige anerkendelsessfærer for gensidig anerkendelse. Disse tre sfærer benævner han *privatssfæren*, som er familie- og vennesfæren med private personlige og følelsesmæssige relationer, *den retslige sfære*, som udgør de borgerlige relationer i et samfund herunder de retslige og politiske, og endelig *den kulturelle-politiske sfære*, som er en social-solidarisk sfære.

Indenfor *privatssfæren* taler han om en affektiv anerkendelse (emotionel), den form for anerkendelse, som danner den helt grundlæggende forudsætning for, at et menneske kan begå sig senere i det sociale liv og offentlige liv sammen med andre. Denne anerkendelse udvikler *selvtillid* hos det opvoksende menneske (Nørgaard 2005, s. 64).

I den *retslige sfære* udvikles *selvagtelsen* ved at vi alle behandles lige i form af at have og tildeles samme muligheder og borgerlige rettigheder. Han taler her om *selvagtelsen* som en udviklet form af anerkendelse, der er af kognitiv art (ibid s.64).

Men den vigtigste for underviseren er *den kulturelle-politiske sfære*. I denne sfære ligger arbejdet og de relationer og anerkendelse, man skaber gennem arbejdet, herunder også et studium. I denne sfære kan udvikles *selvværdsættelsen*. Denne selvværdsættelse er ikke kun af kognitiv art, men indeholder også noget emotionelt (ibid. s.64).

Honneth taler om, at anerkendelse har en positiv indflydelse på og betydning for moralen, forstået som

"... moralen betegner indbegrebet af de indstillinger, som vi er forpligtet til gensidigt at indtage for i fællesskab at sikre betingelserne for vores personlige integritet." (Honneth 2003 s. 90)

Ved at indtage et moralsk standpunkt i forhold til anerkendelse skriver Honneth følgende i forhold til de tre anerkendelsessfærer:

I forhold til familiesfæren:

"... bliver den enkelte anerkendt som et individ, hvis trang og ønsker er af enestående værdi for en anden person" (ibid. s. 92)

I forhold til den retslige sfære:

"... bliver den enkelte anerkendt som en person, der besidder den samme moralske tilregnelighed som alle andre mennesker" (ibid. s. 92)

I forhold til den solidariske sfære:

"... bliver den enkelte endelig anerkendt som en person, hvis evner er af grundlæggende værdi for et konkret fællesskab" (ibid. s. 93)

Ifølge Honneth står ingen af de tre moralske aspekter over eller under de andre. En grundlæggende og meget vigtig egenskab ved det moralske standpunkt er, at:

"Det moralske standpunkt omfatter tre moralske indstillinger, mellem hvilke der ikke engang fra et overordnet synspunkt er fastlagt nogen rangordning" (ibid. s. 96)

Honneth beskriver også, hvad der sker, hvis den sociale anerkendelse udebliver. Han taler om tre forskellige krænkelserformer, som modsvarer de tre anerkendelsessfærer. Kort berørt handler det indenfor familiesfæren om en:

"psykisk død, hvor man mister både selv- og omverdenstillid og reagerer med social skam" (Nørgaard 2005, s. 65)

indenfor den retslige sfære om:

"social død og om tab af selvagtelse" (ibid. s. 65)

og endelig indenfor den solidariske sfære om:

"social status, hvor det handler om en evaluativ degradering af den virkeliggørelse, som optimalt skulle finde sted i denne sfære" (ibid. s. 65).

Overordnet kan betydningen af de tre anerkendelsesformer udtrykkes således, at hvis det enkelte individ skal opnå optimal virkeliggørelse af sig selv og sit potentiale på både det individuelle og det sociale plan, er anerkendelse på alle de tre ovennævnte områder en nødvendig forudsætning. Sagt mere udførligt:

"Ifølge Honneth vil der først være tale om fuld frihed, et fuldt vellykket selv- og omverdensforhold, hvis der er tale om vellykkede anerkendelsesrelationer, som svarer til alle tre sfærer, altså kærlighed, agtelse og værdsættelse/solidaritet. Sfærene eller fællesskaberne kan således siges at være konkrete anerkendelsesmedier" (Frederiksen 2007, s. 16)

Anerkendelse og vitalisering

Ph.d. lektor Lisbeth Lunde Frederiksen, VIA University College, Aarhus, har i sin forskning arbejdet indgående med emnet vitalisering i forbindelse med undervisning (ph.d. afhandling 'Vitalisering og lærerarbejde' 2007), og knytter i den forbindelse an til Honneths anerkendelsesteori på følgende måde:

"I Axels Honneths teori kan det at blive vitaliseret forstås som at opnå en positiv forståelse af sig selv, i selvudfoldelse i frihed og i udvikling af individualitet (Honneth, 1992, 2003). Vitalisering i arbejdet må først og fremmest forstås som, at individet har mulighed for at udvikle selvværd gennem anerkendelse i arbejdet" (Frederiksen 2016, s. 135).

Anerkendelse af en studerendes arbejde og indsats i en undervisningssituation kan komme fra såvel underviser som medstuderende. Denne anerkendelse kan ifølge Frederiksen vitalisere det enkelte individ ad to veje, hvor den ene går gennem fællesskabet med fællesnormer og værdier og den anden gennem ydelse af sit eget individuelle og unikke bidrag til fællesskabet.

Fællesskabsfølelsen bliver det sted, hvor vitaliseringen både kommer fra, og opstår ved, at der bidrages til det. I forhold til en konkret undersøgelse skriver Frederiksen:

"Fællesskabsfølelsen har blandt andet bidraget til, at deltagerne har følt, at de ikke stod alene med deres udfordringer, hvilket har givet alle deltagerne større mod på at udfordre praksis – at gå i aktion" (ibid s. 135).

2.8

SELVPSYKOLOGI

Ifølge den østrigsk/amerikanske psykoanalytiker Heinz Kohut (1913-81):

"... udvikles og omformes selvet livet igennem, ved at det forholder sig dialogisk reflektivt til sig selv gennem interaktion og valg af selvobjekter og selvobjektmiljøer. Aspekter af selvobjektet internaliseres og bliver en del af selvets struktur" (Frederiksen 2007, side 126)

Selvobjekter kan forstås som for eksempel undervisere. Studerende kan for eksempel 'vælge' undervisere som selvobjekter i deres selvudvikling.

Den danske selvpsykolog Jan Tønnes Hansen (f. 1963) har videreudviklet dette syn og opstillet en selvmodel, som indeholder fire grundformer for særlig menneskelig intentionalitet, fire forskellige måder at forholde sig til sin omverden på. Hver af disse grundformer for intentionalitet kalder på forskellige selvobjekter eller selvobjektmiljøer. Selvmodellen består af følgende fire intentionaliteter (Frederiksen 2011):

1. *Et selvhenførende intentio*, hvor der er behov for at blive set
2. *Et andethenførende intentio*, hvis behov er at få idealer og værdier for sit foranstående liv
3. *Et fællesskabshenførende intentio*, hvor der er behov for at føle samhørighed med ligesindede og opleve 'vi-hed'
4. *Et mestringshenførende intentio*, hvor der er behov for kognitiv udfordring

I forhold til et individ med et selvhenførende intentio eller rettethed vil en underviser kunne komme dette individ i møde ved at være empatisk spejlende. At være empatisk spejlende og:

"... indlevende er dog ikke noget, man som underviser blot kan påtage sig. Det kræver mere end vilje. Det kræver selvindsigt og evne til at være i kontakt med og kunne forholde sig til sig selv og sit emotionelle liv uden distance eller fordrejning" (Frederiksen 2011, s. 127)

For et individ med et andethenførende intentio, en rettethed mod 'det andet', i form af for eksempel forskellige ydre menneskelige udtryk, forskellige kulturelle udtryk og idealisering vil det:

"... være vigtigt at have en underviser, som i sin undervisning er tydelig med egne værdier, forståelser og tolkning af professionen uden dog at være insisterende, 'tromlende' eller fordømmende i forhold til andres forståelser". (ibid s. 128)

I forhold til et individ med fællesskabshenførende intentio har fællesskabet en stor og meningsfuld betydning, og dermed er der ifølge J. Tønnes Hansen tale om en dobbeltrettethed, en gensidig rettethed. Her er det vigtigt at kunne være en underviser, der kan være medskabende af en fællesskabsfølelse.

Overfor den sidste intentio, hvor individet har tyngdepunkt i den mestringshenførende intentio, er omdrejningspunktet for underviseren udfordring af individet såvel personligt som fagligt. Ifølge J. Tønnes Hansen er underviserens opgave her at være:

"optimalt frusterende medspillende modspillende overfor et fælles tredje" (ibid s. 128).

Vi har som individer alle forskellige tyngdepunkter i vores intentio, men dette kan skifte i løbet af livet, da selvet kan udvikle sig hele livet igennem.

Som et væsentligt led i at kunne forstå og omgås sine studerende på en god og hensigtsmæssig måde som underviser, kan kendskab til ovennævnte model være et særdeles godt redskab.

Ser man på den empatisk spejlende underviser i forhold til den med- og modspillende underviser er den empatisk indlevende underviser en forudsætning for den med- og modspillende underviser. Hvad er så en empatisk spejlende underviser? Der er flere definitioner på empati, men alle er enige om, at der er tale om en evne til at kunne udvise mental fleksibilitet, ved hjælp af hvilken man kan aflæse udtryk hos andre. Kunne aflæse udtryk for deres indre tilstand – det være sig for eksempel via deres mimik og kropssprog, stemmeføring, ved at kunne 'mærke' deres blotte

tilstedeværelse i rummet, eller for nogens vedkommende sågar at kunne føle udstråling af kulde/varme fra et andet menneske. Selve ordet empati kommer af græsk *en*-ind og *patos*-følelse, at være *indfølelse*, at kunne *føle ind* i et andet menneske, og dermed evne at føle dette andet menneskes indre i én selv, som var det andets menneskes følelse ens egen følelse. Blot er det vigtigt hele tiden at være klar over, at der er tale om en 'fremmed', en andens følelse i en selv og ikke ens egen personlige.

3.

METODER

Undersøgelsen er et kvalitativt studium baseret på videooptagelser, refleksionsark og et afsluttende fokusgruppeinterview. Et hørrelærehold på fire studerende på BA3 (studieåret 2019/20) indgår som deltagere.

Der er optaget ti lektioner i alt á 45 minutters varighed. Optagelserne er fra 1. semester i studieåret 2019/20 og er hver gang sket med to kameraer, det ene rettet mod deltagerne, det andet mod underviser.

Deltagerne har i slutningen af hver lektion udfyldt et refleksionsark med fem hovedspørgsmål med tilhørende underspørgsmål, otte spørgsmål i alt. Det var vigtigt, at deltagerne svarede ret spontant med kun få minutter til refleksion, da jeg ønskede at få deres umiddelbare reaktion og tanker. De fik derfor heller ikke refleksionsarkene med hjem med henblik på en mere dybtgående besvarelse. Jeg udfyldte som underviser også et refleksionsark.

Efter endt forløb var der et fokusgruppeinterview, som varede 60 minutter. Forinden havde deltagerne fået udleveret fem spørgsmål, som jeg havde bedt dem om hver især at forholde sig til inden interviewet. Fokusgruppeinterviewet blev optaget på video først og fremmest som hjælp til min egen hukommelse efterfølgende.

Videooptagelserne fra de ti undervisningslektioner klippede jeg efterfølgende sammen til ti splitscreens. Derved kunne jeg få et samlet overblik over hver lektion, set fra såvel deltagernes som min egen vinkel.

For at få et overblik over deltagernes svar på refleksionsarkene har jeg efter hver lektion gennemlæst svarene individuelt, sammenskrevet svarene og læst dem på tværs ved at foretage en kondensering og tematisering af svarene. Jeg har endvidere sat deltagernes refleksionsark i forhold til mine egne refleksionsark. Endelig er der foretaget en sammenligning med videooptagelserne.

Der er hermed foretaget en induktiv åben kodning.

4.

ANALYSESTRATEGI

Til grund for analysen ligger som sagt 10 videooptagelser samt fem forskningsspørgsmål, der er suppleret med tre underspørgsmål, og derved bliver til otte spørgsmål i alt. Disse står oplistet længere nede i dette afsnit.

Der anlægges den analysestrategi, at hver lektion gennemgås ved en såvel individuel læsning som en tværgående sammenligning af deltagernes refleksionsark, set i relation til underviserens refleksion. Ved særligt interessante og bemærkelsesværdige svar, ikke blot for den enkelte deltager, men også ved svar, som indeholder en eller flere didaktiske pointer og/eller udfordringer foretages en sammenligning med videooptagelserne med henblik på at undersøge, om det er muligt at kunne dokumentere via optagelserne.

Ved didaktiske pointer forstår jeg pædagogiske redskaber og ideer, der alle har som formål at hjælpe til og lette den faglige forståelse, færdighedsindlæring og indsigt hos de studerende. Ved didaktiske udfordringer forstår jeg pædagogiske udfordringer for underviseren af forskellig art, det være sig såvel faglige som mellem menneskelige udfordringer.

Efterfølgende foretages en tematisering ud fra de samlede motiver (samlede koncentrat af didaktiske pointer, didaktiske og organisatoriske udfordringer). Tematiseringerne vil derefter blive udfoldet.

Analysen er præsenteret og valideret i et forskningsfællesskab. Ifølge Kvale (2014, s. 279) kan der arbejdes med tre forskellige valideringsfællesskaber. Den interviewede, offentligheden og forskersamfundet. I dette projekt har der været tale om validering igennem forskersamfundet. Projektet har løbende fået feedback og været i dialog med forskningsleder, ph.d. lektor Lisbeth Lunde Frederiksen.

De fem forskningsspørgsmål på refleksionsarket til de studerende suppleret med tre underspørgsmål lyder:

Spørgsmål 1.1

- 'Hvad tænker du om lektionen i dag?' Spørgsmålet blev efter få gange ændret til: Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag. Årsagen til ændringen var et ønske om at få mere konkrete svar.

Spørgsmål 1.2

- Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode).

Spørgsmål 1.3

- Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?

Spørgsmål 2.1

- Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag) Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?

Spørgsmål 2.2

- Har det haft betydning for dit udbytte, engagement og motivation? Spørgsmålet blev efter få gange ændret til: Hvilken betydning har det haft for dit udbytte? Årsagen til ændringen var et ønske om at få mere uddybende svar og ikke bare ja/nej.

Spørgsmål 3.1

- Hvor tænker du, at udfordringen har været for dig i dag for underviseren? For dig? For dine medstuderende?

Spørgsmål 4.1

- Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og hvordan?

Spørgsmål 5.1

- Hvor meget tid har du ca. brugt på at forberedelse til denne lektion?

5.

ANALYSE

Analyseprocessen i detaljer fremgår af bilag 1-5.

5.1

TEMAER UDDRAGET AF EMPIRI

Motiverne kan samles i fem overordnede temaer. I praksis hænger det hele dog sammen, og kan kun adskilles i teorien.

Da jeg ikke kan beskrive det hele på én gang, beskriver jeg de fem overordnede temaer hver for sig, velvidende at de samtidigt er en del af en helhed.

De fem hovedtemaer, hvoraf nogle har undertemaer:

5.1.2 Undervisningsmiljø

- *Anerkendelse og det at blive set*
- *Stemning og atmosfære*
- *Indsigt og attitude hos de studerende*

5.1.3 Fællesskab/individ

- *Selvansvar og medansvar for læring*
- *Adskillelse af person og præstation*
- *Selvindsigt*

5.1.4 Underviser

- *Klasseledelse*
- *Den med- og modspillende underviser*
- *Den empatisk spejlende underviser*

5.1.5 Forberedelse

5.1.6 Stilladsering/differentiering

5.2

UDFOLDNING AF TEMAERNE

Til illustration af den følgende tekst bringes henvisninger til og citater fra de studerendes svar på spørgsmålene i refleksionsarkene, samt eksempler fra videooptagelser. Enkelte gange bruges de samme citater til belysning af forskellige temaer.

5.2.1

UNDERVISNINGSMILJØ

Dette tema handler om, hvorledes et optimalt læringsmiljø kan skabes og beskrives, så det er såvel fagligt som personligt udviklende for de studerende, og foregår i en atmosfære, som genererer maksimal trivsel hos både studerende og underviser. Dette illustreres ved citater fra de studerendes refleksionsark og ved henvisninger til videoklip.

I motiverne (se bilag 2) kan de, som samles under temaet undervisningsmiljøet, yderligere opdeles i tre underpunkter som tidligere nævnt, og derved også bidrage til at lette overblikket over dette tema. Disse tre punkter er:

- Anerkendelse og det at blive set
- Stemning og atmosfære
- Indsigt og attitude hos de studerende

Anerkendelse og det at blive set

Ved gennemlæsning af alle refleksionsarkene ses betydningen af at den studerende oplever underviserens anerkendelse, ikke bare i form af anerkendelse af vedkommendes indsats i hjemmeforberedelsen og deltagelse/præstation i undervisningen, men i lige så høj grad en anerkendelse af sin person ved at opleve sig set som menneske, og det menneske, vedkommende nu er. Vigtigt er også anerkendelsen fra de andre medstuderende på holdet. Det virker angstdæmpende og bevirker lethed, og man tør vise sin sårbarhed, fordi denne anerkendelse fra både underviser og medstuderende er medskabende for et trygt læringsrum.

Til illustration af vigtigheden af at få opmærksomhed og anerkendelse fra underviseren er følgende citat fra refleksionsark 2019.10.28. svar på spørgsmål 2.2: [‘Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’]:

”Ja, hvis jeg føler, jeg bliver overset, kan jeg godt klappe i”.

Et andet eksempel: 2019.10.21. (svar på samme spørgsmål):

”Ja, jeg føler mig let og anerkendt og det skaber et godt fundament for at lære noget”.

Som eksempel på underviserens anerkendende måde at henvende sig og svare på kan ses i følgende et videoklip fra lektion 2019.10.22., hvor en studerende efterfølgende havde skrevet i sit refleksionsark som svar på spørgsmål 2.1 [‘Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag’]:

”’Lyset’ gik op for mig”,

og på spørgsmål 1.3 [‘Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?’]:

”10’øren faldt’

illustreret i et lille videoklip samme dag.

Et eksempel fra refleksionsark 2019.11.18. svar på spørgsmål 2.2 [‘Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’]:

”At jeg kunne lade være med at være alt for utilfreds med mig selv”

og endelig fra 2019.12.03. som svar på samme spørgsmål:

”Det gør, at jeg føler mig set og mødt og føler, at underviseren har en aktie i, at jeg personligt får et konkret fagligt udbytte hver gang”.

Bemærkelsesværdigt er betydningen af ikke kun den personlige opmærksomhed i form af såvel korrektion som ros, men også at den personlige henvendelse sker med navns nævnelse fra underviseren, og at henvendelsen sker på en nærværende og venlig måde. Eksempler fra refleksionsark efter lektion 2019.10.21. hvor den studerende svarer følgende på spørgsmål 1.3 [‘Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?’]:

”Ja, flere gange af underviseren. Hver gang mit navn blev nævnt. Både rettelser og ros”

og 2019.11.19 svar på spørgsmål 2.1 [‘Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag? Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?’]:

”Da vi skulle gennemgå akkordanalysen og spille klaver. Underviseren spurgte mig pænt!”

At præstere i andres nærvær kan være en præstation i sig selv. Den indre tilstand kan spænde lige fra lettere anspændthed over nervøsitet til panikangst. Dette ses f.eks. i følgende citat fra lektion 2019.11.18. svar på spørgsmål 4.1 [‘Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og hvordan?’]:

”Jeg ved virkelig ikke. I dag fik jeg akut angstanfald, så jeg fokuserede mest på at deltage efter bedste evne.”

I videoen ser jeg, at underviseren hjælper den(de) studerende til at kunne være i vedkommendes(deres) nervøsitet og *handle* i den uden at blive for frustreret. Et par eksempler fra svar på spørgsmål 2.2 [‘Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’]:

”Ekstra fokus og præstation, når jeg skal præstere for andre – også lidt nervøs”

fra lektion 2019.11.25:

"At jeg bliver mere komfortabel med at udføre de melodiske ting under pres"

og fra 2019.11.19:

"Det kræver megen koncentration og fokus, når jeg skal præstere overfor holdet, hvilket er en god øvelse"

Generelt kan siges, at de studerende i deres svar viser en sårbarhed, som underviseren i videoen kan ses at tage alvorligt. Derudover udviser underviseren stor evne til at kunne forvalte indsigten i sårbarheden, hvilket ses ved underviserens imødekommende kropssprog og mimik.

Stemning og atmosfære

Det viser sig at være umådelig vigtigt og betydningsfuldt, at underviseren bestræber sig på at skabe ikke blot nogle gode rammer for undervisningen, men i lige så høj grad at være bevidst om sin egen indre attitude overfor de studerende. At underviseren er bevidst om at være med til at slå stemningen an i rummet, lige fra den første studerende træder ind i lokalet.

Opbygningen af den tryghed i læringsrummet, som bevirker, at de studerende tør være dem, de er, er først og fremmest underviserens opgave, men i svarene fra de studerende bliver det også klart, hvor meget de medstuderendes attitude og anerkendelse betyder for følelsen af tryghed. Et citat fra refleksionsark 2019.11.25.: svar på spørgsmål 1.3 ['Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld?' 'Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Jeg ved ikke, hvor meget det kan forklares. Der var bare en god og tryk stemning, så jeg ikke gik i panik"

og fra 2019.11.18.: svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?']:

"Meget. Når rummet er åbent og trygt, lærer jeg bedst".

Flere af de studerende har også nævnt betydningen af, at stemningen i undervisningen var let og med plads til humor og latter. Medvirkende til en let stemning kan også være at give plads til små 'udåndingspauser' undervejs. Det kan eksempelvis være i form af småsnak som bevidst indlagt 'pause' fra underviserens side. Et illustrerende eksempel kan ses på videooptagelsen fra lektion 2019.10.28.

En anden positivt stemningsskabende faktor, som nævnes af en studerende, er den dynamik, der kan opstå, når rækkefølgen af undervisningsemner skifter plads i forhold til den vante rækkefølge. Dette er en vigtig didaktisk pointe. På samme måde er det vigtigt, at underviseren konstant er opmærksom på at gribe ind i tide ved en eventuel begyndende smittende faglig forvirring på holdet.

Sammenfattende kan siges at tryghed skaber rum for trivsel, og trivsel genererer energi. Trivsel og energi er en grundnødvendighed for etablering af et sundt og angstfrit læringsrum, hvor alle, såvel studerende som underviser, får mulighed for at bruge og udvikle deres potentiale maksimalt.

Indsigt og attitude hos de studerende

Det spiller også en rolle, hvorledes det forholder sig med hensyn til de studerendes egen aktive tilstedeværelse i undervisningen og ikke mindst deres forberedelse. Det sidste kommer jeg i det følgende nærmere ind på under temaet 'Forberedelse'.

