

Rytmer i Dansk

En Rytmissk Tilgang Til Danskfaglig Læring

Anders Heymuth-Clausen

-Tak til: Per Vers, Steffen TrePac, Tina Høegh og Charlotte Brix Daugberg som hver især har hjulpet mig med at virkeliggøre dette projekt.

Indhold

Indledning	3
Problemformulering	4
Metode	4
Kap 1. Hvorfor nu rytme og hvad er det, det kan?	6
Et sociologisk perspektiv	7
Et neurologisk perspektiv	8
2. Rytters relevans for undervisningen i fremtidens skole	9
Konkurrencestaten og den globale bæredygtighed	9
Global bæredygtighed	11
Skolens opgave i det globale samfund	12
3. Hvordan bidrager en rytmisk tilgang til skolens opgave	14
Rytme og tonalitet som dannelsesaspekt	14
Rytme og tonalitet som almindidaktisk aspekt	15
Rytme og tonalitet som fagdidaktisk aspekt	15
Kap.4. Konstruktion af undervisningsforløbet ”Rytmisk Genreskrivning”	17
Poetisk pædagogik	17
Interviews af Per Vers og TrePac	19
Undervisningsforløbet ”Rytmisk Genreskrivning”	21
Kap.5 Analyse af ”Rytmisk Genreskrivning” i praksis	21
Opgave 1 Vidensopbygning og idedeling	21
Opgave 2 Skriveøvelser	22
Opgave 3 Arbejde med modeltekster	23
Opgave 4 Produktion af egen tekst	24
Opgave 5 Forberedelse af fremførelse og lytning	26
Opgave 6 Forberedt fremførelse og lytning	26
Kap.6. Konklusion	31
Litteraturliste	33
Bøger	33
Hjemmesider	34
Bilag	34
Bilag 1	34

Transkribering	35
Bilag 2	35
Undervisningsforløbet ”Rytmisk Genreskrivning”	35
Opgave 1 (Vidensopbygning og idedeling)	36
Opgave 2 (Skriveøvelser)	37
Opgave 3 (Arbejde med modeltekster)	38
Opgave 4 (Produktion af egen tekst)	41
Opgave 5 (Forberedelse af fremførelse og lytning)	42
Opgave 6 (Forberedt fremførelse og lytning)	42

Indledning

Overordnet set definerer det samfund vi lever i, rammerne for måden vi holder skole på. Det betyder at når samfundet udvikler sig i en bestemt retning, redefineres skolens opgave også i større eller mindre grad. Graden af dette afhænger af i hvor stor en udstrækning samfundsudviklingen eller definitionen ændrer på menneskesynet og de krav der stilles til den enkelte borger i samfundet. Seneste eksempel på et sådan indgreb, har man kunnet opleve med den nye skolereform som trådte i kraft pr. august 2014. Man begrundede de mange omvæltninger med at fagligheden skulle højnes ”hvis vi skal klare os i den stigende internationale konkurrence” (Aftalepapiret 2013:1)¹. Det vil sige at fagligheden ikke alene skal højnes af konkurrencemæssige grunde, den skal også forberede eleverne på at agere i internationale sammenhænge. Skåret ned til benet må en dansklærer i den nye grundskole stå overfor følgende to overordnede udfordringer. Elevernes læring skal optimeres hvis der, på den samme mængde skoleår som hidtil skal opnås en større faglighed. Samtidig skal de rustes til deltagelse i et globalt samfund.

For at optimere elevernes læring kunne man argumentere for at man må gå på jagt efter og undersøge uudnyttede ressourcer i forhold til den måde vi er konstrueret på som mennesker. Dvs. i forhold til hvordan vi er konstrueret til at lære fra naturens side. Dette vil stå i modsætning til at man forsøger at gøre mere af det man hele tiden har gjort, men på kortere tid, jeg siger ikke at det man har gjort ind til nu ikke virker, men man kunne argumentere for at man med de nye krav har brug for en større pallet af muligheder, som spiller på nogle andre parametre end hvad man hidtil har taget i brug i undervisningen. Måden hvorpå danskfaget kan ruste elever til det globale samfund uden at beskæftige sig med fremmede sprog kunne være ved at give eleverne de bedst mulige hermeneutiske erfaringer. Vores rolle som verdensborgere, set som Peter Kemps definition i ”Verdensborgeren” (Kemp 2013)², stiller krav til vores interkulturelle

¹ Aftalepapiret. Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 7.juni 2013

² Kemp P. (2013). Verdensborgeren, Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. København: Peter Kemp og Hans Reitzels forlag

kompetencer som de defineres i "Sprogforum nr.18" (Sprogforum nr. 18 2000:1)³. Man kan arbejde inspireret af interkulturelle kompetencer i danskfaget alt afhængig af hvilke temaer og metoder der arbejdes med i undervisningen og hvilke spørgsmål eleverne skal tage stilling til. Det som danskfaget fagligt kan byde ind med i den sammenhæng er dets evne til at træne og udvikle vores analyse og fortolkningsapparat til at bearbejde alt lige fra folkeviser og gamle kvad til, tekster på internettet, politiske taler, reklamer etc. Fra bøger til billeder og video og fra etik, moral, psykologi og til historie. Danskfaget omfavner det hele og giver os igennem dets analyse og fortolkningsværktøjer en mulighed for at navigere i det moderne globale samfund.

Men hvad er det så helt konkret vi skal på jagt efter? Hvad er det der ligger neden under alle danskfagets aspekter, som en grundforudsætning der kun sjældent nævnes eller fokuseres på? En af de helt basale forudsætninger kunne være rytme. Hvis ikke man har en forståelse for rytme, kan man ikke læse, skrive, tale eller forstå det man lytter til. Kunne hele vores grundlæggende sansesystem være bygget op om en helt basal menneskelig egenskab. Kunne det være at arbejdet med rytmer kan skabe et bedre grundlag for læring og dermed for at klare sig bedre som læser, skriver, fortolker, taler. Kunne man tænke sig at man med en rytmisk tilgang til danskfagets, indirekte kunne styrke alle de danskfaglige discipliner ved at bygge op fra bunden så at sige, ved at arbejde med det element der binder alle aspekter sammen på kryds og tværs? Og kunne denne tilgang have en understøttende effekt på nogle af de elever, der af den ene eller anden grund har svært ved forskellige dele af faget? Disse overvejelser er mit udgangspunkt for min BA hvilke leder frem til følgende spørgsmål, som min BA vil forsøge at undersøge.

Problemformulering

Kan man argumentere for at en rytmisk orienteret tilgang til danskfaget kan understøtte læring i almindelighed og fagligt svage i særdeleshed?

Metode

For at kunne svare på dette vil jeg først blive nødt til at undersøge rytme og tonale egenskaber og deres påvirkning på mennesket. Til dette vil jeg bruge teorier af neuroforsker Daniel J. Levitin. Dernæst må jeg undersøge hvordan de rytmiske egenskaber, kan omsættes til et rytmisk orienteret undervisningsforløb. I den proces bliver jeg først nødt til at forholde mig til det samfund vi lever i og skolens opgave i det samfund. Til dette vil jeg benytte mig af: formålsparagraffen og aftalepapiret som jeg vil se i lyset af Peter Kemps teori om verdensborgeren og skolen i det globale samfund, O. K. Pedersen beskrivelse af konkurrencestaten, Jesper Bo Jensens ideer om fremtidens samfund og skole og Knud Illeris forslag til et bæredygtigt alternativ til konkurrencestaten. Derigennem vil skolens opgaver blive sat i relief og jeg vil derefter kunne begynde at forberede konstruktionen af mit forløb. Ved hjælp af teori af Tina Høegh vil jeg

³ Sprogforum nr.18 (2000). Lokaliseret d.9.4.15 på:

http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO.18_Interkulturel_kompetence.pdf

undersøge hvordan man kunne omsætte de rytmiske egenskaber til et danskfagligt undervisningsforløb. Dernæst vil jeg for at opbygge min viden om den rytmisk orienterede skriveproces, interviewe rapperne Per Vers og Trepac. Dette arbejde skal danne det teoretiske og empiriske grundlag for produktionen af mit eget rytmisk orienterede undervisningsforløb.

Dette vil efterfølgende blive afprøvet i praksis ved at jeg underviser i forløbet i en 7. klasse på Nørrebro Park skole. Denne del af undersøgelsen vil jeg dokumentere igennem deltagende observation og lydoptagelser. De indsamlede data og erfaringer fra undervisningen vil fungere som empiri som jeg vil benytte mig af i min analyse af forløbet. Derudover vil jeg lave kvalitative interviews med udvalgte elever. Dette for at danne mig et billede af deres oplevelse af undervisningen.

Det empiriske materiale vil jeg gøre brug af i analysen af forløbet og jeg vil herigennem forsøge at definere fordele og ulemper ved forløbet og forhåbentlig tegn på læring.

Til sidst, vil jeg i min konklusion på baggrund af min teori og empiri tage stilling til i hvilken grad man kan argumentere for at en rytmisk tilgang til undervisningen kan have en understøttende effekt på læring. Det er tanken at konklusionen skal danne et billede af hvorvidt det giver mening at arbejde videre med at udvikle den rytmiske tilgang til læring som didaktisk metode.

Afsluttende vil jeg beskrive de usikkerheder der kan forekomme ved min empiriindsamling. Det var til tider problematisk at observere undervisningsforløbet i praksis, da jeg selv skulle undervise og observere samtidig. Jeg tog rollen som "deltageren som observatør" (Kristiansen & Krogstrup 2015:94)⁴ Dokumentationen bygger på umiddelbart nedskrevne feltnotater og efterfølgende skrivning af anekdotelogsbog (Bjørndal, C. 2003:73)⁵. Denne form for observation kan gøre det svært at forholde sig objektivt til det der observeres, fordi man selv er en stor del af det, hvilket slækker på objektiviteten og dermed observationens validitet. Jeg gør mig dog i min logbog umage med at skrive observationer så objektivt beskrivende som muligt. Dertil må man overveje min rolle som studerende i 7.klasse. Det kan både være at jeg får lidt "praktikant good will" fra eleverne, men det kan også resultere i manglende respekt fra eleverne fordi jeg ikke er deres lærer. Jeg har kun benyttet mig af kvalitative interviews. Dette har jeg valgt fordi jeg enten har været interesseret i en eksperts personlige erfaringer, eller elevens personlige oplevelser. Hvad angår elevinterviewene skal man være opmærksom på at der forekommer et magtforhold mellem eleverne og mig som kan have indflydelse på validiteten. Lydoptagelsen af undervisning kan have den ulempe at elevernes opførsel påvirkes på den ene eller anden måde alene af det faktum at der optages. Den har dog den styrke at jeg endelig kan træde et skridt tilbage som observatør og få et bedre billede af dialogen i undervisningen da jeg bliver i stand til at høre mig selv. Man må dog ikke glemme at lydoptagelsen ikke er en kopi af virkeligheden, men en begrænset og farvet udsnit af en pædagogisk situation (Bjørndal, C. 2003: 81-85)⁶. Jeg har været opmærksom på nævnte ulemper i mine overvejelser og mine analyser og jeg mener at min empiri på trods af de teoretiske ulemper, afspejler virkeligheden i en god udstrækning.

