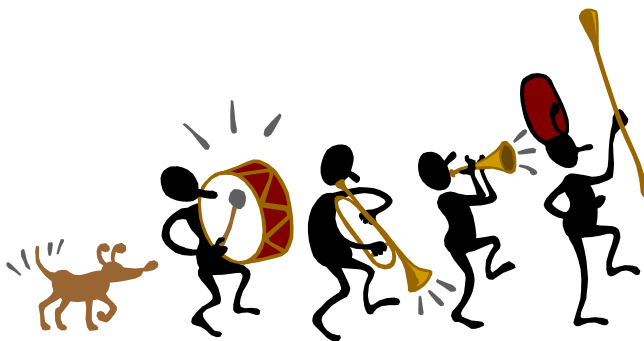


Lars Brinck

# Musikeren som underviser – underviseren som musiker –

Om evaluering af undervisning  
i rytmisk improvisatorisk sammenspil  
set i Ønskevistmodellens perspektiv





# Musikeren som underviser – underviseren som musiker –

Om evaluering af undervisning  
i rytmisk improvisatorisk sammenspil  
set i Ønskevistmodellens perspektiv

© 2007 Lars Brinck

# Indhold

## Forord

1. Indledning
2. Rytmisk musikundervisning  
i historisk perspektiv
3. En kunstpædagogisk helhedsopfattelse
4. Ønskekvistmodellen
  - 4.1 En introduktion
  - 4.2 Villen
  - 4.3 Kunnen
  - 4.4 Skullen
5. Evaluering af sammenspilsundervisning
  - 5.1 Ø-modellens begreber anvendt på undervisning
    - 5.1.1 Villen
    - 5.1.2 Kunnen
    - 5.1.3 Skullen
  - 5.2 Kunstneriske og pædagogiske færdigheder
6. Case studies i Ø-modellens optik
  - 6.1 Case X
  - 6.2 Villen
    - 6.2.1 Kunstnerisk Villen
    - 6.2.2 Pædagogisk Villen
  - 6.3 Kunnen
    - 6.3.1 Kunstnerisk Kunnen
    - 6.3.2 Pædagogisk Kunnen

- 6.4 Skullen
    - 6.4.1 Kunstnerisk Skullen
    - 6.4.2 Pædagogisk Skullen
  - 6.5 X's samlede kvalifikationsprofil
  - 6.6 Case Y
  - 6.7 Villen
    - 6.7.1 Kunstnerisk Villen
    - 6.7.2 Pædagogisk Villen
  - 6.8 Kunnen
    - 6.8.1 Kunstnerisk Kunnen
    - 6.8.2 Pædagogisk Kunnen
  - 6.9 Skullen
    - 6.9.1 Kunstnerisk Skullen
    - 6.9.2 Pædagogisk Skullen
  - 6.10 Y's samlede kvalifikationsprofil
  - 7. Sammenfatning
    - 7.1 Et læringsteoretisk parallel
    - 7.2 En ideel profil?
  - 8. Diskussion
  - 9. Perspektivering
    - 9.1 Intentionelle og operationelle færdigheder
    - 9.2 Evaluering af egen undervisning
    - 9.3 Fordybelsen som andethed
    - 9.4 Udviklingsværktøjer
  - 10. Efterskrift
- Referencer

## Forord

Gennem mange års erfaringer som musiker, musikunderviser og undervisningsevaluator er jeg i stigende grad blevet optaget af at skabe naturlige sammenhænge mellem det musikalske indhold og de metoder og de værktøjer, hvormed læreren formidler musikken til sine elever. Dette kompleks af kunstneriske og pædagogiske idealer og færdigheder, som musikundervisningssituationen bringer i spil, finder jeg det væsentligt at få belyst og begrebsat.

Mange udenlandsophold har henledt min opmærksomhed på forskellige musikmiljøers kulturelle og musikalske værdier, og det viser sig i musikundervisningssituationen vanskeligt at sikre, at den brasilianske samba, den cubanske son eller den beskidte sydstats-blues bevarer de iboende, autentiske kvaliteter, når de videregives i det pædagogiske formidlingsrum. Kontekstuelte bestemte kulturelle værdier kan – naturligt nok? – have en tendens til at drukne eller helt forsvinde i velmente metodiske konstruktioner.

En lang række velmenende musikunderviseres og -institutioners bestræbelser på at effektivisere og udvikle undervisningen har nemlig ført til stigende fokus på

indlæringsmetoderne og –systematikker, og i mange tilfælde spores en uheldig tendens til en underprioritering af musikken i musikundervisningen, forstået som en underprioritering af væsentlige musikalske og kulturelle værdier i det kunstige øvelses- og undervisningsmiljø.

Som underviser, supervisor og vejleder for musiklærere i rytmisk musik i Danmark er det ofte min opgave at supervisere og evaluere rytmisk sammenspilsundervisning, dels som fortløbende konsulentvirksomhed, dels som afsluttende kandidat-bedømmelser. Jeg vurderer på baggrund heraf, at en begrebsafklaring og nuanceret italesættelse af de kunstneriske og pædagogiske værdier i spil i undervisningen i performativ kunst (her: rytmisk improvisatorisk musik) kan bidrage til at afhjælpe nogle af de ovenfor nævnte problematikker.

Bogen tager forskningsmæssigt afsæt i min personlige kunstnerisk og kunstpædagogisk praksis, og en stringent metodisk og analytisk videnskabelighed tilgang har ikke været tilsigtet. Bogens essayiske præg rummer derimod en force i og med sin tilgængelighed for målgruppen af nuværende og kommende musikundervisere og -evaluatorer.

En stor tak til docent, cand.pæd.psych. Karen-Lis Kristensen og lektor, ph.d. Charlotte Rørdam Larsen, Århus Universitet for indsigtfuld respons.

Lars Brinck, juni 2006



# 1. Indledning

Analogt med opfattelsen af kunstværket som en autonom størrelse uafhængig af sin beskuer kan man om undervisning i performativ kunst hævde, at det hovedsagelig drejer sig om blot og bar videns- og færdighedsformidling, som kan adskilles fra det kunstneriske udtryk. Det synspunkt, at det kontekstualiserende element – det kunstnerisk formidlende – således ikke nødvendigvis bør have plads i selve undervisningen men derimod vil opstå i kunstelevens egen efterfølgende anvendelse af de tillærte færdigheder og den tilegnede viden vil være den naturlige konsekvens heraf.

Baggrunden for denne bog er imidlertid det grundlæggende synspunkt, at formidlingen og udviklingen af kunstneriske færdigheder i form af undervisning i performativ kunst bør være andet og mere end blot dekontekstualiseret ”facts over disken”. Den vellykkede performative kunst rummer en høj grad af samspil og kommunikation med sit publikum og er formidlet i en form og på en måde, der møder og engagerer det. God undervisning i performativ kunst må på samme måde rumme et krav om appel til elevernes aktive deltagelse; men ydermere må undervisningen naturligvis rumme et krav om udvikling af elevernes evne til selv at blive i stand til at udtrykke sig

performativt kunstnerisk. Herved adskiller undervisningen i performativ kunst sig afgørende fra udøvelsen af den performative kunst.

Alligevel opleves det snublende nært at anlægge det syn på kunstundervisningen, at underviseren i hele sin grundliggende tilgang til undervisningssituationen skal tænke sig selv som kunstner og kunstformidler over for sit ”publikum”, sine elever. Undervisning i performativ kunst skal naturligvis **ikke** blot være performance, men skal rumme så mange af kunstens værdier som overhovedet muligt.

Jeg har således valgt at undersøge, om begreber og optikker udviklet til evaluering af performativ kunstprojekter og – institutioner og som er samlet i den såkaldte Ønskekvistmodel (Langsted, Hannah & Rørdam Larsen, 2003) kan finde meningsfuld anvendelse ved evaluering af undervisning i performativ kunst (her: rytmisk improvisatorisk sammenspilsundervisning). Jeg vil således overveje spørgsmål som: Kan undervisningen i rytmisk sammenspil meningsfuldt betragtes med samme optik som den musik, der undervises i? Kan den kunstpædagogiske formidling i form af sammenspilsundervisning hermed udvikles og styrkes?

Efter en kort undervisningshistorisk redegørelse mht. rytmisk sammenspil samt en oversigtsmæssig gennemgang af Ønskekvistmodellens hovedtanker og begrebssæt vil jeg lægge modellens begreber ned over to illustrative, imaginære musikundervisnings-cases. Dernæst vil jeg diskutere begrebernes anvendelighed i forhold til evaluering af undervisning i rytmisk sammenspil specifikt og performativ kunst generelt: Afslutningsvis vil jeg perspektivere de formidlingsmæssige muligheder for idealet om kunstens tilstedeværelse i kunstundervisningen.