I forhold til de studerendes aktive tilstedeværelse i undervisningen er det meget vigtigt, at ingen får lov til at etablere og være i sit eget 'lille rum' i rummet. Et eksempel på et sådant 'lille rum' kan være at sidde og tumle med et spørgsmål, som fylder meget i den studerende og tager al opmærksomheden fra det, der foregår i rummet. Indre spørgsmål i den enkelte studerende kan fylde meget indeni vedkommende, og dermed blokere for indlæring, hvis ikke de bliver formuleret udad. Til belysning af en sådan situation er følgende citat fra refleksionsark 2019.11.26. svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?']:

"Meget! At der er plads til spørgsmål, er dejligt. Det kan næsten fylde det hele, indtil man har fået svar."

Følgende citat er et fint eksempel på en studerendes bevidsthed om at bidrage med egen væremåde (sprede smil) og indre indstilling til stemningen i rummet: 2019.11.18. svar på spørgsmål 4.1 ['Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og hvordan?']:

"Jep. Har forberedt mig efter bedste evne, og så går jeg meget op i at kunne sprede et smil en gang imellem".

Til at modvirke følelsen af dumhed hos de studerende – en følelse, som kun genererer en nedadgående spiral for alt, både for indlæring, social trivsel og personlig afvikling i stedet for udvikling – ses i videoen at underviseren afklarer faglige udfordringer ved for eksempel at verbalisere, og ikke mindst ved at lade de studerende efterfølgende selv reformulere. Denne reformulering er ofte en særdeles stor hjælp for den enkelte studerendes egen forståelse af et fagligt anliggende. Verbalisering og reformulering, som didaktiske pointer, ses ofte at kunne afmystificere udfordringer og modvirke følelsen af dumhed. Eksempel: 2019. 10.22. svar på spørgsmål 1.3 ['Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Man kan godt blive fanget i sit eget hoved/sin egen usikkerhed, og så er det godt at få afmystificeret".

En anden vigtig erfaring hos de studerende på holdet var at indse og erfare, at fejlpræstation øger læring. En sådan erfaring forudsætter imidlertid en forudgående tilstedeværelse af tryghed i rummet, ellers tør man ikke 'vove pelsen', man *tør* ikke risikere at fejlpræstere. Ved både at erfare og at indse at fejlpræstation øger læring, fremmes en kultur med en lærende indstilling fremfor en

præsterende indstilling. En kultur, hvor processen er det vigtigste, en kultur, hvor alle *lærer* noget. Eksempel: 2019.10.29. svar på spørgsmål 2.2 [’Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’]:

”Ja, jeg lærer noget, hver gang jeg laver fejl”.

Endelig skal der omtales den etiske bevidsthed hos de studerende. Det kan være en udfordring for studerende at skulle undervises på hold, og her på mindre hold af max. seks studerende. Hver studerende har sine egne svage og stærke sider, både fagligt og personligt. Det kræver en vis grad af personlig udvikling hos hver enkelt studerende i forhold til eksempelvis at udvise tålmodighed overfor medstuderendes fagligt og måske personligt svage sider. Eksempel fra refleksionsark: 2019.11.26. svar på spørgsmål 3.1 [’Hvor tænker du, at udfordringen har været for dig i dag for underviseren? For dig? For dine medstuderende?’]:

”Tålmodighed og forståelse for, at ikke alle studerende er lige gode til alting”

Et andet eksempel på en udviklet personlig bevidsthed: 2019.10.22. svar på spørgsmål 4.1 [’Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og hvordan?’]:

”med min viden. Vi kan alle forskellige ting og det gavner meget”.

Det samme gælder for underviserens vedkommende. Det er vigtigt hele tiden at forsøge at forstå, ikke blot hvilken faglig udviklingskamp, den enkelte studerende står i, men også forsøge at se og forholde sig empatisk til den enkelte studerendes eksistentielle grundvilkår, og på den måde give plads til og en platform for alle i undervisningen.

5.2.2

FÆLLESSKAB / INDIVID

Dette tema handler om forholdet mellem individ og fællesskab forstået som forholdet mellem den enkelte studerende og dens medstuderende, samt forholdet mellem hele holdet og underviseren. I ethvert gruppeundervisningsmiljø skabes der et fællesskab – ’Jeg er en del af et fællesskab, samtidig med at jeg er mig selv’. Der er altid såvel et ’jeg’, et ’du’ som et ’vi’ i ethvert undervisningsmiljø.

Temaet kan for overskuelighedens skyld og som tidligere nævnt opdeles i nogle undertemaer:

- Selvansvar og medansvar for læring
- Adskillelse af person og præstation
- Selvindsigt

Selvansvar og medansvar for læring

Det er næsten blevet et mantra indenfor undervisningsverdenen at sige, at den studerende er ansvarlig for egen læring. Det kan der ligge megen sandhed i, men det *kan* også bruges som en undskyldning for underviserens pædagogiske mangler og ubevidstheder. Under alle omstændigheder har underviseren som minimum et *medansvar* for læringen, lige som den studerende har sit eget medansvar.

Et vigtigt og relevant spørgsmål for holdundervisning er, hvordan det forholder sig med den enkelte studerendes *selvansvar* ikke bare i forhold til egen læring, men også *medansvar* i forhold til de medstuderendes læring, ja i forhold til hele læringsrummet, der også inkluderer underviseren.

Det har i undersøgelsen været interessant at følge, hvordan der er sket en udvikling i de studerendes bevidsthed om at være såvel selvansvarlig som medansvarlig for læringen, også set i forhold til underviseren.

I begyndelsen gav de i svarene på refleksionsarkene ikke udtryk for en bevidsthed om egen rolle i undervisningen, og om at relationen går *begge* veje mellem studerende og underviser. Eksempler fra refleksionsark 2019.11.18. på spørgsmål 4.1 [’Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og Hvordan?’]:

”Jeg kom velforberedt og med godt humør, tror jeg...”

”Det ved jeg egentlig ikke. Jeg forsøger at være engageret og positiv, men jeg ved ikke, om jeg har bidraget til at kvalificere”

”Det håber jeg. Med at fortælle når jeg kommer til at tænke på noget/får en åbenbaring/har et spørgsmål, som jeg føler giver mening ift. sammenhængen”.

2019.11.19. svarer de:

”Ja lidt – ved at komme velforberedt og motiveret for at blive dygtigere”

”Jeg ved ikke. Jeg har forsøgt at stille gode spørgsmål”

”Jeg kom for sent, så jeg har nok nærmere været et lidt forstyrrende element”.

Senere i forløbet skriver de som svar på det samme spørgsmål 2019.12.02:

”Jeg kom velforberedt og med spørgsmål, som var til gavn for mig selv og mine medstuderende.”

2019.12.03:

”Jeg kom velforberedt og svarede på spørgsmål og stillede dem”

”Jeg har forsøgt at komme så forberedt som muligt”.

”Det håber jeg. Jeg har været aktiv og budt ind”.

Det er tydeligt, at de studerende, ved at skulle udfylde disse refleksionsark i slutningen af hver af de ti lektioner, er blevet mere vågne og bevidste om deres egen medspillende rolle i undervisningen, ikke blot set i forhold til dem selv, men også i forhold til deres medstuderende og underviseren. De har fået udviklet en bevidsthed om ikke blot deres eget ansvar for læring, men tillige et medansvar for den samlede undervisning.

Adskillelse af person og præstation

En interessant erfaring for underviseren har været at se skrevet sort på hvidt de studerendes svar på spørgsmål 2.1 [’Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag? Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?’] og 2.2 [’Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’], som begge handler om at have fået opmærksomhed i timen. Det kan være i form af medspil/modspil og hvilken betydning det har haft for udbytte, engagement og motivation. Her ses en klar tendens. De kæmper med vanskeligheden ved at adskille person og præstation, man ér sin præstation, hvilket gør én personligt sårbar.

Et par eksempler fra refleksionsarkene til illustration: 2019.10.21. spørgsmål 1.3 [’Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?’]:

”Det var bare vigtigt, fordi man ellers nemt kan føle sig dum over ikke at kunne synge et ellers enkelt interval”

2019.10.21. svar på spørgsmål 2.2 [’Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’]:

”Ja, når det går godt, bliver jeg lettet og glad for, at mit hjemmearbejde betaler sig. Når jeg ikke lykkes (selv med små ting) bliver jeg frustreret og usikker.”

”Det har stor betydning for alle tre. Mest vil jeg sige, at det har betydning for min energi, eftersom jeg trives godt i undervisningen”

2019.10.22. svar på spørgsmål 2.2 [’Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?’]:

”Ja, når jeg oplever nederlag, tænker jeg lidt for meget over det og mister derfor lidt fokus”.

I det hele taget har alle svarene på netop disse to spørgsmål vist, hvor sårbare de studerende faktisk er. Det tjener dem til respekt, at de har svaret så ærligt, og dermed vist deres sårbarhed.

Den manglende adskillelse mellem person og præstation er et emne, der går igennem hele forløbet som en underliggende rød tråd. Det er en helt basal livsudfordring for de unge studerende. Denne udfordring bliver også til underviserens udfordring og opgave ved måden at forholde sig til de studerende på rent etisk.

Selvindsigt

Samtidig med at de studerende bærer på en ret stor personlig sårbarhed generelt, udviser de på mange andre områder ret megen selvindsigt. Det kan tilsyneladende virke som næsten en modsigelse.

I svarene fra refleksionsarkene kan læses følgende eksempler på selvindsigt: 2019.11.25. svar på spørgsmål 4.1 [’Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og hvordan?’]:

”Det håber jeg ved at være opmærksom og forhåbentlig give de andre plads”

2019.11.18. svar på samme spørgsmål:

"Jeg kom velforberedt, men jeg var en smule træt og uoplagt, og er derfor ikke så koncentreret og god til at tage imod kritik/rettelser"

Eksemplet brugt tidligere i dette afsnit: 2019.10.22. svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?']:

"Ja, når jeg oplever nederlag, tænker jeg lidt for meget over det og mister derfor lidt fokus"

viser jo med al tydelighed, at vedkommende er helt klar over sit eget problem, men kan ikke gøre noget ved det.

De studerende har i deres svar også vist, at de er blevet mere bevidste om deres indre attitude i forhold til det samlede læringsrum. Én har svaret d. 2019.11.26. svar på spørgsmål 3.1 ['Hvor tænker du, at udfordringen har været for dig i dag for underviseren? For dig? For dine medstuderende?']:

"Jeg var træt og kom lidt demotiveret fra fællestime i hovedfag"

Her 'fortælles' at vedkommende er helt klar over, at en dårlig oplevelse eller følelse fra en forudgående time i et andet fag 'bringes' med ind i en ny time i et andet fag, men magter ikke at gøre noget ved det, fordi vedkommende har følt sig ramt personligt i den forrige time, ellers var der ikke grund til at føle demotivation. Et vilkår man som underviser ikke kan gøre noget ved, men som betyder noget for læringsrummet.

En interessant iagttagelse er, som omtalt tidligere, at se den diskrepans, der er mellem en forholdsvis udviklet selvindsigt og den manglende adskillelse mellem person og præstation.

5.2.3

UNDERVISER

Dette tema handler om underviserens rolle, ikke blot i forhold til faciliteringen af det faglige stof, men også i forhold til klasseledelsen og den menneskelige måde at være og forholde sig på i undervisningen.

Temaet deles i følgende tre undertemaer:

- Klasseledelse
- Den med- og modspillende underviser
- Den empatisk spejlende underviser

Klasseledelse

I undervisning af hold er man som underviser forpligtet på samtidigt at skulle forholde sig til gruppen som en samlet enhed, og at skulle forholde sig til det enkelte individ på holdet. I denne undersøgelse er der tale om et mindre hold på fire deltagere. (Almindelig størrelse for faget ligger indenfor fire til seks deltagere, eventuelt syv). I faget arbejdes der med udvikling af forskellige

former for færdigheder, herunder blandt andre lytte-, læse-, synge-, rytme- og auditive færdigheder.

Nogle af færdighedsområderne kan der øves og arbejdes med i samlet gruppe på én gang, andre må ske individuelt, og ofte består undervisningslektionen af en blanding. Det er af konstant vigtighed at holde balancen mellem personlig opmærksomhed og støtte til den enkelte i forhold til de andre holddeltageres tålmodighed, således at der hele tiden er en god stemning og dynamik i undervisningen.

Det gælder ikke kun balancen mellem faglig støtte og vejledning til den enkelte studerende sat i relation til undervisning af hele holdet. Der er også en balancegang at gå i forhold til faglig stofintensitet og dynamik i undervisningen ved at være opmærksom på, at der ikke sker en for stor faglig ophobning i timen. Ved en sådan kan der også opstå almen forvirring. Hvis nogle af de studerende tilmed er lidt trætte, kan der ske en smittespredning af forvirring. Flere svar fra 2019.10.28 på spørgsmål 1.1 [’Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag’] vidner om en sammenhæng mellem træthed, manglende fokus og en smittende forvirring. I disse situationer er det ekstra vigtigt, at underviseren er opmærksom på at give personlig opmærksomhed og i det hele taget være anerkendende i sin attitude over for de studerende. Videoeksempel: 2019.10.28. Denne balancegang er en didaktisk udfordring for underviseren.

Til den didaktiske grundudfordring hører styringen af uro, tempo og fokus på holdet. For eksempel er nogle studerende mere sensible overfor uro end andre, selvom uroen måtte være fagligt relevant småsnak mellem nogle af de medstuderende. Underviseren må være bevidst om de studerendes forskellige behov for ro omkring sig. Eksempel: 2019.12.03. svar på spørgsmål 1.2 [’Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)’]:

”På et tidspunkt prøvede Kaja at fortælle os noget, men de andre sad bare og snakkede om noget andet – noget relevant, men det tog så meget fokus”.

Den samme studerende siger senere om samme time:

”Fordi det var træls. Hvis der ikke er fokus i samtalen, lukker mine ører ned, og jeg kan ikke tænke.”

Disse udsagn er tydelige beviser for, at der her er tale om en studerende, der har brug for ro omkring sig, og at klasseledelsen ikke har været god nok den dag.

Ser man på dynamikken i klasseledelsen er der en vigtig didaktisk pointe i at skifte rækkefølge af gennemgang af emner fra time til time. Det virker forfriskende. Eksempel fra 2019.11.26. svar på spørgsmål 1.1 [’Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag’]:

”Det var dejligt at begynde med brugsklaver – det gav en anden energi til det, end når det ligger allersidst i timen.”

En anden didaktisk pointe er, at underviseren hele tiden appellerer til flere sanser i undervisningen – eksempelvis den auditive sans i form af brug af både musik og ord og den visuelle ved tavlebrug. Det virker ikke blot dynamiserende, men understøtter også de studerendes forskellige måder at lære på.

Overordnet kan siges helt grundlæggende om god undervisning, at der både skal ledes og gives plads på samme tid - en fra underviserens side styret *plads til alle*.

Den med- og modspillende underviser

I undervisning er der brug for såvel med- som modspil, når læring skal faciliteres. Modspil og hjælp er to sider af samme sag. Et eksempel på oplevelse af modspil kan være følgende eksempler fra 2019.10.29 svar på spørgsmål 1.3 ['Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?'], hvor underviseren stiller vejledende spørgsmål, som leder den studerende hen mod svaret:

"Underviseren ledte mig mod svaret via hver tones funktion i akkorden, som hjalp mig til at forstå hvordan jeg selv skulle finde akkorden senere"

Andet eksempel fra samme dag:

"Ja, godt modspil fra Kaja mht. hvor der skulle modulareres i analysen"

Altså underviseren svarer ikke på den studerendes spørgsmål, men giver et modspil i form af vejvisende spørgsmål tilbage til den studerende. Denne form for undervisning giver den studerende en succesoplevelse, fordi svaret kommer fra den studerende og ikke udefra. De oplever, at de godt kan finde ud af det. Det styrker deres tiltro til dem selv og egne evner. Alt dette er vigtige didaktiske pointer.

At være en *medspillende* underviser har lige så stor betydning. Kunsten for underviseren er at se, hvornår der er brug for det ene og hvornår det andet. At den enkelte studerendes indsats bliver set og værdsat, skaber motivation for yderligere indsats. Et eksempel til illustration af dette fra 2019.10.29. svar på spørgsmål 2.1 ['Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag] Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?']:

"Ja, via hjælpen i analysen og via at få bekræftet at arbejdet jeg lægger i det bliver der lagt mærke til"

og samme person i spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?']:

"Det får mig til at ville fortsætte med at prioritere faget"

En anden måde at være en medspillende underviser på ses i videoen ved at underviseren for eksempel fordeler faglig opsamling på forskellige måder, en slags 'back to basis' for en stund, og gerne på tavle, så de faglige pointer bliver meget tydelige også visuelt. Det er en god didaktisk pointe og hører måske kun indirekte ind under den med- og modspillende underviser. I videoen kan ses, at det kan hjælpe gevaldigt på det faglige overblik for de studerende, foruden at det giver dem en succesoplevelse i og med, at de nu oplever at kunne overskue større sammenhænge, end

de kunne tidligere. At de har *lært* noget, at de har fået *udviklet* deres viden og deres færdigheder, bliver ved dette 'back to basis'-besøg meget klart og tydeligt for dem. Det giver et stort boost til selvtilliden og tiltro til egne evner. Som en af holddeltagerene formulerede det d. 2019.11.26 som svar spørgsmål 1.2 ['Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)']:

"At få forklaret de forskellige typer af harmoniske slutninger igen var dejligt!"

Den empatisk spejlende underviser

Som en understrøm i alle svarene, og ved en samlet betragtning og forståelse af de overordnede linjer i alle de studerendes svar, fremkommer temaet 'Den empatisk spejlende underviser'. Hvis underviseren er empatisk spejlende i sin undervisning, vil mange af svarene formodentlig have en bestemt 'grundfarve', og en anden 'grundfarve', hvis underviseren ikke er det. Dette underafsnit er derfor formet lidt anderledes end de andre. Der er fokus på en mere beskrivende form end en egentlig analyserende. I begrebet 'empatisk spejlende underviser' er der en vis overlapning af det tidligere underafsnit 'Anerkendelse og det at blive set' til temaet 'Underviser'. Jeg har dog valgt at behandle den empatisk spejlende underviser som et selvstændigt underafsnit, da betydningen af denne går som en underliggende rød tråd gennem alle besvarelsene (på lige fod med den tidligere nævnte røde tråd under 'Adskillelse af person og præstation').

Ved den empatisk spejlende underviser i forhold til den studerende betones den personlige indlevelse som noget meget vigtigt. At underviseren evner at differentiere sin undervisning således, at hver studerende føler sig forstået ud fra sine egne præmisser og eksistensvilkår. Det kan underviseren kun, hvis vedkommende har en interesse i og evner at fornemme bag det ydre.

Er man som underviser for alvor egentlig interesseret i sine studerende, hvilket på ingen måde må forveksles med nysgerrighed, tør man som underviser for alvor interessere sig for dem som medmennesker og individer? Eller er man af den opfattelse, at man i sin egenskab af underviser kun er en faglig facilitator, som til gengæld hele tiden bestræber sig på at udøve sin formidling på en så god og velgennemtænkt pædagogisk måde som mulig? Andre muligheder, blandt mange andre, kan også være, at der bag en tilbageholdenhed kan gemme sig en relationsangst hos underviseren, eller endelig man er simpelthen ikke interesseret i denne form for engagement i sine studerende.

Er man en empatisk spejlende underviser, kan man ikke altid helt undgå at være personlig, hvilket er noget ganske andet end at være privat, en skelnen, der er meget vigtig. Et eksempel: en studerende kan opleve, at to forskellige undervisere egentlig kommer med den samme korrektion i forhold til en præstation, men fordi den ene underviser er mere empatisk spejlende end den anden, lukker vedkommende af overfor den ene, men ikke overfor den anden. Altså det kan betyde noget, *hvem* der siger det, og ikke kun *hvad*, der bliver sagt. Det personlige hos underviseren kommer til at spille en rolle.

Som empatisk spejlende underviser ser man, eller man bestræber sig på at se, de studerende i et andet perspektiv, samtidig med at man ser på deres faglige niveau. Et eksempel på at opleve sig set og forstået: 2019.11.18. svar på spørgsmål 2.1 ['Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag) Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?']:

"Ja, fra underviseren, der godt kunne se, at jeg havde arbejdet med rytmeøvelserne, selvom jeg kom til at klokke i den, jeg i virkeligheden kunne bedst".

Et andet eksempel, hvor en studerende har oplevet sig set og hjulpet af underviseren i forhold til et anfald af panikangst for at præstere: 2019.12.02. svar på spørgsmål 1.3 ['Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Fordi øvelserne var overvældende for mig, og jeg ikke klarede at løse dem på egen hånd"

og samme studerende svarede samme dag på spørgsmål 2.1 ['Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag) Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?']:

"Ja, ved sammen med underviser at få gennemarbejdet mine usikkerheder ved opgaverne."

I en situation med panikangst kan underviseren hjælpe den studerende igennem en fagligt udfordrende præstation ved at holde vedkommende 'i hånden'. Hjælpe på en stille, rolig, venlig og kærligt bærende måde med at holde fuld fokus, hvor der er konstant øjenkontakt mellem den studerende og underviseren. I en sådan situation kan den studerende hjælpes til at kunne *handle* sig ud af lammelsen, og den studerende vil i stedet for afmagtsfølelse opleve succesfølelse.

Dette kan vel og mærke godt foregå i gruppeundervisning, selv om det tager tid fra de andre på holdet, og er en didaktisk udfordring. Det behøver ikke at tage mere end få minutter, naturligvis afhængig af opgavens omfang. Overordnet set er det vigtigt, set ud fra mange aspekter, med periodisk fokus på den enkelte studerende, selvom det tager tid fra de andre på holdet.

5.2.4

FORBEREDELSE

Dette tema handler om dels de studerendes egen forberedelse og dennes betydning for kvaliteten af det samlede læringsrum, dels om underviserens måde at forholde sig til de studerendes forberedelse på.

Svarene i refleksionsarkene viser med ret stor tydelighed, at de studerende selv oplever en stor værdi af at være fagligt velforberedt til undervisningen. De oplever endvidere, at en god faglig forberedelse ikke blot øger det faglige udbytte af undervisningen, men at den i lige så høj grad er med til at genere en god energi og stemning på holdet, ja sågar er med til at udvikle og øge kvaliteten af underviserens undervisningskompetencer. Et par eksempler fra svarene på refleksionsarkene:

2019.10.22. svar på spørgsmål 4.1 [’Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og hvordan?’]:

”Jeg er mødt velforberedt og koncentreret til et vist punkt”

Altså den studerende anser sin egen forberedelse for at have været med til at øge kvaliteten i underviserens undervisningskompetencer. Denne tankegang ses gå igen i flere af svarene blandt andre d. 2019.10.29 som svar på samme spørgsmål:

”Ja, ved at have forberedt mig og byde ind rent fagligt”

fra d. 2019.11.18.:

”Jep. Har forberedt mig efter bedste evne, og så går jeg meget op i at kunne sprede et smil en gang imellem”

og endelig fra 2019.10.29.:

”Forberedelse hjemmefra. Spørgsmål og interesse til analysen, som også var relevant for mine medstuderende”.