⁴ Kristiansen S. & Krogstrup (2015:94). Deltagende observation. 2. udgave. Reitzels Forlag

⁵ Bjørndal, C. A. P. (2013:73). Det vurderende øje. Århus: Klim

⁶ Ibid. s. 81-85

Kap 1. Hvorfor nu rytme og hvad er det, det kan?

Flere ting peger på at menneskets evne til at lave musik, det vil sige at kommunikere rytmisk og tonalt, er gået forud for vores evne til at skabe og anvende deciderede talesprog (Levitin 2007:256)⁷. Ikke nok med det så mener forskere endda at musik har været *den* aktivitet der forberedte vores forfædre til at kommunikere ved hjælp af tale og i den sammenhæng har udviklet den kognitive fleksibilitet som har været nødvendig for at man kunne udvikle sig til det stadie man i dag beskriver som Homo Sapiens (Levitin 2007:160)⁸. Det interessante er at rytme og tonalitet ikke kun menes at have haft en enkelt funktion, men virker til at fungere som en slags bindeled imellem flere forskellige funktioner.

Ved at gå 50.000 år tilbage og observere hvilken rolle og betydning musikken oprindeligt har haft, bliver vi i stand til at identificere hvilke dele der kunne give mening at afprøve i danskfaglig sammenhæng. Toner har betydning for og påvirkning på vores følelsesapparat. "... *musical tones became firmly associated with some of the strongest passion an animal is capable of feeling*" (Levitin 2007:251)⁹. Hvorfor er det så interessant? Når en tekst læses op kan den få forskellig betydning hos modtageren alt efter oplæserens brug af toner. Det er ikke kun ved oplæsning at tonalitet har betydning. I vores hverdagsprog kan misforståelser opstå på grund af forskellig brug af toneleje og forskellig opfattelse af toner og information kan lægges mellem linjerne i en samtale alt afhængigt af forskellig brug af tonalitet. Tag bare et eksempel som ironi. Hvis du ikke forstår eller kan høre den bestemte tonalitet der gøres brug af, er du ikke i stand til at forstå ironien, da sætningskonstruktionen i sig selv ikke understøtter det ironiske budskab. Nærmere betegnet, påvirker toner hjernens følelsesapparat, nærmere bestemt delene i Cerebellum, Nucleus Accumbens og Amygdala.

Hvis dans i fortidens jæger-samler samfund har set bare lidt ud som hvad man kan observere i moderne jæger-samler samfund, ville den typisk trække ud i mange timer, hvilket kræver stor aerobisk indsats dvs. stor udholdenhed. Dertil består stammedanse oftest af rytmisk gentagede høje steps eller knæløft, tramp og hop, hvilket alle er bevægelser der sætter den mest energikonsumerende muskelgruppe, benmuskulaturen, til skue. Samtidig opviser den rytmiske dans balance og adræthed. Det er ikke uden vigtighed at man ikke snubler over sine egne fødder når man bevæger sig, er halt eller lignende. Rytmen har simpelthen været forbundet med opvisning af intensiv bevægelse og fitness. Dette taget i betragtning giver det god mening at mange mennesker bogstaveligt talt føler sig bevæget af musik (Levitin 2007:253)¹⁰. I næsten alle tilfælde viser vores forfædres musik sig at være rytmisk tung (Levitin 2007:263). Derudover kræver det at bevæge sig til rytme et bestemt mentalt fokus dvs. at en god rytmisk forståelse viser mental fitness. En dansers evner til at improvisere til rytmen eller endnu bedre kreere rytmen og bevæge sig rytmisk til den, måske endda synge toner til den, ville indikere et kreativt og kognitivt fleksibelt individ, hvilke ville sende signaler om dennes snedighed og strategisk forståelse i jagtsituationer (Levitin 2007:254). I dag ville vi beskrive det som kreativitet. Det at være i stand til at forbinde forskellige elementer på en sådan måde at et tredje nyt element opstår.

Moderne musik indeholder både rytmiske elementer der stimulerer cerebellum, melodiske elementer der stimulerer cerebral cortex, plus et ekstra element som er blevet udviklet bl.a. på baggrund af rytmisk og tonal aktivitet for mere end 50.000 år siden – ordet. Ordet stimulerer ligesom tonaliteten cerebral cortex. Der sker en såkaldt brodannelse mellem de forskellige hjernedele, som resulterer i synkron frigivelse af en bred neural energi. Vi aktiveres fysisk, mentalt og følelsesmæssigt på samme tid. Vi motiveres, inspireres og

⁷ Levitin, D. J. (2007:156). THIS IS YOUR BRAIN ON MUSIK, The Science og a Human Obsession. New York: Penguin Group

⁸ Ibid. s. 160

⁹ Ibid. s. 251

¹⁰ Ibid. s. 254

bevæges både metaforisk og fysisk i en udsøgt forening af tid (rytme) og musisk rum (toner og melodi). Eksempler på musik der bærer udpræget præg af denne kombination af de tre elementer rytme, tonalitet og ord er rock, metal og hiphop (Levitin 2007:263)¹¹.

I danskfaglig sammenhæng har hiphop genren en yderligere værdi. Det er min hypotese at hiphoppen er i stand til at indeholde mange af danskfagets tekstgenre. Lige fra informerende tekst til beretning, regulerende, instruerende osv. Derudover var hiphop i sin oprindelige form præget af samfundskritiske tekster der behandlede problemstillinger i samfundet. Denne vinkel åbner op for en mulighed for dannelses- og samfundsorienterede diskussioner i danskfaget, skabt på baggrund af elevers egne æstetiske læringsprocessor og produkter. Der bliver dog i alle tilfælde tale om arbejde med hybridtekster da hiphop tekster har svært ved at blive beskrevet som andet end poetisk tekst.¹²

Et sociologisk perspektiv

Mennesket er fra naturens side et socialt dyr og den kollektive produktion af rytmer og toner kan være med til at styrke den følelse af gruppesamhørighed og synkroni. Hvis man kaster et blik på nutidige jæger-samler samfund, men også andre tilfælde af gruppesang f.eks. eller den sang og rytmikproduktion der ledsager kampsporten Capoeira¹³. Her synger en "leder" for og hele det lille samfund eller gruppe svarer syngende på bestemte tidspunkter så der opstår en form for dialog, samtidig klappes der konstant, hvilket danner en fysisk forbindelse til den rytme der spilles af rytmesektionen. Det vil sige at alle deltager er inkluderet i den sociale sammenhæng. Rytmen og sangen udvikler social koordination og samarbejde inden for en gruppe f.eks. har man tidligere sunget sange når man arbejdede i marken, maoriernes haka¹⁴ er et eksempel på hvordan en gruppe kan skabe en kollektiv ekstrem stærk energi. Mennesket har brug for sociale bånd for at få samfundet til at fungere og rytme og tonalitet er ét af de bånd der binder os sammen (Levitin 2007:258)¹⁵.

Primater er for det meste højt socialt udviklede og lever i grupper og danner komplekse langsigtede forhold som involvere forskellige sociale strategier. Et tidligt eksempel på en sådan strategi kunne være en situation hvor et par skulle være adskilt fra hinanden i længere tid på grund af en længere jagt. Rytmen og tonaliteten ville spille på sin evne til at aktivere vores følelsesapparat. Den tidligere beskrevne reaktion i hjernen hvor der bygges bro i mellem følelsescentre og hukommelsescentre når hjernen udsættes for rytme og tone giver her sit udslag. De forskellige forstærkende koder i en god sang: rytme og tone der sammen danner melodi, ville insinuere sig selv ind i jægerens mages hoved og ville blive sidende i hovedet. Dette ville oprette en erindring om partneren mens de var adskilt og pre-drage dem i mod hinanden ved hans tilbagekomst. En interessant parallel til vor tid kan ses hos par der har en sang eller melodi som de

¹¹ Ibid. s. 263

¹² Se evt. mere på Litteraturens Huse under Lyriske tekster og rap:
<http://ibog.litteraturenhuse.systime.dk/index.php?id=1087>

¹³ Capoeira: Brasiliansk kampdans: http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Dans/Folkedans/capoeira

¹⁴ Haka er en slags gammel Maori krigs dans udført på slagmarken. <http://www.newzealand.com/int/feature/haka/>

¹⁵ Levitin, D. J. (2007:258). THIS IS YOUR BRAIN ON MUSIK, The Science og a Human Obsession. New York: Penguin Group

beskriver som deres sang som vækker et gensidigt minde i mellem de to individer om at de er sammen fordi de engang følte sådan over for hinanden som den sang minder dem om (Ibid. s.267)¹⁶.

Her oplever man den første indikator på og forklaring af hvorfor rytme og tonalitet kan have en understøttende effekt på vores hukommelse og en forklaring på hvorfor mange gamle myter, sagn og endda det gamle testamente er blevet etableret til musik for at blive leveret videre i gennem generationer ved hjælp af mundtlige traditioner. Musikken udemærker sig ved at, stimulere kroppen fysisk til aktivitet, aktiverer eller skaber følelsesrelationer og aktiverer hukommelsesorienterede områder i hjernen og ordet starter og skaber tankevirksomhed. Kombinationen af de to elementers egenskaber, musik og ord, kan på baggrund af vores biologiske design som menneske have en understøttende effekt på hukommelsen.

