

Læreprocesser i børn og unges hverdagskultur – en ressource for skolen?

Steen Lembcke

Programmedarbejder i Videncenter for Børn og Unges Kultur, VIA University College.

Lektor i musik v. læreruddannelsen i Silkeborg, Nattergalevej 1, 8600 Silkeborg.

sle@via.dk

Adresse: Gammelgårdsvej 12, 8230 Åbyhøj Danmark.

Telefon: 86153856 mobil: 28693856

Artiklen er baseret på et aktionsforskningsforløb i en dansk skole, hvor to femteklasser igennem 5 uger arbejdede med at udføre musik fra deres hverdagskultur. Med deltagelse af lærerstuderende i praktik blev undervisningen tilrettelagt således at rammerne omkring forløbet var faste men indholdsvalg og organisationsmåde i stor udstrækning var overladt eleverne selv. Forskningsspørgsmålet var at beskrive hvordan de greb opgaven an, og mere specielt hvilke kompetencer fra deres fritidsliv og fritidskultur der blev bragt i spil i arbejdet? Empirisk bygger artiklen på analyse af videooptagelser gennem hele forløbet samt triangulering med underviserne. Artiklen diskuterer fund fra analysen og perspektiverer til anvendelse af denne viden som en ressource for skolen. Kan læreren anvende sådanne arbejdsprocesser i en vekselvirkning med skolens mere formelle og progressionsordnede undervisning?

Nøgleord: Musikundervisning, hverdagskultur, semi-formelle læreprocesser, sidemandslæring, praksisfællesskaber.

Introduktion

Når man underviser børn og unge forbløffes man en gang imellem over deres måde at gå til stoffet på. Man imponeres over deres mod til at gribe fat i et komplekst felt og man kan se, at deres motivation og de kompetencer de sætter i spil er ganske overbevisende og at de oplever arbejdsopgaven som autentisk, hel og vedkommende. De vælger med uimponeret mine YouTube-klip, tekster, musik, billeder til at kvalificere en fremlæggelse eller de diskuterer Bluetooth-mobilteknikker, video- og TV-medier med kritisk sans og blik for æstetiske virkemidler. Underviseren havde ikke planlagt denne vej til emnet, men gør sig klart at dette engagement er for godt til ikke at blive udnyttet i undervisningen. Sådanne situationer er typisk karakteriseret ved at kompetencer fra elevernes hverdagsliv og interesser uden for skolen spiller en rolle for deres engagement, motivation og læring. Fritidsinteresser uden for skolen danner basis for sociale og kulturelle fællesskaber på tværs af alder og stamklasser og hvis man skal karakterisere de unges adfærd inden for disse fællesskaber, er det, at de foregår

i en kontekst, hvor forløbsmønstre og læreprocesser kan karakteriseres som ikke-tilrettelagte, uden synlig progression og ofte helhedsprægede og komplekse. Man kan sige, at læreprocesserne er ikke-formelle, hvor skolens snarere er formelle i kraft af orienteringen imod pensumkrav og progression.

Spørgsmålet er, om viden om disse processer i børns hverdagskultur kan være givende for tilrettelæggelsen af skolens undervisning og for vores forståelse af lærerrollen? Set i et snævert perspektiv vil det få konsekvenser for det stof, vi vælger som indhold i undervisningen. I et videre perspektiv har det konsekvenser for det didaktiske design vi skal bruge over for børn og unge i en ny, medieret hverdag og i det endnu videre perspektiv drejer det sig måske tillige om et paradigmeskift i forhold til vores måde at tænke undervisning på?

Aktionsprojektet

Musik er et eksempel på et interesseområde, som fylder meget i børns og unges hverdagskultur og de unges viden og kundskaber i forhold til bestemte genrer, grupper og stjerner spiller en vigtig rolle for deres selvopfattelse og identitetsudvikling. Målet har været at tilrettelægge et aktionsforskningsforløb i musik, hvor eleverne i praksis kom til at arbejde gennem længere tid med stor vægt på deres egen hverdagskultur og i rammerne af et gruppesamarbejde. Målet var at se hvilke potentialer der var til stede og hvilke perspektiver der var i forhold til skolens indholds krav, fagets Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder, og på et mere overordnet plan, om det påvirkede læringsmiljøet og lærerfunktionen.

Med deltagelse af lærerstuderende i praktik er der i efteråret 2008 gennemført to 5-ugers forløb for 5.-klasser, hvor almindelige 11-12 årige elever i musiktimerne blev undervist under nærmere bestemte rammer. Ved at følge udviklingen nøje gennem observationer og analyse søgtes at give svar på spørgsmålet om, hvorvidt læreprocesser fra børns og unges hverdagskultur med fordel kan inddrages i skolen. Forløbene blev dokumenteret gennem feltnoter, interviews, videooptagelser.