## 2. Rytmisk musikundervisning i historisk perspektiv

For at kunne begrebssette evaluering af undervisning i rytmisk sammenspil forekommer det naturligt indledningsvis at betragte de overordnede værdidiskurser inden for rytmisk musikundervisning, som har været i spil i Danmark inden for de sidste 70-80 år. Jeg vil i det følgende kort opridse hovedtræk fra den rytmiske musiks placering i dansk undervisningssammenhæng.

1930'ernes reformpædagogiske strømninger i Danmark fik stor betydning for komponisten og pianisten Bernhard Christensens (BC) anvendelse af jazz-musik i sin undervisning af børn og børnehavepædagoger. Idealerne om individets frigørelse, kroppens frisættelse og den kollektive ansvarlighed kunne alle efterleves gennem brugen af improvisations-jazz (swing) i undervisningen, og i tæt samarbejde med gymnastikpædagogen Astrid Gøssel udviklede BC op gennem 1930'erne et rytmisk-musikpædagogisk musikundervisningspraksis med stærk forankring i sammenhængen mellem børnenes (rytmisk-) musikalske og kropslige udvikling.

BC tog dog eksplicit afsæt i og havde fokus på musikken og ikke de (reform-)pædagogiske dogmer og idealer

(Christensen, 1983). Jazz-musikken passede til tidens reformmoderne strømninger. Dette kulturkvalitative syn på undervisningen – at god undervisning afspejler stoffets autenticitet og ægthed – delte BC bl.a. med den amerikanske uddannelsesforsker Dewey, der.

Mens det gennem 50'erne og 60'erne var mest udbredt at vægte (musik-)lærerens personlige, dannede ('klassiske') egenskaber, begyndte en række lilleskoler og lærerseminarier med inspiration i Bernhard Christensen og Astrid Gøssel at anvende rytmisk musik i børneundervisningen og placerede dermed den kropsmotoriske og improvisatoriske tilgang til musikalsk opdragelse mere og mere synligt i det danske uddannelsesbillede.

Op gennem 1970'erne anvendtes rytmisk improvisatorisk musik i stigende grad – og ikke mindst i kølvandet på ungdomsoprøret og dets brud med autoritetsbegreberne – som en overvejende social og demokratisk ramme for ligeværdigt samvær med mulighed for ikke-elitær kunstnerisk udfoldelse og processerne (tekstskrivning, komposition, arrangering) blev således demokratiseret og afmystificeret. Den rytmiske musik blev symbol på det kulturpolitiske ideal, at kunsten skulle være hvermands eje og tilgængelig for den almindelige borger og

stod dermed i en slags modsætning til det elitære og eksklusivt orienterede borgerlige kunstsyn repræsenteret ved klassisk kompositionsmusik.

Bernhard Christensens og Astrid Gøssels oprindelige formidlingsmæssige tilgangsvinkel med musikkens autenticitet som det centrale havde måske derfor i denne periode ikke optimale vilkår. Den rytmiske musiks kollektive sociale processer – forstået som et ligeværdigt og til tider forudsætningsfrit samvær – havde stor værdimæssig betydning, og man kan hævde, at den rytmiske musik i denne periode i mange undervisningsmiljøer primært var en kreativ ramme for personlig og kollektiv udvikling og bevidstgørelse i form af demokratisk deltagelse. Den rytmiske musik var måske snarere et middel til et højere mål end et mål i sig selv.

Samtidig sporede en tydelig opblomstring af rytmisk musik i semi-institutionaliserede musikermiljøer i form af sammenspilsstævner og kortere kurser. Jazzstævnerne på Brandbjerg Højskole arrangeret af Jazzkredsen fik en uvurderlig betydning for en stigende musikerinteresse for mange genrer inden for den rytmisk improvisatoriske musik. Samtidig bliver interessen for, hvordan musikken formidles, fortsat næret. Det ovenfor nævnte skisma mellem de musikalske grundværdier og

den socialpolitiske anvendelsemuligheder var i disse miljøer ikke nær så udpræget. Snarere var der måske tale om en professionel 'modbevægelse'.

I kølvandet på disse forskelligartede miljøer for musikformidling og kulturmøder blev den rytmiske musik således i starten af 80'erne for alvor sat på dagsordenen i den brede uddannelsesoffentlighed, og 1986 startede de første deciderede rytmiske musiker- og musiklæreruddannelser på konservatorieniveau i Danmark, politisk begrundet i dels musiklivets behov for rytmiske musikere på højeste niveau, dels i musikskolernes stigende behov for kvalificerede rytmiske musikundervisere. Man etablerede musiker/musiklæreruddannelser, der som eksplicit intention havde paritet mellem det udøvende og det pædagogiske, og balancen mellem, hvad der ikke sjældent blev betegnet og opfattet som modsætninger, førte til mange væsentlige kulturpolitiske og værdimæssige diskussioner på landets musikuddannelsesinstitutioner.

På den ene side fremhævedes den rytmiske musiks sociale og interpersonelle kommunikative karakteristika – det kulturradikale 'pædagogiske' syn – og på den anden side vigtigheden af uddannelsen af internationale og nyskabende rytmiske kunstnere – det elitære kunstneriske syn. Denne kvalitative

diskurs på det rytmisk improvisatoriske område har først i de seneste år antaget skriftlig og begyndende forskningsmæssig karakter, og dette essay er ment som et bidrag hertil.



### 3. En kunstpædagogisk helhedsopfattelse

Jeg vil i det følgende argumentere for et kunstpædagogisk helhedssyn beroende på et samlet blik på de kunstneriske og pædagogiske værdier i kunstundervisningen.

Efter at der i en årrække i den tidligere nævnte udvikling af musikpædagogiske metoder og formidlingsformer kan hævdes at være sket en uheldig bevægelse henimod en underprioritering af væsentlige kulturelle værdier, ser jeg nu behov for en øget opmærksomhed på disse 'autentiske' musikermæssige og kunstneriske kvaliteters tilstedeværelse og udvikling i den rytmiske musikundervisning.

En metodisk orienteret pædagogisk formidling kan – og i alle tilfælde utilsigtet – virke tilbage på musikkens udførelse og tilstedeværelse og dermed selve det formidlede på en uheldig måde. Musikken kan tage farve og ændre udtryk i den didaktiske proces, hvor den 'gøres spiselig' til undervisningssituationen. Herved risikerer musikken at blive væsensforskellig fra den musik, der performes fra scenerne, og den rytmisk improvisatoriske musik, der leves og udvikles i de 'autentiske' miljøer i Afrika, Cuba, Brasilien, New Orleans,

etc., hvor den rytmiske musik i Danmark i langt overvejende grad henter sit repertoire og sine kulturværdier fra.

Filosoffen K.E. Løgstrup sagde, at

*”der skal en kunstnerisk stemt artikulation til for at få alt med, alt indhold vel at mærke. Til at få det stemte ved indtrykket med over i dets artikulation hører der talent til at give artikulationens sanselige udtryk form, og det talent er kunstnerens”* (Løgstrup, 1983, p12),

altså en erkendelse af, at der til en succesrig kunstnerisk formidling hører en stemthed (artikulation), og at kunsten reelt ikke er formidlet uden denne.

Det synspunkt, at eleverne i en undervisningssituation endnu ikke er fuldt udviklede kunstnere men *novicer* og altså befinder sig i bunden af erkendelsestaksonomien (Dreyfus, 1991) samt at dette medfører, at *novice*-musikken (naturligvis) kommer til at lyde anderledes, end hvis den blev spillet af professionelle musikere, betyder, at de kvalitetskriterier, der lægges til grund for vurderingen af det kunstneriske udtryk overvejes nøje. Såvel en performance som en undervisningssituation må nødvendigvis betragtes i sin egen

kontekst: Hvilke forudsætninger er tilstede i den aktuelle situation?

Dette medfører selvsagt, at det bliver altafgørende at tage stilling til, hvilke kunstneriske og opførelsmæssige værdier den pågældende musik(kultur) repræsenterer og prioriterer og dermed tage stilling til, hvilke værdier musikundervisningen primært skal fokusere på, for at formidlingen troværdigt kan lykkes. Hvilke værdier er grundlæggende for det aktuelle kunstneriske udtryk?