Et neurologisk perspektiv

Det menes at sang og rytmisk aktivitet kan have været en af de beskæftigelser der har været med til at raffinere menneskets motoriske evner, som igen har været med til at grundlægge udviklingen af den udsøgt finmotoriske muskel kontrol som har været nødvendig for at kunne udvikle og benytte mundtlig og tegnbaseret tale produktivt og receptivt (Ibid. s.260)¹⁷ Rytmen styrer kroppen, tonalitet og melodi styrer hjernen. Det spændende sker når de tre elementer mødes i samspil med hinanden. Dette resulterer i at der bygges bro i mellem vores cerebellum også kaldet lillehjernen (Ibid. s.263)¹⁸, som tager sig af de mest basale funktioner som: balance, motorisk koordination og muskelsamarbejde og modtager informationer fra øjne, ører og muskler, og vores cerebral cortex som er den mest udviklede del af den menneskelige hjerne eller rettere sagt den mest menneskelige del af vores hjerne. Cerebral cortex er den del af hjernen hvor der bearbejdes sensoriske indtryk og hvor kognitive funktioner som at tænke huske og tage beslutninger finder sted. Derudover har cerebral cortex betydning for følelsesapparatet samt sanseindtryk (Danmarks tekniske universitet 2014).¹⁹

Ifølge psykolog v. University of Toronto Sandra E. Trehub er musik, hvilket indbefatter rytme og tonalitet, en kompleks kognitiv aktivitet som kan være med til at forberede et spædbarns fremtidige mentale liv (Trehub, S 1993:161-171)²⁰. Sprogets kompleksitet bliver ikke mindre fordi barnet bliver større, hvis barnet ikke lærer det. Man kunne argumentere for rytmiske elementer i undervisningen som omfavner de danskfaglige discipliner. Dette kunne bruges til at træne avancerede mentale processor. At kunne lytte aktivt, forstå og interagere med andre mennesker indebærer bl.a. at man er i stand til at opfange og afkode sprog, det talte som skrevne. I den sammenhæng kunne forberedt lytning til musik bruges til at træne opfattelse, forventning, forudsigelse og hypotesedannelse i en motiverende, men avanceret kontekst.

Når hjernen udsættes for rytmisk og tonal påvirkning sker der optimalt set det, at der stimuleres flere neurale netværker i hjernen samtidig og der opstår et feedback loop, (svar og gentagelse), i mellem det motoriske cortex, cerebellum og det pre frontale cortex. Rytmisk og tonal udvikling og variationer registreres i de to hjernedele og skaber opmærksomhed og overvinder kedsomhed hvilket forbedrer

¹⁶ Ibid. s.267

¹⁷ Ibid. s. 260

¹⁸ Ibid. s. 263

¹⁹ Danmarks tekniske universitet. (2014). Lokaliseret d.9.4.15 på Danmarks tekniske universitet:

http://www.biotechacademy.dk/Bioindeks/Drughunters/kort_introduktion_til_hjernens_fysiologi_og_funktion

²⁰ Trehub, S. (1993:161-171). PSYCHOLOGY AND MUSIC, The Understanding of Melody and Rhythm. Hillsdale New Jersey: Hove and London

hukommelsen (Levitin 2007:265-266)²¹. Dertil har forskning vist at primater, nogle fugle og mennesker er indehavere af såkaldte spejlneuroner. Det spændende ved spejlneuroner er de både aktiveres når et menneske udføre en handling, men også når et menneske observere en anden udføre en handling. Formålet med spejlneuronerne er antageligvis at forberede og træne en organisme til at udføre en bevægelse den ikke har gjort før (Ibid. s. 266-267)²². Grunden til at spejlneuronet er interessant i den rytmisk, tonale, undervisningsorienterede sammenhæng er at man har fundet disse spejlneuroner i Brocas center placeret i hjernens frontallap. Denne del af hjernen er tæt forbundet med og involveret i at tale og i at lære at tale (Ibid. s.266)²³. Denne funktion fremstår ret interessant i lyset af de gennemgåede sociale dynamikker som stimuleres ved gentagelse af rytmiske verbalstrukturer og kunne give god mening at inkludere i et undervisningsforløb på den ene eller anden måde. F.eks. kunne det være en hjælp for en ikke så god læser at læse et tekststykke op sammen med en stærkere læser og måske til en understøttende rytme, hvilken ville angive en fælles puls.

2. Rytmers relevans for undervisningen i fremtidens skole

I forhold til rytmers relevans i fremtidens skole er det interessant at kigge på fremtidsforsker Jesper Bo Jensens beskrivelse af kreativitet og tilgangen til de kreative elementer i fremtidens skole. Jensens udgangspunkt er et opgør med en traditionel opfattelse af at kreativitet er nogle evner som visse mennesker er født med og andre kun besidder i små omfang. Det mener han er forkert og understreger i den sammenhæng at elevernes kreative evner ligger på mange forskellige områder. Han mener at kreativitet kan læres og planlægges, at kreativitet er en kombinatorik, det er evnen til at sammensætte kendt viden på nye måder og deri opstår det kreative, i muligheden for at kombinere noget, der ikke før var blevet kombineret (Fremforsk: 2015).²⁴

Konkurrencestaten og den globale bæredygtighed

Konkurrencestaten er i følge Ove K. Pedersen, blevet den dominerende måde at betegne den aktuelle måde at styre landet på. Det er en måde der tager sit afgørende udgangspunkt i ønsket om at optimere den nationale konkurrencedygtighed (Pedersen, O. 2011:12).²⁵ Konkurrencestaten er ikke en nødvendighed, derimod et politisk valg og derfor et mere eller mindre udskifteligt begreb. Konkurrencestaten kan udformes og konstrueres på mange forskellige måder hvilket gør det svært at lave en enestående definition, dog vil nogle af de grundlæggende træk blive belyst i følgende afsnit. Det globale aspekt er derimod mindre flygtigt. At vi er en del af et globalt samfund kommer ikke til at ændre sig uanset hvilken

²¹ Levitin, D. J. (2007:265-266). THIS IS YOUR BRAIN ON MUSIK, The Science og a Human Obsession. New York: Penguin Group

²² Ibid. s.266-267

²³ Ibid. s.266

²⁴ Fremforsk: 2015. Lokaliseret d.9.4.15 på Fremforsk: http://www.fremforsk.dk/vis_artikel.asp?AjrDcmntId=129

²⁵ Pedersen, O.K. (2011:12) Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels forlag

politiske retning der bliver dikteret, men hvordan man forholder sig til den virkelighed er direkte påvirket af den politiske agenda (Illeris, K. 2014:10)²⁶.

Det internationale eller globale aspekt og vores status som verdensborgere kan have forskellige vinkler med dertil hørende forskellige værdigrundlag og ansvarsområder hvor konkurrencestatsidealet, som det defineres af Ove K. Pedersen, kun er ét bud. Følgende opstilles fire forskelle på konkurrencestaten og velfærdsstaten. Det skal vel at mærke ikke handle om velfærdsstaten, men på følgende måde kommer konkurrencestatens definerede kendetegn til udtryk og det tydeliggøres hvordan det internationale er en direkte bestanddel af konkurrencestatstænkning

- Konkurrencestaten har for det første til mål at mobilisere befolkningen og virksomhederne til at deltage i den globale konkurrence.
- For det andet søger konkurrencestaten at gøre den enkelte ansvarlig for sit eget liv, ser fællesskabet som værende noget man har på sin arbejdsplads og frihed som friheden til at realisere egne behov som står i modsætning til velfærdsstatens vægt på moralsk dannelse, på demokratiet som værende samling for fællesskabet og på frihed som værende friheden til at deltage i de politiske processer.
- For det tredje er det en stat der i stedet for at søge stabilitet, fremmer dynamik og i stedet for at reformere efter omhyggelige forberedelser har man nu indbygget den uendelige reform i selve den politiske proces og i den måde staten er organiseret og ledet på.
- For det fjerde er konkurrencestaten en stat der aktivt arbejder på at påvirke de internationale omgivelser og som igennem EU bruger mange ressourcer på at sikre danske interesser i Europa såvel som globalt.

(Ove K. Pedersen 2011:12)²⁷

Flere sammenhænge ses mellem konkurrencestatens idealer og den nye skolereform jf. formålsparagraffen §1²⁸ og samtidig ses det at konkurrencestaten ønsker at interagere internationalt og globalt for at konkurrere med og tjene på det globale samfund.

Da Ny Nordisk Skole blev præsenteret sagde både stats- og undervisningsministeren på samme dag at "børnene skal lære engelsk fra 1. klasse af, så de kan konkurrere med kineserne" (Hildebrandt 2014:54)²⁹. Først og fremmest er det en lidt sørgelig forenkling af formålet med at dygtiggøre sig i et fremmedsprog fra en tidelig alder. Det kan godt være at vi skal konkurrere internationalt, men ifølge fremtidsforsker Jesper Bo Jensen, giver det ingen mening for, befolkningsmæssigt, lille Danmark at tænke konkurrence på den måde med, befolkningsmæssigt, langt større lande (Fremforsk: 2015)³⁰.

Det der skal bære Danmarks internationale konkurrenceevne skal ikke være evnen til at konkurrere på fremstilling af traditionelle produkter, men evnen til at konkurrere på innovative ideer og produkter. Jesper

²⁶ Illeris, K. (red.) (2014:10). Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed. Frederiksberg:

Samfundslitteratur

²⁷ Pedersen, O.K. (2011:12) Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels forlag

²⁸ Folkeskolens Formålsparagraf 2014. Lokaliseret d.9.4.15 på Undervisningsministeriet:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf?allowCookies=on>

²⁹ Hildebrandt, S. (2014). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed – som et alternativ til konkurrencestaten. I: Illeris (red.) Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed (s.54). Frederiksberg: Samfundslitteratur

³⁰ Fremforsk: 2015. Lokaliseret d.9.4.15 på Fremforsk: http://www.fremforsk.dk/vis_artikel.asp?AjrDcmntId=129

Bo Jensen forklare at innovation ofte bliver misforstået. Det vi skal leve af i fremtiden er ikke innovationen i sig selv, den kan ikke beskæftige særlig mange individer, vi skal derimod leve af innovative virksomheder. Danmark skal med andre ord konkurrere på industri i fremtiden. Denne industri skal blot være mere innovativ end industrien er i resten af verden. Alle bliver nødt til at blive fagligt dygtigere for at kunne løfte den innovative tilgang til konkurrencen. De basale færdigheder skal være højere fra Ingeniøren til og med smeden. Uden et fælles højt fagligt niveau vil man ikke kunne sætte sin egen situation i relation til andre områder og dette værende om man er ingeniør der skal designe en løsning til en kunde i Californien eller om det er smeden m.fl. der skal virkeliggøre ingeniørens ide eller rådgive designeren i hvad der rent praktisk er muligt. Det indebærer både gode basale færdigheder som dansk og matematik, gode sprogkundskaber, men også gode kundskaber i fag som biologi, historie, geografi, samfundsfag, fysik og kemi for at forberede et fælles grundlag for at kunne konkurrere internationalt (Ibid.)³¹.