Følgende metodiske og teoretiske vinkler har ligget til grund for aktionsprojektet : Metodisk har det har været en grundlæggende inspirationskilde at professor Lucy Green fra Institute of Education, University of London, UK har arbejdet længerevarende med emnet i forhold til musikundervisning under betegnelsen 'Musical Futures' i en større undersøgelse med deltagelse af 21 secondary schools (Green, 2008). Hun har opstillet en række kategorier der med fordel kan bruges ved tilrettelæggelse af rammerne for et sådant projekt, selv om der vil være forskelle imellem danske og engelske skoleforhold. En forskel er fx at flere danske skoleelever end engelske følger den kommunale musikskoleundervisning og har som følge deraf kundskaber og færdigheder som kan sættes i spil i skolesammenhængen. En anden metodisk inspirationskilde har været lektor, ph.d. Kirsten Fink-Jensens kursus 'Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis' ved Københavns universitet. Et nøglebegreb i dette kursus har været øvelsen 'Forbløffende praksisser' hvor den studerende ved at observere andres eller egen undervisning oplever undren eller forbløffelse over en detalje i undervisningen som gøres til genstand for en nøjere analyse gennem et teoretisk perspektiv. Gennem denne øvelse i, at beskrive og at spørge ind til en problematik gennem en teoretisk vinkel, bevidstgøres underviseren om, hvordan teori kan være med til at kvalificere overvejelser over praksis og til at generere forståelse og ny viden (Fink-Jensen, 2005 og 2008).

Som underviser ved dansk læreruddannelse blev min forundring og forbløffelse vakt ved at se en videooptagelse af en time med fire 13-14 årige drenge på et valghold i sammenspil,

hvor læreren går ud af lokalet (!). Han går ud for at kopiere nodematerialer som drengene ikke har taget med. Da læreren er gået siger den ene elev: "Kan du huske derhjemme?..." han spiller et riff på el-guitar og de andre forsøger at imitere og spille med. Efter kort tid spiller en anden dreng et brudstykke af et andet nummer og der forsøges igen med at spille sammen. Langsomt tager det form af et sammenspil, men afbrydes også pludseligt for at prøve noget andet. Der bliver øvet brudstykker af to andre numre fra 'deres egen musik', musik som de hører i fritiden og som de kender godt. Selv om der ikke er tale om hele musikalske forløb, bliver der spillet med stor indlevelse og opmærksomhed. På trods af, at situationen virker usammenhængende er det tydeligt at sammenspillet vokser og bliver mere kvalificeret samt at drengene oplever at det er meningsfuldt at spille sammen og at lære af hinanden på denne måde. Sessionen afsluttes brat med at læreren kommer ind:

Lærer: "Hør lige her! Hej, hej! Står I bare og larmer!"

Elev : "Ja, det gør vi."

Lærer: "Det vil sige, vi har intet nået?"

Elever siger næsten samtidig: "Nej, vi har ikke noderne".

(timen afsluttes med denne situation).

Transskription af videoobservation, (Rejnholm 2008: 2)

Pointen er, at der foregik læring imens læreren var væk, men på basis af "det vi spiller derhjemme" og gennem imitation og forhandling i et gruppesamarbejde som eleverne oplevede som fokuseret og med ægte engagement over for emnet. Socialkonstruktionisten Etienne Wenger beskriver i sin teori en sådan gruppe som praksisfællesskab, et fællesskab der bygger på aktiv social deltagelse, hvor følgende komponenter indgår i en lærings- og erkendeprocess:

Mening: en betegnelse for vores (skiftende) evne til, individuelt og kollektivt, at opleve vores liv og verden som meningsfuld.

Praksis: en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver som kan støtte et gensidigt engagement i handling.

Fællesskab: en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.

Identitet: en betegnelse for, hvordan læring ændrer hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber. (Wenger 2004: 15)

Desuden har jeg valgt begrebet: "*legitim perifer deltagelse*" fra Lave og Wengers teori om situeret læring som teoretisk vinkel på analysen af materialet (Lave & Wenger, 1991).

Klasserumsobservationer og videooptagelser af 12-13 åriges arbejde med populærmusik fra deres egen hverdag har stået centralt i undersøgelsen. I analyser af disse optagelser har jeg anvendt antologien *Video i pædagogisk forskning*, (Rønholt et al. 2003). De studerende og jeg har arbejdet sammen om at analysere og tolke optagelserne. Samarbejde og diskussionerne om tolkning af situationerne blev på denne måde en triangulering eller afstemning af tolkningerne. I analyserne tolkes helt overvejende med, hvad man betegner som det forstående paradigme med ideografisk vidensideal¹ men i de tilfælde hvor det har kunnet lade sig gøre at sammenligne flere ens situationer har det forklarende paradigme med nomotetisk

¹ Ideografiske videnskaber søger at forstå det unikke i et humant fænomen gennem indlevelse og ved at forstå det i meningsfulde kulturelt betingede helheder. (Rønn 2006: 179)

vidensideal² været i spil. Undersøgelsen lægger sig i forlængelse af Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen og Niensens betragtninger om kontekstuelle læringsteorier (Lave og Wenger,1997; Nielsen og Kvale,1998), der anskuer læringsforløb som sociale og praktiske helheder.