Cirka midtvejs gennem undersøgelsen havde jeg den meget interessante oplevelse, at umiddelbart inden en times begyndelse kom en af de studerende glædestrålende ind i lokalet og udbrød: ”Det er for alvor gået op for mig, at den egentlige læring sker *mellem* timerne”. Dette svar vidner om, at vedkommende for alvor er blevet *bevidst* om værdien og betydningen af øvning. Der er sket en bevægelse fra viden til egen indre erfaring, som er der sket en art ’legemliggørelse’ af viden. En viden oppe i hovedet er blevet til ’kød og blod’.

Hvis man ser på den studerendes manglende forberedelse, opleves det af den studerende som en udfordring i timen for vedkommende selv. Til illustration fremgår dette klart af svaret på spørgsmål 3.1 [’Hvor tænker du, at udfordringen har været for dig i dag for underviseren? For dig? For dine medstuderende?’] d. 2019.10.22.:

”For mig har udfordringen i dag været, at jeg ikke følte mig ordentlig forberedt og manglede overskud”.

En anden interessant iagttagelse er at se på betydningen af, at underviseren giver ’lektier for hjemme’ til næste undervisningstime. Graden af de studerendes forberedelse viser sig at være afhængig af, om der er tale om konkrete lektier, eller der er tale om noget fagligt stof eller område, de studerende er blevet bedt om selv at arbejde med hjemme løbende, men uden at blive ’hørt’ i timerne. Et eksempel fra d. 2019.10.21. svar på spørgsmål 1.2 [’Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)’]

”Vi har brug for at få konkrete lektier for i brugsklaver, også selvom vi ikke høres i dem”

Det viser sig, at der er klart mest fokus på de konkrete lektier. For at der også kan komme fokus på de ikke-konkrete lektier, er der brug for en styring fra underviserens side. De får sig ikke så godt forberedt ud fra eget initiativ og egen selvdisciplin. Det kán skyldes, at de oplever sig selv mere som skoleelever end som studerende på en videregående uddannelse?

I forhold til de studerendes forberedelse og som følge af deres svar er der nogle didaktiske pointer, jeg som underviser er blevet mere bevidst om. Det drejer sig blandt andet om følgende:

- generelt være mere på forkant med at informere om udfordringer i hjemmelektierne, de skal være særligt opmærksomme på (eksempelvis bjælkenotation i rytmer).
- verbalisere faglige udfordringer ved introduktion af nye emner i opgaveudlevering. I introduktionen kan for eksempel indgå forslag til øvemethode(r).
- give de studerende flere hjælpemidler i deres egen øveproces. Et eksempel kan være at hjælpe dem med at kunne reducere noget komplekst og uoverskueligt til en overskuelig enhed, selvom undervisning i reduktion ikke hører under fagets pensum.

Dette begrundes ud fra følgende eksempler fra de studerendes refleksionsark. Umiddelbart fremgår problemerne ikke af deres svar. Disse skal mere ses som den baggrund, de har svaret ud fra. Det første eksempel fra 2019.10.28. svar på spørgsmål 1.3 [‘Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?’]:

”Fordi jeg fik forklaret, hvordan notationen fungerede, og som gjorde det lettere for mig at læse opgaven og lignende i fremtiden”

viser, at der ikke har været en forudgående information fra underviseren, som ellers kunne have hjulpet vedkommende i sin hjemmeforberedelse. Et andet eksempel fra 2019.10.29. svar på spørgsmål 5.1 [‘Hvor meget tid har du ca. brugt på at forberedelse til denne lektion?’]:

”Ca. 1,5 time i går efter at jeg modtog analyseopgaven. Jeg sled dog med at finde ud af dele af den, så på et tidspunkt gav jeg lidt op i går”

viser, at enten var opgaven bare for vanskelig, eller at der fra underviseren ikke var givet tilstrækkelig forhåndsoplysning om særlige opmærksomhedsområder i opgaven. Det er et didaktisk problem, hvis der gives opgaver, som de studerende giver op overfor. Et sidste eksempel på manglende forudgående hjælp til de studerende om udfordringer i hjemmelektierne, og hvad de skal være særligt opmærksomme på i deres forberedelse, er fra d. 2019.11.18. svar på spørgsmål 1.2 [‘Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)’]:

”Bladsang. Var meget svær og problematisk: Akkompagnementet drillede og vi var alle forvirret og usikre.”

‘Forberedelse’ er en flerleddet størrelse, hvor ikke kun de studerende har en hjemmeopgave, men også underviseren har den undervisningsopgave at forberede de studerende til deres hjemmeforberedelse.

5.2.5

STILLADSERING / DIFFERENTIERING

Dette tema handler om nogle former og muligheder for hjælp til de studerende i processen af deres individuelle tilegnelse af det faglige stof.

Hver studerende har sin egen måde at forstå og indoptage et fagligt stof på. Flere faktorer gør sig gældende i denne didaktiske grundudfordring. Dels er de studerendes generelle faglige forudsætninger forskellige, og dels er deres måde at tænke på forskellig. Som eksempler kan nævnes at nogle tænker mere i billeder end andre, nogle mere abstrakt og teoretisk. Nogle er mere visuelt indstillet, andre mere auditivt. Eksempel på svar fra en auditivt indstillet studerende fra refleksionsark: 2019.12.02 svar på spørgsmål 1.2 ['Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)']:

"Det betød meget at få grundigt gennemgået nogle af de nyere funktioner auditivt"

og et eksempel på svar fra en mere visuelt indstillet: 2019.10.22. svar på spørgsmål 1.3 ['Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"10'øren faldt! Kajas brug af tavlen hjalp mig"

Det afgørende i undervisningen er, at den er differentieret således, at *alle* studerende bliver mødt i hver deres behov og forskellighed, og at der tilbydes stilladsering.

Til understøttelse af en differentieret undervisning er følgelig underviserens *bevidsthed* om brug af forskellige midler, herunder eksempelvis tavlebrug til at hjælpe de mere visuelt indrettede og en mere billeddannende verbalisering til de auditivt indstillede. Ad den vej appelleres der til flere sanser i en skønsom blanding.

Stilladsering er som begreb en metafor for et 'stillads' eller en støtte, som underviseren, eller en anden mere fagligt erfaren end de pågældende studerende, 'bygger', og som skal tjene som faglig hjælp, ved hvilken de studerende kan støtte sig til i deres faglige udvikling. For nærmere beskrivelse af stilladsering (se afsnit 2.6).

Af eksempler på stilladsering ses i videooptagelserne af undervisningen forskellige hjælpemidler til de studerendes hjemmearbejde i form af helt enkle eksempler som forøvelse til øvning i en bestemt disciplin, samt præsentation af metoder til at reducere og forenkle komplicerede og sammensatte opgaver til overskuelige enheder. Det har for eksempel hjulpet til at øge overblikket over figurlæsning i rytmer. En anden didaktisk pointe har været, at de studerende har udført nogle af opgaverne/øvelserne sammen, inden de blev udført individuelt. Eksempel fra refleksionsark 2019.10.29. svar på spørgsmål 1.2 ['Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)']:

"Jeg synes, det atonale udfordrer mig, men det hjalp at få støtte til stemmen, før vi gentog at synge hver vores stemme. Det skabte tryghed at synge stemmen i sammenhæng".

Andre eksempler på stilladsering:

- hjælpe den studerende med at finde en vej hen mod svaret. Eksempel fra 2019.10.29. svar på spørgsmål 1.3 ['Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Underviseren ledte mig mod svaret via hver tones funktion i akkorden, som hjalp mig til at forstå hvordan jeg selv skulle finde akkorden senere"

- anviser øvemethode: 2019.11.18. svar på spørgsmål 1.2 ['Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)']:

"To-håndstrytmen, der bare aldrig holder op med at være svær. Det hjalp meget at pille den fra hinanden og sige rytmerne"

2019.11.25. svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det haft for dit udbytte?']:

"Jeg fik nogle gode råd til at øve kvintoler, og blev dermed mere opmærksom på, hvad det er, jeg gør forkert"

2019.12.02. svar på spørgsmål 1.2 ['Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke at være en faglig episode)']:

"Det var markant, at vi arbejdede med metode i litteratureksemplerne"

Et 'stillads' kan bygges på utallige måder. Redskaberne til at 'bygge' med, også kaldet artefakterne, er ligeledes utallige. Man kan måske gå så langt som til at sige, at der er lige så mange forskellige måder, som der er forskellige studerende og undervisere.

6.

ANALYSEFUND SAT I RELATION TIL DE PRÆSENTEREDE TEORIER

Som udgangspunkt for denne analyse sat i forhold til de præsenterede teorier vælger jeg fra afsnit 5.1 de fem hovedtemaer med tilhørende undertemaer.

Disse er:

Undervisningsmiljø

- *Anerkendelse og det at blive set*
- *Stemning og atmosfære*
- *Indsigt og attitude hos de studerende*

Fællesskab/individ

- *Selvansvar og medansvar for læring*
- *Adskillelse af person og præstation*
- *Selvindsigt*

Underviser

- *Klasseledelse*
- *Den med- og modspillende underviser*
- *Den empatisk spejlende underviser*

Forberedelse

Stilladsering/differentiering

I denne relativisering fletter jeg indenfor de hovedtemaer, der har undertemaer, undertemaerne sammen, så det hver især danner en helhed.

6.1

UNDERVISNINGSMILJØ

I forhold til alle tre undertemaer af temaet 'Undervisningsmiljø':

- *Anerkendelse og det at blive set*
- *Stemning og atmosfære*
- *Indsigt og attitude hos de studerende*

er nøgleordet anerkendelse. Denne anerkendelse spiller en helt central rolle, og der menes her anerkendelse fra såvel underviser overfor studerende, som studerende imellem. Ifølge den tyske socialfilosof Axel Honneth er anerkendelse det helt centrale element i alle former for kommunikation og interaktion mennesker imellem (se afsnit 2.7).

Det fremgår tydeligt af svarene på spørgsmål 2.2 på refleksionsarket ['Hvilken betydning har det (underviserens opmærksomhed) haft for dit udbytte?'], hvor meget det betyder for den enkelte studerende at opleve sig set. Eksempler på nogle af svarene:

"Ja, jeg føler mig let og anerkendt og det skaber et godt fundament for at lære noget".

"'Lyset' gik op for mig",

"10'øren faldt"

*"Ja, flere gange af underviseren. Hver gang mit navn blev nævnt. Både rettelser og ros"
(eksempler fra afsnit 5.2.1)*

Her ses blandt andet at underviserens anerkendende måde at kommunikere med sine studerende på bevirker lethed hos en studerende, og tilmed faglige erkendelser hos flere. I videooptagelserne ses at underviseren generelt er opmærksom på de studerende ved at

se på dem, nævne dem ved navn, samt være smilende og opmuntrende i betydningen 'Prøv bare, jeg er her for at hjælpe'.

I det sidste citat fremhæves den positive betydning i underviserens personlige opmærksomhed overfor den studerende, når vedkommendes navn blev nævnt.

I flere af svarene på refleksionsarkene ses betydningen af at være i et trygt og anerkendende rum for de studerende (jvnf. Honneth i kap. 2.7):

"Jeg ved ikke, hvor meget det kan forklares. Der var bare en god og tryk stemning, så jeg ikke gik i panik"

"Når rummet er åbent og trygt, lærer jeg bedst".

"At jeg bliver mere komfortabel med at udføre de melodiske ting under pres"

"Tålmodighed og forståelse for, at ikke alle studerende er lige gode til alting"

"Vi kan alle forskellige ting og det gavner meget".

(eksempler fra afsnit 5.2.1)

De to sidste af ovenstående citater viser en udviklet evne til anerkendelse af forskellighed hos de medstuderende. At få ikke bare underviserens, men også sine medstuderendes anerkendelse er et stærkt middel til at modvirke følelsen af dumhed hos den enkelte studerende, hvis noget falder én svært, men også udviklingen af selvværd (jvnf. Honneth kap. 2.7). Et 'skulderklap' fra en medstuderende kan sågar være af større 'værdi' end et fra underviseren.

En anden 'gevinst' ved opbyggelse af et anerkendende fællesskab er muligheden for at flytte fokus fra præstation til læring. Fordi den enkelte føler sig tryk, anerkendt og selvværdsat, tør den enkelte også kaste sig ud på lidt eller meget usikker grund - tør risikere fejlpræstation i andres nærvær. Her har den enkelte mulighed for at gøre sig nye erfaringer, herunder blandt andet:

"Ja, jeg lærer noget, hver gang jeg laver fejl". (fra afsnit 5.2.1)

Underviseren ses ved observation af videooptagelsen fra d. 21.10.'19 her at være opmærksom på at 'blive hos' vedkommende studerende som person på trods af fejlpræstation. At være opmærksom på at skelne mellem at 'afvise' fejlpræstationen og den studerende som *person* ved fortsat efter fejlpræstation at se på den studerende på en anerkendende og venlig måde og yde hjælp til vedkommende til at kunne korrigere sin egen præstation – tage den studerende 'ved hånden' samtidig med at forblive i en anerkendende attitude overfor den studerende som person. Den studerende oplever ved denne adfærd fra underviserens side at være blevet bedre og at have *lært* noget af sin fejlpræstation, eller via fejlpræstationen have fået øget sin bevidsthed om et fænomen,

samtidig med en så lille negativ påvirkning af vedkommende personlige selvfølelse, som det er muligt i den givne situation.

Ifølge ph.d. Lisbeth Lunde Frederiksen hænger vitalisering sammen med anerkendelse (Frederiksen, ph.d.-afhandling 2007). Vitalisering af den enkelte i et fællesskab kan ske ad to veje, den ene ad fællesskabets vej, den anden af individets vej. Den første via fællesnormer og værdier, at fællesskabet bidrager, og den anden via individet, af det enkelte individs eget unikke bidrag til fællesskabet. Et fællesskab med stor gensidig anerkendelse bliver således til et vitaliseret og dynamisk fællesskab.

I nærværende undersøgelse henviser de studerende flere gange i deres svar på refleksionsarkene til fællesskabets positive betydning for et trygt læringsrum. Hvis man studerer videooptagelsen fra d. 21.10. '19, kan man se, at der er en let og 'ping-pong agtig' stemning mellem studerende og underviser, at underviseren selv har et livligt og vitaliseret kropssprog, uden at være uroligt, som viser stort engagement og tilstedeværelse i undervisningssituationen. Dette engagement ses at smitte de studerende, så de også bliver engagerede, ikke kun når de selv 'er på', men et engagement som omfavner hele holdet. Alle tør 'falde i vandet' og det sker i en engageret og koncentreret stemning, hvor der også er plads til latter, når noget går 'i fisk'. Denne stemning genererer lethed og energi og skaber et vitaliseret rum, som en god forudsætning for læring, et rum, der skaber mulighed for lyst til læring.

Ziehe og Stubenrauch (2008) anlægger en socialpsykologisk vinkel på læring. Indenfor denne opererer de med en teori om vekselvirkningen mellem regressions- og progressionsinteressen i undervisningen (se afsnit 2.4).

De to ambivalenser, regression og progression, er udtryk for en modsætning, vi alle bærer i os som et grundlivsvilkår. Begge retninger kan genere hver sin angst. En hjælp til undgåelse af disse to former for angst er at lære mestring af en balance mellem modsætningerne ved at kunne *være* i selve modsætningen, at kunne *udholde* at være i den, uden at 'falde i en af grøfterne'. Ifølge Ziehe og Stubenrauch er det selve forudsætningen for at kunne nyde læring, at nyde at være i en læringsproces.

Som underviser er det vigtigt at være bevidst om at kunne rumme disse ambivalenser. Dette ses adskillige gange i videooptagelserne blandt andet d. 20.10.'19 ved at underviseren næsten samtidigt udviser stor tålmodighed overfor én af deltagerne og overfor en anden at 'presse' lidt på i præstationerne i timen. Denne bevidsthed og også færdighed hos underviseren er med til at skabe et afbalanceret læringsrum, hvor balancen er genererende for energi og lyst til læring, fordi der i både undervisningstilrettelæggelsen og i selve faciliteringen hele tiden forsøges at styre udenom de to grøfter og dermed også om de to former for angst. En anden meget vigtig ingrediens i denne sammenhæng er humoren. I optagelsen ses underviseren også at sprede en humørfyldt men seriøs stemning, som også er medvirkende til, at der ikke bare er plads til de to interesser, regressions- og progressionsinteressen, men at interesserne

får mulighed for at 'løsnes' lidt, så man ikke sidder fast, og udviklingen kan gå videre. Et angstfrit og dermed trygt rum kombineret med den gensidige anerkendelse tilsat lidt humor skaber muligheden for et vitaliseret og dynamisk læringsrum.

Ser man på følgende svar fra en studerende på spørgsmål 2.2 på reflektionsarket ['Hvilken betydning har det (underviserens opmærksomhed) haft for dit udbytte?']:

"Ja, hvis jeg føler, jeg bliver overset, kan jeg godt klappe i". (eksempel fra afsnit 5.2.1)

kan svaret sættes ind i en selvpsykologisk forståelsesramme. Den danske selvpsykolog Jan Tønnes Hansen (se afsnit 2.8) taler i sin selvmodel om fire forskellige måder at forholde sig til sin omverden på, fire intentionaliteter. Ovenstående citat fra reflektionsarket viser, at denne studerende kan tænkes at have et tyngdepunkt i den første af de fire intentionaliteter - *Det selvhenførende intentio*, hvor der er behov for at blive set. Underviseren kan komme dette individ i møde ved at være en empatisk spejlende underviser. I svaret fra en anden studerende på samme spørgsmål:

"Det gør, at jeg føler mig set og mødt og føler, at underviseren har en aktie i, at jeg personligt får et konkret fagligt udbytte hver gang". (eksempel fra afsnit 5.2.1)

ses også et tegn på et tyngdepunkt i *Det selvhenførende intentio*. Denne studerende henviser tillige her direkte til underviseren som medansvarlig for det konkrete faglige udbytte hos vedkommende.

I tilknytning til de fire intentionaliteter taler Tønnes Hansen om individets 'valg' af selvobjekt(er) og selvobjektsmiljø(er). En oplagt mulighed er, at en eller flere studerende 'vælger' en underviser som sit selvobjekt, som det menneske, vedkommende kan spejle sig i. Er dette tilfældet, vil valget være afhængigt af, hvor den studerende har sit tyngdepunkt i et af de fire intentionaliteter, og om underviseren er i stand til at kunne tilbyde sig indenfor dette tyngdepunkt(er).

Hvis underviseren evner at kunne tilbyde sig selv som selvobjekt og dermed tilgodese flere behov på samme tid, det vil sige 'indfri' flere forskellige behov på samme tid, 'indfri' behov fra flere intentionaliteter, om muligt alle, ville der kunne ske det, at flere studerende med forskelligt tyngdepunkt i deres intentionalitet vil kunne vælge den samme underviser som selvobjekt. Sagt på en anden måde - hvis en underviser er så 'seende' og fintmærkende i forhold til de studerende i undervisningssituationen, at vedkommende hele tiden kan 'se' eller 'mærke' de studerende i sig selv, eller er åben overfor den indre 'åbenbaring' for, hvad situationen kræver, og hvad der i det enkelte øjeblik er det rette i forhold til den enkelte studerende, da kan underviseren opleve at blive valgt som selvobjekt af flere studerende med forskelligt tyngdepunkt i deres intentio. Dette kræver utrolig megen empati og energi af underviseren.

6.2

FÆLLESSKAB / INDIVID med undertemaerne:

- *Selvansvar og medansvar for læring*
- *Adskillelse af person og præstation*
- *Selvindsigt*

En gennemgående tendens og et interessant dilemma i dette tema er, som tidligere beskrevet i afsnit 5.2.2, at mange af de unge kæmper med at adskille præstation og person, samtidig med at de ofte er særdeles vågne i deres bevidsthed generelt. Det kan synes, som der hos flere er et blindt punkt i deres bevidsthed i forhold til dette skisma i dem selv. Man ér ofte sin præstation, og bliver dermed meget sårbar. På et kursus på Det Jyske Musikkonservatorium i Aarhus d. 2019.11.29 om 'Sårbare unge' fortalte psykolog Jonas Nilsson fra Studenterrådgivningen i Aarhus, at de har 14.000 terapeutiske samtaler med over 4.000 studerende om året. Det forekommer umiddelbart at være ret mange, og det er sikkert ikke blevet færre siden 2019.

Følgende er et par eksempler på svar, der kan tolkes i dette regi. Svar på spørgsmål 1.3 i refleksionsarket ['Kan du forklare, hvorfor den (en markant episode i dagens lektion) var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Det var bare vigtigt, fordi man ellers nemt kan føle sig dum over ikke at kunne synge et ellers enkelt interval" (eksempel fra afsnit 5.2.2)

og fra svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det (opmærksomheden i timen) haft for dit udbytte?']:

"Ja, når det går godt, bliver jeg lettet og glad for, at mit hjemmearbejde betaler sig. Når jeg ikke lykkes (selv med små ting) bliver jeg frustreret og usikker."

"Ja, når jeg oplever nederlag, tænker jeg lidt for meget over det og mister derfor lidt fokus" (eksempler fra afsnit 5.2.2)

Disse eksempler på koblingen af en faglig fejlpræstation med følelsen af dumhed, frustration og nederlag viser her med al tydelighed, at der er tale om sammenfald eller overlap mellem præstation og person. Igen: man ér sin præstation. Dette påvirker også evnen til fokusering. Eksemplerne (blandt rigtig mange) giver perspektiv på, hvor sårbare de unge egentlig er. De kan blive både usikre, frustrerede, miste fokus og opleve følelse af dumhed og nederlag, hvis de fejlpræsterer.

Som omtalt tidligere i kapitlet 6.1 'Undervisningsmiljø' ses det flere gange i videooptagelserne at underviseren i forhold til denne problematik er bevidst om og opmærksom på at hjælpe den enkelte studerende med at få præstation og person adskilt. Det ses blandt andet ved at underviseren i sin henvendelse hele tiden forholder sig på en anerkendende måde såvel sprogligt som kropsligt. Sprogligt ved at formulere en understøttende hjælp til, at den studerende bibeholder tilliden til sig selv og egne evner til at kunne finde ud af det på trods af eventuel fejlpræstation, samtidigt med at kontakten er venlig og åben i kropssprogets gestus – på afstand at

være varm og 'omfavnende' i forhold til den studerende som person. På den måde forsøger underviseren at 'vise' den studerende, at vedkommende stadig er 'god nok' som person, selvom vedkommende måtte have fejlet i en faglig præstation.