Bernhard Christensen oplevede allerede i 1930'erne hvordan *"meget af jazzens primære værdi gik tabt i dens popularisering gennem grammofoon og film"* (Christensen, 1983) og gav kommercialiseringen og den dertil hørende dekontekstualisering som forklaring for, hvad han oplevede som manglende autenticitet<sup>1</sup> i (jazz-)musikudøvelsen og (jazz-)musikundervisningen. En nuanceret forståelse for en musikalsk kulturs samlede, kontekstuelle værdisæt kan være essentiel for, at musikundervisningen formidler det, den skal og ikke 'a

---

<sup>1</sup> Allan Moore (2002) beskriver hvordan autenticitet kan have flere betydninger: 1. persons 'jeg udtrykker mig selv', 2. persons 'jeg udtrykker **for** dig' og 3. persons 'jeg udtrykker en kultur, en stil'. Her bruger BC formodentlig udtrykket i 3. persons betydning.

*watered-down version of the whole thing*” (Kenyatta Simon i Brinck, 2006, p ).

Naturligvis er der som tidligere nævnt åbenlys forskel på let og svært, på enkelt og kompliceret, på novicer og mestre. Men den enkelte sang har sin egen kulturelle kontekst og skal betragtes som en del af denne levede sammenhæng. Og formidleren – underviseren – skal kende, værdsætte og prioritere sangens kulturelle og dermed musikalske værdier, som skal være levende tilstede, for at undervisningen er lykkedes. Musikken skal formidles som ’sig selv’ og ikke som brudstykker af en sociokulturel helhed, sirligt pakket ind i velordnede metodiske portionsanretninger. Det enkelte musikalske kunstværk – det enkelte sammenspilsnummer – har således brug for og ’krav på’ sin særegne formidlingsform, kulturelt forankret i en respekt for og viden om værkets, genrens, kulturens egenart og karakteristika.

Det er helt essentielt for musikkulturformidlingen og dermed for de forskellige musikkulturers institutionelle overlevelse, at dette kvalitative skisma mellem det autentiske performative kunstneriske udtryk og undervisningssituationens dekontekstualiserede kunstneriske miljø adresseres.

## 4. Ønskekvist-modellen

Med ovenstående argumentation for vigtigheden af det autentiske kunstneriske udtryks tilstedeværelse i undervisningen i performativ kunst vil jeg i det følgende anlægge en kunstnerisk vinkel på en kunstpædagogisk kontekst og til dette formål vil jeg anvende evalueringsgreb fra Ønskekvistmodellen (Langsted, Hannah & Rørdam Larsen, 2003).

### 4.1 En introduktion

Ønskekvist-modellen er udarbejdet af Charlotte Rørdam Larsen, Jørgen Langsted og Karen Hannah til evaluering af performativ kunst inden for områderne teater, dans og musik. Målet for forskerne var at skabe et ”*samtalerum*” (ibid.) for evaluering af kunstinstitutioner eller enkeltstående kunstprojekter til brug for såvel politikere som ledere og kunstnerne selv. Et værktøj til italesættelse af kunstnerisk kvalitet eller mangel på samme. Modellens hovedhjørnестene er begreberne Villen, Kunnen og Skullen, dvs. engagement, evner og nødvendighed.

## 4.2 Villen

Ønskekivistmodellen opererer med forskellige former for Villen'er, viljer, nemlig udtryksviljen og kommunikationsviljen: *"Den kunstneriske vilje er en udtryksvilje og en kommunikationsvilje"* (...) [og] *"har med den kunstneriske idé at gøre"* (ibid., p148ff).

Udtryksvilje betegner kunstnerens / institutionens indre ønske om at udtrykke sig via musik, udtrykke sit syn på verden, udtrykke sine følelser i det aktuelle øjeblik. Det er viljen til at være sig selv som kunstner / institution bekendt; viljen til at stå ved sit kunstneriske og musikalske udtryk.

Kommunikationsvilje kan være udtryk for kunstnerens / institutionens vilje til at føre publikum fra eet sted til et andet; viljen til at videregive en kunstnerisk oplevelse; viljen til at gøre en forskel for deltagerne og viljen til at indgå i kunstnerisk dialog med publikum.

I eksemplet nævnt senere i dette kapitel med kulturinstitutionen, der skal spille for børn uden at kunne og ville det, er det galt med såvel udtryksviljen som kommunikationsviljen. Udtryksviljen er begrænset i form af misforstået kunstnerisk nedlædning over for børnene, noviceerne, således at det spillede mister sin autenticitet og

nerve, og kommunikationsviljen er begrænset i form af manglende lyst til at nå børnene som det kontekstuelte kompetente publikum, de udgør.

### 4.3 Kunnen

I Ønskekvistmodellen er Kunnen de mere konkrete, målbare og synlige evner. ”*Den kunstneriske kunnen rummer helt specifikke færdigheder*” (ibid., p149). Inspireret af David Favrholtts parameter-teori (Favrholt, 2000) og Søren Kjørups tanker om ”*enhed i mangfoldigheden*” (Kjørup, 2000) opererer Ønskekvistmodellen samlet set med tre overordnede krav, som bør gælde i alle kunstneriske sammenhænge, nemlig ”*enhed i mangfoldigheden, teknisk kunnen og aktivering af såvel intellekt som følelser*” (Langsted, Hannah & Rørdam Larsen, 2003, p150).

Enhed i mangfoldigheden beskrives i Ønskekvistmodellen som ”*at der på én og samme tid er kompleksitet og overskuelighed til stede (...) og at det lykkes frembringeren af værket at holde sammen på denne mangfoldighed*” (ibid.).

Teknisk kunnen betegnes i Ønskekvistmodellen som værende ”*fundamentalt forskellig fra kunststart til kunststart*” og har at gøre

med, i hvor høj grad ”frembringeren bemestrer eller agerer i forhold til den teknik, han/hun arbejder inden for” (ibid.).

Aktivering af såvel intellekt som følelser er i Ønskekivistmodellen tredje overordnede krav til Kunnen. Den gode performative kunst er karakteristisk ved, at ”den formår at henvende sig til og aktivere såvel den intellektuelle som den følelsesmæssige side hos modtageren” (ibid.). God performativ kunst må hverken være for tør eller for følelsesfuld og privat.

#### 4.4 Skullen

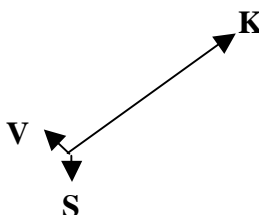
I Ønskekivistmodellen er Skullen udtryk for relationen til publikum, til omgivelserne, til samfundet. ”Kunstværkets udspil må være indspil til en virkelighed (...) og kendetegnet ved at det bearbejder disse menneskers (...) situation (...) øjenåbnende, troværdigt og nærværende” og at det samtidig, for at være godt, har en ”nødvendighed, der rækker ud over den kunstneriske vilje og de kunstneriske evner” (ibid.).



Ønskekvistmodellen illustrerer Villen, Kunnen og Skullen's omfang med simple vektorfigurer, hvor den enkelte vektors længde er udtryk for omfanget af den pågældende parameters tilstedeværelse i det evaluerede projekt.

En Ønskekvist-illustration af et projekt kunne se således ud:

fig. 1

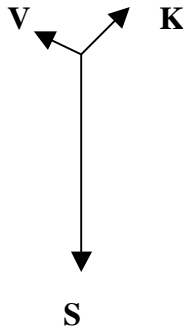


Figuren illustrerer ”En kulturinstitution der er gået død”.

”Alt ser meget professionelt ud, men institutionen efterlader det indtryk, at repertoireplanen nu engang skal udfyldes. Kunstnerne er håndværksmæssigt på toppen [Kunnen, red.], men engagementet er praktisk taget nul: tingene gøres af pligt og ikke af lyst [Villen, red.]. Og opsætningen/koncerten har ikke de store relationer udadtil [Skullen, red.]” (ibid., p22).

En anden Ønskekvist-illustration ser således ud:

fig. 2



Denne vektorfigur illustrerer ”Kunst på kommando”, og Ønskekvistmodellens forfattere uddyber, at ”når det af de overordnede kultupolitiske målsætninger fremgår, at kulturinstitutionerne skal spille for børn, så gør man det da, men man har ingen visioner med det. Ønsket om at spille for børn har intet rod fæste i institutionens praksis, og man taler ned til børnene, bl.a. fordi man ikke har kunnen til at spille i børnehøjde uden, at det ender med at blive kunstigt barnagtigt, højtråbende og fjantet. Skullen er kun et ydre krav og ikke indarbejdet som en nødvendighed, der rækker ud over den formelle forpligtelse.” (ibid., p23)

## 5. Evaluering af sammenspilsundervisning

### 5.1 Ø-modellens begreber anvendt på undervisning

Disse tre hovedbegreber Villen, Kunnen og Skullen vil jeg i det følgende brede ud og anskue i rytmisk sammenspilsundervisnings perspektiv og således afprøve og diskutere begrebernes gyldighed i relation hertil.