"Der foretages ganske vist stadig i stort omfang eksperimentelle undersøgelser med det sigte at stimulere og optimere det enkelte individs læringspotentialer, men de suppleres i stigende grad af undersøgelser af læring og læreprocesser i de hverdagskontekster, som de lærende færdes i."(Rønholt et al., 2000 :34).

Semi-formelle læreprocesser

Lucy Green bruger begrebet 'informal learning' i modsætning til 'formal learning' (Green 2008), hvilket oversat til et dansk ordpar må blive ikke-formelle læreprocesser over for formelle. Ordet 'uformel' har en kedelig nuance af 'afslappet og uengageret' som bestemt ikke er dækkende for de situationer, der var i klasserummet. En skelnen imellem ikke-formel/formel er efter min mening for skarp og jeg vælger, eftersom at det er skolen og lærerne der sætter rammerne op, at anvende udtrykket: *semi-formel læring i klasserummet*. Der er tale om formelle rammer som skole, klasserum og lærer, men indholdsvalget foregår hos eleverne og de skal i vidt omfang selv styre arbejdsprocessen. Fremgangsmåden ved starten af forløbet foregik typisk med en oplistning på tavlen over mulige emner, f ex seks stykker populærmusik. Gennem en diskussion eller afstemning afgøres hvad der skal vælges ud. Arbejdet skal foregå i 8-mandsgrupper ud fra overvejslen at flere i gruppen betyder flere ressourcer. Eleverne kan enten selv vælge venner/kammerater til deres gruppe eller læreren kan sammensætte grupperne. Opgaven er at lytte, imitere og reproducere dele af musikken evt. hele nummeret og derefter spille det for deres klasse.

Det viser sig, at unge, der får denne ramme at udfolde sig i, træffer en række valg. De vælger et emne fra hverdagskulturen, som de kender godt, som de har lyst til, og som de identificerer sig med. De lærer sammen i interessegrupper med deres kammerater. De arbejder direkte med at lære komplekse elementer i stedet for at øve detaljer som "forberedelse" til at mestre helheden. De imiterer og gentager et utal af gange, med det resultat at stil, sound, genre, karakter bliver ganske autentisk og af kvalitet. De lærer individuelt, af hinanden eller i gruppesammenhæng og er de ærgerrige med at produktet bliver ordentligt. Et sådant forløb har mange lighedspunkter med en situation, hvor en gruppe unge uden for skolen finder sammen om at lave et band, men pointen er, at de samtidig arbejder højmotiveret med et skolefags (musik) centrale kundskabs- og færdighedsområder, blot på en særlig facon. De to kernebegreber er i den forbindelse peer to peer- læring eller "sidemandslæring" og læring i et praksisfællesskab. Grupperne er karakteriseret ved assymetrisk viden, eleverne har mulighed for at lære af hinanden og herigennem tilegne sig nye kundskaber. Arbejdsformen med gentagen lytning og imitation af et forlæg giver bevidsthed om stil, sound, genre og feeling, ofte så meget, at når en lærer skal assistere nogle unge i et af deres 'egne' numre så kan eleverne måske frasere melodien mere autentisk og stilistisk bedre end læreren, fordi de er særdeles bekendt med stil, sound og tekstunivers i musikken.

² Nomotetiske videnskaber søger at være lovsøgende og at forklare ved at underordne den enkelte begivenhed under almene love. (ibid.)

Undervisning i 5. klasse

Projektet med danske skoleelever kom i gang da to musikstuderende på fjerde år skulle i praktik med to 5. klasser i en folkeskole og de ønskede at afprøve arbejdsformen på elevers musik fra hverdagslivet. Afprøvning af en arbejdsmetodik skulle have karakter af aktionsforskning. Den grundlæggende interesse i projektet var altså at afprøve noget nyt som, hvis det virker, kan forandre den eksisterende praksis. Desuden var jeg gennem optikken "forbløffelse" (Fink-Jensen 2008) og didaktisk undren optaget af at få øje på, og søge at forstå nogle grundlæggende forhold ved undervisning som evt. kunne danne grundlag for yderligere forskning. Green refererer ikke til teorier om læring og derfor var det interessant at undersøge om Lave og Wenger's teorier om læring i praksisfællesskaber samt begrebet *legitim perifer deltagelse* (Lave & Wenger 1991) kunne give klarhed over en række af mekanismer i elevernes adfærd.