Global bæredygtighed

Begrebet bæredygtighed kommer fra det engelske ord sustainability, der igen kommer af ordet sustain. Sustain betyder at holde oppe, at støtte eller at bære. Det betyder at for at noget skal være bæredygtigt skal det være i stand til at bære eller opretholde noget andet eller sig selv. At efterstræbe bæredygtige idealer i samfundet betyder altså at man på alle plan i samfundet tænker på længerevarende løsninger i modsætning til den kortsigtede vækstmodel. Bæredygtighed handler i det ene yderpunkt om at opretholde kloden og i det andet yderpunkt om at vi som enestående verdensborgere kan opretholde os selv og vores medborgere (Hildebrandt 2014:56)³². Peter Kemp beskriver den moderne verdensborgers rolle således: *"Verdensborgeren betyder i vor tid det menneske, der tager nutidens store brændende problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeligheden"* (Kemp 2013:13)³³. Det spændende ved Kems beskrivelse af den moderne verdensborger er at den passer ind i konkurrencestatens skoleideal:

"praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, der åbner skolen mod den omgivende verden, tilegnelse af viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet, der gør dem i stand til og giver dem forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre" (Aftalepapiret 2013:3)³⁴.

Det eneste der ændres er målet. I stedet for at have økonomisk vækst som mål er målet opretholdelse af kloden og derigennem menneskeligheden. Man driver stadig handel og konkurrere på et globalt plan, men det man handler med bidrager til løsninger der er til gavn for menneskeligheden. Her er vindmølleindustrien et eksempel.

Steen Hildebrandt understreger at begrebet bæredygtighed er i udviklingsfasen og skal i de nærmeste år konkretiseres til en slag bio-livsvidenskab om liv på kloden og klodens og livet på klodens bæredygtige udvikling. Dette både inviterer til og kræver tværfaglige tilgange til fag og undervisning som både universitetet og folkeskolen skal yde deres bidrag til. På universitetet skal nye fag opstå med afsæt i allerede eksisterende fag. For eksempel vil udviklingen indenfor moderne neurovidenskab være vigtig.

³¹ Ibid.

³² Hildebrandt, S. (2014). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed – som et alternativ til konkurrencestaten. I: Illeris (red.) Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed (s.56). Frederiksberg: Samfundslitteratur

³³ Kemp P. (2013:13). Verdensborgeren, Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. København: Peter Kemp og Hans Reitzels forlag

³⁴ Aftalepapiret. Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 7.juni 2013

Herunder et aspekt som begrebet empati og dertil hører vores forståelse og udnyttelse af spejlneuroners funktioner og potentialer (Hildebrandt 2014:54-55)³⁵.

Skolens opgave i det globale samfund

Ovenstående afsnit tegner et billede af nogle forskellige kompetencer som den moderne verdensborger i det globale samfund bør introduceres til i skolen. Samtidig tegner der sig et dilemma der befinder sig i de forskellige tilgange til den globale scene. Konkurrenceidealet på den ene side hvis syn på skolen er at den skal forberede eleverne på at deltage i et konkurrencesamfund hvis formål med at 'vende sig ud mod verden' er pure konkurrence- og økonomisk vækstorienterede. Eller som Peter Kemp udtrykker det: *"Ifølge dette indskrænkede verdenssyn skal dannelse og uddannelse kun handle om at gøre mennesker til soldater i konkurrencesamfundet"* (Kemp 2013:7)³⁶. Dette syn på skolen ses blandt andet i de direkte paralleller mellem konkurrencestatens idealer stillet op af Ove K. Pedersen og formålet med den nye folkeskole som det står beskrevet i Aftalepapiret og i folkeskolens formål §1, stk. 2-3. På den anden side står ideen om verdensborgeren som indtil videre "kun" er et ideal, men som sociologen Ulrich Beck mener vil blive den næste store idé, efter de historisk afsluttede ideer om nationalisme, kommunisme, socialisme og nyliberalisme. Den næste store ide, som ifølge Beck, *"kunne gøre det usandsynlige muligt, at menneskeheden undgår tilbagefald i barbariet og overlever det 21. århundrede"* (Ibid. s.13)³⁷.

At både det globale verdensborgersyn og konkurrencestatens verdenssyn er rettet mod at interagere og deltage på den globale scene, uafhængig af hensigt, gør det igennem konkurrencestatens indbyggede ideal om fleksibilitet, muligt at udvikle og udvide det som Peter Kemp beskriver som et indskrænket verdenssyn (Kemp 2013:7)³⁸. Jesper Bo Jensens tanker om at Danmark skal leve af innovativ industri viser hvordan de opgaver skolen skal løfte for konkurrencestaten lige såvel kan uddanne og danne eleven der skal designe og bygge bæredygtige løsninger til gode for menneskeligheden, som for eksempel vindmøller, solceller, bæredygtige byggemetoder etc. (Fremforsk 2015)³⁹

Skolen skal bibringe eleverne et højt fagligt niveau inden for en bred pallet af fag. Dette understøtter ifølge Jesper Bo Jensen muligheden for at sætte sig ind i andres situation. Her ses et fagligt argumenteret udgangspunkt for at kunne forstå andre mennesker af anden baggrund eller andre vilkår. Det vil sige at for at skabe gode vilkår for forståelse i et globalt samfund, er en bred viden om situationer og tilstande der rækker ud over ens egen en vigtig faktor. Et dannelsesorienteret perspektiv på de globale sammenhænge, bliver at skabe forståelse for et fællesskab som både lokalt og globalt, respekterer forskelle i tradition, sprog, religion, vaner og livsform i det hele taget. Et fællesskab som på trods af disse forskelle er indstillet på at løse fælles problemer (Kemp 2013:7)⁴⁰. For at kunne opdrage til global forståelse må man inddrage universelle diskussioner i klasseværelset. Det er ikke nok at diskutere hvordan man får det rart med

³⁵ Hildebrandt, S. (2014). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed – som et alternativ til konkurrencestaten. I: Illeris (red.) Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed (s.55). Frederiksberg: Samfundslitteratur

³⁶ Kemp P. (2013:7). Verdensborgeren, Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. København: Peter Kemp og Hans Reitzels forlag

³⁷ Ibid. s.13

³⁸ Kemp P. (2013:7). Verdensborgeren, Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. København: Peter Kemp og Hans Reitzels forlag

³⁹ Fremforsk: 2015. Lokaliseret d.9.4.15 på Fremforsk: http://www.fremforsk.dk/vis_artikel.asp?AjrDcmntId=129

⁴⁰ Kemp P. (2013:7). Verdensborgeren, Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. København: Peter Kemp og Hans Reitzels forlag

hinanden indbyrdes i klasesammenhæng selvom den lokale diskussion er vigtig, men ikke udtømmende. Skolen i det globale samfund bliver nødt til at beskæftige sig *med* det globale samfund og dermed inddrage dette i sine diskussioner (Ibid s.14)⁴¹. Kemp argumenterer for at uden inddragelse af det globale samfund og dets samfundsspørgsmål kan vi ikke lære at forholde os til dem. At leve i globaliseringens tidsalder er noget der skal indøves. Først på et lokalt plan og siden hen kan vores lokale erfaringer sættes i relief til et globalt plan. Denne tankegang læner sig op af Steen Hildebrandts tanker om klasseværelset som en vigtig del af udviklingen frem mod en global mellemmenneskelig bæredygtighed. Jo bedre man kender sig selv jo mere kan man lære om andre. Man kan ikke forstå et andet menneske eller kultur for den sags skyld dybere end man forstår sig selv eller sin egen kultur. Man lytter til et andet menneske med sin egen krop, nærvær og indfølelse, man kan ikke afkode de signaler vi modtager bedre end vores modtageapparat (analyse og fortolkningsapparat) er trænet til (Hildebrandt 2014:56)⁴². Jesper Bo Jensen mener at skolen bør understøtte en global tilgang til undervisning ved at lade eleverne indgå i udskiftelige sociale relationer og arbejde sammen på kryds og tværs af kundskabsniveau og alder. I den virkelige verden lokalt som globalt oplever man mange skiftende relationer og kulturelle sammenstød og hvis man opdrager eleverne i skolen monokulturelt forbereder skolen ikke eleven på den globale verden. Ligeledes kunne man ved at lade elever arbejde sammen på kryds og tværs af alder (Fremforsk 2015)⁴³.

Skolen i det globale samfund kunne i sin globale tænkning og tilgang til undervisningen lade sig inspirere af begrebet "Interkulturel kompetence". Begrebet Interkulturel Kompetence omfatter følgende fem elementer:

Holdninger: nysgerrighed og åbenhed, parathed til at forkaste forkerte forestillinger om andre kulturer og forestillinger om sin egen.

Viden: om sociale grupper og deres produkter og praksisser i ens eget og i ens samtalepartners land, og viden om de generelle processer der kendetegner interaktion på det individuelle og det samfundsmæssige plan.

Erfaring: i at fortolke og relatere (skills of interpreting and relating): evne til at fortolke et dokument eller en begivenhed fra en anden kultur, at forklare den og relatere den til dokumenter eller begivenheder fra ens egen kultur.

Færdigheder: i selvstændig undersøgelse og interaktion (skills of discovery and interaction): evne til at tilegne sig ny viden om en kultur og kulturelle praksisformer, og evne til at bidrage med sin viden og sine holdninger og færdigheder i forbindelse med virkelig (real-time) kommunikation og interaktion.