Også indenfor dette tema viser det sig, at anerkendelse spiller en stor rolle. Set i lyset af Lisbeth Lunde Frederiksen's teori om forholdet mellem anerkendelse og vitalisering kan underviserens og fællesskabets indflydelse på det enkelte individ og omvendt her anses for at være af afgørende betydning for den enkelte studerendes måde at være til stede i læringsrummet på. At fællesskabet i læringsrummet er så anerkendende og vitaliseret, at den enkelte tør byde ind med sin viden, sine færdigheder og kompetencer, selv om der er risiko for fejlpræstation.

Ad den vej kan man så håbe på, at man som underviser kan hjælpe den enkelte med at udvikle en større selvværd og self efficacy ved at skabe de 'rigtige' rammer eller rum både i fællesskabet og omkring den enkelte, således at de private og personlige følelser ikke påvirkes i samme negative grad ved faglige fejlpræstationer, eller omvendt at de succesfyldte præstationer ikke oppuster egoet. At den enkelte får givet muligheden for at udvikle den form for indre styrke, der er kendetegnet ved indre balance.

I forhold til både selv- og medansvaret for den studerendes egen læring er det interessant at studere dette i lyset af såvel den kognitivt-konstruktivistiske (se afsnit 2.5) som den socialt-konstruktivistiske læringsteori (se afsnit 2.6), samt Ziehe og Stubenrauchs socialpsykologiske vinkel (se afsnit 2.4).

Som beskrevet tidligere (i afsnit 2.4) er det helt centrale element i det konstruktivistiske læringssyn, at det lærende individ (den studerende) selv er aktiv i læringsprocessen. Underviseren er overordnet set den faciliterende, og den lærende bygmester på sin egen optagelse, forståelse og strukturering af stoffet. En nødvendig forudsætning for dette er, at ny viden og nye færdigheder altid bygges ovenpå allerede eksisterende viden og færdigheder. Denne opgave påhviler underviseren. I videooptagelsen fra d. 18.11. '19 ses for eksempel hvorledes underviseren giver løsningsorienteret hjælp til de studerende i forbindelse med deres hjemmeforberedelse. Her sker det i form af hjælp til reduktion, hjælp til at kunne reducere komplicerede og sammensatte opgaver til overskuelige enheder (øger eksempelvis blikket for figurlæsning i rytmelæsning og bladsang) som en slags 'mellempregning', inden opgaven udføres i sin helhed.

Som i en tidligere beskrivelse (i afsnit 2.3) af det konstruktivistiske læringssyn foregår der konstant et samspil imellem to overordnede processer, *den assimilative*, hvor der sker en tilføjende læring i forhold til allerede eksisterende færdigheder og *den akkomodative*, hvor det optagne omstruktureres, så der skabes nye færdigheder og ny viden. Her tales der om overskridende læring.

Indenfor dette syn anses læring overordnet som værende en ligevægtsproces, også kaldet *adaption*, og denne ligevægtsproces pågår hele tiden i samspillet imellem de ovennævnte to processer, den assimilative og den akkomodative.

I *måden*, hvorledes det lærende individ modtager og tilpasser et formidlet stof ved at konstruere og bygge videre på sin egen for forståelse og kunnen til ny forståelse og nye færdigheder, for

derefter at foretage en omstrukturering af sine allerede eksisterende viden og færdigheder, træder det helt individuelle frem i den enkelte. Man kunne sige, her viser det unikke sig ved hvert individ.

I forhold til den overordnede tilpasningsproces, også kaldet *adaptionen*, som beskrevet ovenfor, er der tre muligheder, den offensive akkomodation (åbenhed overfor indre omstrukturering), og den defensive akkomodation (modstand mod indre omstrukturering), eller individet kan skabe to sideløbende spor.

Som underviser kan man i sin formidling erfare nogle didaktiske udfordringer i forhold til en afbalancering af disse processer i de lærende, så disse i videst mulige omfang kan forblive i en offensiv akkomodation jvnf. afsnit 6.1 om 'Undervisningsmiljø'.

I empirien kan uddrages yderligere didaktiske udfordringer for underviseren:

- Underviseren skal være opmærksom på, at indre spørgsmål i den enkelte studerende kan fylde meget i vedkommende, og dermed blokere for indlæring, hvis ikke de bliver verbaliseret til spørgsmål af den studerende. Eksempel fra 2019.11.26. svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det (opmærksomheden i timen) haft for dit udbytte?']:

"Meget! At der er plads til spørgsmål er dejligt. Det kan næsten fylde det hele, indtil man har fået svar"

- Underviseren skal holde balancen i undervisningen i forhold til faglige udfordringer. Eksempel fra 2019.12.02. svar på spørgsmål 1.3 [Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Fordi øvelserne var overvældende for mig, og jeg ikke klarede at løse dem på egen hånd"

- Underviseren skal være bevidst om de studerendes forskellige behov, eksempelvis behov for ro omkring sig. Eksempel fra 2019.12.02. svar på spørgsmål 2.1 [Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag: Hvordan fik du den? Hvem gjorde hvad?']:

"Følte at skulle kæmpe for at få opmærksomhed"

Fra 2019.12.02. svar på spørgsmål 2.2 ['Hvilken betydning har det (opmærksomheden i timen) haft for dit udbytte?']:

"Frustreret over 'manglende plads' i timen. Påvirker fokusering"

"Meget. Hvis jeg føler, der ikke er plads, frustrerer det meget"

Ovenstående citater er alle eksempler på, at hvis ikke underviseren er opmærksom på problematikken i den pågældende lektion, kan den studerende 'blive nødt til' at indtage en

defensiv position i bare frustration, og der kan ske en defensiv akkomodation, en modstand mod læring.

Ser man på selvindsigten hos de studerende i forhold til eget ansvar/medansvar for egen og andres læring (som de løbende udviklede (se afsnit 5.2.2)) er følgende svar et par blandt mange eksempler. Følgende citater er alle svar på spørgsmål 4.1 [Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Hvordan?']:

"Selvindsigt om måske at virke forstyrrende ved at komme for sent"
(2019.11.19.)

"Give de andre medstuderende plads i undervisningen"
(2019. 11.25.)

"Ja, jeg forsøgte at hjælpe min medelev og jeg forsøgte at forberede mig godt"
(2019. 10.28.)

"Ja, ved at have forberedt mig og byde ind rent fagligt"
(2019.10.29.)

"Forberedelse hjemmefra. Spørgsmål og interesse til analysen, som også var relevant for mine medstuderende"
(2019.10.29.)

"Ved min forberedelse af funktionsanalysen"
(2019.11.26.)

6.3.

UNDERVISER

- *Klasseledelse*
- *Den med- og modspillende underviser*
- *Den empatisk spejlende underviser*

Ser man på underviserens rolle i undersøgelsen er nogle af nøgleordene indlevelse, empati samt dialog og styring, foruden fagligt overblik og færdigheder til at kunne udfordre på det niveau, den studerende befinder sig.

Underviseren må altid være sig sit ansvar bevidst med hensyn til såvel faglig som ledelsesmæssig styring, da underviseren må anses for at være den faglige autoritet. Det betyder ikke, at initiativkraften kun er hos underviseren, men den overordnede styring må ligge hos autoriteten.

Én af måderne at lede på kan være at bruge dialogen som et indbyrdes forståelsesredskab. Den russiske forsker indenfor dialog, Mikhail Bakhtin, opererer med to former for dialog – *det autoritative ord* og *det indre overbevisende ord* (se mere i afsnit 2.6). 'Det indre overbevisende ord' lever i argumentets kraft, og ikke i kraft af hvém der taler.

Da denne undersøgelse baserer sig på undervisning i et fagligt stof, som ofte kan være både diskutabelt og indiskutabelt på samme tid i forhold til den måde, som stoffet behandles og opleves på, er den mest hensigtsmæssige form for dialog 'det indre overbevisende ord,' idet den både styrker anerkendelse og motivation.

Som eksempel kan nævnes at facilitere identifikation af en akkords funktion i et harmonisk forløb. Dette kan foregå på en måde, hvor de studerende via den auditive oplevelse af akkorden bringes hen til en efterfølgende erkendelse af akkordens karakter og art ved at have været inddraget i en dialogisk proces undervejs. Underviseren ses i videooptagelserne fra både d. 21.10. '19 og d. 26.11. '19 at hjælpe den studerende med at finde vej til en metode til også fremtidig genkendelse af den pågældende akkords funktion ved at 'holde de/den studerende i hånden' i form af at stille vejledende spørgsmål i forhold til såvel den enkelte studerende, som i forhold til hele holdet.

Den russiske psykolog Lev Vygotsky (se afsnit 2.6) taler om dialog som samværsform, begrundet i sprogets forbindelse til tænkningen. Vejen hen mod erkendelsen kan ad dialogens vej være via vejledende spørgsmål fra underviseren, som nævnt i ovenstående afsnit, og i denne dialog sker opfordring til selvstændig tænkning og erkendelse. Eksempler fra undersøgelsen:

2019.10.21. svar på spørgsmål 1.3 [Kan du forklare, hvorfor den (en markant/betydningsfuld episode) var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?']:

"Underviseren ledte mig mod svaret via hver tones funktion i akkorden, som hjalp mig til at forstå hvordan jeg selv skulle finde akkorden senere"

2019.11.26. svar på spørgsmål 2.2: [Hvilken betydning har det (opmærksomhed) haft for dit udbytte:']:

"Jeg kunne se et mønster, da vi analyserede sammen. Jeg skal være mere opmærksom på DDa"

I observationerne fra d. 18.11. '19 ses underviseren helt fra begyndelsen af timen at være i en konstant 'on-going' dialog med de studerende i undervisningen, og samtidigt i et konstant skiftet af fokus på at være enten med- eller modspillende underviser. Ikke blot vejledende spørgsmål men også brugen af forskellige tempi, tilrettet den enkelte studerende, er velegnede pædagogiske redskaber for den både med- og modspillende underviser. For den modspillende underviser er det centrale bekræftelsen og de vejledende understøttende spørgsmål. Denne kan være i forhold til for eksempel den studerendes indsats, også selvom præstationen måtte være usikker, hvilket for eksempel kan ses i følgende citat fra 2019.11.18: svar på spørgsmål 2.2 [Hvilken betydning har det (opmærksomhed) haft for dit udbytte], at der også er en sammenhæng mellem motivation og fokusering:

"Det giver motivation eller det modsatte alt efter om det går godt eller skidt. Motivation gør noget godt for mit fokus"

Citatet viser betydningen af medspillet fra underviserens side (her bekræftelse i form af opmærksomhed).

Ifølge Ziehe og Stubenrauch (2008) spiller vekselvirkningen mellem de to ambivalenser, regressions- og progressionsinteressen (se afsnit 2.4), afgørende ind på motivationen. Ovenstående eksempel viser, at også den bekræftende opmærksomhed fra underviseren spiller en rolle for motivationen.

Et par yderligere eksempler på betydningen af underviserens opmærksomhed overfor den enkelte studerende set i forhold til vedkommendes udbytte og motivation: svar på spørgsmål 2.2 [Hvilken betydning har det (opmærksomhed) haft for dit udbytte:']:

"Ja, så får jeg lyst til og inspiration til at forberede mig godt til næste gang"

"Det får mig til at ville arbejde hårdere for at føle mestring igen, særlig på de atonale ting" (2019.10.28.)

"Det får mig til at ville fortsætte med at prioritere faget"

"Det gør, at jeg bliver mere motiveret og vil arbejde hårdt for faget" (2019.11.26.)

Hvis underviseren skal kunne evne at give de lærende et godt og konstruktivt såvel med- som modspil forudsættes det, at underviseren kan aflæse og mærke 'den andens' indre, at kunne 'føle' ind i den anden og ad den vej kunne finde frem til at give den lærende lige præcis dét, som vedkommende har brug for at komme videre, det vil sige, at underviseren evner at være empatisk.

Lisbeth Lunde Frederiksen siger om dette at være en empatisk indlevende underviser:

"At være empatisk indlevende er dog ikke noget, man som underviser blot kan påtage sig. Det kræver mere end vilje. Det kræver selvindsigt og evne til at være i kontakt med og kunne forholde sig til sig selv og sit eget indre emotionelle liv uden distance eller fordrejning" (Frederiksen 2011, s. 127).

Der påhviler altså underviseren et stykke personligt erkendelsesarbejde for at kunne nå frem til dén form for selvindsigt, der danner baggrund for at kunne være en empatisk indlevende underviser.

Under relativeringen af temaet 'Undervisningsmiljø' i afsnit 6.1 tales der om at analysere oplevelsen af at blive anerkendt ind i en selvpsykologisk forståelsesramme. Indenfor den samme ramme kan også underviserens rolle og opgave analyseres. En kognitiv forståelse og erkendelse af de studerendes forskellige rettetheder, intentionaliteter jvnf. Tønnes Hansens teori om selvpsykologi, er medvirkende til, at underviseren kan danne sig et mere samlet og overordnet billede af den enkelte studerende, så ikke kun den indfølelse 'forståelse' er til stede, men bliver et supplement til underviserens empathiske indlevelse. I optagelserne ses dette blandt andet når underviseren d. 21.10.'19 bruger flere forskellige forklaringsmåder i forhold til det samme emne for at komme de studerendes forskellige intentionaliteter i møde.

Af ovennævnte forskellige evner hos og forventninger til underviserens kunnen på andre niveauer udover de fagfaglige kan ingen af dem adskilles i enkeltdele. De vil altid være til stede på én gang

og bringes i anvendelse som en legen 'ping-pong' - hele tiden bestemt ud fra den enkelte studerende i det enkelte øjeblik i undervisningen. I virkeligheden sker det nok for det meste 'her og nu' ud fra en eller anden grad af over-eller underbevidsthed hos underviseren, ud fra oplagret erfaring, når der er tale om undervisere med mange års undervisningserfaring. Nogle undervisere har dog en mere udviklet selvindsigt, og kan derfor have en større empatisk evne.

6.4

FORBEREDELSE

Generelt er der tale om en stabil og god forberedelse fra de studerendes side. Dog influeres deres forberedelse af de mange 'huller' i undervisningen der er i løbet af studieåret, i form af for eksempel projektuger. Det forstyrrer det samlede flow i undervisningen, og er et vilkår, som både studerende og underviser må acceptere og leve med. Men det bevirker, at en del gange må noget af undervisningstiden bruges til opsamling, hvis der for eksempel har været en pause på to uger. Set ud fra en pædagogisk vinkel er det ikke hensigtsmæssigt med alt for mange 'huller' i løbet af studieåret. Da der i faget er en del skriftlige arbejder i form af musikdiktater og analyser, der skal afleveres stort set hver uge, er disse dog med til at sikre et vist flow.

Som omtalt under afsnit 5.2.4 oplever de studerende selv den store betydning af at være forberedt til timerne, at den er med til at genere energi og motivation, foruden at være medvirkende til at udvikle underviserens undervisningskompetencer. Underviseren bliver en bedre underviser, hvis de studerende er forberedte. Dette kan blandt andet ses i optagelsen fra d. 29.10.'19, hvor udveksling af energi er optimal. Der er en sund humørfyldt 'ping-pong' stemning i rummet, hvor alle byder ind på en fri og utvungen måde. Alle er optaget og grebet af stoffet. Denne grebethed og optagethed fra de studerende kan underviseren ikke skabe kun ud fra sig selv, selvom underviserens egen optagethed af stoffet meget ofte smitter, hertil er også de studerendes egen forberedelse nødvendig.

Ud over ovenstående er en medvirkende faktor til graden af og lysten til hjemmeforberedelse hos de studerende afhængig af, hvor mange metoder og artefakter de har fået med fra underviseren som hjælp til deres hjemmearbejde. Det være sig i form af for eksempel metoder (blandt andet reduktion) til løsning af et problem.

Ser man på underviserens egen forberedelse ses det i alle optagelser, at underviseren har en klar plan for timen, at timen hænger sammen fra start til slut. Men det ses også i blandt andet optagelsen fra d. 26.11.'19 at underviseren er i stand til at afvige fra sin plan ved at gå ud af nogle stikveje for at belyse et emne noget mere eller fra en anden side, hvis en af de studerende for eksempel har brug for at få noget tidligere lært opsummeret for at være helt med. Underviseren kommer dog hver gang tilbage til 'hovedvejen' igen.

I videooptagelserne ses også eksempler på at hele holdet ikke er tilstrækkeligt forberedt på grund af de studerendes deltagelse i diverse projekter i løbet af ugen, hvorfor underviseren må improvisere ved at tage udgangspunkt i det stof, der skulle have været forberedt – og arbejde med

stoffet på en måde, så der bliver ydet hjælp til de studerendes egen forberedelse af stoffet til den efterfølgende time, altså hjælpe dem i gang igen og til at komme videre.

Sammenfattende kan siges at der er flere faktorer, som spiller ind på motivationen til hjemmeforberedelsen. Herunder blandt andre at den studerende oplever sig set og anerkendt af underviseren, både fagligt og personligt, at den enkelte studerende oplever sig anerkendt af sine medstuderende på holdet, at vedkommendes indsats og bidrag til fællesskabet bliver set og anerkendt. Dertil kommer, at underviseren er fagligt velforberedt og engageret, og ser det som sin fremmeste opgave at være hjælper og forløser af endnu uudviklet potentiale i den enkelte studerende, og sidst, men absolut ikke mindst, underviserens egen faglige begejstring for og optagethed af stoffet som en positiv smittekilde til de studerendes eget hjemme- og videre arbejde.

6.5

STILLADSERING/DIFFERENTIERING

I videooptagelserne ses at underviseren med det formål at understøtte læring (jvnf. afsnit 6.6) gør brug af forskellige artefakter og metoder til konstruktion mellem det kendte og det nye.

Ikke blot underviseren kan bidrage til facilitering af konstruktioner, også medstuderende kan, hvilket bringer det sociale på et hold i spil. Her har arten af den sociale atmosfære stor betydning, at læringsrummet er trygt at være i, så man tør være sig selv – også med sine svagheder.

Som underviser kan man yde støtte til den videre konstruktion ved eksempelvis at være på forkant med information om nogle udfordringer i hjemmelektierne. Det kan være at informere de studerende om, hvad de særligt skal være opmærksomme på, for eksempel bjælkenotation i rytmer.

I nedstående ses et svar på spørgsmål 3.1 [Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag: For underviseren: For dig: For dine medstuderende:?], som tydeligt viser, at underviseren ikke har givet tilstrækkelig tydelig anvisning og vejledning til det forudgående hjemmearbejde:

"Vores første øvelse med rytmer fra litteraturen – mange bjælker og svær for os at overskue." (2019.12.02.)

Senere ses andre svar på problemer med rytmelæsning, hvor der er givet forudgående hjælp fra underviseren til at 'afkode' en vanskelig rytme: Svar på spørgsmål 1.3 [Kan du forklare, hvorfor den (episode) var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?]:

"Fordi jeg fik forklaret, hvordan notationen fungerede, og som gjorde det lettere for mig at læse opgaven og lignende i fremtiden" (2019.10.28.)

og svar på spørgsmål 2.2. [Hvilken betydning har det (opmærksomheden) haft for dit udbytte:]

"Jeg fik nogle gode råd til at øve kvintoler, og blev dermed mere opmærksom på, hvad det er, jeg gør forkert" (2019.11.25.)

Andre metoder kan være at appellere til forskellige sanser i undervisningen. Følgende er et eksempel på noget sådant: svar på spørgsmål 1.3. [Kan du forklare, hvorfor den (episode) var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?]:

"10'øren faldt! Kajas brug af tavlen hjalp mig" (2019.10.22.)

Der findes i besvarelserne beskrivelser af andre former for støtte til øveprocessen: Svar på spørgsmål 1.2 [Prøve at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)]:

"Jeg synes, det atonale udfordrer mig, men det hjalp at få støtte til stemmen, før vi gentog at synge hver vores stemme. Det skabte tryghed at synge stemmen i sammenhæng" (2019.10.21.)

"To-handsrytmen, der bare aldrig holder op med at være svær. Det hjalp meget at pille den fra hinanden og sige rytmerne" (2019.11.18.)

"Det var markant, at vi arbejdede med metode i litteratureksemplerne" (2019.12.02.)

Svar på spørgsmål 1.3 [[Kan du forklare, hvorfor den (episode) var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?]:

"Fordi det giver mig mere oversigt over sammenhængen, og det blev lettere at finde metoder til at genkende funktionerne" (2019.12.03.)

Udtryk som at 'pille fra hinanden', at udføre en øvelse kollektivt inden enkeltmandspræstation, at anvise forskellige metoder til afkodning af en kompleksitet ved for eksempel at vejlede i at kunne forenkle til overskuelige enheder, er alle eksempler på forskellige måder at yde hjælp til 'scaffolding', til stilladsering.

I empirien gives der også eksempler på hvad der kan ske, hvis underviseren for eksempel *ikke* har været på forkant i forhold til hjemmelektierne og hjulpet med at facilitere viden og færdigheder ved for eksempel at give anvisning til en forhåndsorientering i satsen:

"Bladsang. Var meget svær og problematisk: Akkompagnementet drillede og vi var alle forvirret og usikre"

"Problematiske med rytmen og de formindskede treklangsbyrder. Jeg blev usikker, fordi mine medstuderende også var det. Vi gættede os meget til tonerne" (2019.11.18.)

'Scaffolding', som først og fremmest er en støtte til udvikling og aldrig et mål i sig selv, er af afgørende betydning at have som pædagogisk redskab, og kan være stærkt medvirkende til, at undervisningen og de lærendes faglige udvikling kan ske i et roligt og harmonisk fremadskridende forløb.

7.

KONKLUSION

Denne undersøgelse er en konkret kvalitativ pædagogisk undersøgelse af undervisningen i klassisk hørelære på BA-niveau.

Undersøgelsen er af tidsmæssige og ressourcemæssige årsager blevet begrænset til ét hold.

Selve hensigten med den pædagogiske undersøgelse har, som beskrevet under problemformuleringen (side 8), to hovedområder. Det ene er:

"... at undersøge, hvad der skal til, for at de studerende bliver aktivt med-/modspillende deltagere i undervisningen, og at undersøge hvordan den kollektive dynamik påvirker den enkelte studerendes læreproces og underviserens udvikling af egne kompetencer",

og det andet:

".... at få indsigt i, hvad der bidrager til, at undervisningen bliver til en skabende proces, forstået som en dialog på mange niveauer og med mange sprog – en skabende dialogisk proces"

Disse to hovedområder er opstået, udviklet og konkretiseret ud fra nogle af mine egne grundspørgsmål:

"hvordan kan det være, at undervisningen når højere niveauer på nogle hold end på andre – uafhængigt af holdets faglige niveau?"

"at man som underviser på nogle hold bruger og udvikler sine kompetencer mere konstruktivt – uafhængigt af holdets faglige niveau?"