Klasserne var på 24 elever, drenge og piger ligeligt fordelt. Min opgave var at deltage i forberedelsen og under forløbet at videodokumentere så meget som muligt. Samtidig var jeg 'deltagende observatør' i undervisningen. De lærerstuderende udarbejdede selv de enkelte timer på baggrund af deres kendskab til børnene og i samarbejde med deres praktiklærere. De tog desuden selv feltnoter, lavede interviews og optog også video. Undersøgelsen har i alt genereret 30 videoptagelser fra forløbene af en varighed på 3-10 minutter, bl.a. også evalueringssamtaler med børnene. Disse er blevet gennemset og analyseret i fællesskab. Jeg vil her koncentrere mig om designet af oplægget der afviger en smule fra det engelske projekt og særligt kommentere nogle kerneområder som viste sig at være helt centrale i forhold til danske skolebørn.

Rammefaktorerne var en mellemstor folkeskole med 2 veludstyrede musiklokaler med mulighed for at bruge andre lokaler i nærheden. Der skulle i en vis udstrækning flyttes instrumenter til disse lokaler, men ofte var det tilstrækkeligt med en CD afspiller eller en computer plus akustisk guitar samt keyboards eller marimbaer. Eleverne i 5. Klasse havde nogen erfaringer med sammenspil men kun moderat kendskab til akkorder og toner på keyboard, bas og guitar. Intentionen var at lave to ens opbyggede forløb over fem uger med en ugentlig dobbelttime. På grund af praktiske forhold kom den ene 5. klasse senere i gang og de studerende valgte at gøre anslaget anderledes, hvilket i praksis var givende på grund af muligheden for at sammenligne to måder at gribe starten an på.

Plan for 5 C

Uge	Program tirsdag, dobbelttime 4. og 5. lektion	Kommentarer og observationer
1	Give grundig introduktion til den nye arbejdsform. Fortælle at de skal lave 3 bands og som lektie skal de finde 2 numre hver til næste gang. Gruppen skal blive enig om et nummer og derefter skal de selv vælge et instrument. Fortælle dem, at de selv skal finde frem til at spille nummeret ved at lytte til det mange gange. Lærer tager et musikstykke med og giver	Eleverne er vant til at sidde i kreds når de får instruktioner fra læreren og denne form skal så vidt muligt indlede og afslutte timerne. Oplægget accepteres uden diskussion Szhirley : "Glor på vinduer".

	<p>eksempler på, hvad man kan lytte efter og eleverne skal prøve at 'lytte fokuseret' dvs. med retning imod instrumenter, melodi, form, tekst mm. De får at vide, at de næste gang også selv skal lytte teksten af og at internet og You Tube ikke må bruges i denne fase.</p>	<p>Prøvede kort at lade dem arbejde i smågrupper med at lytte elementer fra sangen. Klar forståelse af udfordringen, høj motivation og samtidig nogen benovelse over opgaven.</p>
2	<p>På dybt vand. Praktiklæreren danner 8-mandsgrupperne på baggrund af sit kendskab til klassen. Have checket at instrumentarium og lokaler er i orden. Gå i lokaler og organisere arbejdet selvstændigt. Lærer må kun hjælpe hvis der er problemer.</p> <p>Øve og lære</p>	<p>Antallet 8 i grupperne var valgt delvis på grund af lokaler, men også fordi der var gode erfaringer med store grupper (betyder flere ressourcer i gruppen). Selv om hver elev skulle vælge 2 numre, (dvs. 16 numre pr gruppe) var der mange numre der gik igen. Udvalget lå inden for almindelig populærmusik fra de aktuelle hitlister. De var medbragt på CD eller mp3-spillere eller mobiltelefoner. Nogle elever havde glemt at finde musik eftersom det ikke var almindeligt at have lektier for i musik.</p> <p>Stor aktivitet. Samles omkring en computer. Koncentration. Eleverne lytter alle numre igennem diskuterer og 'stemmer om det' når der er uenighed. Går ikke lineært frem. Argumenter om hastighed (tempo) ukendte instrumenter, det vokale, ("den er for høj til os) svirrer i luften. Sound er vigtig. To af grupperne bestemmer sig den tredje skal hjælpes. Løser det ved at sige at en pige får lov til at vælge instrument først. Alle får valgt instrument. Eleverne var ferme til at bruge Bluetooth til at sende musikken til hinandens mobiltelefoner. Teksten blev lyttet af på mobiltelefon.</p>
3	<p>Øve og lære</p>	<p>Peer to peer-arbejde meget udbredt i begyndelsen af timen. Første del at lytningen fokuserer på detaljer og riffs. Tidskrævende, men høj vedholdenhed og motivation. Lederskab tages skiftevis. Nogen passer CD -spiller og tæller for. CD kører utallige gange Musiklokalet er ikke nødvendigvis det bedste lokale at lytte detaljer af i. NB. Hjemkundskabslokalet med ganske få instrumenter fungerer bedre i startfasen. Kriser og ny motivation, ofte fordi nogle der spiller de rigtige riffs og ostinater. Grupperne viser ansvar for det fælles projekt. Lærer bruges meget lidt, nogle gange til at finde harmonier eller meloditoner. Klarer langt de fleste ting i gruppen. Sammenspil prøves til CD'en. Kaotisk og falsk i starten, men retter sig ind efter nogen forsøg. CD'en kører igennem uden at de standser for at rette fejl.</p>
4	<p>Øve og lære</p>	<p>Mere sammenspil, sikkerhed og større tiltro til at de kommer i mål. Opmærksomhed på 'rigtig sound'. Føler sig lidt som musikere. CD tages forsøgsvis af under sammenspillet og sættes på igen. Mange øver selv i alle pauser. Ikke så gode til at prøve at koble sig sammen f. eks bas og trommer eller give cues til hinanden. Nogle spiller for de andre og får respons på om det lyder rigtigt.</p>
5	<p>Øvning og koncert</p>	<p>Alle har noget at spille for de andre, nogle numre er kun en del af det oprindelige. Vanskeligt for sangeren/sangerne hvis pulsen ikke er helt steady. Mange gode og imponerende instrumentpræstationer også på marimbaer, der blev taget ind i rock-instrumentariet.</p>