Kritisk kulturel bevidsthed/politisk dannelse: (critical cultural awareness/political education): evne til at vurdere kulturelle og samfundsmæssige forhold kritisk og på basis af eksplicite kriterier: praksisformer og produkter fra ens egen kultur og ens eget land og ligeledes praksisformer og produkter fra andre kulturer og lande. (Sprogforum nr. 18 2000:8-13)⁴⁴

⁴¹ Ibid. s.14

⁴² Hildebrandt, S. (2014). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed – som et alternativ til konkurrencestaten. I: Illeris (red.) Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed (s.56). Frederiksberg: Samfundslitteratur

⁴³ Fremforsk: 2015. Lokaliseret d.9.4.15 på Fremforsk: http://www.fremforsk.dk/vis_artikel.asp?AjrDcmntId=129

⁴⁴ Sprogforum nr.18 (2000). Evaluering af interkulturelle kompetencer. Lokaliseret d.9.4.15 på: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr18/byram.html>

Begrebet Interkulturelle kompetencer kommer fra fremmedsprogsdidaktikken og kan derfor ikke overføres direkte til andre fag. Men man kan adaptere grundbegreberne til at passe til at give mening i forhold til det enkelte fag.

3. Hvordan bidrager en rytmisk tilgang til skolens opgave

Rytmisk forståelse betyder i mange forskellige henseender. Mange sammenhænge forstår vi på grund af rytmiske erfaringer og andre styrer os helt ubevidst. I danskfagligt øjemed kan man næsten snakke om rytme i alle discipliner lige fra læsning til skrivning af alle genre og analyse og fortolkning af tekster fra prosa til billeder og film, dette starter dog med forståelsen af hvad rytme er i sin enkelthed; en afvekslen mellem lyd og stilhed, ord eller intet, bevægelse eller ingen, endda lys eller mørke. Derudover åbner rytmer forbundet med bestemte tempi op for forskellige analyse og fortolknings muligheder i sammenhæng med oplæsning, fremførelse, klipning i film etc. Eksempelvis sender en høj rytme os signaler og en stresset eller presset situation. Denne oplevelse bygges på en fænomenologisk erfaringsbaggrund af hvad sker der når man bliver forskrækket eller er løbet så hurtigt man kunne eller da vi fik vores første kys? I alle tilfælde er vores hjerterytme uden tvivl steget mere eller mindre i tempo fra normalen. Dette er et eksempel på det jeg kalder en ubevidst erfaring, men som man samtidig kunne kalde en mellemmenneskelig erfaring, hvilket danner gode rammer for vores fælles forståelse, analyse og fortolkning. Rytmisk forståelse giver os f.eks også muligheden for at kunne forudsige handlingen i en film eller en bog. I kapitel 1 blev både rytmes og tonalitetens egenskaber præciseret. Det viste sig at de to elementer havde nogle egenskaber hver for sig og kombineret fik endnu flere. Nedenstående vil de forskellige egenskaber blive stillet op i henholdsvis: et dannelsesaspekt, et almindeligt didaktisk aspekt og fagdidaktisk aspekt.

Rytme og tonalitet som dannelsesaspekt

- Rytme synkroniserer og samler mennesker og skaber fællesskabsenergi
- Rytmer fordrer konkurrencelyst hos det enkelte individ
- Aktivitet til rytme træner lytte færdigheder, social og rytmisk bevidsthed
- Rytmer og toner træner kommunikative og sociale evner
- Rytmer og toner understøtter følelsen af gruppesammenhørighed og synkroni
- Rytmen mellem svar og gentagelse af toner understøtter og styrker en inkluderende kultur i gruppen og producerer en kollektivt skabt energi
- At lytte til og bevæge sig til rytmer træner mental fokus og koncentration
- Bevægelse og improvisation til rytmer træner kreative egenskaber
- Skabelse af og samtidig bevægelse til rytmer indeholdende improvisation træner i højere grad kreative egenskaber

Dannelsesaspektet ved en rytmisk tilgang til undervisning indeholder muligheder for at understøtte flere af de opgaver som kapitel 2 viste at skolen har til formål at løfte. I den rytmiske tilgang ligger der muligheder for at styrke sociale og fællesskabsorienterede bånd ved at udfordre eleverne på deres sociale opmærksomhed og forståelse. Lektor i uddannelsesvidenskab Tina Høegh beskriver i sin Ph.d. "Poetisk

Pædagogik” hvordan træning af egen stemme og eget øre for andres stemme, træner social opmærksomhed og rummelighed som er afgørende elementer for interaktion. (Høegh 2011)⁴⁵ Social opmærksomhed og rummelighed er en forudsætning for at man kan møde og forstå andre lande og kulturer. Dertil kan man tilføje at de inkluderende og socialt styrkende egenskaber har relevans i forhold til ønsket om inklusionstænkning i folkeskolen.

Rytmask aktivitet har en kreativt dannende effekt. I sær hvis der sættes mere end et element i spil. Ideelt set skal både rytmer, toner, melodi, bevægelse og ord sættes i spil. Det kunne også bare være sammenhængen mellem bestemte toner, tekst og farver. Interaktionen mellem de forskellige elementer træner elevens evne til at forholde sig til og gøre brug af flere elementer på en gang i en kreativ proces, hvor et tredje nyt element opstår på baggrund af den givne kombination. Dette understøtter Jesper Bo Jensens ideer om at kreativitet skal trænes og kan planlægges og i det hele taget tanken om at skolen skal danne eleverne til innovation og entreprenørskab.

Rytme og tonalitet som almindidaktisk aspekt

- Rytme bevæger os eller giver os lyst til at bevæge os og være aktive
- Rytme kan vække en indre motivation for at præstere
- At lytte til og bevæge sig til rytmer træner mental fokus og koncentration
- Tonalitet aktivere følelsesapparatet
- Toner forbindes med nogle af de stærkeste følelsesudløserne mennesket som dyr er i stand til at opleve
- Rytmer og toner bygger bro mellem cerebellum (lillehjernen) og cerebral cortex
- Rytmer og toner udløser motiverende energi og understøtter hukommelsen igennem førnævnte ”brobygning”
- Rytmer og toner stimulerer bevægelse og følelser synkront
- Rytmask og tonal variation tiltrækker opmærksomhed og overkommer kedsomhed, hvilket til sammen forbedrer hukommelsen
- Rytme og tone kombineret, skaber melodi som igen optimere hukommelsen
- Rytmer og toner kombineret med ord, aktiverer samtidig fysisk, mentalt og følelsesmæssigt energi og inspiration

De vigtige træk i en almindidaktisk sammenhæng er rytmens evne til at motivere og skabe energi til beskæftigelse og bevægelse. Dertil er melodien evne til at skabe opmærksomhed, overkomme kedsomhed og derigennem forbedrer hukommelsen et vigtigt almindidaktisk aspekt. Aktivitet i interaktion med en rytme træner mental fokus og koncentration. I forhold til skolens opgave kan disse egenskaber ses som relevante i forhold til ønsket om at skolen skal udvikle arbejdsmetoder der skaber rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Til sidst kan den rytmiske tilgang udover at have en kollektivt udviklende egenskab motiverer konkurrencelysten hos det enkelte individ. Dette træk virker relevant i forhold til ønsket om at eleverne skal gives lyst til fortsat læring, fordybelse og virkelyst.

Rytme og tonalitet som fagdidaktisk aspekt

⁴⁵ Tina Høeghs google site: Poetisk Pædagogik: <https://sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/home>

- Bevægelse til rytme træner motoriske centre i pandelappen
- Aktivitet til rytme træner lytte færdigheder social og rytmisk bevidsthed
- Forståelse af rytme skaber grundlag for kommunikative egenskaber som at snakke, skrive, læse og lytte
- Rytme understøtter forståelsen af sprog
- Rytme træner evnen til at danne sproglige hypoteser og forudsige sproglig handling
- Tonalitet indeholder og sender stemningsbestemte koder
- Tonalitet kan have et budskab i sig selv
- Tonalitet kan ændre betydningen af det talte ord
- Tonalitet kan sende budskaber ”mellem linjerne”
- Tonalitetens mangel på specifikke referencer gør det til et ikke konfronterende symbolsystem
- Rytmer og toner bygger bro mellem cerebellum (lillehjernen) og cerebral cortex
- Rytme og toner kan være med til at raffinere motoriske evner som er vigtige for vores kommunikationsevner
- Rytmer og toner træner avancerede mentale processor
- Rytmer og toner træner hypotesedannelse og forudsigelse på et avanceret niveau
- Rytmer og toner aktiverer den del af hjernen som indeholder Brocas center som er forbundet med evnen til at tale og at lære at tale, som ydermere indeholder spejlneuroner som aktiveres når mennesket handler, men også når mennesket ser et andet individ handle
- Rytme og tone kombineret skaber melodi som igen optimere hukommelsen (Denne egenskab er i store træk af almindelig karakter, men den bærer samtidig fagdidaktiske træk i sin egenskab som understøtter at man kan huske f.eks. digte udenad. Det er sammenhængen mellem tekstens rytme og ordet som både kan have tonal karakter, i form af rim og melodøs karakter, i form af sammenspil i mellem bestemt rytme og rimstruktur)

Det fagdidaktiske aspekt af den rytmiske tilgang bliver et langt stykke hen ad vejen defineret af mål og formål med undervisningen. Dette har også været undersøgelsens udgangspunkt. Min hypotese går på at de rytmiske og tonale elementer kan benyttes i mange sammenhænge i danskundervisningen. Ideelt set, hvis hypotesen holder stik, ville den rytmiske tilgang til undervisningen kunne afføde mange forskellige undervisningsforløb med mange forskellige mål og formål.