#### 5.1.1 Villen

Udtryksvilje kan anvendes til beskrivelse af oplevelsen af underviserens indre ønske om at udtrykke sig via musik, videreformidle og udtrykke sit syn på verden og i undervisningssituationen udtrykke sine kunstneriske følelser i det aktuelle øjeblik. Udtryksviljen er udtryk for underviserens vilje til at være sig selv som kunstner og underviser bekendt og underviserens vilje til at stå ved sit kunstneriske og musikalske udtryk og formidle det til sin omverden.

Kommunikationsvilje bliver her til underviserens vilje til – i dialog med eleverne – at føre dem fra eet sted til et andet – at tage dem på en musikalsk rejse – og dermed viljen til at videregive en kunstnerisk oplevelse. Der er tale om viljen til at gøre en forskel for deltagerne og til at indgå i musikalsk dialog

med deltagerne og måske ovenikøbet anspore dem til indbyrdes (musikalsk) kommunikation.

### 5.1.2 Kunnen

Ønskekvistmodellens Kunnen-begreb kan her beskrive underviserens konkrete kunstneriske og pædagogiske evner og færdigheder og dermed evnen til at igangsætte, vejlede og udvikle den musikalske aktivitet og til at bidrage med kunstnerisk og pædagogisk relevante indspil og kommentarer. Evnen til at operere i farvandet mellem det korte, det mellemlange og det lange sigt; evnen til at tage pædagogiske beslutninger på et kunstnerisk grundlag og på en kunstnerisk måde og kunstneriske beslutninger på et pædagogisk grundlag og på en pædagogisk måde.

Ønskekvistmodellens krav om enhed i mangfoldigheden kan betegne underviserens evne til at skabe forudsætninger for en troværdig musikalsk sammenhæng med de tilstedeværende mennesker og midler. Evnen til at bevare blikket for såvel den enkelte musiker som for det samlede billede. Evnen til i nuet at prioritere detaljens vigtighed og dens placering og betydning i relation til helheden. Evnen til at prioritere sit fokus og via sit overblik skabe helheder af de enkelte delelementer. Evnen til at

skabe helheder som modsvarer underviserens kunstneriske intentioner og dermed samlet set en form for kunstpædagogisk autenticitet.

Kravet til teknisk kunnen beskrives i Ønskekvistmodellen som værende fundamentalt forskelligt fra kunststart til kunststart, og i en undervisningsmæssig sammenhæng er det klart, at der kræves fundamentalt forskellige tekniske færdigheder af en klassisk guitar-underviser og af en underviser i rytmisk improvisatorisk sammenspil. Teknisk kunnen bliver for sidstnævnte evnen til at stemme og klargøre instrumenterne, evnen til at musicere på det relevante instrumentarium samt den bagvedliggende viden om instrumentariet og dets muligheder, som således også kan komme til udtryk i en nyskabende eller overraskende anvendelse af instrumentariet. Desuden må underviserens teoretiske viden om musikkens elementære fænomener, genre- og stilkendskab og tilsvarende eksakte færdigheder benævnes teknisk kunnen.. Teknisk kunnen er således også den viden og de færdigheder, der handler om evnen til at reflektere og begrebsliggøre det hørte og det skete.

Kravet om aktivering af såvel intellekt som følelser svarer i musikundervisningen til at give deltagerne såvel en kunstnerisk her-og-nu -oplevelse som en oplevelse af mere langsigtet indsigt

i, hvad skete og hvorfor. Der kan fx være tale om verbalt at reflektere over det udførte for derved at løfte dette op på et mere generelt plan og således gøre det kontekstuel oplevede til abstrakt viden og færdigheder, der gennem bevidstgørelse kan anvendes i andre sammenhænge end den aktuelle.

### 5.1.3 Skullen

For undervisningssituationen vil Skullen kunne beskrive relevansen af underviserens overordnede mål og hensigter med sin undervisning. Det kan være intentioner som: 'deltagerne bliver bedre til at agere og udtrykke sig frit og fordomsfuldt i et demokratisk samfund' og 'deltageren lærer at forstå og begå sig i sociale og kunstneriske sammenhænge'. Underviserens Skullen kan således ses i en socialhumanistisk sammenhæng, hvor musikundervisningen ses som udmøntning af samfundets ønske om at udvikle sine borgere til oplyste, demokratiske og dannede individer.

Skullen kan ligeledes beskrive underviserens intention om individets udvikling hen imod et liv som udøvende kunstner eller som oplyst og kritisk kunstbruger og dermed henimod et lykkeligere, mere helstøbt og indholdsrigt liv.

## 5.2 Kunstneriske og pædagogiske færdigheder

For at komme til en detaljeret forståelse af de enkelte begrebers betydning i vurderingen af underviserens formidlingsevner og dermed argumentationen for et kunstpædagogisk helhedssyn har det vist sig meningsfuldt som udgangspunkt at skelne mellem kunstnerisk og pædagogisk Villen, Kunnen og Skullen hos den enkelte underviser, og det af flere grunde.

For det første er vi blevet vænnet til i et vist omfang at betragte kunstundervisning som et selvstændigt område og performativ kunst som en andet selvstændigt område. *'Those who can't play teach, and those who can't teach, teach P.E. [idræt, red.]'* Et gammelt drillende udsagn men sikkert ikke uden en vis sandhedsværdi for sin tid. Forestillingen om kunstneren som enspænderen i sit studerekammer eller atelier versus den sociale, outgoing lærer-personlighed med mere almene, dannelsesmæssige færdigheder lever i bedste velgående den dag i dag. Blot det faktum, at det danske samfund stadig i stor udstrækning uddanner pædagoger og lærere i ét studiemiljø og performative kunstnere i et andet studiemiljø taler for sig

selv<sup>2</sup>. Den indbyrdes afsmitning bliver selvsagt begrænset og dermed fastholdes opfattelsen af, at der faktisk er tale om forskellige (formidlings-)kulturer, der nok alle beskæftiger sig med kunst men på afgørende forskellig måde.

For det andet **er** der naturligvis tale om forskellige formidlingsformer og -idealer. Performativ kunst rummer først og fremmest ikke (kunst-)undervisningens naturlige krav om deltagelse, aktivering og udvikling i elevernes egen performance, og dette krav udløser selvfølgelig et behov for udvikling af specifikke færdigheder til denne praksis-engagerende formidling.

For således på den ene side at anskueliggøre en række forskelle på pædagogisk og kunstnerisk formidling og på den anden side påvise en tæt sammenhæng mellem de to, har jeg valgt her i første omgang entydigt at beskæftige mig med de to former for formidling og tilhørende formidlingsværktøjer som forskellige. I en senere diskussionsdel vil jeg argumentere for at se på den kunstpædagogiske formidlingssituation i et mere konsekvent holistisk perspektiv.

---

<sup>2</sup> Musikkonservatorierne er de eneste musikuddannelsesinstitutioner, hvor kommende kunstudøvere og kunstundervisere færdes side om side. Jfr. i øvrigt kap. 2.



## 6. Case studies i Ønskekvistmodellens perspektiv

Jeg vil nu anvende Ønskekvistmodellens begreber på to imaginære og væsensforskellige rytmiske sammenspilsunderviseres arbejde. Underviserne er bevidst relativt stereotypt beskrevet for at illustrere begrebernes betydning og anvendelse. De to cases kunne være hentet fra mit mangeårige virke som evaluator og supervisor og konteksten er rytmisk improvisatorisk sammenspilsundervisning af en gruppe af 6-8 unge i alderen 12-15 år i et almindeligt veludstyret sammenspilslokale.

De to cases bygger på en vis grad af faglig indforståethed, og jeg inddrager implicit erfaringer fra mit eget virke som underviser af netop denne aldersgruppe. Omvendt skulle casetilgangen muliggøre en levende refleksion af de anvendte begreber til brug for den enkelte undervisers udvikling af sin musikundervisning.

## 6.1 Case X

*Evaluering af en undervisningssituation, hvor en kunstnerisk meget erfaren guitarist uden undervisningserfaring og musikpædagogisk uddannelse underviser en gruppe halvstore børn i rytmisk sammenspil.*

## 6.2 Villen

### 6.2.1 Kunstnerisk Villen

X's vilje til og ønske om at formidle sin musik i en performativ kontekst er meget stor. Hun reflekterer meget over det at være musiker og over det at optræde troværdigt og ærligt på scenen. Hun trives godt i koncertsituationen og oplever sig tilpas og i balance med sig selv, når hun har guitaren på og skal aflevere et musikalsk budskab. X har en omfattende kunstnerisk udtryksvilje.