Underviserne var skeptiske overfor, om de unge kunne klare det kaos der uvægerligt opstår når der skulle forhandles imellem eleverne. Direktivet til lærerne var, at de skulle holde sig i baggrunden og kun gribe ind hvis det blev kritisk og derpå igen træde ud. Alle elever havde medbragt musiknumre fra populærkulturen, ofte hitliste-numre og det blev taget meget alvorligt at vælge hvilket nummer gruppen skulle spille. Nogle valgte på bedste demokratiske vis at stemme om valg af nummer. Lærergruppens skepsis og bekymring er fuldt forståelig

fordi man som lærer oftest udleverer materialer, noder, akkordmønstre, hjælpeark osv. for at støtte og befordre den pædagogiske proces. Ideen med at kopiere anden musik er begrundet i to forhold. For det første er det den metode som begynderbands oftest starter med før de producerer deres egen musik, for det andet har eleverne en stærk forudsætning ved at de allerede kender musikstykkerne samt forhold som sound og genre m.m. I Greens undersøgelse (Green 2008) tages dette afsæt med begrundelse i, at eleverne er "encultured" dvs. Gennem deres hverdagsliv har et kendskab og et ejerskab til populærmusikken. Etableringen af arbejdsgrupper og elevernes vigtige første valg af musikstykke og instrument danner basis for hele forløbet og er derfor et afgørende og følsomt øjeblik i hele arbejdsprocessen.

Det viste sig at eleverne overvejende magtede opgaven selv og når det kneb var der ofte en fra en anden gruppe der gik ind og skubbede på. Den ene klasse skulle klare næsten alt selv og den anden fik starthjælp med udleverede akkordark. Efterfølgende udtrykte denne klasse at de ville kunne have fundet frem til akkorderne selv. Det er i denne sammenhæng ikke uvæsentligt at eleverne var bevidste om at de var blevet givet frihed til selv at styre, til selv at tage ansvar og at projektet havde tillid til at de kunne gøre det. Efter en kaotisk start var der stor aktivitet og hovedaktiviteten var 'fokuseret lytning' i modsætning til 'ubevidst lytning' og lytningen var rettet imod det instrument den enkelte havde, men ofte sad flere sammen i skiftende kombinationer.

Fund

Rytmen som adgangsvej: Ofte er det rytmen i en melodistump eller en akkordfølge der først bliver taget fat på. Et godt eksempel er trommeslageren der slår med på melodirytmen i stedet for at lave en underdelt trommerytme der passer i groovet. Det er usædvanligt for en trommeslager, men en indgangsvej for eleven som så går videre mod at spille trommerytmen efterfølgende. Keyboardspillerne spiller kun ganske få toner med på rytmen før de går over til at lede efter harmonierne.

Musikalske kim: Eleverne vælger en detalje, som de bruger meget tid på at få på plads. Det kan være et riff eller et introostinat eller et kort rytmisk eller melodisk motiv som er har signaturkarakter for nummeret.