"at man som underviser på nogle hold lettere får de gode ideer på de rigtige tidspunkter uden at kunne sige hvorfor?"

Ved observation og analyse af alle videooptagelse, alle refleksionsark og fokusgruppeinterview har jeg erfaret det store betydning af opbygningen af et gensidigt anerkendende fællesskab som grobund for et dynamisk og vitaliseret fællesskab. Det virker befordrende for, at læringsrummet kan blive trygt og trivselsfyldt. I et sådant rum kan der skabes mulighed for lyst til læring, sågar for at nyde at være i en læreproces, og dermed være medvirkende til at flytte fokus fra præstation til læring, og dermed også styrke den *indre* motivation for læring.

Ved at få fokus flyttet væk fra præstation, som ellers er en udpræget tendens i vores tid, ved at få rettet hovedfokus hen på selve processen, på det, der sker undervejs på vejen hen mod et eller andet givet mål eller færdighed, kaster de studerende sig helt anderledes ind i på 'scenen'. De tør byde ind, fordi der er fast trykårsgrund under fødderne, og får dermed muligheden for både at kunne og turde give slip på de forskellige former for angst, de måtte have. For eksempel angst for fejlpræstation, angst for at virke dum eller umusikalsk, angst for ikke at være god nok. Endvidere kan de få muligheden for at være i et rum, hvor de kan udvikle sig til at blive så personligt stærke,

at de kan modtage faglig kritik uden at tage den personligt. De får givet muligheden for at glemme sig selv, og dermed kunne sætte faget og læringen i centrum.

Hovedansvaret for skabelse af et sådant trygt og anerkendende læringsrum ligger hos underviseren. Udover de fagfaglige kompetencer forudsættes her også forskellige andre kompetencer hos underviseren i form af eksempelvis vilje til at ville se de studerende i et andet perspektiv end kun det faglige og en udviklet evne til at være en empatisk spejlende underviser. Dertil kommer en udviklet evne til at kunne 'se' og 'høre', hvornår der er brug for mod- eller modspil i forhold til den enkelte studerende. Også et godt humør og plads til latter i undervisningen betyder noget for skabelse af et læringsrum, der har energi og høj trivsel. Endelig kommer et stort fagligt engagement og begejstring fra underviserens side, som virker smittende.

I et trygt læringsrum spiller også de medstuderendes attitude og indbyrdes anerkendelse en stor rolle. Hele holdet er med til, sammen med underviseren, at etablere den gode stemning på et hold, hvor der er rart, trygt og inspirerende at være.

I et læringsrum, som er fyldt med energi og trivsel er der mulighed for et godt fagligt 'ping-pong spil' de studerende indbyrdes. Her kan der på samme tid også etableres muligheden for et godt både med- og modspil de studerende og underviser indbyrdes. Et sådant rum kan blive til et undervisningsrum, hvor også underviseren får mulighed for at udfolde sig maksimalt på alle planer, får mulighed for at kunne blive til en underviser, der hele tiden kan 'gribe' det, der 'lever' i rummet og lege med det som en anden tryllekunstner, men vel og mærke uden at miste det faglige fokus på noget tidspunkt – en underviser, som hele tiden befinder sig i en dialog på flere planer med de studerende. En sådan underviser bliver til en mere inspirerende underviser, fordi vedkommende selv bliver inspireret af 'rummet', og der opstår en sund cirkelbevægelse mellem underviseren og de studerende. Hermed kan også vejen være banet for, at den kollektive dynamik påvirker underviserens udvikling af egne kompetencer, såvel de pædagogiske som de fagfaglige. Denne kollektive dynamik ikke bare mellem de studerende og underviser, men også de studerende indbyrdes viser sig også at være en dynamo for udvikling af den enkelte studerendes egne færdigheder og kompetencer, fordi de medstuderende ikke betragtes som konkurrenter, men som gode og trygge med- og modspillere.

Et andet vigtigt og væsentligt element, jeg har erfaret i analysen, er underviserens rolle, ikke bare som en faglig facilitator, men ud fra en mere overordnet betragtning også som en iværksætter på flere planer, én der er i stand til ud fra sin evne som empatisk spejlende underviser med den tyske sociolog Hartmut Rosas (f. 1965) ord at kunne 'høre' den andens 'passive kalden' (Rosa 2020, s. 49) og respondere herpå. Denne åbenhed, imødekommenhed og evne hos underviseren er med til både at bidrage til, at undervisningen kan blive til en skabende proces, og til at understøtte de studerendes aktivt med- og modspillende rolle. Den engagerede empati fra underviserens side er også medvirkende til at styrke de studerendes motivation for faget, og har dermed også en befordrende indflydelse på deres egen hjemmeforberedelse, som igen befordrer underviserens

udvikling af både faglige og pædagogiske kompetencer. Dermed er der grobund for en god cirkel og kollektiv dynamik i undervisningen.

Underviserens egen faglige begejstring er et andet og meget væsentligt element i forhold til, at de studerende bliver aktivt med- og modspillende deltagere i undervisningen. Begejstring smitter i al almindelighed, og altså også den faglige begejstring. En tålmodig, engageret, empatisk, faglig optaget og begejstret underviser kan være stærkt medvirkende til, at der sker en positiv påvirkning af den enkelte studerendes læreproces og interesse for videreudvikling af egen viden, færdigheder og kompetencer, og for selve faget.

Endvidere viser analysen, at de studerende oplever, at de har en andel i, at underviseren bliver en bedre underviser. Mange af svarene fra refleksionsarkene viser, at den øgede bevidsthed hos de studerende om, at deres egen attitude overfor faget og karakteren samt mængden af deres egen forudgående faglige forberedelse til timen spiller en rolle i forhold til, hvor god en undervisningstime det bliver. Hvad de til en begyndelse derimod ikke var så bevidste om var, at deres egen attitude og hjemmeforberedelse har indvirkning på udvikling af underviserens undervisningskompetencer. Empirien viser, at de studerende ved udfyldelse af refleksionsarkene hen ad vejen udvikler en større bevidsthed om og får indsigt i betydningen af deres egen aktive med- og modspil i undervisningen, en større bevidsthed om kvaliteten og betydningen af deres egen indsats i forhold til, at underviseren kan udvikle sine egne kompetencer i at være en skabende underviser.

Med hensyn til det faglige ambitionsniveau viser empirien, at de studerende oplever det meget positivt, hvis underviseren har ambitioner i forhold til de studerendes og hele holdets faglige udvikling. De vil noget, når de kommer til undervisning og har et implicit ønske og en forventning om, at underviseren både kan og vil hjælpe dem med at blive dygtigere, hjælpe dem med at få forløst deres eget iboende potentiale på hver deres præmisser.

I forhold til karakteren og kvaliteten af læringsrummet

- a) *som en grundforudsætning for at skabende undervisning kan finde sted*
- b) *hvad der skal til, for at de studerende bliver aktivt med-/modspillende deltagere*
- a) *hvordan den kollektive dynamik påvirker den enkelte studerendes læreproces og underviserens udvikling af egne kompetencer*

- er det af helt basal betydning, at underviseren er i stand til og påtager sig ansvaret for den faglige opbygning, progression og facilitering. I undersøgelsen er der inddraget forskellige læringsteorier og tilgange til belysning og analyse af læringsprocessen. I beskrivelsen og analysen er der taget udgangspunkt i Illeris' teori om læring (Illeris 2015) samt i den konstruktivistiske læringsteori (Dolin 2015, Keiding/ Thingholm 2019 og Tollefsen) og Bakhtins teori om to former for dialog – 'det autoritative og det indre overbevisende ord' (Dolin 2015). Dertil kommer Bruners begreb om 'scaffolding' (stilladsering).

- har den gensidige anerkendelse de studerende indbyrdes og imellem studerende og underviser en positiv betydning for opbyggelse af et trygt og rart arbejds-/studiefællesskab. I nærværende undersøgelse fokuseres der på den 'kulturelle-politiske sfære' (Honneth 2003), hvor selvværdsættelsen kan udvikles, hvor hver enkelt deltagers bidrag til fællesskabet anerkendes (ibid). Endvidere har et anerkendende fællesskab mulighed for at blive til et vitaliseret og dynamisk fællesskab (Frederiksen 2007).
- er det meget vigtigt, at underviseren er bevidst om, at de studerende i samme lektion kan befinde sig forskellige steder med hensyn til assimilation og akkomodation, og kan rumme det.
- er det afgørende for en god læreproces at de studerende kan mestre at udholde at *være* i en konstant modsætning mellem de to interesser regression og progression, som enhver læreproces har og er (Ziehe og Stubenrauch 2008). Det er underviserens opgave at kunne skabe balance mellem disse modsætninger i undervisningen, så det forbliver at være et angstfrit læringsrum.
- er det vigtigt, at underviseren bevidstgør sig om forskellige måder at forholde sig til omverdenen på med henblik på at kunne imødekomme og forstå hver enkelt studerendes eget udgangspunkt for måden tilegnelse af ny læring. Her kan selvpsykologien (Tønnes Hansen i Frederiksen 2011) med dens selvmodel (med fire intentionaliteter) være en nøgle til en sådan forståelse. Underviseren kan blive 'valgt' som selvobjekt af en eller flere studerende, fordi den eller de studerende kan spejle sig i underviseren.
- er det særdeles vigtigt, at underviseren kan være en empatisk spejlende underviser, hvor den enkelte studerende oplever sig set og hørt på flere niveauer udover det faglige. Dette forudsætter, at underviseren yder et selv-arbejde i form af udvikling af selvindsigt, herunder en udviklet evne til at kunne forholde sig til sig selv og sit eget indre på en distancerende og ikke emotionel måde (Frederiksen 2011).

8.

PERSPEKTIVERING

Ved at have lavet denne undersøgelse er jeg personligt blevet betydelig mere bevidstgjort om betydningen af at studere forskellige tilgange til læring, ofte af psykologisk art, samt at læse forskellige sociologiske og filosofiske tilgange og teorier. At få sat mange af mine egne tanker og erfaringer ind i forskellige større perspektiver har været yderst givende i forhold til min egen daglige undervisningspraksis. På baggrund af resultaterne af denne undersøgelse kunne der med stor fordel indføres et obligatorisk introducerende kursus for alle nyansatte undervisere på musikkonservatorierne (og allerede ansatte også), som en art teoretisk pædagogisk efteruddannelse i tillæg til de i forvejen værende instrumentale/sanglige faglige kompetencer.

I forhold til de studerende fremgår det ud fra empirien ret klart, at de studerende, ved at have deltaget i undersøgelsen, har fået udviklet en større bevidsthed om det at være studerende og om deres eget medansvar for læring, samt for den samlede dynamik i undervisningen. Ikke mindst i fokusgruppeinterviewet (2020.09.25) blev det klart. Her var de enige om at have erfaret en ret stor betydning af især det skriftlige refleksionsark efter hver time i forhold til optimering af deres forberedelse og læring. De fremkom med forslag om, at der fremover blev indført en lille og ganske kort skriftlig opsamling efter hver time. Ikke tænkt som en deltagelse i en fortsat undersøgelse af denne art, men kun tænkt til eget brug i form af eksempelvis 'Hvad har vi egentlig arbejdet med i dag? Hvad havde jeg let/svært ved, og hvor skal jeg sætte ind til næste gang? Hvordan har jeg selv bidraget til undervisningen i dag?' De studerende bliver ofte tvunget til at skifte fokus meget hurtigt, når de går fra den ene fagtime til den næste med tit næsten ingen pause til eftertanke. Her kunne det være underviseren, der gav tid til en lille opsamling i slutningen af undervisningslektionen. Der vil kun være tale om ganske få minutter, hvor der er helt i ro i lokalet til koncentration og eftertanke, men denne tid kan være uhyre godt givet ud for både studerende, underviser og hele undervisningsmiljøet. Der kan derfor være perspektiv i løbende at arbejde med refleksionsark i forbindelse med afslutningen af undervisningslektionerne.

Resultaterne viser, at en større fokusering på de studerendes rolle og medansvar for hele undervisningen og på underviserens egne udviklede kompetencer ikke bare af faglig art, men lige så meget af pædagogisk og empatisk/medmenneskelig art, er med til at øge undervisningens kvalitet. Endvidere kan ovenstående bidrage til at styrke de studerendes indre motivation for læring, og kan dermed også blive en hjælp til at kunne flytte fokus fra præstation til læring. Er fokus først og fremmest rettet mod læring og ikke mod præstation mindskes risikoen for stress og forskellige former for angst, og muligheden for udvikling hen mod en større og større indre selvstyring i den enkelte studerende i læringsprocessen øges markant. Der kan derfor være perspektiv i at bevidstgøre de studerende om deres medansvar for kvaliteten i undervisningen, og perspektiv i at underviseren arbejder med selvindsigt både med hensyn til det faglige og det personlige.

For underviserens vedkommende kan en udviklet empatisk evne og stor kærlighedskraft i forhold til de studerende, og en mere kunstnerisk og skabende tilgang til det konstante 'hvordan' i undervisningsprocessen, være med til fortsat at kunne inspirere, forny og belive såvel underviseren som undervisningen, og dermed også de studerende – en tilgang, hvor det ikke umiddelbart sansbare, 'det ukontrollerbare' får lov til at fylde og 'spørge/svare passivt' (se afsnit 9, 'Afsluttende bemærkninger').

9.

AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Det har været en yderst spændende og lærerig rejse for mig personligt at have lavet denne undersøgelse og den efterfølgende behandling af al materialet. Jeg er blevet betydeligt mere

bevidst om forskellige læringsteoretiske, psykologiske og sociologiske tilgange, men absolut ikke mindst i forhold til min egen intuition, og hvordan jeg har brugt og fortsat bruger den i undervisningen.

Docent emeritus i musikteori på Det Jyske Musikkonservatorium i Aarhus Orla Vinther taler i sin artikel, 'At skabe en interesse' (2008, side 5), om de lykkelige øjeblikke, hvor musikken kan ramme os mennesker på et dybt plan, hvor: "... dybe lag sættes i svingning. I sindet opstår en bevægelse, en dyb genklang. Noget i det ene svarer til noget i det andet. Derfor kan mødet mellem musikken og den oplevende bevidsthed blive af stor intensitet".

Kan man forestille sig at kunne overføre en lignende oplevelse for intensitet til også at kunne finde sted i en undervisningssituation? At den form for "*lykkelige øjeblikke*" også kan opstå i en undervisningssituation?

Kan man bringe begrebet kunst i spil i forbindelse med undervisning, så der ikke blot er tale om undervisningsfærdigheder, men er tale om undervisningskunst? At man som underviser er medskabere af et rum, hvor man hele tiden er åben overfor muligheden for, at 'underet' kan ske, at en tredje dimension spiller ind i undervisningen i enkelte "*lykkelige øjeblikke*". Sådanne momentane oplevelser i undervisningen kan opleves som nåde, hvor man får givet den rigtige ide på det rigtige tidspunkt. Som i musik kan man aldrig regne med eller forudse sådanne oplevelser. De opstår helt momentant og bliver til "*lykkelige øjeblikke*". Jeg kan kun være fagligt flittig og have en indre ydmyg attitude overfor de mennesker, jeg skal møde i undervisningsrummet. Om sådanne '*lykke øjeblikke*' så opstår, er ikke op til mig som underviser at bestemme. De opstår kun ud fra sig selv. Men muligheden for at de kan opstå øges måske ved en bevidsthed om nogle af de temaer, jeg tager op i mit projekt?

Den tyske sociolog Hartmut Rosa har udviklet teorien om 'Resonans'. Særlig kort fortalt taler han om, at man kan komme i resonans med (erfare det ukontrollerbare i relation til) for eksempel et andet menneske, men også med et maleri, naturen eller musik, og at disse resonansoplevelser altid er "uventede og uforudsigelige" (Rosa 2020, s. 51). De kan hverken arbejdes eller tvinges frem. Dog er det en forudsætning for, at de overhovedet kan komme i stand, at man selv er åben og imødekommende for at kunne 'høre' den andens/det andets 'passive kalden' (ibid s 49), og at kunne respondere på den (Rosa: reagere med 'selvvirkksomhed'). 'Passiv' kan forstås som påvirkning fra den anden/det andet ved at 'høre' den andens/det andets 'kalden'. Forsøgt sagt med mine egne ord: Vi må turde anerkende hinanden, være åbne og indlade os med hinanden, med kunsten og naturen, turde lade os påvirke, turde at møde det ukontrollerbare – og måske opleve 'underet' ske – også i undervisning.

LITTERATUR

Brodersen, Peter (2019): *'Det lærende menneske'*, artikelsamling redigeret af Peter Brodersen. (Hans Reitzels forlag)

Dolin, Jens, Gitte Holten Ingerslev, Peter Stray Jørgensen, Lotte Rienecker (2015): *Artikel 'Undervisning for læring'* af Jens Dolin fra *'Universitetspædagogisk'* (Samfundslitteratur)

Honneth, Axel (2003): *'Behovet for anerkendelse'* (Reitzels forlag)

Illeris, Knud (2015): *'Læring'* (Samfundslitteratur)

Keiding, Tina Bering og Thingholm, Hanne Balsby (2019): Artikel *'At lære gennem konstruktioner'*. I artikelsamlingen *'Det lærende menneske'*, redigeret af Peter Brodersen (Hans Reitzels forlag)

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2014): *'Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk'*. (Reitzels forlag)

Lunde Frederiksen, Ph.d. Lisbeth, (2007): Ph.d.-afhandling *'Vitalisering og lærerarbejde'* (Samfundslitteratur)

Lunde Frederiksen, Ph.d. Lisbeth, (2007): Artikel *'Statsborgerskab-medborgerskab, et spørgsmål om gensidig tillid'*. (Tidsskrift KVAN nr. 77, 27. årgang)

Lunde Frederiksen, Ph.d. Lisbeth, (2011): Artikel *'At komme ind i professionen'* fra *'Professionsdidaktik – grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse'*. Red. Af Hedegaard og Krogh-Jespersen. (KLIM)

Lunde Frederiksen, Ph.d. Lisbeth og Hedegaard, Karen Marie (red.) (2016): *'Veje til professionel udvikling i læreruddannelse og lærerarbejde'* (KLIM)

Nørgaard, Britta (2005): Artikel *'Aksel Honneth og en teori om anerkendelse'*. (Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16)

Rosa, Hartmut (2020): *'Det ukontrollerbare'* (Eksistensen)

Tollefsen, Maria Medby: *'Socialkonstruktivisme'*, fra artikelsamlingen *'Undervisningsfilosofi'* <https://:mariamedbytollefsen.com/min-undervisningsfilosofi/>

Vinther, Orla (2008): Artikel *'At skabe en interesse'*, PUFF (Skriftserie fra Vestjysk Musikkonservatorium om pædagogisk udvikling, forskning og formidling nr. 8-08)

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert' (2008): *'Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser'*. (Politisk revy)

• Bilag 1

FOKU PROJEKT 2019/20 Den skabende underviser–undervisning betragtet som skabelsesproces. REFLEKSIONSARK I Sammenskrivning af 2019.10.21.

Spørgsmål 1
1.1 <i>Hvad tænker du om lektionen i dag?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Lærerig. Præget af gennemgang af hjemmearbejde. X: Jeg synes, den var hyggelig. Vi kom igennem en god del, særligt opgaver som have 'hængt over'. Jeg synes, det opleves som et godt arbejds- og udviklingsmiljø. Y: Overordnet god lektion – jeg syntes, den var overraskende 'naturlig', selvom vi har haft en lang pause. Z: Fraværende i dag. UV: Ok, men lidt stresset pga. projektbegyndelse.
1.2 <i>Prøve at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Moltonalitetens-øvelse, hvor jeg skulle synge alene. Besvær med et bestemt interval (nedadgående lille tert). X: Jeg synes, det atonale udfordrer mig, men det hjalp at få støtte til stemmen, før vi gentog at synge hver vores stemme. Det skabte tryghed at synge stemmen i sammenhæng. Y: Da vi talte om, hvorfor det kan være så bøvet med en kvart ned Z: Fraværende i dag. UV: Dejligt, at var så positive overfor deltagelse i projektet, jeg tilbød dem ekstra lektion(er) senere pga. tab af undervisningstid.
1.3 <i>Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Fordi denne episode krævede ekstra fokus og tid for at jeg kunne komme videre. X: Jeg synes, det atonale udfordrer mig, men det hjalp at få støtte til stemmen, før vi gentog at synge hver vores stemme. Det skabte tryghed at synge stemmen i sammenhæng. Y: Det var bare vigtigt, fordi man ellers nemt kan føle sig dum over ikke at kunne springe et ellers enkelt interval. Z: Fraværende i dag. UV: Deres imødekommenhed (V).
Spørgsmål 2
2.1 <i>Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag? Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Ja, flere gange af underviseren. Hver gang mit navn blev nævnt. Både rettelser og ros. X: Ja, både fra underviser og medstuderende. Jeg synes, underviseren får os alle aktiveret i timen, og ser os alle samt vores individuelle behov. Y: Ja. Både af de andre studerende og af underviseren.

Z: Fraværende i dag UV: Ja – både mod- og medspil ved at de går ind i tingene.
2.2. <i>Har det haft betydning for dit udbytte, engagement og motivation?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Ja, når det går godt, bliver jeg lettet og glad for, at mit hjemmearbejde betaler sig. Når jeg ikke lykkes (selv med små ting) bliver jeg frustreret og usikker. X: Det har stor betydning for alle tre. Mest vil jeg sige, at det har betydning for min energi, eftersom jeg trives godt i undervisningen. Y: Ja, jeg føler mig let og anerkendt, og det skaber et godt fundament for at lære noget. Z: Fraværende i dag
Spørgsmål 3
3.1. <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag for underviseren? For dig? Og for dine medstuderende?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: At hjælpe os i forhold til forstørrede og formindskede spring. X: Jeg tænker, at udfordringen er at få os til at få oversigt, når vi ikke har kontrol i opgaverne, f.eks. ved tonespring vi ikke havde øvet nok på. Y: Udfordringen for underviseren har muligvis været at fornemme niveauet/konditionen efter den lange pause. Z: Fraværende i dag UV: At nå det hele, hvad vi jo heller ikke gjorde. Atonalitet: kvartintervallet nedad.
Spørgsmål 4
4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og Hvordan?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Jeg kom velforberedt og m. godt humør, tror jeg... X: Det ved jeg egentlig ikke. Jeg forsøger at være engageret og positiv, men jeg ved ikke, om jeg har bidraget til at kvalificere. Y: Det håber jeg. Med at bemærke når jeg kommer til at tænke på noget/får en åbenbaring/har et spørgsmål, som jeg føler giver mening ift. sammenhængen. Z: Fraværende i dag UV: Deres åbenhed og imødekommenhed – også om svære steder.
Spørgsmål 5
5.1. <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ma 21/10: V: Jeg vil gætte på 2 timer. Men jeg øver en lille smule hver dag, så det er svært at sige. X: Ca. 2 timer. Nogle opgaver har jeg kigget mere på dagligt, så det kan også være lidt mere. Y: Svært at sige helt præcist, fordi min hørelæreoøvelse typisk spreder sig ret meget ud over dagene – færdigheder. Mit eget gæt er to timers tid. Z: Fraværende i dag

REFLEKSIONSARK I

Sammenskrivning af 2019.10.22.