Hun er sig ligeledes sit ansvar over for publikum meget bevidst, og publikums kunstneriske / musikalske oplevelse er en væsentlig succesparameter for hendes virke som musiker. Hun reflekterer ofte over sin rolle som musikformidler, og er meget opsat på at hver eneste koncert skal efterlade noget særligt i publikums bevidsthed. Hun ser virkelig en pointe i at performe sin musik. At spille for børnene i en undervisningssituation er således også det mest naturlige i verden og er for hende selv

direkte sammenligneligt med at spille i band. X er en musiker, der betragter det at 'formidle musikken på publikums niveau, i et sprog de forstår' ikke er noget, der særskilt skal overvejes i forhold til at spille for og med børnene på sammenspilsholdet.: 'Publikum er publikum, musik er musik og man skal ikke desavouere børns kunstopfattelse' kunne være hendes formidlingsfilosofi. Den kunstneriske kommunikationsvilje er omfattende, og samlet set er hendes Kunstneriske Villen (KV) stor.

### 6.2.2 Pædagogisk Villen

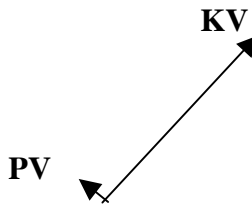
Med hensyn til Pædagogisk Villen er udtryksviljen – hendes brændende tro på, at det er en relevant opgave at undervise børn i rytmisk sammenspil – begrænset. Forestillingen om at kunne udrette noget meningsfuldt ved at undervise børn i sammenspil forekommer fjern og ukonkret, og hendes pædagogiske identitet er uudviklet. Derfor må hendes pædagogiske udtryksvilje vurderes som begrænset.

Mht. hendes pædagogiske kommunikationsvilje tegner der sig følgende billede: Didaktiske refleksioner – hendes overordnede overvejelser omkring, hvad børnene kunne få ud af hendes undervisning og hvordan – er få og baserer sig på en

meget begrænset viden om metodisk historik og teoretisk-pædagogiske strømninger. X har således en meget kortsigtet forestilling om rækkevidden af sin musikundervisning, og hendes vilje til at føre eleverne fra et sted til et andet mål i langt overvejende grad betragtes som værende funderet i hendes opfattelse af sig selv som performer, som musiker. Hun ser sig i bedste fald selv som inspirator og mester; en der kan efterlignes og imiteres. Hendes Pædagogiske Villen (PV) er samlet set begrænset.

X's samlede kvalifikationsprofil indenfor Villen kan i vektorfigur udtrykkes således:

fig.



## 6.3 Kunnen

### 6.3.1 Kunstnerisk Kunnen

X er en meget dygtig musiker. Hendes instrumentale færdigheder, hendes klangsans, rytmik, dynamiske overskud og den personlige sound er på et meget højt professionelt plan. Det lyder bare helt fantastisk, når hun spiller. Hun spiller ikke gerne på andre instrumenter, men når hun omvendt bestemmer sig for at beherske et nyt instrumentalt område, gør hun det godt qva sin store musikalitet og sin erfaring mht. til at udtrykke sig musikalsk. Hun har fx lært sig at spille dobro, et instrument i guitarfamilien, som dog kræver en særlig spilleteknik.

Enhed i mangfoldigheden: Kunstnerisk har X en meget sikker hånd i vurderingen af, hvornår noget fungerer musikalsk, og hendes omfattende erfaring med at spille i orkester kommer hende til gode: Hun har en meget sikker hånd i udvælgelse af detaljer af betydning for musikkens væsentligste udtryk, og hun formår uden tøven at formidle musikkens væsentligste parametre såvel i detaljen som i helheden. Hendes stilsans og musikalske autenticitet er således overbevisende. Med hensyn til den samlede lyd i lokalet, instrumenternes indbyrdes roller, osv. er hun ligeledes godt rustet. Hun vil alt andet lige ikke stille sig tilfreds med et resultat, før det lyder og mærkes som det

skal, før det på en eller anden måde ligner hendes musikalske oplevelser fra 'det virkelige liv' på scenen eller i hendes eget øvelokale. Hendes evne til at vurdere den kunstneriske detaljes vigtighed i helheden er veludviklet.

Med hensyn til kravet om teknisk kunnen har X komponeret og arrangeret musik, stået i øvelokale og spillet jobs i mange år. Hun ved meget om de forskellige instrumenter og sanganlægget og spiller også udmærket trommer, bas og orgel. Hun synger også godt. Hun kan således demonstrere sine musikalske intentioner med relativt stor overbevisning på de forskellige instrumenter – naturligvis især på guitaren – og er også god til verbalt at billedsætte sine kunstneriske ideer. Teoretisk behersker hun en lang række begreber og kan ubesværet kommunikere med andre musikere om musikken, dens opbygning, sound, osv.. Kunstnerisk set er den tekniske kunnen således omfattende.

Med hensyn til Ø-kravet om aktivering af såvel intellekt som følelser er X kunstnerisk set godt udrustet. Hendes høje musikermæssige niveau giver hende mulighed for sikkert at vurdere og etablere en balance mellem det personligt kunstneriske og det intellektuelt nysgerrigheds-befordrende, det nyskabende.

Hendes færdigheder mhp. aktivering af såvel intellekt som følelser må således igen betegnes som værende mest omfattende på det kunstneriske område.

Den Kunstneriske Kunnen er således omfattende.

### 6.3.2 Pædagogisk Kunnen

Hendes Pædagogiske Kunnen i form af erfaringer med og viden om musikundervisning af børn er omvendt begrænset. Hun har kun stået i denne type undervisningssituation ganske få gange og har kun sjældent forholdt sig til det at undervise børn i musik. Den manglende viden om metodiske og didaktiske forhold kan ligeledes betragtes som hørende til hendes (begrænsede) Pædagogiske Kunnen.

Pædagogisk set er hendes evne til at skabe enhed i mangfoldigheden imidlertid uudviklet. Det enkelte barns aktuelle motoriske og musikalske udviklingstrin set i en større sammenhæng har hun meget begrænsede forudsætninger for at vurdere. Hun har således ingen viden om og erfaring i, hvad børn kan hvornår og hvad der derfor er let og svært for dem at forstå og udføre på forskellige udviklingstrin, og hendes erfaring med den sociale dynamik i børnegrupper er ligeledes meget begrænset. Hun har mao. ikke forudsætningerne for at se

den enkeltes konkrete læringsituation i et flerårigt udviklingsperspektiv, og undervisningssituationerne bliver derfor en række enkeltstående begivenheder uden tæt og didaktisk begrundet sammenhæng.

Mht. teknisk kunnen i mangler hun konkret viden om børns kropslige og musikalske udvikling og om børns intellektuelle og sociale formåen, og dette kommer især til udtryk i manglende overblik ved udarbejdelsen af opgaver af relevant sværhedsgrad, manglende ideer til relevante del-aktiviteter og manglende repertoire af lege, fokus-aktiviteter, mm.. Den pædagogiske tekniske kunnen må siges at være begrænset.

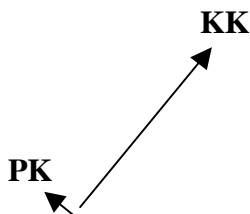
Ser vi på Ø's krav om aktivering af såvel intellekt som følelser, sætter hendes veludviklede musikteoretiske begrebsapparat hende i stand til at 'give dem noget konkret med hjem at øve på'. Hendes evne til at aktivere deres intellekt kan beskrives som omfattende. Samtidig kan hendes evne til verbalt at sætte billeder på musikalske udtryk og stemninger samt hendes storslåede evner til at musicere for børnene her beskrives som hendes evne til følelsesmæssig aktivering. Men igen sætter hendes ringe pædagogiske viden og erfaring grænser for omfanget af bevidste og målrettede aktiveringer på børnenes intellektuelle og følelsesmæssige niveau. Det bliver lidt på må



og få. Hun ved ikke, hvad de præcis kan have glæde af at få at vide og er sig ikke bevidst, hvornår hun kommunikerer i et sprog, som de kan relatere til.

Samlet set ligger X's forcer mht. Kunnen ikke overraskende i den kunstnerisk adfærd og formidling, hvorimod didaktiske og metodiske overvejelser; hierarkisk ordnede målsætninger; den planlagte progression og generelt en reflekteret formidling i ringere omfang finder sted. Hendes Kunstneriske Kunnen (KK) er omfattende, hvorimod hendes Pædagogiske Kunnen (PK) er mere begrænset.

fig.