Sound er vigtig: Der bliver brugt megen tid på at finde den rigtige lyd. Hvis den rigtige lyd ikke kan findes på et rock instrument men på f. eks. en xylofon eller klokkespil så bruges den uden videre. Klokkespil kan i andre sammenhænge være et forhadet instrument, med konnotationer til 'gammel' musik.³ Et andet eksempel er at trommelyden forsøges ramt ved at lægge et stykke stof på.

Lokalet er mindre vigtigt: Flere grupper lavede deres første gennemlytninger samt instrumentvalg i andre lokaler end musik faglokalet. Et keyboard og en marimba i hjemkundskabslokalet fungerede tilstrækkeligt godt.

³ Det faktum at eleverne uden videre henter et klokkespil fra instrumentskabet forklares af Lucy Green med at man kan skelne imellem musikinterne relationer (inter-sonic musical meaning) dvs. virkemidler i det musikalske materiale og musikeksterne relationer (delineated musical meaning) dvs. de kulturelle konnotationer der er påhæftet en given musik f. eks. stereotypen at "country musik er midaldrende amerikaneres musik". Når eleverne skal bruge den lyd et klokkespil giver er det for at de musikinterne relationer skal passe og give mening. (Green 2008).

Synge med : under lyttearbejdet med CD'en kørende (repeteres utallige gange) synger de fleste med på lead-vokalen. Hvis læreren havde bedt dem om det, ville de have svaret at de jo ikke var sangere i nummeret.

Ikke-sproglig formidling : Eleverne kommunikerer nonverbalt ved konkret at vise hinanden gennem demonstration i stedet for gennem samtale og ved anvendelse af musikalske termer. (Her er en oplagt zone for videre udvikling når der skal arbejdes mere formelt i en efterfølgende fase fx med musikalsk terminologi og musikteori omkring akkorder).

Spille i helheder uden at bryde af: I modsætning til traditionel øvning, hvor man standser op når der er lavet en fejl øves der bare videre imens CD'en spiller. Også hvis en elev synger i forkert toneart. Det rettes i næste gennemspilning. Dette indebærer at man hele tiden spiller i tempo. Traditionelt vælges et langsommere øvetempo som forberedelse til at kunne spille helheden. Sådan er det ikke i denne sammenhæng.

Øvning og gentagelse: Eleverne er ærgerrige og villige til at øve længe og grundigt. Beder om tid til at øve mere.

Peer to peer-instruktion: En elev hjælper en kammerat med en detalje og går igen uden at gøre et stort nummer ud af det. Nogle elever har gået på musikskole og har derved en særlig kompetence, men også andre elever går ind og hjælper hvis de kan høre, at musikken ikke lyder rigtigt.

Perifer/legitim deltagelse: Elever der ved begyndelsen holder sig i baggrunden trækkes med ind i arbejdet af deres jævnaldrende under processen med at lytte og spille.

Tag lederskab: En elev "tæller for" hver gang ligesom en instruktør eller tager styring for at afprøve noget med nogle af kammeraterne f. eks. rytmegruppen. NB: Vi ser eksempler på at elever som ellers aldrig har taget lederskab før styrer computer eller mixerpult og beder om ro når de skal tælles for.

Motivation og vedholdenhed: Eleverne er ærekære med deres produkt og bruger lang tid på at få musikken på plads. Motivationen holder overraskende længe.

Flow-lignende situationer: Elever glemmer tiden, hører ikke klokken ringe, beder om at blive der efter timen m.m. I én situation skal de overbevise læreren om, at de behøver at få gjort prøvearbejdet færdigt.

En gruppe teenagere ville sandsynligvis have gjort disse ting på denne måde, hvis de var gået i gang med en lignende opgave uden for skolen. Da de afslutningsvis skulle spille for de andre, (nogle spillede for de andre mange gange under processen) var der mange niveauer af vellykkethed, men hvor lærergruppen havde været skeptisk og bange for at alt skulle mislykkes i første fase var der stor overraskelse, næsten uforståelighed over resultaterne. Mange grupper fremførte noget ingen af dem havde troet de ville kunne gøre.

Disse fund og resultater genererer følgende spørgsmål som også viste sig i den engelske undersøgelse:

- Hvordan og hvorfor lykkedes det grupperne gennem en kaotisk og tilsyneladende tilfældig række aktiviteter at komme frem til et musikalsk ordnet, organiseret og relativt vellykket produkt?
- Hvad, om noget, har de unge lært gennem opgaven i forhold til musikalske færdigheder og viden, til at være musikalsk skabende til at være gode lyttere?
- Havde opgaven nogen indflydelse på deres motivation, glæde og engagement og i bekræftende fald på hvilke måder?