Spørgsmål 1
<i>1.1 Hvad tænker du om lektionen i dag?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Lærerig og med et par aha-oplevelser. X: Fraværende i dag. Y: God. Z: Dejlig! Informativ og behagelig. UV: God- uden stress. Kameraer stillet op i god tid og fungerede fint. Nåede dog ikke alt planlagt stof.
<i>1.2 Prøve at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Korallen, som vi lavede på timen. X: Fraværende i dag Y: At jeg egentlig var ret usikker på, om jeg havde forberedt mig godt nok, men så fandt ud af, at det gik alligevel. Z: Harmonisk analyse, da 'lyset' gik op for mig mht. Tst og Sp i mol. UV: Lykkedes at få V med næsten hele vejen i analyse, uden at hun blev frustreret.
<i>1.3 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Jeg hørte en molakkord, hvilket var forkert. Underviseren rettede mig og spillede akkorden igen, hvorefter jeg begyndte at gætte i stedet for at lytte. X: Fraværende i dag. Y: Man kan godt blive fanget i sit eget hoved/sin egen usikkerhed, og det er det godt at få afmystificeret. Z: 10'øren faldt! Kajas brug af tavlen hjalp mig. UV: Jeg tog det selv mere med ro.
Spørgsmål 2
<i>2.1 Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag? Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Ja, hver gang underviseren henvender sig til mig og vi skal gennemgå lektien. X: Fraværende i dag Y: Ja, fra underviseren og de andre studerende. Z: Ja, men syntes jeg fik nogle ret svære spørgsmål, og ville også gerne vise de andre ting jeg kunne UV: Ja, fra Y om DDa plus morsomheder ifm. Mozart (Z) .
<i>2.2. Har det haft betydning for dit udbytte, engagement og motivation?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Ja, når jeg oplever nederlag tænker jeg lidt for meget over det og mister derfor lidt fokus. X: Fraværende i dag Y: Ja.

Z: Ja, for jeg kan ikke bare køre på 'rutinen', så tror det er for det bedste.
Spørgsmål 3
<i>3.1. Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag for underviseren? For dig? Og for dine medstuderende?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Opsamling efter mange ugers pause. X: Fraværende i dag Y: For mig har udfordringen i dag været, at jeg ikke følte mig ordentlig forberedt og manglede overskud. Z: Rigtig fin. UV: At glemme kameraerne – i hvert fald for mig.
Spørgsmål 4
<i>4.1. Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og Hvordan?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Jeg er mødt velforberedt og koncentreret til et vist punkt. X: Fraværende i dag. Y: Det håber jeg. Ikke så gerne, som jeg gerne ville – jeg er lidt ulden i dag. Z: Med min viden. Vi kan alle forskellige ting og det gavner meget.
Spørgsmål 5
<i>5.1. Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Inklusiv transposition (klaver) 2 timer. X: Fraværende i dag Y: Ca. 2 timers tid. Z: ca. 45/30 min.

REFLEKSIONSARK I

Sammenskrivning af 2019.10.28.

Spørgsmål 1
<i>1.1 Hvad tænker du om lektionen i dag?</i>
ugedag/dato: Ma 28/10: V: Mængden af lektier var lidt stor til i dag, men jeg følte mig stadig godt forberedt. Jeg var udfordret med rytmer og tonalitet. Der var meget ventetid i timen. X: Den var meget hyggelig, men jeg tror nogen af os var lidt trætte og slidte Y: Faværende Z: God, men der er ikke helt det samme fokus, som der plejer UV: Ok, - jeg lavede dog selv for mange fejl i dag. Var meget træt og ufokuseret pga. stor forkølelse
<i>1.2 Prøve at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ma 28/10: V: Rytmer med synkoper i Jersild X: Når jeg ikke forstod, hvor taktslagene var og troede at en 1/16-del manglede i takten Y: Fraværende

Z: Fik set mit niveau i prima-vista rytmeøvelsen
1.3 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?
ugedag/dato: Ma 28/10: V: Øvelsen var svær og jeg havde øvet den hurtigere hjemme, så jeg lavede en del fejl. Underviser rettede mig, hjalp mig med taktering og puls X: Fordi jeg fik forklaret, hvordan notationen fungerede, og som gjorde det lettere for mig at læse opgaven og lignende i fremtiden Y: Fraværende Z: Så ved jeg, hvad jeg skal øve på
Spørgsmål 2
2.1 Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag? Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?
ugedag/dato: Ma 28/10: V: Ja, og rar! Når jeg lykkes med en øvelse, jeg havde forberedt godt derhjemme. Både opmærksomhed og anerkendelse fra underviser og elever efter en øvelse, som gik godt. X: Ja, synes jeg fik god støtte, når det drillede lidt og også når jeg gjorde ting godt Y: Fraværende Z: Ja! Kaja er god til at dele fokus til der, hvor det er nødvendigt
2.2. Har det haft betydning for dit udbytte, engagement og motivation?
ugedag/dato: Ma 28/10: V: Ja, så får jeg lyst til og inspiration til at forberede mig godt til næste gang X: Det får mig til at ville arbejde hårdere for at føle mestring igen, særlig på de atonale ting Y: Fraværende Z: Ja. Hvis jeg føler jeg bliver overset kan jeg godt klappe i UV: Ja
Spørgsmål 3
3.1. Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag for underviseren? For dig? Og for dine medstuderende?
ugedag/dato: Ti 22/10: V: Opsamling efter mange ugers pause X: Fraværende i dag Y: For mig har udfordringen i dag været, at jeg ikke følte mig ordentligt forberedt og manglede overskud Z: Rigtig fin UV: At glemme kameraerne – i hvert fald for mig.
Spørgsmål 4
4.1. Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og Hvordan?
ugedag/dato: Ma 28/10: V: Ja, det tror jeg. Med tålmodighed og det at jeg var forberedt X: Ja, jeg forsøgte at hjælpe min medelev og jeg forsøgte at forberede mig godt Y: Fraværende Z: Ja, jeg har deltaget og gjort mit bedste på trods af manglende fokus fra min side
Spørgsmål 5
5.1. Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?
ugedag/dato: Ma 28/10:

V: ca. 2 timer
X: ca. 3 timer
Y: Fraværende
Z: 0 minutter! Havde glemt at forberede mig.

REFLEKSIONSARK I

Sammenskrivning af 2019.10.29.

Spørgsmål 1
<i>1.1 Hvad tænker du om lektionen i dag?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Hyggelig. Analysen og evaluering var i fokus. X: Den var god og behagelig. Y: Fraværende i dag. Z: God og behagelig lektion. UV: God - mere ro og fokus end i går.
<i>1.2 Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Under analysen da jeg opdagede, at jeg havde fejlanalyseret..... Det gik op for mig, at det var en italiensk DDa. X: Jeg syntes, at hjælpen jeg fik til at ufuldk DDb9 i analysen var betydningsfuld. Y: Fraværende i dag. Z: Evalueringen. UV: Min Aha-oplevelse ved eval.: (Z): "Vi har brug for at få konkrete lektier for i brugsklaver, også selvom vi ikke høres i dem" (Transpositionsøvelser).
<i>1.3 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Det var en aha-oplevelse.. Underviseren gjorde os alle opmærksomme. (Akkorden inden DDa drillede og forvirrede os). X: Underviseren ledede mig mod svaret via hver tones funktion i akkorden, som hjalp mig til at forstå hvordan jeg selv skulle finde akkorden senere. Y: Fraværende i dag Z: Det er altid godt at få sat ord på processen (KC: Evalueringen). UV: Z's kommentar i evalueringen gav mig noget ro i min evige dårlige samvittighed ifm. tid til brugsklaver.
Spørgsmål 2
<i>2.1 Har du oplevet at få opmærksomhed i lektionen i dag? Beskriv hvordan (f.eks. medspil/modspil) og af hvem?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Ja, gennemgangen af analysen især. X: Ja, via hjælpen i analysen og via at få bekræftet at arbejdet jeg lægger i det bliver der lagt mærke til. Y: Fraværende i dag

Z: Ja, godt modspil fra Kaja mht. hvor der skulle moduleres i analysen. UV: Ja, absolut fra dem alle tre (minus Y i dag) – især i evalueringen i dag om brugsklaver.
2.2. <i>Har det haft betydning for dit udbytte, engagement og motivation?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Ja, jeg lærer noget hver gang jeg laver fejl. X: Det får mig til at ville fortsætte med at prioritere faget. Y: Fraværende i dag Z: I den grad, Næste gang vil jeg tænke mere over det, og få det rigtigt! UV: Ja, det har sat fokus på min egen bevidsthed om brugsklaver.
Spørgsmål 3
3.1. <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag for underviseren? For dig? Og for dine medstuderende?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Analysen med alle udfordringerne. Hvad er med i akkorden og hvad er ikke? Det er svært at vurdere til tider. Jeg var i hvert fald udfordret m. Mozart. X: Er ikke sikker. Måske for underviseren at forklare os, hvor modulationer skal starte. Y: Fraværende i dag Z: Ingen umiddelbare udfordringer. UV: Mig: Følelsen af at mangle tid – og derfor ikke blive stresset. De stud.: at finde metode til afkodning af komplicerede opbygninger.
Spørgsmål 4
4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Og Hvordan?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: Forberedelse hjemmefra. Spørgsmål og interesse til analysen, som også var relevant for mine medstuderende. X: Jeg har forsøgt at komme forberedt og stille gode spørgsmål. Y: Fraværende i dag Z: Ja, ved at have forberedt mig og byde ind rent fagligt.
Spørgsmål 5
5.1. <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ti 29/10: V: 1 time og 30 min (klaver + analyse). X: Ca. 1,5 time i går efter at jeg modtog analyseopgaven. Jeg sled dog med at finde ud af dele af den, så på et tidspunkt gav jeg lidt op i går. Y: Fraværende i dag Z: Ca. 45 min.

REFLEKSIONSARK II

Sammenskrivning af 2019.11.18.

Spørgsmål 1
<i>1.1 Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag</i> ugedag/dato: Ma 18/11: V: Udfordrende. Lidt lang. Varieret. X: Morsom. Udfordrende. Opklarende. Y: Udfordrende. Produktiv. Behagelig. Z: Svært. Behagelig. UV: God. Udfordrende. Lærerig.
<i>1.2 Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i> ugedag/dato: Ma 18/11: V: Bladsang. Var meget svær og problematisk: Akkompagnementet drillede og vi var alle forvirret og usikre. X: At mestre opgave 62 i rytmeheftet, eftersom jeg fandt denne meget svær at mestre på egen hånd. Y: To-handsrytmen, der bare aldrig holder op med at være svær. Det hjalp meget at pille den fra hinanden og sige rytmerne. Z: Vi snakkede lidt om hørelære som valgfag til næste år (Folk vil faget). UV: - Bladsang (Bach: Agnus Dei fra Joh. Passion). Skal måske give noget forhåndshjælp. Var nok for svær for dem i virkeligheden – i hvert fald uden hjælp til orientering forinden. - At holdet ønsker hørelære oprettet som valgfag på kandidatdelen.
<i>1.3 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i> ugedag/dato: Ma 18/11: V: Problematisk med rytmen og de formindskede treklangsbyrder. Jeg blev usikker, fordi mine medstuderende også var det. Vi gættede og meget til tonerne. X: Fordi det hjalp mig at give slip på mine nerver og fik mig til at falde til ro i figurskiftene. Y: Den var betydningsfuld, fordi den var løsningsorienteret og gav resultat. Z: Og det er dejligt UV: - Bach gav mig en aha-oplevelse mht. forhåndshjælp til orientering i satsen. - Ønsket om mere hørelære på kandidatdel vidner om, at undervisningen opleves som meget relevant.
Spørgsmål 2
<i>2.1 Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag:</i> <i>Hvordan fik du den</i> <i>Hvem gjorde hvad</i>
ugedag/dato: Ma 18/11:

V: • Ved at gennemgå øvelserne foran underviser og hold. • Underviseren spørger pænt, om jeg vil sige rytmen. X: Alle, via kommunikation og latter gennem timen. Y: Ja, fra underviseren, der godt kunne se, at jeg havde arbejdet med rytmeøvelserne, selvom jeg kom til at klokke i den, jeg i virkeligheden kunne bedst. Z: Ja, gik lidt på tur – jeg siger, når noget har været svært for mig. Kan ikke huske hvordan og hvem, der sagde hvad. UV: Se spørgsmål 1.2.
2.2. <i>Hvilken betydning har det haft for dit udbytte:</i> ugedag/dato: Ma 18/11: V: Det giver motivation eller det modsatte alt efter om det går godt eller skidt. Motivation gør noget godt for mit fokus. X: Det giver mig energi. Y: At jeg kunne lade være med at være alt for utilfreds med mig selv. Z: Meget. Rummet er åbent og trygt, så lærer jeg bedst. UV: Lært noget om at være opmærksom ift. bladsang .
Spørgsmål 3 3.1. <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag:</i> • <i>For underviseren:</i> • <i>For dig:</i> • <i>For dine medstuderende:</i>
ugedag/dato: Ma 18/11: V: Bladsang for mit vedkommende. X: • For underviseren: de ting, vi ikke mestrede hjemme. • For mig: Jeg var svært nervøs i dag/havde angst. • For mine medstuderende: De ting vi ikke havde mestret derhjemme. Y: Jeg tror, at udfordringen for os alle har været den lange undervisningspause, der har været fyldt med alt muligt andet fagligt indhold, og ikke levnet mulighed for fordybelse i andet. Z: • Underviser: Ingen udfordring – måske tålmodighed? • Mig selv: Skal være skarpere på kvintoler! • Medstud.: Føler det er meget blandet. UV: Mig selv: Bladsang. De studerende: • Bladsang (Bach). • To-håndsrytme (mest Y). • Adagiorytmerne.
Spørgsmål 4 4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Hvordan?</i>
ugedag/dato: Ma 18/11:

V: Jeg kom velforberedt, men jeg var en smule træt og uoplagt, og er derfor ikke så koncentreret og god til at tage imod kritik/rettelser. X: Jeg ved virkelig ikke. I dag fik jeg akut angstanfald, så jeg fokuserede mest på at deltage efter bedste evne. Y: Det håber jeg. Z: Jep. Har forberedt mig efter bedste evne, og så går jeg meget op i at kunne sprede et smil en gang imellem. UV: • Været ret opmærksom på Y's problem med to-håndsrytmen/rose hende for hendes forberedelse trods modvilje mod disciplinen. • Været lidt ekstra omsorgsfuld overfor V, som så lidt bleg ud. • Jeg opdagede dog ikke X's angstanfald!
Spørgsmål 5
5.1. <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ma 18/11: V: 2 timer ca. X: Omtrent 1 til 1,5-2 timer. Y: ca. 2,5 time. Z: 1 time ca.

REFLEKSIONSARK II

Sammenskrivning af 2019.11.19.

Spørgsmål 1
1.1 <i>Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag</i>
ugedag/dato: Ti 19/11: V: Varieret. God. Lærerig. X: Opklarende. Rolig/behagelig. Udfordrende. Y: Udfordrende. Lærerig. Effektiv. Z: Fraværende. KC: God. Udfordrende.
1.2 <i>Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ti 19/11: V: Vores gennemsyngning/bladsangsøvelse. Rytmen var svær og vi forvirrede hinanden. X: At få tid til at øve transposition og blive lyttet til igen (efter øvning). Y: Det handler ikke kun om i dag, men jeg er blevet overrasket over, hvor meget jeg faktisk bruger transpositionsspillet i min dagligdag. Z: Fraværende
1.3 <i>Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>

ugedag/dato: Ti 19/11: V: Det gør mig frustreret og usikker, når det går så galt, men samtidig kommer jeg mere op på dupperne = bedre fokus. X: Jeg var svært nervøs, fordi jeg finder korordinationen svær (transp.), men fik hjælp til at spille langsommere, og at få en chance mere af underviser. Y: Det er nok mere noget, der er gået op for mig selv. Z: Fraværende
Spørgsmål 2
2.1 <i>Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag:</i> • <i>Hvordan fik du den</i> • <i>Hvem gjorde hvad</i>
ugedag/dato: Ti 19/11: V: Da vi skulle gennemgå akkordanalysen og spille klaver. Underviseren spurgte mig pænt. X: Ja, ved at gennemgå analysen og i transp. spil. Y: Ja. Jeg får enormt meget ud af den måde, vi gennemgik koralerne på – det er både roligt, fokuseret og effektivt. Z: Fraværende
2.2 <i>Hvilken betydning har det haft for dit udbytte:</i>
ugedag/dato: Ti 19/11: V: Det kræver megen koncentration og fokus, når jeg skal præstere overfor holdet, hvilket er en god øvelse. X: Opklaring af akkorder, jeg ikke selv havde fundet ud af. Y: Z: Fraværende Se forrige (Ja. Jeg får enormt meget ud af den måde, vi gennemgik koralerne på – det er både roligt, fokuseret og effektivt).
Spørgsmål 3
3.1 <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag:</i> • <i>For underviseren:</i> • <i>For dig:</i> • <i>For dine medstuderende:</i>
ugedag/dato: Ti 19/11: V: UV: Hjælp med bladsang. Mig: Bladsang. Medstud.: Akkordanalysen. Min opfattelse var, at akkordanalysen var nemmere for dem. X: UV: Forklaring af de notationer, vi ikke forstod. Mig selv: Takle nerver ved manglende koordination ved klaveret (transp). Medstud.: Ved ikke. Analysen måske? Y: Den generelle udfordring har nok været, at kun halvdelen af holdet var til stede ved lektionens start. Z: Fraværende
Spørgsmål 4
4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag?</i> <i>Hvordan?</i>

ugedag/dato: Ti 19/11: V: Ja lidt – ved at komme velforberedt og motiveret for at blive dygtigere. X: Jeg ved ikke. Jeg har forsøgt at stille gode spørgsmål. Y: Jeg kom for sent, så jeg har nok nærmere været et lidt forstyrrende element. Z: Fraværende
Spørgsmål 5
<i>5.1 Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ti 19/11: V: Ca. 2 timer (fordelt på 14 dage). X: Ca. 2,5 timer. Y: Ikke så meget, som jeg gerne ville – brugsklaver hjælper virkelig tit i svinget. Z: Fraværende

REFLEKSIONSARK II

Sammenskrivning af 2019.11.25.

Spørgsmål 1
<i>1.1 Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: Rolig. Struktureret. Lærerig. X: Forståelsesfuld. Rolig. Udfordrende. Y: Overskuelig. Lærerig. Behagelig. Z: Fraværende (ex-skriverier)
<i>1.2 Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: Molkompendiet – øvelsen m/"The people, that walked". Da det gik op for mig, at det var den arie, blev øvelsen pludselig lidt mere overskuelig med de ellers mange ledetoner. X: Jeg synes, det var markant at prøve og at få hjælp til at udføre molopgaven ("The people, that walked") og de melodiske opgaver. Y: Det gik op for mig, at jeg godt kan knække 2-håndsrhythmerne. Z: Fraværende (ex-skriverier)
<i>1.3 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: Y afslørede undervejs, hvilken arie, det var. Det var en hjælp, men måske lidt snyd. X: Fordi det er de ting, jeg er meget ukomfortabel med, når jeg er uforberedt. Y: Jeg ved ikke, hvor meget det kan forklares. Der var bare en god og tryk stemning, så jeg ikke gik i panik. Z: Fraværende (ex-skriverier)
Spørgsmål 2

2.1 <i>Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag:</i> • <i>Hvordan fik du den</i> • <i>Hvem gjorde hvad</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: Da vi skulle gennemgå lektier. Særligt polyrytmerne m/kvintolerne – her fik jeg megen opmærksomhed og hjælp fra underviseren. X: Underviser gav mig støtte til at gennemføre de opgaver, jeg finder vanskeligst. Y: Jeg synes egentlig altid, at der er masser af opmærksomhed på den enkelte – både fra underviseren og de andre studerende. Z: Fraværende (ex-skriverier)
2.2. <i>Hvilken betydning har det haft for dit udbytte:</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: Jeg fik nogle gode råd til at øve kvintoler, og blev dermed mere opmærksom på, hvad det er, jeg gør forkert. X: At jeg bliver mere komfortabel med at udføre de melodiske ting under pres. Y: Man føler sig tryk og let. Z: Fraværende (ex-skriverier)
Spørgsmål 3
3.1 <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag:</i> • <i>For underviseren:</i> • <i>For dig:</i> • <i>For dine medstuderende:</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: 2-håndsrytmen. Den havde vi alle problemer med. X: Underviser: Min mangel på forberedelse. Mig selv: Min mangel på forberedelse. Medstud.: polyrytmen 5:2 og "The people, that walked". Y: For mig har udfordringen været at kunne fokusere midt i en travl periode med nyligt overstået liedprojekt, der har fyldt meget – og fortættet opgaveskrivning (KC: 2 skriftlige ex.aflev. indenfor en uge). Z: Fraværende (ex-skriverier)
Spørgsmål 4
4.1 <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag?</i> <i>Hvordan?</i>
V: Jeg kom forberedt og deltog i undervisningen, da vi gennemgik lektien. X: Jeg føler ikke, at jeg har bidraget på nogen speciel måde i dag. Y: Det håber jeg ved at være opmærksom og forhåbentlig give de andre plads. Z: Fraværende (ex-skriverier)
Spørgsmål 5
5.1 <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ma 25/11: V: Ca. 2 timer. X: Ca. 30 min. Jeg skulle ønske, jeg kunne have prioriteret mere denne uge (masterclass + koncert + vandskade i hovedfagslokalet).

Y: ca. 2.5 time.
Z: Fraværende (ex-skriverier)

REFLEKSIONSARK II

Sammenskrivning af 2019.11.26.

Spørgsmål 1

1.1 *Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag*

ugedag/dato: Ti 26/11:

V: Lærerig. Anderledes i forhold til struktur, rækkefølge. God.

X: Hyggelig. Informerende. Rolig

Y: Spændende. Brugbar. Dynamisk.

Z: Informationsrig. Varierende udfordring. Uforberedt.

1.2 *Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)*

ugedag/dato: Ti 26/11:

V: Brugsklaver, problemer m/fortegn. Spillede mange fejl

X: Det betyder meget for mig at kunne spille transponeringsopgaven.

Y: Det var dejligt at begynde med brugsklaver – det gav en anden energi til det, end når det ligger allersidst i timen.

Z: At få forklaret de forskellige typer af harmoniske slutninger igen var dejligt!