## 6.4 Skullen

### 6.4.1 Kunstnerisk Skullen

Hun er en engageret kunstner og oplever en overordnet mening med dele sin kunst med andre. Hun har selv haft en lang række store musikalske oplevelser og har selv brugt musikken som et solidt holdepunkt i og en åndelig berigelse af tilværelsen. Hun tror i forlængelse heraf på, at andre også kan få lige så stor glæde af musik og kunst, som hun selv har og har haft, og hun nærmest drages imod at give disse oplevelser videre til de, der måtte have lyst til at lytte. Alle mennesker (og dermed også disse børn) skal i hendes optik have næret deres drømme om et lykkeligt liv med musik og andre kunstneriske udtryk og indtryk, og alle mennesker skal have mulighed for at opleve kunstnerisk autenticitet, kunstnerisk kompromisløshed, kunstnerisk udtrykte følelser, etc.. Børnene skal med andre ord opleve, at de er i selskab med en musiker, der lever og ånder for sit instrument, for sin kunst. X's adfærd er præget af omfattende *Skullen* på det *kunstneriske* plan.

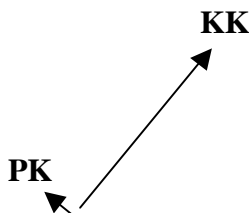
### 6.4.2 Pædagogisk Skullen

Hendes pædagogiske Skullen kommer til udtryk i den nødvendighed, som hun betragter sin undervisning have for det

omkringliggende samfund, for demokratiets levedygtighed, for kulturens placering i det moderne samfund, for det kreatives placering i det enkelte menneskes liv. Forståelser af denne art er det ikke givet, at X som musiker besidder. Hun har måske ikke kendskab til forskellige pædagogiske strømninger og ideer og deres betydning for den rytmiske musiks anvendelse i undervisningssammenhænge og således ikke en nuanceret begrundet holdning til didaktik og metode i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

Samlet set .....

fig.

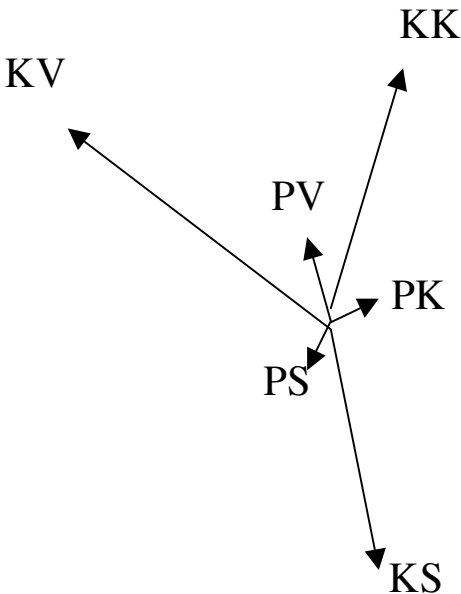


## 6.5 X's samlede kvalifikationsprofil

Sammenfattende kan X's undervisningsmæssige kvalifikationsprofil betegnes som værende stærk på de kunstneriske områder og mindre stærk på de pædagogiske områder, og dette kan udtrykkes i følgende vektorfigur:

---

Fig. 1



## 6.6 Case Y

Evaluering af en undervisningssituation, hvor en uddannet musikpædagog med omfattende undervisningserfaring og begrænset musikererfaring underviser en gruppe halvstore børn i rytmisk sammenspil.

### 6.7 Villen

#### 6.7.1 Kunstnerisk Villen

Det er omvendt udpræget, at han generelt betragter metodiske og planlægningsmæssige udfordringer som de mest interessante og væsentlige, og derfor ikke nødvendigvis anser sine musikermæssige og kunstneriske færdigheder som værende særskilt relevante som værktøjer i undervisningssituationen. Måske tænker han, at børnene alligevel ikke vil kunne relatere til hans musikerskab, fordi 'min musikopfattelse er voksen, deres er en anden'. Måske er tankegangen, at 'de har mere brug for at jeg har overblikket og kan hjælpe dem enkeltvis'. Endvidere kan forklaringen være, at hans Kunnen ikke tillader ham både at spille og bevare overblikket. Måske er han blot af gammel vane holdt op med at spille for dem og med dem og bruger i stedet sin energi på at tilrettelægge og instruere musikken i børnehøjde. Hans *kunstneriske udtryks-* og

*kommunikationsvilje* i undervisningssituationen ville jeg således betegne som begrænset.

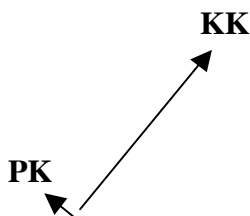
Sammenfattende udviser Y i sin undervisning en stor grad af Pædagogisk Villen (PV) og en mindre grad af Kunstnerisk Villen (KV).

### 6.7.2 Pædagogisk Villen

Y har mange visioner og overordnede tanker med sin sammenspilsundervisning, og er qua sin undervisningserfaring og sin musikpædagogiske uddannelse i stand til at fastholde en række pædagogiske idealer i lange undervisningsforløb. Samtidig ser han en stor udfordring i at udvikle sine undervisningsmetoder. Han samtaler gerne med sine kolleger om musikundervisning, er ofte på kursus, etc.. Han viser også på alle måder børnene, at han respekterer dem og holder af at undervise dem i musik. Han har omfattende pædagogisk udtryksvilje. Samtidig er han helt bevidst om, at undervisningens succes baserer sig på deltagernes gode oplevelser, altså at han nødvendigvis i sine planlægninger og revisioner i høj grad må inddrage undervisningsdeltagerne og deres oplevelse af undervisningen. Samtidig er han i stand til at aflæse en lang række af børnenes signaler med hensyn til deres

velbefindende i gruppen, deres engagement og deres faglige udvikling, og disse aflæsninger har afgørende betydning for hans undervisningsplanlægning såvel på det korte som det lange sigt. Hans pædagogiske kommunikationsvilje er således omfattende.

fig.



## 6.8 Kunnen

### 6.8.1 Kunstnerisk Kunnen

Hans kunstneriske Kunnen er derimod relativt begrænset. Han har – sammenlignet med den professionelle guitarist – et relativt begrænset instrumentalniveau, og hans musikererfaring hidrører primært fra studietiden samt fra mindre halvprofessionelle sammenhænge. Han definerer ikke sig selv som musiker, har ikke sit eget orkester og ej heller en decideret foretrukken musikalsk genre, hvorigennem han udtrykker sig kunstnerisk og hvor han regelmæssigt bliver eet med musikken og fortaber sig i det musikalske rum.

*enhed i mangfoldigheden* Til gengæld er hans erfaring med at overskue og arrangere autentiske, vellydende musikalske arrangementer og sammenhænge i et vist omfang bundet op på metodisk begrundede pakkelsesløsninger, hvilket kan give den faktisk spillede musik et præg af konstruerethed. Hans *kunstneriske færdigheder* for at skabe *enhed i mangfoldigheden* er begrænsede.

Dette skyldes primært at hans *kunstneriske tekniske kunnen* er begrænset, altså at han ikke fyldestgørende kan demonstrere de musikalske virkemidler, han ønsker at formidle til børnene.



### 6.8.2 Pædagogisk Kunnen

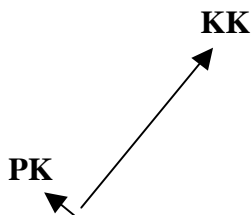
Y er en underviser med stor såvel almen som specifik viden om det at undervise børn, og han har derfor generelt en omfattende *pædagogisk Kunnen*.

Med hensyn til *enhed i mangfoldigheden* ligger Y's forcer i det *pædagogiske*, i at kunne overskue situationen med de mange børn og deres forskelligheder, og dermed at igangsætte aktiviteter, hvor der tages hensyn til hvert enkelt barns individuelle faglige og sociale kompetencer. *Teknisk kunnen* hos Y kan beskrives således: Mange pædagogiske begreber og metoder, stor begrebsliggjort viden om musikkens bestanddele og opbygning og et omfattende repertoire af progressivt udarbejdede undervisningsmaterialer. Y kender de fleste musikteoretiske termer og kan også høre og nogenlunde spille det han ved. Frem for at spille, vælger Y dog oftest at forklare musikalske begreber og eventuelt eksemplificere dekontekstuellet. Y's undervisning *aktiverer* i min optik *såvel* deltagerens *intellekt som deres følelser* men med vægt på intellektet. Mængden af formidlet viden og konkrete færdigheder (aktivering af intellekt) er omfattende, men til

gengæld er de store musikalske oplevelser (aktivering af følelser) sjældne.