- Hvordan reagerede eleverne på at de blev overladt til selv at styre deres læreproces og hvordan påvirkede det de personlige relationer imellem gruppens medlemmer?
- I hvor høj grad lykkedes det gennem opgaven at nå elever på alle niveauer mht. evner og forkundskaber?
- Ville elever være i stand til at kunne overføre denne tilgang til anden musik, som de ikke var bekendte med og som de ikke identificerer sig med?

Svarene på ovenstående spørgsmål skal søges i de læreprocesser der er sat i gang inden for sidemandslæring/peer to peer-læring og gruppelæring i et praksisfællesskab. I praksisfællesskaberne foregår der gennem de 5 uger en proces der er præget af engagement, koncentration, aktivitet og selvfølgelig også kriser. Der er tale om et forholdsvist kortfattet forløb hvor der ses en udvikling socialt, personligt og musikfagligt. Tilhørsforholdet til gruppen udvikler sig, der læres nogle sociale færdigheder i samarbejde og der tages fælles ansvar for produktet, (social udvikling). Den enkeltes følelse (stolthed) over at deltage i noget autentisk og meningsfuldt styrker identitet og selvopfattelse, (personlig udvikling) og lyttefærdigheder og spillefærdigheder udvikler sig markant (faglig udvikling).

Sidemandslæring sås når to/tre elever samarbejdede om at løse en faglig udfordring og hvor den ene tager rollen som ekspert eller blot 'mere vidende'. Elever der forklarer eller viser jævnaldrende har ofte en fordel i en direkte sidemands-kommunikation over for situationen når læreren forklarer en ting. Det kan fx være en elev der går til klaver på musikskole eller én der er en god lytter som kan hjælpe med trommerytme eller melodi på instrumentet. I denne proces er det fuldt accepteret at gå fra at være mindre vidende til mere vidende jf. begrebet "legitim perifer deltagelse" (Lave & Wenger, 1991). Det var typisk at se at når assistancen er udført går eleven blot tilbage til sit eget instrument igen. Det kan oven i købet være at elevernes roller bliver byttet om lidt senere, fx hvis det drejer sig om at lytte tekst af eller betjene computer el. lign. I første omgang kan der sagtens mangle et begrebsapparat inden for fagterminologi eller være tale om ufuldstændig eller ukorrekt viden, men læreren kan efterfølgende i sin undervisning imødekomme dette (motiverede) behov for mere faglig viden på dette grundlag.

Gruppelæring i et praksisfællesskab. I en semi-formelt forløb som det de to 5. klasser var igennem sås der fra starten en meget stor ærgerrighed i retning af at lave et godt fælles produkt. Elevernes motivation var påvirket af, at det var deres hverdagskultur der var emnet. Dette var også medvirkende til at overvinde kriser i arbejdet. Da opgaven var accepteret understøttede gruppen gennem en dynamisk proces med meningsforhandling, tilegnelse gennem deltagelse i gruppen, social interaktion den enkeltes udvikling og læring. At spille sammen er et mønstereksempel på en opgave der ikke kan løses af en enkelt person og med tilstedeværelsen af ressourcer fra 8 elever kunne viden og kompetencer komme i spil, deles og udvikle sig således at resultatet var bedre end de havde forestillet sig. Elever udtalte sig om deres egen læring på denne måde: *"vi lærer på en helt anden måde end vi plejer"*. De havde mod på at fortsætte med en lignende opgave, men også høj motivation til at bruge læreren til at udbygge deres viden om musikfaglige områder fx om genrer, musikteori, akkordstruktur og rytmebegreber.

Konklusion og didaktisk perspektivering

Konklusionen er, at et forløb der tager afsæt i populærmusik fra børn og unges hverdagskultur kan fungere som en trampolin for deres læreprocesser i faget musik.

Ovennævnte indholdsområder akkordteori og rytmelære er netop felter som en lærer vil gribe fat i efterfølgende. Det semi-formelle forløb skal ikke stå alene men skal sættes ind i en kvalificerende ramme der veksler imellem sådanne forløb og lærertilrettelagte forløb med indhold der har relation til, hvad eleverne har gennemført. Skolen kan få glæde af de unges approach til stoffet ved f. eks. at sætte rammer op, der veksler imellem de ikke-formelle/semiformelle forløb og de mere progressivt ordnede forløb, med de tilhørende konsekvenser for lærerrollen. Det er oplagt, at man efter et ikke-formelt forløb har en gylden mulighed for at udvide horisonten på baggrund af et emne, de unge har arbejdet selvstændigt med. Det kan gælde italesættelse af begreber, historisk dimension, kritisk diskussion af proces og produkt. Hverdagsviden er ikke nødvendigvis komplet eller korrekt men kan være et trin i en udvikling i retning af mere avancerede og varierede faglige interesser og nuancerede forståelser af et fag (Fibæk Laursen, 2007). Det er også oplagt at eleverne skal vende tilbage til situationer hvor de skal sætte deres viden og samlede kompetencer på prøve fx i forhold til hverdagskultur, men også i forhold til musik som de ikke kender. Der kan skabes mulighed for en vekslen imellem processer med præg af "læring gennem deltagelse" og "læring gennem tilegnelse" og dermed mulighed for at stilladsere udvikling af viden og kompetencer. På denne måde foretager underviseren/skolen to forskellige former for stilladsering. Den ene er at sætte rammen for et semiformelt forløb med afsæt i hverdagskultur og give plads for peer to peer-processer og praksisfællesskabet. Den anden form er en progressivt tilrettelagt undervisning der er mere formelt anlagt i progression, tematik, begrebsintroduktion og anvendelse af læremidler m.m. Det er en som nævnt en pointe, at man senere på ny kan tilrettelægge elevstyrede forløb og bringe deres samlede kompetencer i spil.