Når man snakker om brugen af rytmer i danskfaglig sammenhæng må man være bevidst om at man opererer med rytmer af forskellig karakter og at de forskellige karakterer måske har forskellig vægtfordeling af egenskaber og derfor ikke alle understøtter de samme formål og mål. Graden af rytmisk tydelighed kan også afveksle alt afhængigt af om der arbejdes med gruppe oplæsning til en selvskabt rytme (stomp) eller om der arbejdes med analyse af egen oplæsning eller med at udføre en bestemt skriveordre til et beat eller forberedt fremførelse af en tekst evt. selvskrevet, i sammenhæng med forberedt lytning. Ikke alle øvelser arbejder med analyse og fortolkning af sammenhæng mellem tekst og tonalitet, ikke alle øvelser træner elevens evner til at lytte og forholde sig andre eller sig selv, ikke alle øvelser arbejder med forståelse af rimstrukturer eller rytmen i en tekst. Hypotesen er at de rytmiske egenskaber understøtter elevernes læring uanset øvelsens indhold. Hvis dette fungerer vil metoden leve op til skolens opgave om at styrke elevernes læring og dermed det faglige niveau.

Kap.4. Konstruktion af undervisningsforløbet ”Rytmisk Genreskrivning”

Danskfagets kerne er sprog og litteratur. ”Rytmisk Genreskrivning” er et forslag til hvordan et undervisningsforløb som bygger på en rytmisk tilgang til denne kerne kunne se ud. Det er planen i fremtiden at udvikle et komplet undervisningsmateriale som beskæftiger sig med mange flere af danskfagets aspekter med udgangspunkt i den rytmiske tilgang. Som nævnt i indledningen handler den rytmiske tilgang ikke om at ændre på danskfaget hidtidige metoder, men derimod at udvide udbuddet på metoder. Det er tanken at enhver dansklærer, uden nogen som helst form for musisk baggrund, skal kunne benytte sig af det endelige undervisningssystem

Forløbet i denne undersøgelse består af flere opgaver som er tænkt som en sammenhængende progression, på tværs af de forskellige discipliner. I konstruktionen af forløbet er det blevet forsøgt at afprøve og benytte så mange af de, i kap.1 gennemgåede, rytmiske og tonale egenskaber som muligt. Derudover har jeg i konstruktionsprocessen søgt yderligere teori hos Tina Høegh. For at indsamle erfaringer og viden om den specielle skriveproces jeg har ønsket at afprøve i undervisningsmaterialet, har jeg indsamlet empiri i form af kvalitative interviews med rapperne Per Vers og TrePac. Til undervisningsforløbet blev der rent lavpraktisk etableret et slags rytme bibliotek indeholdende ca. 100 forskellige beats, som indeholdt rytme, tone og melodi i forskellige tempi. Dette ”beat-lotek” står til rådighed for eleverne, i skrivesituationer, men det er også tanken at det skal afprøves i andre sammenhænge end skrivning. Nedenstående vil jeg introducere til den teori og empiri der ligger til grund for ”Rytmisk Genreskrivning”.

Poetisk pædagogik

Lektor i uddannelses videnskab Tina Høegh argumenterer for at arbejde æstetisk-kreativt i litteraturundervisningen med fokus på mundtligheden som objekt og opstiller bl.a. forslag til pædagogiske værktøjer til det mundtlige arbejde med poetiske tekster (Høegh 2009:14)⁴⁶.

–”Det er netop den pædagogiske styrke ved arbejde med mundtligheden at kunne behandle bearbejdet sprog som studieobjekt: at det er ’performet’, fremført, forberedt og derfor har funktion i sit udtryk ved at formidle sit indhold! Så studerer man ’performance’ i forhold til genre og ikke nødvendigvis egne eller andres personligheder: det er det bedste og mest neurale studieobjekt”. (Ibid.)⁴⁷

”Forberedt tale” og dertilhørende ”forberedt lytning” er to essentielle redskaber i Høeghs poetiske pædagogik. De åbner op for studiet af mundtligheden eller performance som genre. Den forberedte taler formidler et bestemt indhold bl.a. igennem sit udtryk, dertil kommer ord og fremførelse, disse elementer skal lytteren være i stand til at fortolke. Derfor arbejdes med forberedt lytning, for at sætte fokus på ikke bare ordene der tales, men også måden hvorpå de tales, rytme, tone og tempo f.eks. Det vil sige at elevernes egen mundtlighed og erfaring gøres til studieobjektet. Men for at eleven kan blive et erfarent studieobjekt, må man, ifølge Høegh, først blive en erfaren producent af sprogkunst. Derigennem kan vi studere det udtryk der understøtter det forskellige indhold. Dette både i egne mundtlige fremstillinger,

⁴⁶ Høegh, T. (2009:14) Poetisk Pædagogik - Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet

⁴⁷ Ibid.

men også ved at tage kunsten på os, læse digte og noveller højt, med det formål at bearbejde fortolkningen sammen. (Ibid.)⁴⁸

Arbejdet med mundtligheden som objekt har ud over det udtryksmæssige og fortolkningsmæssige en dannelsesmæssig betydning: *”Med til dannelse hører lydhørhed, engagement og nysgerrighed for kommunikative virkemidler”* (Ibid. s.13)⁴⁹. ”Rytisk Genreskrivning” tager afsæt i Tina Høeghs syn på vigtigheden af mundtligheden som objekt for undervisningen, men hvor Høegh arbejder med at fortolke litteraturhistoriske repræsentanter, digte og noveller, i gennem den mundtlige fremførelse og fortolkning, bliver det litteraturhistoriske element i ”Rytisk Genreskrivning” inddraget som modeltekst for elevens egen tekstproduktion og for studiet af litterær og sproglig rytme. Elevens egen tekst konstrueres efterfølgende og fremføres afslutningsvis og udsættes for en fælles fortolkning af sammenhængen mellem de kommunikative virkemidler.

Høegh arbejder bl.a. med det ”Det æstetiske felt”. Denne er ”. Arbejdet med det æstetiske felt kræver at man går fænomenologisk til værks, først skal man sanse og erfare og efterfølgende analysere og fortolke. I det æstetiske felt opstilles der mentale rammer eller fokusområder fordelt på fire roller:

- *Fremføreren/fortolkeren, der skal have faglig vejledning og respons for at undersøge teksten og for at lære at projicere tekstens scenarie i rummet for tilhørerne.*
- *Tilhørerne, der er af en særlig faglig slags, de skal være aktive og responsive og en del af fortolkningsarbejdet.*
- *Værket, teksten, er ikke et færdigt objekt, men bærer i sig hele sin tilblivelsesproces. Den foregår i tid og rum.*
- *Kunstneren, der har betrådt erfaringens sti i værket. For ikke kun skal vi undersøge kunstneren i sin litterære og kulturelle samtid, vi skal også undersøge og sanse den erfaring kunstneren har lagt ind i værket. Hvordan føler litteraturen når den taler?*

(Ibid. s. 31-38)⁵⁰

Sammenspillet mellem disse roller kaldes den æstetiske transaktion. Den æstetiske transaktion skal indtages mentalt, men man skal også aktivt handle sig ind i det interaktive felt af Den æstetiske transaktion (Ibid. s.33)⁵¹. I centrum for denne transaktion opstår den æstetiske erfarings aktive felt i når de fire roller eller parter mødes i et funktionelt forhold i midten. Her foregår diskussionen/samtalen mellem de 4 rollers erfaringer hvilken åbner for fortolkningsarbejdet (Høegh 2009:36-37). For at kunne skabe denne transaktion kræver det imidlertid at de fire roller kvalificeres eller at eleverne kvalificeres til at indtage eller forstå de fire rollers opgaver. Dette skal eleverne først forberedes til hvilket ”Rytisk Genreskrivning” forsøger på at gøre ved løbende at give eleverne de færdigheder og den viden de har brug for, for at indtage rollen som fremfører eller lytter eller til at forstå værket og kunstnerens betydning for transaktionen. (Ibid. s. 34)⁵²

Som tidligere nævnt har forløbet en ind tænkt progression. Forløbet træner og klæder eleven og klassen på til at kunne løse den endelige opgave, fremførelsen af eget æstetiske produkt og dertil fortolkning af *andre* elevs æstetiske produkter på baggrund af *deres* fremførelse. Forløbet har både et fagligt og et dannelsesorienteret fokus. Dette er afgørende for at man kan ruste eleverne til at arbejde i det æstetiske

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid. s 13

⁵⁰ Ibid. s. 31-38

⁵¹ Ibid. s. 33

⁵² Ibid. s.34

felt. Der skal skabes en kultur i klasserummet hvor man føler sig sikker i at fremføre sine produkter for hinanden og diskutere fortolkninger af hinandens produkter med respekt for hverandres fænomenologisk erfaringer. Det kræver en social bevidsthed, gensidig respekt og tryghed i gruppen. Samtidig skal eleverne rustes til at kunne sætte sig ind i de fire forskellige roller.

Interviews af Per Vers og TrePac

Se signaturforklaring for transskribering under bilag 1

Interviewene med Per Vers og TrePac som begge er rappere, fungerer som inspiration til konstruktionen af de rytmisk orienterede skriveprocesser og opgaver i forløbet. Det spændende ved at interviewe to kunstnere der arbejder på samme områder er at det giver mig mulighed for at få et indblik i forskellige arbejdsmetoder og erfaringer. Per Vers og TrePac forsynede mig begge med store mængder af praktiske erfaringer, men jeg må pga. opgavens begrænsninger indsnævre udvalget til nedenstående.

På spørgsmålet om hvad der kommer først, beatet eller teksten svarer TrePac:⁵³

”Det varierer. Oftest kommer beatet dog først, men tit har jeg en idé til en tekst og starter skriveprocessen, inden jeg har fundet et passende beat. Jeg har ikke tid til at vente på, at det rette beat dukker op. Så kan ideen, følelsen og den kreative energi omkring teksten være forsvundet i mellemtiden”. (Interview m. TrePac)

TrePac giver udtryk for at det er forskelligt, at begge varianter er mulige. Det vil sige at tekst og beat kan fungere som parallelle modaliteter som først gives det endelige fælles udtryk ved den fremførelse der binder deres rytmer sammen. Dette er vigtigt i forhold til analyse og fortolkningsarbejdet, men også elevernes skriveproces og hvordan man forsøger at understøtte denne.

Jeg spurgte TrePac om i hvilket omfang teksten bliver defineret af musikken.