Sammenfattende har Y omfattende *Pædagogisk Kunnen* (PK) og knapt så veludviklet *Kunstnerisk Kunnen* (KK).

fig.



## 6.9 Skullen

### 6.9.1 Kunstnerisk Skullen

Man kan hævde, at han i mange tilfælde ikke er sig det kunstneriske og musikalske kompromis bevidst qua sine begrænsede kunstneriske færdigheder. Han oplever kort sagt ikke sin indre kunstneriske nødvendighed som en drivkraft, som et aktiv i undervisningssituationen, og man kan derfor samlet betegne Y's *kunstneriske Skullen* (KS) som værende begrænset.

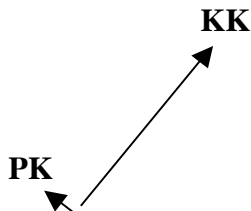
### 6.9.2 Pædagogisk Skullen

Y oplever det som sit professionelle kald at undervise børn i musik. Alle børn har i hans optik krav på at vide, hvad musik er, og udviklingen af deres kreative sider gør for ham at se børnene til bedre og lykkeligere samfundsborgere og samfundet til et bedre sted at være. Han har selv oplevet mange gode ting i og omkring det musikalske samvær, og specielt følelsen af at høre til i en gruppe, være en del af en sammenhæng, har for ham været af stor betydning for de gode musikalske oplevelser. Denne fællesskabsfølelse vil han gerne give videre til sine elever. Derfor har Y også i mange år interesseret sig for disse sociodynamiske forhold i relation til musikundervisning. I undervisningssituationen kommer den pædagogiske Skullen til

udtryk på den måde, at Y i den konkrete situation hellere tager en (social-)pædagogisk ansvarlig beslutning med kunstneriske og musikalske kompromiser end det modsatte, og musikken betragter han overvejende som et middel til udvikling af sociale og almene personlige færdigheder. Hans pædagogiske Skullen (PS) er omfattende.

Samlet set .....

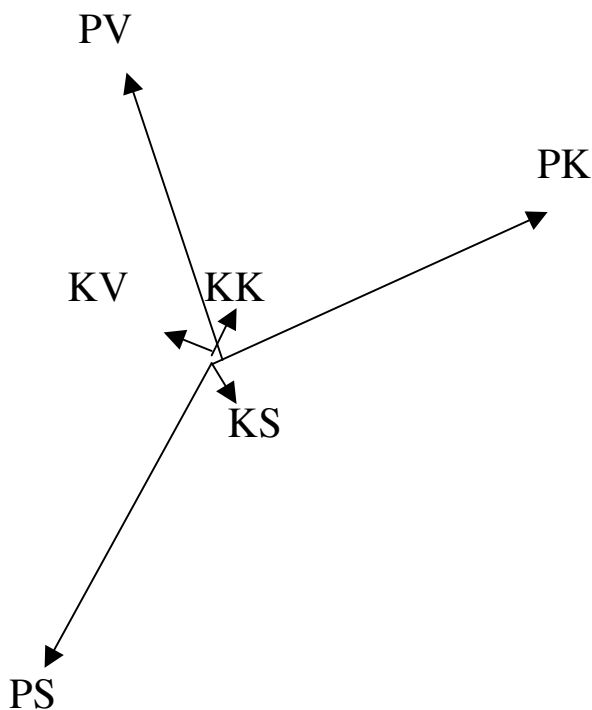
fig.



### 6.10 Y's samlede kvalifikationsprofil

Sammenfattende om Y's Villen, Kunnen og Skullen som rytmisk sammenspilsunderviser gælder, at hans forcer ligger i de didaktiske og metodiske overvejelser og den veltilrettelagte formidling, hvorimod det autentiske musikalske udtryk og den kunstneriske kompromisløshed i ringere omfang er i spil.

Y's undervisningsmæssige kvalifikationsprofil kan i vektorfigur udtrykkes således:



## 7. Sammenfatning

De to stereotype profiler af undervisere i rytmisk sammenspil synes i deres kunstpædagogiske praksis ikke overraskende at mangle henholdsvis kunstneriske og pædagogiske færdigheder. Hermed ønsker jeg at forklare det synspunkt, at begge disse hovedområder ideelt set skal være repræsenteret hos underviseren for at formidlingen, overleveringen, reelt har fundet sted

Den kunstneriske Villen, Kunnen og Skullen må nødvendigvis være til stede i undervisningen i rytmisk sammenspil. Hvordan kan man tale om undervisning i rytmisk improvisatorisk musik, hvis det ikke står klart, hvad det er for et kunstnerisk udtryk, der undervises i? Hvis ikke læreren selv går foran og i bogstaveligste forstand spiller løs? Undervisning i performativ kunst uden kunsten selv som det bærende udtryk giver kun begrænset mening. Stemtheden i Løgstrupsk forstand skal være til stede og kunsten må kunne mærkes.

### 7.1 Et læringsteoretisk parallel

De amerikanske forskere Jean Lave og Etienne Wenger har udviklet et begrebsæt til analyse af læring med udgangspunkt i, at læring er situeret i en social kontekst, og at det, der læres, er

*deltagelsen i et praksisfællesskab*. At blive mere af noget og af det, som nogen (de andre) er (Lave & Wenger, 1991).

Og med Lave og Wengers begrebsapparat handler det om at se læringen som situeret og som noget, der foregår ved deltagelse i et praksisfællesskab, og hvor eleverne lærer ved at ”spejle sig”, ved at blive mere af noget og mere af det, som nogen [læreren og de andre børn] er. Hvordan skal børnene opleve groovet, improvisationen, kommunikationen som fantastisk, hvis ikke de ser læreren selv udtrykke, at han oplever det som fantastisk? Hvordan skal de lære at lytte og reagere spontant kommunikerende, hvis ikke de oplever læreren have denne adfærd? Hvad er det, der skal læres?

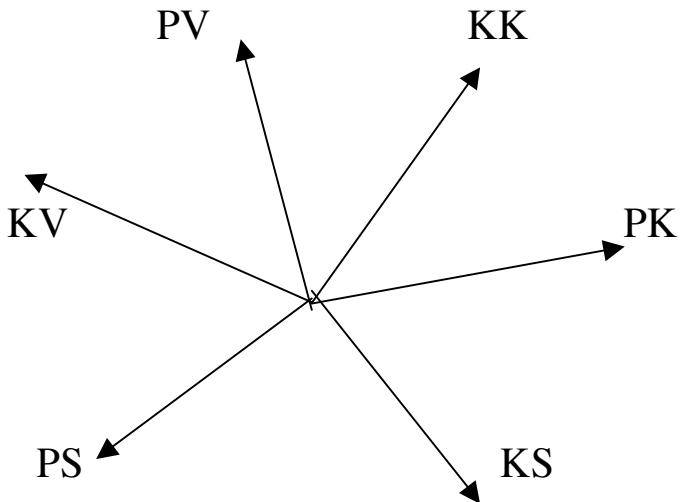
Den pædagogiske Villen, Kunnen og Skullen må nødvendigvis ligeledes være til stede i undervisningssituationen. Underviseren må have begrundede intentioner om at udvikle sine elever, intentioner om at gøre sine elever til udøvende kunstnere. Og underviseren må besidde den nødvendige didaktiske og metodiske indsigt til med sikker hånd at udvælge materiale, arrangementer, relevante arbejdsopgaver, mm.. Hvordan skal musikken læres?

## 7.2 En ideel profil?

Den kunstneriske og den pædagogiske Villen, Kunnen og Skullen går med andre ord hånd i hånd i undervisningen i rytmisk-improvisatorisk sammenspil. Hvad der læres og hvordan det læres er uadskillelige begreber og en ideel undervisers kvalifikationsprofil kan med dette undervisningssyn illustreres således:

---

Fig.





Denne kunstunderviser er både kunstnerisk og pædagogisk velfunderet og har såvel de nødvendige kunstneriske færdigheder som den nødvendige pædagogiske indsigt og erfaring til at anvende disse værktøjer adækvat i forhold til sine målsætninger på såvel det korte, det mellemlange som det lange sigt. Kunsten er samtidig levende og autentisk til stede i undervisningssituationen, og underviseren er samtidig bevidst om sin såvel kortsigtede som langsigtede rolle som igangsætter og inspirator af kommende generationers kunstnere og kunstneriske brugere.