Viden om disse forhold peger også ud mod andre fag, der kan inddrage viden og kompetencer fra hverdagskulturen. Andre fag end musik kan i deres didaktiske design give plads for lignende forløb med mulighed for peer to peer-samarbejde og læring i praksisfællesskaber. Her er internettet på banen i en ny funktion eftersom world wide web har udviklet sig til Web 2.0. Det nye er, at nettet er blevet et interaktivt redskab med en høj grad af brugercentreret indholdsproduktion. Der er tale om en medieret interaktion, hvor børn og unge i høj grad samarbejder og lærer af hinanden gennem at kommunikere både på dansk og engelsk på wiki'er og blogs. De diskuterer visuelt-æstetiske udtryk på You Tube, Delicious og performer på det sociale software som Facebook, Flickr, og SecondLife eller de trækker på åbne læringsressourcer om videnskab, samfund og kultur. En systematisk og bevidst vekslen imellem semi-formelle og formelle arbejdsformer kan betyde et paradigmeskift i vores måde at tænke undervisning på og kan udfordre det didaktiske design, vi skal bruge over for børn og unge i en ny, medieret hverdag.

English abstract:

Young people's everyday learning processes – a resource for the school?

The purpose of this article is to describe an action research project applied in a Danish school where two year 5 classes practiced music from their everyday culture through a five-week course. With participation from student teachers in vocational experience the instruction was

planned in a way which entrusted the pupils to organize and define content within set boundaries. The objective of the research was to describe how the pupils took to the assignment and, more specifically, which competences from their free time culture and life were incorporated into their work. Empirically, the article builds on an analysis of video footage from the entire course and on triangulation talks with the teachers. The article discusses the results of the analysis as a resource for the school and suggests using the concluding knowledge of the work process in interaction with formal and progression structured teaching.

Keywords: Music education, everyday culture in the classroom, framing of informal and semi-formal learning processes, peer to peer-learning, communities of practice.

Litteratur

- Alrø, H. & Dirckinck Holmfeld, L. (red.). (1997) *Videoobservation*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag & Institut for kommunikation.
- Fink-Jensen, K. (2006) *Musikpædagogiske problemstillinger i musikpædagogisk praksis*. Rapport, Musikvidenskabeligt Institut, Københavns Universitet.
- Fink-Jensen, K. (2006) *Fascination og lærerfaglighed*. Værløse, Billesø og Baltzer.
- Fink-Jensen, K. (2008). *Forbløffende praksisser som undervisningsstrategi: En æstetisk tilnærmelse til analyser af musikpædagogisk praksis*. In: Georgii-Hemming, E., *Kundskapens konst*. Musikhögskolan, Örebro Universitet. Skriftserie Forskning, Musikvetenskap.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Green, L. (2002). *How do popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Dohn, N.B & Johnsen, L.(2009) *E-læring på Web 2.0*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hastrup, L. (1999) *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal.
- Illeris, K. (2006). *Læring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Laursen, P. Fibæk (2007) *Hvad skal vi med musik i skolen ? Hverdagsviden og skolefag*. In: Dnmpf konferencerapport 2007:
http://www.dnmpf.dk/Konferencer/hvorfor_musik/Konferencerapport_Hvorfor_Musik.pdf
- Nielsen, K., & Kvale, S. (red.). (1999) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rejnhold, J. Holm (2008) *Læreprocesser i en sammenspilssituation*. Eksamensopgave DPU og Musikvidenskabeligt Institut, Københavns Universitet.
- Rønholt, H.; Holgersen S.-E.; Fink-Jensen K. & Nielsen A. M.(2003). *Video i pædagogisk forskning - krop i udtryk og bevægelse*. København: Forlaget Hovedland.
- Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne*. København: Alinea.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