1.3 *Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?*

ugedag/dato: Ti 26.11:

V: Underviseren lyttede og rettede de steder, hvor jeg spillede fejl. Det var svært at rette på stedet, da jeg havde indøvet fejlen.

X: Fordi jeg synes, det er rigtig svært, særligt under pres, så det gav mig mere selvtillid og motivation i forhold til disse opgaver.

Y: Se ovenfor.

Z: Det tænker jeg på nogle gange, men glemmer altid at spørge.

Spørgsmål 2

2.1 *Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag:*

- *Hvordan fik du den*
- *Hvem gjorde hvad*

ugedag/dato: Ti 26/11:

V: Ja, da vi skulle gennemgå lektier. Min medstuderende lyttede, mens underviseren og jeg arbejdede os igennem sidste system af analysen.

X: Jeg fik opmærksomhed fra underviser i klaverspillet og ved at analysen blev tjekket højt, og jeg fik svar på mine spørgsmål.

Y: Jeg synes altid, at der er god opmærksomhed til alle i løbet af undervisningen. Det er en af fordelene ved de små hold.

Z: Jeg spurgte – Kaja forklarede.
2.2. <i>Hvilken betydning har det haft for dit udbytte:</i>
ugedag/dato: Ti 26/11: V: Jeg kunne se et mønster, da vi analyserede sammen. Jeg skal være mere opmærksom på DDa X: Det gør, at jeg bliver mere motiveret og vil arbejde hårdt for faget. Y: Intet svar. Z: Meget! At der plads til spørgsmål er dejligt. Det kan næsten fylde det hele, indtil man har fået svar.
Spørgsmål 3
3.1. <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag:</i> • <i>For underviseren:</i> • <i>For dig:</i> • <i>For dine medstuderende:</i>
ugedag/dato: Ti 26/11: V: -: at forklare og hjælpe os m/akkordanalysen. -: sidste system i akk. analysen. -: do X:-: vores spørgsmål i analyse. -: Jeg var træt og kom lidt demotiveret fra fællestime i hovedfag. -: at forstå, når analyse'regler' brydes. Y: For mig er udfordringen at holde tungen lige i munden med alle de jern, man har i ilden og fokusere på det, der sker NU. Z: Kaja: Ingen udfordringer jeg kunne se. Mig: Tålmodighed og forståelse for, at ikke alle studerende er lige gode til alting.
Spørgsmål 4
4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Hvordan?</i>
Ti 26/11: V: Jeg mødte op og gjorde, hvad jeg blev bedt om. Dog følte jeg mig lidt uforberedt... X: Ved at forberede mig, dog mit humør var ikke 100% i dag. Y: Det håber jeg. Jeg har følt, at jeg har haft et overskud. Z: Det synes jeg! Ved min forberedelse af funktionsanalysen.
Spørgsmål 5
5.1. <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ti 26/11: V: ca. 1 time. X: ca. 3 timer. Y: ca. 2 timer. Z: ca. 30 min. Havde ikke fået øvet transposition og det kunne mærkes.

REFLEKSIONSARK II

Sammenskrivning af 2019.12.02.

Spørgsmål 1
<i>1.1 Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag</i>
ugedag/dato: Ma 02/12: V: Rolig. Koncentration. Rytmer. X: Informerende. Forvirrende. Slidsomt. Y: Afbud Z: Træt. Lærerig. Spændende.
<i>1.2 Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>
ugedag/dato: Ma 02/12: V: Mit besvær med kvintolerne. Underviseren rettede mig hjælp. Dog er det svært for mig at abstrahere fra mine medstuderende. X: Det var markant, at vi arbejdede med metode i litteratureksemplerne. Y: Afbud Z: At vi ikke skyndte os igennem rytmeopgaverne.
<i>1.3 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>
ugedag/dato: Ma 02.12: V: Jeg følte kun, at det var rigtigt hver anden gang. Det er lidt frustrerende, at jeg ikke selv kan høre, når det er forkert. X: Fordi øvelserne var overvældende for mig, og jeg ikke klarede at løse dem på egen hånd. Y: Afbud Z: At vi tog os god tid til litt. eksemplerne i rytme.
Spørgsmål 2
<i>2.1 Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag:</i> • <i>Hvordan fik du den</i> • <i>Hvem gjorde hvad</i>
ugedag/dato: Ma 02/12: V: Under gennemgang af rytmer/lektier. Underviseren spørger pænt, om jeg vil sige rytmen. Mine medstuderende lytter med. X: Ja, ved sammen med underviser at få gennemarbejdet mine usikkerheder ved opgaverne. Y: Afbud Z: Ja, jeg følte, at Kaja havde god opmærksomhed på os alle.
<i>2.2. Hvilken betydning har det haft for dit udbytte:</i>
ugedag/dato: Ma 02/12: V: Ekstra fokus og præstation, når jeg skal præstere foran andre – også lidt nervøs. X: At jeg nu ved, hvordan jeg bedre skal håndtere litteratureksemplerne. Y: Afbud Z: Meget, det er vigtigt, at man får tid.

Spørgsmål 3
3.1. <i>Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag:</i> • <i>For underviseren:</i> • <i>For dig:</i> • <i>For dine medstuderende:</i>
ugedag/dato: Ma 02/12: V: Mig: Kvintoler Underviser og medstuderende: Vores første øvelse med rytmer fra litteraturen – mange bjælker og svær for os at overskue. X: Underviser: at vi sled med litt.eksemplerne. Mig: Litt.eksemplerne og energi. Medstud.: Litt.eksemplerne. Y: Afbud Z: Lidt ringe forberedelse fra min side, men det er også bare svært!
Spørgsmål 4
4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag?</i> <i>Hvordan?</i>
Ugedag/dato: Ma 02/12: V: Jeg kom velforberedt og med spørgsmål, som var til gavn for mig selv og mine medstuderende. X: Jeg føler egentlig ikke, at jeg har gjort det i dag. Jeg har følt mig meget udkørt og træt. Y: Afbud Z: Det at jeg kunne være her – ellers ikke ret meget.
Spørgsmål 5
5.1. <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ma 02/12: V: 3 timer: Rytmerne og melodien i mol var ret udfordrende for mig. X: Ca. 2 timer. Y: Afbud Z: Ca. 20 min.

REFLEKSIONSARK II

Sammenskrivning af 2019.12.03.

Spørgsmål 1
1.1 <i>Skriv 3 for dig dækkende ord for lektionen i dag</i>
ugedag/dato: Ti 03/12: V: Spændende. Nysgerrighed. Engagement. X: Oplysende. Informerende. Træt. Y: Indholdsrig. Dynamisk. Informativ. Z: Svær. Frustrerende. Larmende. UV: Jeg var vist selv lidt ved at begynde at gå i 'ferie-mode'
1.2 <i>Prøv at beskrive så konkret som muligt en for dig markant/betydningsfuld episode i denne lektion (det behøver ikke være en faglig episode)</i>

ugedag/dato: Ti 03/12: V: Gennemgang af harmonisk analyse. X: Det betød meget at få grundigt gennemgået nogle af de nyere funktioner auditivt. Y: Hvor meget man skal holde tungen lige i munden efterhånden, når vi laver koralaflytning. Z: På et tidspunkt prøvede Kaja at fortælle os noget, men de andre sad bare og snakkede om noget andet – noget relevant, men det tog så meget fokus.
<i>1.4 Kan du forklare, hvorfor den var betydningsfuld? Hvem gjorde hvad og hvorfor/hvornår?</i>
ugedag/dato: Ti 03.12: V: Besvær med at forstå og lære en specifik akkord. Underviseren gav mig råd, og fik mig til at se akkorden i en sammenhæng. X: Fordi det giver mig mere oversigt over sammenhængen, og det blev lettere at finde metoder til at genkende funktionerne. Y: Det er en af mine favoritdiscipliner, og det begynder at blive virkelig tricky (og sjovt). Z: Fordi det var træls. Hvis der ikke er fokus i samtalen, lukker mine ører ned, og jeg kan ikke tænke.
Spørgsmål 2
<i>2.1 Hvis du har oplevet at få opmærksomhed i timen i dag:</i> <i>Hvordan fik du den</i> <i>Hvem gjorde hvad</i>
ugedag/dato: Ti 03/12: V: Ved gennemgang af lektier og spørgsmål på timen. Underviseren stillede spørgsmål om akkorder, som jeg kunne svare på. X: Jeg fik opmærksomhed via at vi <i>sammen</i> gennemgik det hele. Y: Jeg synes altid, at opmærksomheden fordeles godt imellem de studerende. Z: Oplevede at jeg i dag skulle kæmpe lidt for at få lov til at sige noget.
<i>2.2. Hvilken betydning har det haft for dit udbytte:</i>
ugedag/dato: Ti 03/12: V: Memorerer akkorderne bedre. - Selvtillid, afklaring, bekræftelse i at jeg bliver bedre. - Fokus, koncentration. X: Det gør, at jeg stadig bliver mere sikker i funktionerne. Y: Det gør, at jeg føler mig set og mødt og føler, at underviseren har en aktie i, at jeg personligt får et konkret fagligt udbytte hver gang. Z: Meget. Hvis jeg føler, der ikke er plads, frustrerer det meget.
Spørgsmål 3
<i>3.1. Hvor tænker du, at udfordringen har været i dag:</i> <i>For underviseren:</i> <i>For dig:</i> <i>For dine medstuderende:</i>
ugedag/dato: Ti 03/12: V - Underviser: At forklare de altererede DD i øvelserne. - Mig: At forstå og læse akkorderne i den harmoniske analyse. - De andre: - do - X:

• Underviser: at vi var lidt uopmærksomme. • Mig: huske alle funktioner og deres muligheder. Træt og uopmærksom efter 2 timers slagtøjsprøve. • De andre: auditiv genkendelse. Y: Udfordringen har været at fokusere i en travl periode. Z: Os alle: at holde fokus og have den samme samtale.
Spørgsmål 4
4.1. <i>Har du bidraget til at kvalificere undervisningen og underviseren i dag? Hvordan?</i>
Ti 03/12: V: Jeg kom velforberedt og svarede på spørgsmål og stillede dem. X: Jeg har forsøgt at komme så forberedt som muligt. Y: Det håber jeg. Jeg har været aktiv og budt ind. Z: Tja, måske lidt. Har forberedt mig.
Spørgsmål 5
5.1. <i>Hvor meget tid har du ca. brugt på forberedelse til denne lektion?</i>
ugedag/dato: Ti 03/12: V: Ca. 1,5 time. X: Ca. 3 timer. Y: 2,5 time. Z: Ca. 1 time.

Bilag 2

1.lektion d. 2019.10.21.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Lærereg, godt arbejds- og udviklingsmiljø.

Spm. 1.2

- Tryghed ved at synge sammen før solo.
- Underviser (uv) forklarer årsag til vanskelighed.

Spm. 1.3

- Afmystificere vanskeligheder modvirker følelsen af dumhed.

Spm. 2.1

- De stud. oplever, at deres individuelle behov bliver set.
- Opleves vigtigt for de studerende at få opmærksomhed ved både korrektion og ros, og med navns nævnelse. (Se video 27.25-27.44)

Spm. 2.2

- Præstationens udfald kan påvirke den enkelte studerendes *personlige* selvfølelse

- Trivsel skaber energi. (Se video: klip 1 00.21.25-25.00 (X))
- Anerkendelse skaber godt fundament og giver en følelse af lethed. (Se video: klip 1 00.21.25-25.00)

Spm. 3.1

- Få oversigt efter lang pause (2 ugers undervisningsfri).
- Fornemme fagligt niveau efter lang pause.
- At nå det hele.

Spm. 4.1

- Ingen dybere refleksioner udover udtryk som "godt humør, være engageret og positiv".

Spm. 5.1

- Gennemsnit 2 timer.

Didaktiske pointer

- Afklare faglige udfordringer ved at verbalisere. Dette afmystificerer udfordringerne og modvirker følelsen af dumhed.

Didaktiske udfordringer

- Empatisk indlevelse fra uv.

Organisatoriske udfordringer:

- 'Huller' i undervisningsforløbet.

Motiver

- Betydning af opmærksomhed ved både korrektion *og* ros.
- Præstationens udfald kan påvirke den enkelte deltages *personlige* selvfølelse.
- Anerkendelse fra både uv og medstuderende virker angstdæmpende ved at skabe lethed. Trivsel skaber energi.
- Manglende bevidsthed fra deltagerne om egen rolle i undervisningen og om, at relationen går *begge* veje – ikke kun fra uv til studerende, men også den anden vej.

2.lektion d. 2019.10.22.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Aha-oplevelser hos deltagerne.
- Timen oplevedes som behagelig og informativ.

Spm. 1.2

- "'Lyset' gik op for mig". (Se video: 9:14 + 10:41 +9:26) (Jeg har en anerkendende måde at svare på).
- "Det gik alligevel" (En studerendes oplevelse af at få afkræftet tvivl og usikkerhed). (Se video 8:03 + 5:47 + 9:57). (Y bad om at være den første til analyse i dag – formodentlig for at komme fri af sin usikkerhed om, hvorvidt hun havde forberedt sig godt nok).

Spm. 1.3

- Gætte isf. at lytte pga. personlig usikkerhed.
- '10'øren faldt' pga. uv's brug af tavle (det visuelle). (Se video 10:41 (Z))

Spm. 2.1

- Den personlige henvendelse opleves som vigtig af de studerende.
- En studerende følte ikke at have fået rum til at vise, det han kunne. Fik kun svære spørgsmål.

Spm. 2.2

- En studerende mister let fokus, hvis hun korrigeres/oplever nederlag.

Spm. 3.1

- Opsamlingen efter længere pause (2 ugers undervisningsfri)
- En studerende følte sig i underskud og ikke velforberedt. (Se video 1:09) (Y – kom mere på banen via min opfordring. Anerkendelse. De studerendes medansvar for undervisningen. Referere til LLF's omtale af Honneths teori om anerkendelse).

Spm. 4.1

- Velforberedt, været koncentreret, været "lidt ulden i dag". (Se video 1:09 Y's stemmeføring). Bidraget med viden og bevidsthed om forskelligheden på holdet. (Her ses, at der er sket en udvikling i deres refleksion).

Spm. 5.1

- Fra 0,5 til 2 timer.

Didaktiske pointer

- Appellere til flere sanser i uv, såvel den auditive (både musik og ord) som den visuelle (tavlebrug).
- Vigtigt med den *personlige* henvendelse: hvem og hvordan?
- Assimilativ og akkomodativ proces.
- Empatisk spejlende underviser.

Didaktiske udfordringer

- ingen

Organisatoriske udfordringer:

- 'Huller' i undervisningsforløbet.

Motiver

- Vigtigheden af den personlige opmærksomhed – differentiering – empatisk spejlende.
- Rette opmærksomhed på, at alle får vist noget, de kan godt – giver dem en succesoplevelse.
- Adskillelsen af person og præstation.
- Deltageres bevidsthed om deres faglige forskellighed.
- Bevidsthed hos de studerende om medansvar for undervisningen.

3.lektion d. 2019.10.28.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Nogle lidt trætte og slidte. Bevirkede manglende fokus og en del fejl
- 'Smittede' hinanden med manglende fokus. (Måske Illeris' læringstrekant som billede på at man 'smitter' hinanden).

Spm. 1.2

- Større faglige udfordringer i rytmer og atonalitet. (Se video: 4:41-5:00)

Spm. 1.3

- Nogle større faglige udfordringer. (Se video: 5:50 + 6:25)

Spm. 2.1

- Rar opmærksomhed og anerkendelse fra både uv og medstuderende. (Hvordan gav jeg anerkendelse og tager de imod anerkendelsen?) (Se video (V) 37:24-37:54)
- God støtte og god fordeling af fokus fra uv. (Video? (Z))

Spm. 2.2

- Animeret de studerendes lyst og inspiration.

Spm. 3.1

- Lidt en opsamlingstime pga. pause og projekter.
- Manglende forberedelse fra flere (pga. projekter).
- Blev flere gange en lidt for faglig intens time. (Se video: 21:40-23:08) (Gav tid til småsnak).
- Intensiteten gav også stor 'nærkontakt'. (Se video: 24:53-26:30) ('Skjult kontakt' ved atonalitet).

Spm. 4.1

- Én studerendes tålmodighed og egen forberedelse. (Her ses, at der er sket en udvikling i refleksionen over at være bevidst om at være medspillende i undervisningen (med sin tålmodighed og forberedelse)).
- Hjælpe medstuderende.
- Gjort sit bedste på trods af (Viser bevidsthed om selvovertagelse).
- Positiv indstilling. (Se video: 33:50 (X)).

Spm. 5.1

- Fra glemt forberedelse til 3 timer.

Didaktiske pointer:

- Give de studerende flere forslag til hjælpemidler/metoder i deres hjemmearbejde (f.eks. ved øvning af kvartstabler).
- Være på forkant med at informere om nogle udfordringer i hjemmelektierne, de skal være særligt opmærksomme på (f.eks. bjælkenotation i rytmer).

- Husk at lave små udåndingspauser undervejs i timen. Give plads til småsnak. (se video: 21:40-23:08) (Gav tid til småsnak).

Didaktiske udfordringer

- ingen

Organisatoriske udfordringer:

- 'Huller' i undervisningsforløbet

Motiver:

- Holde balancen mellem personlig opmærksomhed/støtte til den enkelte i forhold til de andre holddeltageres tålmodighed.
- Holde balancen i den faglige intensitet i uv. Vær opmærksom på faglig ophobning.

4.lektion d. 2019.10.29.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Hyggelig time. (Ses på video?)
- God og behagelig time.

Spm. 1.2

- Oplevede faglig hjælp som betydningsfuld.
- Midtvejsevalueringen (En studerende havde brug for konkrete lektier, ellers får han sig ikke øvet).

Spm. 1.3

- Aha-oplevelse.
- Godt med vej-ledende spørgsmål.
- Godt at få sat ord på hele processen. (Midtvejsevalueringen)

Spm. 2.1

- Oplevede at blive set – også det forberedte arbejde. (Se video: 2:50-3:30 + 4:40-6:15 + 11:34 + 12:13 + 27:53) (Gode eks. på gensidigt godt modspil).
- Godt modspil fra uv. (se video: 18:32-18:50)

Spm. 2.2

- Faglig udfordring.
- Prioritere faget.
- Være mere fokuseret næste gang.

Spm. 3.1

- Faglige udfordringer

Spm. 4.1

- Stillet spørgsmål, som var relevante for hele holdet. (Viser en udvikling i bevidsthed om at være en aktiv og med-/modspillende studerende. Har noget med anerkendelse at gøre. Handler om undervisningsmiljøet).

Spm. 5.1

- Fra 0,75 til 1,5 time.

Didaktiske pointer

- At de studerende oplever sig set af uv.
- Uv stiller spørgsmål, som leder den studerende hen mod målet = stiller de for situationen rigtige spørgsmål.
- Erfare at fejlpræstation forøger læring. Øger en lærende indstilling fremfor en præsterende indstilling til faget.

Didaktiske udfordringer

- Den studerende har brug for konkrete lektier for at arbejde/øve. Ser sig selv mere som elev end som studerende?

Organisatoriske udfordringer:

- Nedsænkningen i timetallet til faget. Kan give faglig stress.

Motiver:

- Hjælp og modspil er to sider af samme sag.
- Modspil og den studerendes oplevelse af at ens indsats bliver set og værdsat skaber motivation for yderligere indsats.
- Uv ikke svare, men i stedet stille de 'rigtige' spørgsmål = vej-visende mod målet.

5.lektion d. 2019.11.18.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Fagligt udfordrende.
- Lærerig.
- Behagelig.

Spm. 1.2

- Stor faglig udfordring i bladsang og 2-håndsrhythme.

Spm. 1.3

- Usikkerhed i bladsang.
- Hjælp fra uv fik nerverne i ro og gav succesoplevelse.
- Løsningsorienteret hjælp fra uv.

Spm. 2.1

- Venlig kommunikation fra uv. (Ses på video?)

- Latter i timen.

Spm. 2.2

- Præstationen påvirker motivationen.
- Motivation gør godt for fokusering.
- Fik energi.
- Et åbent og trygt læringsrum. (Kan alt dette ses på video? Hvad er det, jeg gør? Gør jeg det bevidst eller intuitivt?)

Spm. 3.1

- De faglige udfordringer.
- Personlig nervøsitet.

Spm. 4.1

- Træthed og uoplagthed.
- Den gode forberedelse hos alle.
- Ønsker at sprede smil. (Viser en bevidsthed om at bidrage med egen væremåde og indre indstilling ift. stemningen i det fælles læringsrum).

Spm. 5.1

- Fra 1 til 2.5 time.

Didaktiske pointer

- Uv give hjælp til forhåndsorientering i bladsang forinden sang.
- Hjælpe stud. med at kunne reducere komplicerede og sammensatte opgaver til overskuelige enheder (øger blikket for figurlæsning i eks. rytmelæsning og bladsang).
- Være lattermild – skaber lethed.

Didaktiske udfordringer:

- Obs på ikke at få en ophobning af flere store faglige udfordringer i samme time.

Organisatoriske udfordringer:

- 'Huller' i undervisningsforløbet i form af undervisningsfrie uger (til projekter o.lign).

Motiver:

- Balance i undervisningen ift. faglige udfordringer.
- Undervise i reduktion af noget komplekst til (en) overskuelig(e) enhed(er), som bliver til et hjælpemiddel i den studerendes egen øveproces.
- Være lattermild – skaber lethed.
- Uv være opmærksom på de studerendes indre tilstand (trætte, glade, slidte, hidsige, angst, nervøse etc.) – og ydre i form af eks. bleghed, røde øjne, blussen i hovedet etc.

6.lektion d. 2019.11.19.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- En fagligt udfordrende, god, lærerig og effektiv time.

Spm. 1.2

- Smittende forvirring ved en af øvelserne.
- Transpositionsspil: god oplevelse når uv vender tilbage og hører den stud. igen efter en korrektion ("fik en chance mere").

Spm. 1.3

- Aha-oplevelse vedr. en mere personlig selverkendelse om egen reaktionsmåde .
- Nervøsitet/frustration/usikkerhed hos de stud., når noget går galt (i dag: i analysen).

Spm. 2.1

- At blive spurgt pænt af uv (venlig henvendelse).
- Analysegenngang var rolig, fokuseret og effektiv.

Spm. 2.

- Kræver megen koncentration og fokus at præstere overfor andre.

Spm. 3.1

- Afklaring af notationsproblemer i rytmeøvelsen.
- Bevidsthed om, at medstuderende også har faglige udfordringer.

Spm. 4.1

- Møde velforberedt.
- Møde med en motivation for at blive dygtigere.
- Stille gode spørgsmål.
- Selvindsigt om måske at virke forstyrrende ved at komme for sent.

Spm. 5.1

- I gennemsnit 2 til 2,5 time.