## 8. Diskussion

Ønskekvist-modellen viser sig anvendelig til italesættelse af evaluering af undervisning i rytmisk sammenspil og synes at give nye muligheder for en fyldestgørende og nuanceret begrebssætning og vurdering af færdighedskomplekset hos en underviser. Min gennemgang af Ønskekvistmodellen anvendt på rytmisk sammenspilsundervisning har været relativt overordnet og mange fagspecifikke overvejelser har ikke været i spil. Men der har med anvendelsen af Ønskekvistmodellen vist sig en række nye muligheder for overordnet samtale om den konkrete undervisnings kvaliteter. De tre områder, som Villen, Kunnen og Skullen beskriver, er det såvel for underviseren som for evaluatoren væsentligt at kunne reflektere i, og at italesætte undervisning med udtryk hentet fra kunstverdenen fremprovokerer nyttige og nødvendige overvejelser om kunstundervisningens mål og midler.

Det kan forekomme indlysende, at musikeren X mangler pædagogiske værktøjer og den uddannede musiklærer mangler kunstneriske værktøjer, men det er ikke så indlysende endda. Denne umiddelbart logiske opsplitning i henholdsvis det pædagogiske og det kunstneriske felt bliver nemlig sin egen værste fjende i og med opfattelsen af, at det ene har berettigelse

uden det andet. Vigtigheden af den tætte sameksistens, den indbyrdes afhængighed af kunsten og dens formidling helt ned i den daglige pædagogiske undervisningssituation fremstår i min optik tydeligt, netop når de to felter som her først italesættes adskilt og derefter sammensmeltes til et kunstnerisk pædagogisk formidlingshele.

Ønskekvistmodellen bliver med dette greb en kvalificering af alle de dialoger, som en undervisningssituation indbefatter, ja netop et *samtalerum*. Såvel i dialogen mellem evaluator og underviser, den indre dialog hos underviseren i dennes løbende evaluering og justering af sin undervisning samt i dialogen mellem underviseren og dennes elever kan begreberne finde anvendelse. I sidstnævnte tilfælde bliver der tale om en pædagogisk opkvalificering, som muliggør nuanceret italesættelse af kunstformidlingsmæssige mål og midler.

## 9. Perspektivering

### 9.1 Intentionelle og operationelle færdigheder

Det ses som de foregående cases illustrerer ofte, at i øvrigt fornuftige og velbegrundede didaktiske og metodiske overvejelser ikke kommer til udtryk i en undervisningspraksis og lige så ofte, at en praksis er ureflekteret. For i evaluering og udvikling at kunne skelne underviserens forudgående refleksioner – de overordnede målsætninger – fra underviserens praksis, er det nødvendigt at tale om to forskellige faser i formidlingsprocessen, nemlig en *intentionel*, forstået som de overordnede formåls- og effektovervejelser, og en *operationel*, forstået som underviserens evner tiomsætte disse overvejelser til formidlingsmæssig handling i selve undervisningssituationen.

Underviseren skal såvel intentionelt som operationelt kunne agere i det kunstpædagogiske felt og skal i en formidlingssituation kunne navigere sikkert frem og tilbage mellem disse faser. En bevidst og klar sondring mellem underviserens intentionelle og operationelle færdigheder er derfor væsentlig, og en evaluering af underviserens evne til at skabe naturlig sammenhæng mellem disse bør ligeledes indgå i

en samlet vurdering. Ønskekvistbegreberne kan finde anvendelse her.

## 9.2 Evaluering af egen undervisning

Underviserens vurdering af effekten af sin egen undervisning må nødvendigvis være en vurdering af sammenhængen mellem de opstillede overordnede målsætninger og elevernes udvikling i relation til disse. Den gode undervisning rummer det stadige skift i fokus mellem det overordnede og det konkrete, det visionære og det daglige, og denne indadskuende færdighed må underviseren udvikle for at undervisningen udvikles. I denne bevægelse ligger kimen til fortsat inspiration og kunstpædagogisk nyskabelse. Underviseren kan meningsfuldt anvende blandt andet Ønskekvist-begreberne til denne selvevaluering og må derfor også evalueres på sin evne til at skabe denne tætte og begrundede vekselvirkning.

### 9.3 Fordybelsen som andethed

”Publikum skal tilføres noget anderledes, en oplevelse, en *andethed*” (Langsted & Hannah & Rørdam, 2003).

I Ønskekvistmodellens begrebsverden er *andetheden* det anderledes, det nyskabende, det overraskende. I vestlig kultur er dette *andetheds*-ideal ikke mindst inden for den klassiske kompositionsmusik historisk set blevet indfriet med brug af nye klangmuligheder, sammensætning af ukonventionelle instrumenter, brugen af dagligdags lyde i ’seriøs’ kompositionsmusik, brugen af provokatoriske handlinger som oversavning af Steinway-flygler, osv. *Andetheden* synonymt med overraskelsen, det provokerende.

I rytmisk improvisatorisk musik er *andetheden* – den særlige oplevelse – som den gode undervisning og den gode koncertoplevelse indbefatter, ofte synonymt med noget umiddelbart indlysende, nemlig *fordybelsen*, *indlevelsen*. Når det rytmiske groove har fundet sin form, når musikernes rytmiske strukturer smelter sammen til et forunderligt hele, hvor  $2+2=5$ , hvor den enkeltes bidrag til helheden opleves ubesværet og nærmest levende sit eget liv, opstår *andetheden*, oplevelsen

af at være en del af noget særligt – en anderledes og særlig oplevelse. Den spontane kommunikation imellem musikerne, som ofte opstår som konsekvens af denne fordybelse, som kommer til udtryk i de minimale forandringer, som den enkeltes spil undergår, vil jeg henregne hertil. I undervisningen er repetitionen, den langsommelige fordybelse som en forudsætning for indoptagelsen af stoffet, samtidig en højt prioriteret og nødvendig adfærd for at sikre stoffets internalisering. Hermed bliver *andetheden* i første omgang introvert og kollektiv og først i en senere fase ekstrovert og umiddelbart synlig for den enkelte.

## 10. Efterskrift

Evaluering af undervisning i kunst bliver uvilkårligt evaluering af kulturformidling og dermed også stillingtagen til og prioritering af kulturværdier. Et strengt objektivi værdisæt findes ikke. En subjektiv afvejning af værdierne i spil og ikke i spil vil altid finde sted. Målet med denne afprøvning af Ønskekvistmodellen har ikke været en afklaring af disse værdier men snarere en italesættelse af begreber til beskrivelse af de forskellige perceptionsniveauer som formidlingen indbefatter,

samt til diskussion af kunstens rolle i en kunstpædagogisk kontekst.

Min personlige overbevisning og erfaring, nemlig at kunsten i kunstundervisningen skal være levende tilstede med sine primære og iboende kulturelle værdier for at være formidlet, håber jeg med dette essay er kommet tydeligt til udtryk, og jeg håber samtidig at have bidraget til en yderligere nuancering af det vanskelige at formidle kunsten pædagogisk og pædagogikken kunstnerisk, kunsten at undervise kunstnerisk i kunst.



## Referencer

- Brinck, Lars (2005b). *Læring i deltagelsen*. Modus. Dansk Musikpædagogisk Forening, København.
- Brinck, Lars (2006). *Afrapportering af et kunstpædagogisk udviklingsprojekt. Lars Brinck Sextet spiller for og med MGK-studerende*. Det Jyske Musikkonservatorium.
- Brinck, Lars (2005a). *Spontan kommunikation i rytmisk improvisatorisk sammenspil*. In prep.
- Christensen, Bernhard (1983). *Mit motiv*. Gyldendal
- Favrholdt, David (2000): *Parameterteorien*. In *Æstetik og Filosofi. Seks essays*, Høst Humaniora, Gylling.
- Kjørup, Søren (2000): *Kunstens filosofi – en indføring i æstetik*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Kristensen, Karen-Lis (1998). (red.) *Temaer i musikpædagogikken*. Det Jyske Musikkonservatorium, Aarhus.
- Kristensen, Karen-Lis (2000). *Rituel overlevering-Læring. Læringen som den finder sted situeret i den afrocubanske musiktradition*. Psykologisk Institut, Roskilde Universitetscenter.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Langsted, Jørgen & Karen Hannah & Charlotte Rørdam Larsen (2003). *Ønskekvistmodellen. Kunstnerisk kvalitet i performativ kunst*. Klim.
- Langsted, Jørgen & Karen Hannah & Charlotte Rørdam Larsen (2005): *Ønskekvisten. En håndbog i evaluering af teater, dans og musik*. Klim.
- Løgstrup, K.E. (1983): *Kunst og erkendelse. Metafysik II*. Gyldendal, København

Moore, Allan (2002): *Authenticity as authentication* In Popular Music 21/2. Cambridge University Press.