”Som oftest har musikken en stemning, så når jeg skriver til et beat, er det i høj grad definerende for tekstens indhold. Andre gange er det omvendt; der vælger jeg musik, der passer til stemningen i den tekst, jeg har skrevet”. (Interview m. TrePac)

TrePac bruger musikkens stemningsgivende egenskab aktivt i sin skriveproces, dette kunne argumentere for at elever skrive forskellige tekster til forskellige stemningsbetonede beats. Omvendt går TrePac også på ”jagt” efter beats med en stemning som allerede er grundlagt i hans tekst. Så der er en mulighed for at gå alsidigt til værks, rækkefølge og undervisningsmæssigt. Man kunne jo til en personkarakteristik skulle udsøge et beat der passer til teksten og personen og derpå kunne man undersøge hvilke elementer i lydbilledet der understøtter personens karakter.

⁵³ Se Signaturforklaring under: Bilag 1

Jeg spørger Per. V om vigtigheden af budskabet i forhold til teksters kvalitet. Per V. svarer:

”P: Jeg kan jo godt li den ambitiøse tekst ikos., [...] Altså Da da der det lisom det der me altså, at sætte, sætte baren høj, på en eller anden måde ik, vi fi-finder en gammel vise, der handler om sne... Det kunne også handle om kokain... Så prøver jeg at beskrive et et et brudt venskab på grund af coke ik.” (Interview m. Per Vers)

Ideen om at tage udgangspunkt i ældre tekster som grundlag for skriveprocessen åbner op for en mulighed for at arbejde litteraturhistorisk i den rytmiske skriveproces. På baggrund af dette fik jeg ideen til at inddrage Emil Bønnelyckes ”Gaden” fra 1917 og Mund De Carlo’s fortolkning af Bønnelyckes digt, i forløbet. Både som et studie af det litterære og det poetiske, men samtidig som eksemplificering på hvordan man kan lade sig inspirere og fortolke andres tekster i sin egen skriveproces.⁵⁴

På mit spørgsmål til rytme og rims betydning for hukommelsen svarer Per V.:

”P: [...] man traditionelt placeret rimordet på 4 i hver takt ik. Som så ,og så har det så lisom fået kongepladsen. Så hvis man, nå så laver eh, infoprosæn.. så bliver det det man placerer på 4, {da så ma} hey, altså. Jam det er det man husker.. så hvis man gerne vil huske at det er 71 tusind indbyggere ik, så ska man bar sige. Jeg bor på..Nørrebro, her bor der så 71 TUSIND.. indbygger-da-da-da, orså, indbygger kan du godt. Rull videre på ik fordi, men vi ved godt det er indbyggere, men det er det der tal vi ska husk, så det der, årh det lød fedt da han sagde 71 TUSIND, altså..[...]”. (Interview m. Per Vers)

At arbejde med at gøre det ord der har den vigtigste betydning i sætningen til rimordet, kunne være interessant at gøre brug af i sammenhæng med skrivning af informerende tekst i den rytmiske tekstproduktion. Set i parallel til hvordan vi huskede store mængder af informationer, (Kap.1), før vi fik et udbredt skriftsprog til at fastholde informationer med, kunne det være spændende at undersøge om den informerende tekst stadig udtrykker fagtekst eller om den kommer til at udtrykke noget mere æstetisk eller kunstnerisk udtryk, i det øjeblik at man tilføjer rim til teksten.

Jeg spurgte TrePac om det er sværere at freestyle, (improvisere), til udvalgte ord eller på bar bund:

”Jeg tror, at de fleste vil mene, at det er sværere at freestyle på bar bund. Når man improviserer, er det rart at have noget at holde fast i, og der er et emne en stor hjælp, da det hjælper med at indsnævre det væld af muligheder man har i forhold til, hvad man skal sige. Freestylar man på bar bund vil det ofte blive ufokuseret”. (Interview m. TrePac)

⁵⁴ Bønnelyckes og Mund De Carlos versioner af ”Gaden” på: <http://rod-ord.dk/temaer/2-emil-boennelycke-storbyen/>

Dette er interessant i forhold til et skriveforløbet da al skaben i sin start er improvisation. I forhold til TrePac's udsagn er det en god ide at give eleverne noget at skrive på baggrund af. Ikke kun opsætte rammer, men også et "tema", hvilket man for at højne motivationen kunne give eleverne indflydelse på.

Undervisningsforløbet "Rytmask Genreskrivning"

Forløbet "Rytmask Genreskrivning" indeholder både kompetenceområderne fremstilling, fortolkning, læsning og kommunikation. Dette skyldes baggrunden for undersøgelsen, som er at undersøge i hvor mange sammenhænge en rytmisk tilgang kunne give danskfaglig og læringsunderstøttende mening. Jeg har imidlertid udvalgt to fokus kompetenceområder for forløbet, fremstilling og fortolkning. Der er opstillet overordnede læringsmål til hele forløbet og yderligere læringsmål for hver opgave i forløbet. Derudover opstilles forløbets rytmiske egenskaber og brugen af underlægningsbeat i undervisningen forklares. Dette kan alt sammen ses i det fulde undervisningsforløb under bilag 2.

Kap.5 Analyse af "Rytmask Genreskrivning" i praksis

Jeg fik i januar 2015 mulighed for at afprøve og eksperimentere med undervisningsforløbet "Rytmask Genreskrivning" i en 7. klasse på Nørrebro Park Skole. Klassen var en naturfaglig linje og det var efter sigende svært at fange deres interesse i dansk øjemed. Klasserummet var præget af en del højtråben, elever der rejste sig op i undervisningen for at gå over til andre og sludre lidt, konstant småsnak og computerspilleri. Analysen vil på baggrund af det opstillede undervisningsforløb som findes under bilag 2, deltagende observation dokumenteret i logbog, lydoptagelse og interview undersøge hvorvidt og hvordan den rytmiske tilgang understøtter eleverne i danskfagligt arbejde og læring. Dertil vil analysen undersøge hvordan opgavens stilladsring med afsæt i Høeghs Poetiske Pædagogik kommer til udtryk i forløbets opgaver og den endelige klassedialog.

Opgave I Vidensopbygning og idedeling

(Se undervisningsplanen under bilag 2)

Brainstorm:

"Jeg starter beatet og eleverne går aktivt til deres brainstorm, i gruppe 1 grines der og tempoet er højt, gruppe 2 går det lidt langsommere end i de andre, M. har svært ved at skrive, jeg giver M. til opgave at komme med ord ligesom de andre når det bliver hans tur, hans sidemand bliver hans makker og skriver for ham, M. tager nu aktivt del i opgaven. H. i gruppe 5 har det også svært med skrivning og læsning, men han skriver hver gang papiret lander hos ham. H. smiler. Nogle elever nikker stille i takt med beatet mens de arbejder, andre viser ingen tegn på beatets tilstedeværelse, da beatet bliver stoppet kigger de fleste op enkelte skriver et ord færdig".

(Logbog d.12.01.15)

Det er første gang et underlægningsbeat tages i brug og resultatet er positivt neutralt. Alle elever går i gang med opgaven, hvor jeg havde frygtet at nogen måske ville gøre andre ting på grund af

underlægningsbeatet. De elever der har det svært, med skrivning deltager på mere eller mindre lige fod med de andre. Eleverne virker glade og deltagende. Rytmen har i denne fase almindelig værdi, den kan være motiverende for elevernes tilgang til arbejdet med opgaven og kan virke synkroniserende og understøttende på fællesskabsenergien. Jeg beskriver rytmens egenskab plausibel da det ikke nødvendigvis er rytmen der er grunden til aktiviteten og samarbejdet.

Idedeling:

”L. virker først lidt usikker ved at læse ord op til beatet, men finder hurtigt en læserytme der passer til rytmen i beatet. Næste elev fortsætter samme skema gentager sig, A. læser op og nærmest rapper sine brainstorm-ord, der går et lille sus igennem klassen, nogle drenge råber komplimenter til A. Stemningen i klassen virker intens og koncentreret, eleverne ser afventende ud som om de venter på den næste lignende præstation, drengene sidder næsten og hopper i mens de venter på deres tur. M. læser sine ord, ok læserytme snubler over et ord, får hjælp af sine makker og færdiggør sin oplæsning, M. smiler” Eleverne lytter intenst til hinanden, men ikke en eneste noterer ord fra hinanden. Tror fokus forsvandt fra dette tidligt i øvelsen”.

(Logbog d.12.01.15)

Her ses et eksempel på hvordan opmærksomheden for en fælles øvelse i klassen, på kort tid intensiveres. Der er ikke en elev der ikke er opmærksom på den næste oplæser, samtidig virker alle elever uanset hvor dygtige læsere de er ivrige for at få deres tur, beatet virker til at give dem nogle forventninger om hvordan en dertilhørende tekst skal lyde og da A. leverer en oplæsning der rytmisk set rammer tæt på den forventning, virker det som om at han viser at det er muligt at opfylde den forventning. Det interessante er at det er ord fra en brainstorm de læser op, ordene rimer ikke og har heller ingen betydningsmæssig kohærens udover at de alle handler om skov. Men symbiosen mellem deres læserytme og beatet udløser en kollektiv reaktion der på engang virker heppende og konkurrerende. Indholdet er ikke det vigtige her, men de rytmiske virkemidler og det synkrone udtryk af udtalen af ordene i forhold til rytmen og ikke hvad ordene lige betyder. Der opstår en meget intens fællesskabsenergi og fælles bevidsthed. Det summer næsten af koncentration og fokus. M. læser sine ord ok, hvilket er ret godt i forhold til ikke at læse noget som helst. Han snubler over et ord, det bryder hans rytme, men han finder den igen og slutter af med et smil. M's. rytme sad ikke lige som A's. da M. ikke kan læse så hurtigt, men M. blev en del af en kollektiv succesoplevelse ved at han kastede sig ud i det.

Opgave 2 Skriveøvelser

”Alle går aktivt til skriveøvelserne. Med undtagelse af M. Han skriver ikke. M. spiller spil i stedet så snart jeg vender ryggen til eller kigger væk. Underlægningsbeat virker stadig rammesættende, eleverne starter og stopper uden videre i takt med start og stop af beat. De fleste har skrevet en del og har opfyldt skriveordren. Da vi samler op markerer O. han siger at videreskrivningen var bedst fordi han ikke er så god til at finde på ting selv og så kan det være lettere at skrive når man starter med noget inspiration”

(Logbog d.13.01.15).