Didaktiske pointer:

- Uv være opmærksom på at gribe ind i tide ved en begyndende smittende faglig forvirring på holdet.
- Uv være på forkant overfor de stud. med faglige problemstillinger, når opgaven stilles/udleveres. Give forslag til øvemethode.
- Uv's fokus og tempo.

Didaktiske udfordringer:

- At nå igennem alt stoffet på timen, hvis én studerende har brug for særlig hjælp.

Organisatoriske udfordringer:

- Ingen

Motiver:

- Nå igennem alt stof i forhold til dybdelæring.
- Uv hjælpe de studerende til at kunne *være* i deres nervøsitet og *handle* i den uden at blive så frustreret.

- At præstere foran andre er i sig selv en præstation.
- Selvindsigt hos studerende ift. betydning af egen indre attitude.

7.lektion d. 2019.11.25.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- En rolig, struktureret, lærerig og behagelig time.

Spm. 1.2

- Positiv aha-oplevelse for en stud. i en disciplin, der normal er svær for vedkommende.

Spm. 1.3

- Et mindsket stressniveau i melodiopgaverne.
- God og tryk stemning i timen.

Spm. 2.1

-

Spm. 2.2

- Gode konkrete råd om metode fra uv til øveprocessen.
- Er blevet bedre til at arbejde under pres.
- Føler sig tryk og let.

Spm. 3.1

- Ophobning af andre ex-opgaver i løbet af ugen.

Spm. 4.1

- Give de andre medstuderende plads i undervisningen. (Viser en bevidsthed om at bidrage med egen væremåde og indre indstilling ift. stemningen i det fælles læringsrum. Medansvar for egen og andres læring).
- Var velforberedt.

Spm. 5.1

- Fra 0,5 til 2,5 time

Didaktiske pointer

- Hjælpe studerende med tendens til panikangst igennem en fagligt udfordrende præstation ved at holde vedkommende 'i hånden' ved at holde fuld fokus i nærværet overfor den studerende på en stille, rolig, venlig og kærligt bærende måde – med konstant øjenkontakt. På den måde hjælpe den studerende til både at kunne *være og handle* i situationen midt i et anfald af lammende panikangst.
- Uv give konkrete råd til øvemetoder.

Didaktiske udfordringer

- Studerende, der ved præstationskrav let går i panikangst.

Organisatoriske udfordringer:

- Institutionens placering af andre eksaminer i nogle af undervisningsugerne. Giver de studerende stress.

Motiver:

- Studerende med tendens til panikangst.
- Medansvar for egen og andres læring.

8.lektion d. 2019.11.26.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Anderledes time i struktur.
- Spændende og brugbar.

Spm. 1.2

- Godt med gentagelse af forklaringer af 'gamle ting'. 'Back to basis'.

Spm. 1.3

- En studerende fået udviklet mere selvtillid til at yde under pres og øget motivation (hænger sammen).

Spm. 2.1

- Medstuderende lyttede en del, da én studerende var en del i fokus pga. faglige udfordringer.

Spm. 2.2

- Var plads til spørgsmål.
- Større motivation ift. faget ved at have fået opmærksomhed fra uv.

Spm. 3.1

- Udfordrende at udvikle det harmoniske overblik – at kunne skelne uvæsentlige fra væsentlige toner ift. det harmoniske.
- Egen utålmodighed hos studerende.
- Holde fokus i eget liv.

Spm. 4.1

- Ved at være forberedt.
- Havde overskud.

Spm. 5.1

- Fra 0.5 til 3 timer.

Didaktiske pointer:

- Bryde den vante rækkefølge i timen. Virker dynamiserende.
- Periodisk opsamling ved at vende 'Back to basis'. Hjælper på overblikket.
- Vigtigt med periodisk fokus på den enkelte stud, selvom det tager tid fra de andre på holdet.
- Uv give plads til spørgsmål.

Didaktiske udfordringer:

- Indre spørgsmål i den enkelte studerende kan fylde meget indeni, og dermed blokere for indlæring, hvis ikke de bliver formuleret udad. (Hører sammen med svar på spm. 2.2. Skal illustreres).
- Udfordring hos nogle studerende på det sociale område ift. tålmodighed med andres svage sider.
- En dårlig oplevelse/følelse fra en anden time forinden hos en studerende 'bringes' med ind i rummet.

Organisatoriske udfordringer:

- Ingen

Motiver:

- Forståelse for den enkelte studerendes egen kamp i eget liv.
- Undervisningen lettes så meget ved, at alle er velforberedte.

9.lektion d. 2019.12.02.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Rolig, koncentration, lærerig.
- Forvirrende, slidsomt, træt.
- Træt, lærerig, spændende.

Spm. 1.2

- Lavt stressniveau.

Spm. 1.3

- Overvældet af fagligt højere vanskelighedsgrad.

Spm. 2.1

- Arbejde sammen på holdet ved faglige usikkerheder.

Spm. 2.2

- Lidt præstationsangst.
- Lært selvstændig håndtering.
- Fået tid.

Spm. 3.1

- Svært rytimestof.

Spm. 4.1

- Velforberedt.
- Stille spørgsmål, som var til gavn for alle.
- Udkørt og træt.
- Blot tilstedeværelsen.

Spm. 5.1

- Fra 20 min. til 3 timer.

Didaktiske pointer

- Give tid i timen til at anvise øvemethoder ved hjemmeforberedelsen – uv tænke fremad.
- Hjælpe de stud. med at tænke metodisk ved faglig høj vanskelighedsgrad.

Didaktiske udfordringer

- Når studerende ikke kan høre egne fejl.

Organisatoriske udfordringer:

- Ingen

Tematiseringer

- Uv give tid i undervisningen til fælles arbejde i timen med forberedt fagligt svært stof.
- Vigtigheden af metoder ved fagligt svært tilgængeligt stof.

10.lektion d. 2019.12.03.

Kondenseringer

Spm. 1.1

- Spændende og dynamisk.
- Frustrerende og larmende. (Handler om klasseledelse)

Spm. 1.2

- Grundig analysegennemgang.
- Lidt uro på holdet i timen.

Spm. 1.3

- Favoritdisciplin.
- Træls oplevelse med uro.

Spm. 2.1

- Gennemgik de forberedte lektier *sammen*.
- Følte at skulle kæmpe for at få opmærksomhed.

Spm. 2.2

- Forbedret memorering og bedre selvtillid.
- Fokus og koncentration. (Forberedelse/fokus)
- Mere sikker.
- Føler sig set og mødt.
- Frustreret over 'manglende plads' i timen. Påvirker fokusering.

Spm. 3.1

- Manglende fokus.

Spm. 4.1

- Velforberedt.
- Været aktiv.
- Stillede/svarede på spørgsmål.

Spm. 5.1

- Fra 1 til 3 timer.

Didaktiske udfordringer:

- At *alle* oplever sig set og mødt i hver deres behov og forskellighed – differentiering.
- At der gives 'plads' til *alle* i undervisningen.

Didaktiske pointer:

- Uv's styring af uro på holdet.

Organisatoriske udfordringer:

- Ingen

Motiver:

- Uv's styring af uro på holdet.
- Uv's bevidst om de stud. forskellige behov – f.eks. behov for ro omkring sig.
- De studerendes egen aktivitet i form af forberedelse og aktiv tilstedeværelse i timen.

Bilag 3

SAMMENSKRIVNING AF DIDAKTISKE POINTER

- Afklare faglige udfordringer ved at verbalisere. Dette afmystificerer udfordringerne og modvirker følelsen af dumhed.
- Appellere til flere sanser i undervisningen såvel den auditive (både musik og ord) som den visuelle (tavlebrug).
- Ved vigtigheden af den personlige henvendelse: hvem og hvordan?
- Assimilativ og akkumulativ proces.
- Empatisk spejlende uv.
- Give de stud. flere forslag til hjælpemidler i deres hjemmearbejde (f.eks. ved øvning af kvartstabler)
- Være på forkant med at informere om nogle udfordringer i hjemmelektierne, de skal være særligt opmærksomme på (f.eks. bjælkenotation i rytmer)
- Husk at lave små udåndingspauser undervejs i timen. Give plads til småsnak. (Video: 21:40-23:08 (gav tid til småsnak)).
- At de studerende oplever sig set af uv.

- Den stud. har brug for konkrete lektier for at arbejde/øve. Der sig selv som elev og ikke stud.?
- Uv stiller spørgsmål som leder den stud. hen mod målet = stiller de for situationen rigtige spørgsmål.
- Erfare at fejlpræstation forøger læring (Øger en lærende indstilling fremfor en præsterende indstilling til faget).
- Uv give hjælp til forhåndsorientering i bladsang forinden sang.
- Hjælpe stud. med at kunne reducere komplicerede og sammensatte opgaver til overskuelige enheder (Øger blikket for figurlæsning i eks. rytmelæsning og bladsang).
- Være lattermild – skaber lethed.
- Uv være opmærksom på at gribe ind i tide ved en begyndende smittende faglig forvirring på holdet
- Uv være på forkant overfor de stud. med faglige problemstillinger, når opgaven stilles/udleveres. Give forslag til øvemethode
- Uv's tempo og fokus
- Hjælpe studerende med tendens til panikangst igennem en fagligt udfordrende præstation ved at holde vedkommende 'i hånden', ved at holde fuld fokus i nærværet overfor den stud. på en stille og rolig venlig og kærligt bærende måde – med konstant øjenkontakt. På den måde hjælpe kan den studerende hjælpes til at kunne handle i situationen midt i et anfald af lammende panikangst.
- Uv give konkrete råd til øvemethoder.
- Bryde den vante rækkefølge i timen. Virker dynamiserende.
- Periodisk opsamling ved at vende 'Back to basis'. (Hjælper på overblikket).
- Vigtigt med periodisk fokus på den enkelte stud, selvom det tager tid fra de andre på holdet.
- Give plads til spørgsmål.
- Uv's styring af uro på holdet

SAMMENSKRIVNING AF DIDAKTISKE UDFORDRINGER

- Empatisk indlevelse fra uv.
- Obs. på ikke at få en ophobning af flere store faglige udfordringer i samme time.
- Smittespredning af forvirring.

- Den stud. har brug for konkrete lektier for at arbejde/øve. Ser sig selv som elev og ikke studerende?
- Studerende der ved præstationskrav let går i panikangst.
- At nå igennem alt stoffet på timen, hvis én studerende har brug for særlig hjælp.
- Indre spørgsmål i den enkelte stud. kan fylde meget indeni, og dermed blokere for indlæring, hvis ikke de bliver formuleret udad.
- Udfordring hos nogle stud. på det sociale område ift. tålmodighed med andres svage sider.
- En dårlig oplevelse/følelse fra en anden time forinden hos en studerende 'bringes' med ind i rummet.
- At *alle* oplever sig set og mødt i hver deres behov og forskellighed – differentiering.
- At *alle* får 'plads' og at der gives 'plads' til *alle* i undervisningen.
- Uv's styring af uro på holdet.
- Uv's bevidst om de studerendes forskellige behov – f.eks. behov for ro omkring sig.
- De studerendes egen aktivitet i form af forberedelse og aktiv tilstedeværelse i timen.

SAMMENSKRIVNING AF ORGANISATORISKE UDFORDRINGER

- Nedsættelsen i timetallet til faget. Kan give fagligt stress.
- Institutionens placering af andre eksaminer i nogle af undervisningsugerne. Giver de studerende stress.

SAMMENSKRIVNING AF MOTIVERNE

- Betydning af opmærksomhed ved både korrektion *og* ros.
- Præstationens udfald kan påvirke den enkelte deltages *personlige* selvfølelse.
- Anerkendelse fra både uv og medstuderende virker angstdæmpende ved at skabe lethed. Trivsel skaber energi.
- Manglende bevidsthed fra deltagerne om egen rolle i undervisningen og om, at relationen går *begge* veje – ikke kun fra uv til studerende, men også den anden vej.
- Vigtigheden af den personlige opmærksomhed – differentiering – empatisk spejlende uv.
- Rette opmærksomhed på, at alle får vist noget, de kan godt – giver dem en succesoplevelse.
- Adskillelsen af person og præstation.

- Deltageres bevidsthed om deres faglige forskellighed.
 - Bevidsthed hos de studerende om medansvar for undervisningen.
-
- Holde balancen mellem personlig opmærksomhed/støtte til den enkelte i forhold til de andre holddeltageres tålmodighed.
 - Holde balancen i den faglige intensitet i uv. Være opmærksom på faglig ophobning i timen.
-
- Hjælp og modspil er to sider af samme sag.
 - Modspil og den studerendes oplevelse af at vedkommendes indsats bliver set og værdsat skaber motivation for yderligere indsats.
 - Uv ikke svare, men i stedet stille de 'rigtige' spørgsmål = vej-visende mod målet for den studerende.
-
- Balance i undervisningen ift. faglige udfordringer.
 - Undervise i reduktion af noget komplekst til (en) overskuelig(e) enhed(er), som bliver til et hjælpemiddel i den studerendes egen øveproces.
 - Være lattermild – skaber lethed.
 - Uv være opmærksom på de studerendes indre tilstand (trætte, glade, slidte, hidsige, angst, nervøse etc.) – og ydre i form af eks. bleghed, røde øjne, blussen i hovedet etc.
-
- Nå igennem alt stof i forhold til dybdelæring.
 - Uv hjælpe de stud. til at kunne *være* i deres nervøsitet og *handle* i den uden at blive så frustreret.
 - At præstere foran andre er i sig selv en præstation.
 - Selvindsigt hos studerende ift. betydning af egen indre attitude.
-
- Studerende med tendens til panikangst.
De stud. medansvar for egen og andres læring.
-
- Forståelse for den enkelte studerendes egen kamp i eget liv.
 - Undervisningen lettes så meget ved at alle er velforberedte.
-
- Uv's bevidst om de studerendes forskellige behov – f.eks. behov for ro omkring sig.
 - De studerendes egen aktivitet i form af forberedelse og aktiv tilstedeværelse i timen.

Bilag 4

Opfølgende fokusgruppe-interview af deltagerne i projektet 2019/20

Varighed af interviewet: 45-60 min.

TRAGTMODEL:

1. det generelle udefra
2. det personlige
3. give eksempler

SPØRGSMÅL

Emner og mine egne spørgsmål:

1.

Når jeg siger: **begreberne 'elev' og 'studerende'**

- Hvad tænker du/I selv om de to begreber?
- Er de det samme for dig/jer?
- Hvorfor?
- Kan du/I give eksempler?

2.

Refleksionsark

- Er der noget, du er blevet opmærksom på ved at skulle udfylde disse ark?
- Er der noget, du har lært?
 1. Kan du/I beskrive det for mig/giver eksempler?
 2. Var det noget du/I gjorde eller jeg gjorde?

3.

- Har det sat gang i en **proces om at reflektere** over det at være elev/studerende?
- Har det sat noget i gang i jer?
- Synes I, det har været en god ide være med i dette projekt?
- Skriv hver især 3 ting ned om det at have været med i denne undersøgelse.

4.

- Har det sat **en egen refleksionsproces** i gang i jer om det at være elev/studerende?
- Tror du/I, at I kan bruge sådanne erfaringer videre i jeres studium?

5.

- Ville du anbefale, at andre elever/studerende prøvede det samme som en hjælp til selvrefleksion som elev/studerende?

6.

- Vil I hver især tænke lidt over, hvad der er et godt undervisningsmiljø i hørelære.
- Hvad skal der til for at kunne kalde det et godt undervisningsmiljø?
- Derpå præsentere jeres tanker for gruppen, når vi ses på fredag.

Individuelle spørgsmål efter besvarelsen af/samtalen om de forberedte spørgsmål

Udleveres ikke.

Spørgsmål til den enkelte studerende:

Deltager Z:

- I dit refleksionsark fra d. 28/10 skriver du "Hvis jeg føler mig overset, kan jeg godt klappe i". I videooptagelsen fra samme time har jeg som underviser svært ved at se det i dine signaler. Kan du hjælpe mig med at blive en bedre underviser for andre ved at fortælle mig, hvordan jeg kan se det hos dig og f.eks. andre.
- D. 29/10 skriver du under sprgm.1.2: "Evalueringen". Din evaluering omhandlede, at du gerne ville have konkrete lektier for i transposition., selvom jeg (uv) måske ikke hører dem i timerne. Det ville hjælpe dig til at få dig øvet, sagde du. De andre gav udtryk for stor enighed. Hvorfor tror du, det forholder sig sådan? (Kan det skyldes at du ser dig selv som elev og ikke som studerende?) Kan du komme med andre ideer?

Deltager V:

- I dit refleksionsark fra d. 29/10 skriver du: "Hyggelig. Analysen og evaluering var i fokus". Vil du uddybe for mig, hvad du mener med ordet 'hyggelig' i denne forbindelse

Alle:

- Transfer effekt?
- Hvad har været vigtigst for dig i dette interview/denne samtale?
- Har dette interview/denne samtale fået dig til at reflektere mere over nye ting/gjort dig klogere?

Bilag 5

Opfølgende fokusgruppe-interview af deltagerne i projektet 2019/20

Fredag d. 25.9. 2020 kl. 13-14 Varighed af interviewet: 60 min. Spørgsmålene var udleveret på forhånd og interviewet optaget på video

Sammenskrivning af svar

1.

Når jeg siger: **begreberne 'elev' og 'studerende'**

- Hvad tænker du/I selv om de to begreber?
- Er de det samme for dig/jer?
- Hvorfor?
- Kan du/I give eksempler?

KONDENSERING (stikord)

- Ikke det samme - elev: en der går i skole – stud.: er i en videreuddannelse. Mere selvigangsættende og mere selvansvarlig.
- mere en mental forskel.
- mesterlære: en anden måde at være elev på end i skole/gymnasiet, selvom elevbegrebet er i anvendelse ved mesterlæren.
- en udtalt forventning fra institutionen om, at man som stud. er mere selvansvarlig.
- frontallapperne.

TEMATISERING (kommentarfelt)

- Den mentale forskel som den største forskel
- KC: Det præfrontale cortex endnu ikke helt færdigudviklet før ved 22-25 års alderen. Før disse er helt færdigudviklet, er man faktisk ikke hundrede procent i stand til at overskue alle konsekvenserne af sin egne handlinger. Derfor kan man heller ikke afkræves fuldt ansvar for egen læring allerede fra 18-års alderen.

2.

Refleksionsark

- Er der noget, du er blevet opmærksom på ved at skulle udfylde disse ark?
- Er der noget, du har lært?
 3. Kan du/I beskrive det for mig/giver eksempler?
 4. Var det noget du/I gjorde eller jeg gjorde

KONDENSERING (stikord)

- blive konkret.
- selvansvarlighed og bevidstgørelse.
- opsummering af timen som en arkivering.
- fejle foran andre – udfordrende.
- direkte forbindelse mellem egen forberedelse og oplevelsen af at læring er sjov.

TEMATISERING (kommentarfelt)

- opsummering efter hver time virker samlende og konkretiserende.
- udvikler bevidstgørelse/selvansvarlighed.

3.

- Har det sat gang i en **proces om at reflektere** over det at være elev/studerende?
- Har det sat noget i gang i jer?
- Synes I, det har været en god ide være med i dette projekt?
- Skriv hver især 3 ting ned om det at have været med i denne undersøgelse.

KONDENSERING (stikord)

- 'klassens time' (tryghed/tillid/struktur/sjovt).
- bevidstgørelse om egne læringsprocesser.
- lært at formulere sig mere reflektivt.
- fint med deltagelse.

TEMATISERING (kommentarfelt)

- den stadig store betydning af tryghed, tillidsoplevelse, struktur og plads til sjov som forudsætning for læring og bevidstgørelse om egne læringsprocesser (vigtigheden af indre mental ro som forudsætning for læring -ikke bruge mentale kræfter på f.eks. angst).
- alle været glade for at deltage og fået noget ud af processen.

Nedskriv hver 3 ting om det at have været med:

KONDENSERING (stikord)

- Fokus på gruppedynamik (positivt).
- Skubbet til erkendelsen/udviklingen af:
tålmodighed – solidaritet – ærlighed overfor sig selv, uden at dømme – selvansvar – selvstruktur.

TEMATISERING (kommentarfelt)

- god gruppedynamik forudsætter tilstedeværelsen af indbyrdes tillid på holdet.

- en god holdkammerat.
- udvidet erkendelse af egne styrker/svagheder – også personligt.

4.

- Har det sat **en egen refleksionsproces** i gang i jer om det at være elev/studerende?
- Tror du/I, at I kan bruge sådanne erfaringer videre i jeres studium?

KONDENSERING (stikord)

- fastholde egen indsats i timen (god og dårlig).
- en anderledes evaluering (indefra og ud og ikke eksternt).
- mestringsstrategi.
- mindre magtesløs.
- selvevaluering – sårbarhed.
- mental indstilling i forhold til gruppedynamik.
- Konkretisering.

TEMATISERING (kommentarfelt)

- refleksionsarkene var en anderledes evaluering (indefra og ud og ikke eksternt).
- vigtigheden af en opsummering af timerne.
- mestring mindsker følelsen af magtesløshed.
- skubbet til en ændret selvevaluering (uden at dømme sig selv).
- bevidstgørelse om betydning af såvel egen forberedelse som den mentale indstilling – også i forhold til gruppedynamikken.

5.

- Ville du anbefale, at andre elever/studerende prøvede det samme som en hjælp til selvrefleksion som elev/studerende?

Alle:

ja

6.

- Hvad skal der til for at kunne kalde det et godt uv-miljø?
- Vil I hver især sætte tænke lidt over, hvad der er et godt uv-miljø i hørelære (medbring det gerne i nedskrevet punktform)

Undervisningsmiljø:

KONDENSERING (stikord)

- tryghed – tillid - solidaritet – respekt – tålmodighed – sjove stunder – god stemning – balance i udfordringer – nærvær – empati – omsorg - rum for fejl.
- Struktur.
- Overblik fra underviserens side.
- Ambition!!

TEMATISERING (kommentarfelt)

- Rigtig mange kommentarer om den mentale og psykiske stemning i undervisningsrummet.
- Kun ganske få kommentarer om underviserens faglige kompetencer – struktur – overblik – ambition.

I hørelære:

KONDENSERING (stikord)

- relevante opgaver ift. hovedfag.
- varieret mht. opgaver.
- udfordrende opgaver.
- respekt og tålmodighed.
- fleksibel struktur.
- stabilitet, gennemskuelighed og overskuelighed.
- refleksion i slutningen af timer medvirker til udviklingen af et ansvar.
- pålidelighed/struktur hos underviseren.
- underviserens professionalisme.

TEMATISERING (kommentarfelt)

OPGAVER:

- relevans ift. hovedfag.
- varieret og udfordrende.
- stabilitet, gennemskuelighed og overskuelighed.

UNDERVISER:

- pålidelighed/struktur.
- fleksibel struktur.
- professionalisme.

STUDERENDE:

- refleksion i slutningen af timer medvirker til udviklingen af et ansvar.
- intern respekt og tålmodighed på holdet.