”Oplæsning, L. læser sin videreskrivning og sin omskrivning. Der er uro i klassen, det er svært at få ro til at L. kan læse op. Drengene Jo. Og Ah. Rejser sig op for at læse deres tekster op for andre drenge, andre drenge skal konstant bedes om at stoppe med at spille Tetris og lytte efter, pigerne nede i hjørnet har åbnet et the

selskab. Det kræver en del energi at få samling på eleverne i dag. Ma. siger at L's tekst bliver mere poetisk af rimene. Ha. siger at L's tryk på rimene giver en mere tydelig rytme. Ma. siger at L's digt bliver mere sørgmodigt da hun læser det op til beatet, H. siger at L. læste bedre til beatet"

(Logbog d.13.01.15).

Eleverne virker bedre til at skrive end til at lytte, dette kunne skyldes at de vandt til at arbejde med skrivning, men måske ikke til at skulle lytte til hinanden. Uroen i klassen kunne skyldes at eleverne ikke forstår hvad de skal lytte efter eller hvorfor. Der er dog også andre ting i spil. Det virker som om jeg har været ude af stand til at fange en lille gruppe pigers interesse. Den anden gruppe piger Ma. L. og Ha. viser nemlig eksempler på at opgavebeskrivelsen har været til at forstå i nogle tilfælde. Drengene viser flere og flere tegn på, enten ikke at forstå hvorfor de er i skole, her tænker jeg på det konstante computerspilleri, eller at være ramt af det jeg vil kalde den "skuffede forforståelse". De er ikke i stand til at sammenkoble de aktiviteter jeg beder dem om at udføre, med deres forestilling om at de skal skrive rap tekster og være rappere. Kampen for at holde fast i deres forståelse af virkeligheden, gør det svært for dem at forstå mange af de opgaver der ikke passer ind i deres forforståelse eller forventning til hvad vi skulle arbejde med. Det rytmiske element som synkroniserende og arbejdsunderstøttende element fungerer fint i almindelig didaktisk forstand, men jeg ser en tendens til at nogle elever melder sig ud når det rytmiske og det sproglige bliver objektet for øvelserne og især når man skal lytte til hinanden bliver det svært for flere elever.

Opgave 3 Arbejde med modeltekster

I Opgave 3 var det tænkt at eleverne skulle have erfaringer med rollerne: fremfører, tilhører, værk og kunstner. Derudover arbejdes der med lytte træning social og rytmisk bevidsthed. Og rytme som objekt som grundlag for kommunikative egenskaber som at snakke, skrive, læse og lytte.⁵⁵

"Gruppelæsningen var interessant. Den normale uro er meget lille i dag. Til gengæld var der masser af konstruktiv uro. Eleverne læser teksterne med indlevelse og til tider gode tryk på rim der resultere i latter her og der, der bliver grinet og arbejdet godt i dag. I de store gruppelæsninger er der dog nogen der træder frem og andre der virker til at trække sig".

"Til gruppeoplæsning var M. aktiv. Han læser først med sine kammerater og i de store grupper var han også med blev ved med at læse. M.'s øjne bevæger sig fra tekst til kammerater i høj hastighed, men M. læser... M. smiler flere gange under gruppeoplæsningen. M. deltager i arbejdet med teksterne. Han spørger flere gang G. hvor står nu det der med? Han kender teksterne selvom han har svært ved at læse. M. markerer flere gange der skal gives eksempler på deltagerne. M. beskriver også hvad flere af deltagerne gør".

(Logbog: 19.01.15)

Gruppelæsningen virker til at have en dæmpende virkning på den normale uro i klassen. Jeg tænker at der er noget ved opgaven der binder eleverne sammen, de bliver nødt til at være opmærksomme på hinanden. De skal både fremføre og lytte på samme tid, samtidig virker det som om der opleves en form for kollektiv sejr når man får markeret et rim. Grupperne falder lidt fra hinanden da de bliver store. Det kan være fordi at nogen tager en lederrolle på sig og andre vælger at gemme sig i den større mængde. Måske skulle

⁵⁵ Se evt. modelteksterne på: <http://rod-ord.dk/temaer/2-emil-boennelycke-storbyen/>

halvdelen af gruppen have lavet et beat og den anden læst op og så skiftet. Så var læsegruppens størrelse forblevet på den oprindelige hvor der var en god kollektiv og læserytmisk bevidsthed. Det er spændende at M. blomstrer i denne sammenhæng. Det er interessant at se hvordan hans sanser virker til at være i højt beredskab. Han lytter til de andre, læser og observerer sine kammerater, en meget intens situation at observere. Det er interessant hvad der får ham aktiveret i en sådan grad. Måske er det fordi han får hjælpen til at ruste sig til deltagelse. Den gruppefunderede tilgang til læsningen kan også have noget med M.'s aktivitet at gøre. Han får defineret en ydre læserytme at forholde sig til, han har kunnet føle sig mindre sårbar i forhold til at læse forkert og den fælles rytme har givet ham noget at støtte sin læsning op ad og han skal ikke være bange for at læse forkert.

"Eleverne virkede fascineret af de to versioner af "Gaden". Specielt da de fandt frem til at to tekster der lignede hinanden så meget, tilsyneladende havde to forskellige budskaber. O. mente at kunstnerne havde indskrevet sig selv som deltager i hver sin tekst, men var vidt forskellige personer. Jø. og N. beskriver lydbilledet på beatet til Mund De Carlos Gaden, og får nogle gode eksempler frem. N. nævner at de gamle instrumenter sender signaler til den gamle version af Gaden (1917), J.Ø. pointerer at rytmen er monoton ligesom storbyens rytme set på afstand, han sammenligner med morgentrafikken i København. J. siger at det er sådan langsomt men konstant. Ha. tilføjer at hverdagen i storbyen er en monoton rytme. H. siger: "Det er lisom hverdagsrytme". N. siger at tonerne får det til at lyde lidt sørgmodigt". M. siger at alle er stressede selv børnene skynder sig. Jeg spørger til om der er sammenhæng mellem fremførelse tekst og lydbilledet. O. siger at det passer godt fordi teksten er en slags monoton opremsning af mennesker der gør ting, N. siger at det passer til rytmen som nærmest vralter, men tekstens budskab passer mere til tonerne og lydene".

(Logbog: 20.01.15)

Opsamlingen på opgaven viser at eleverne lige så langsomt tager stilling til sammenhænge mellem modaliteter, rollerne: værk og kunstner bliver overvejet og får en nærmest Hitchcock betonet hypotese lagt over sig af O. Det "nye" tilføjede element i form af det rytmiske lydbillede bliver behandlet og der bliver reflekteret over de forskellige modaliteters betydning alene og i sammenspil med hinanden. Der opstår en fænomenologisk betonet dialog, hvor man lytter til hinanden og man kan se hvordan eleverne nærmest tænder den ene ide efter den anden i hinandens hjerner og lytter faktisk til hvad hinanden siger. Man kan også se at der noget i klassen hvad angår deltagelse. Og det er ikke engang alle der er taget med, men et udpluk af de pointer der blev noteret på tavlen.

Opgave 4 Produktion af egen tekst

Ikke alle lykkedes at løse denne opgave og nogen løste den anderledes end det var tænkt. I løbet af denne opgave voksede uroen i klassen, i starten tænkte jeg at det var fordi at opgaven var for svær eller uinteressant indtil jeg efter forløbet var overstået så et mønster i to notater i min logbog.

"Jo. rejser sig op og går over til Ah. De griner Ah. Viser noget på sin skærm Jo. klapper ham på skulderen. An. rejser sig også op og går hen til Ah. Han kigger på skærmen der lyder et: "ja helt sikkert".

(Logbog 30.01.15)

"Jo. råber til Ah. "Du ska li hør min rap!" Ah. Er ikke den eneste der reagere hele Jo.'s bord forlader deres pladser og Ah. Kommer selvfølgelig også over, stemningen bliver hurtig forstyrrende".

(Logbog 02.02.15)

Forstyrrende er det sidste jeg skriver. Det sjove er at jeg først på afstand kan se at det der faktisk sker i begge situationer kunne være et tegn på nøjagtig det spørgsmål der startede ideen til min undersøgelse. At finde en måde hvorpå man kunne mobilisere motivation hos drenge til at gå til danskfaget med bare en snært af den vedholdenhed de træner for eksempel fodbold dag ud og dag ind. Jeg ser dem imidlertid i rammen af klasserummet som forstyrrende. Jeg er bange for at hvis jeg ikke stopper sammenkomsten vil de forstyrre de andre elever i klassen. Det paradoksale er i ovenstående situation at de faktisk på eget initiativ indtager den kollektive form som teorien om rytmens sociologiske egenskaber argumenterer for at rytmisk beskæftigelse understøtter og træner. De samler sig i en gruppe for at interagere og dele deres produktioner mundtligt.

Forskellige genre

”Ma: Jeg synes det var svært med det der informerende, eh det første vers der skulle være informerende [...] men det er jo også godt at ha, så man udfordrer os”

(Interview af Ma.)

Ma. giver i interviewet udtryk for at det var svært at skrive et vers som informerende tekst. Hun giver dog efterfølgende udtryk for at det er godt at blive udfordret. Flere elever havde svært ved at komme over denne udfordring. J. har derimod fundet en måde at benytte den informerende genre til sin fordel:

”J: Jeg synes det var. altså det passede fint nok fordi så fandt man lidt information om sin tekst og det kunne man lige så godt skriv lidt videre.. på når du skrev rimene os.”

(Interview af J. og H.)

Hvad kom først beatet eller teksten

Det var indskrevet i opgaven at eleverne skulle udvælge sig et skrivebeat først og så skrive til det. Det var egentlig tænkt som en skrivehjælp, men det var der bemærkelsesværdigt få der gjorde. Denne forskel så man også i TrePac og Per V's. Skriveprocesser. Det er ikke en nødvendighed at skrive til et beat fra begyndelsen, hvis der er en anden inspiration til stede. Både J. og H. skrev først teksten og øvede den så til det beat de fandt frem til passede til indholdet stemningsmæssigt.

Ma. repræsenterer en tilgang til den rytmiske skriveproces hvor beatet kommer først og så teksten.

”Ma: Hvis jeg for eksempel skriver så hjælper det mig til stemningen og ideer jeg får inde i mit hovedet. Fordi eh når man hører en bestemt slags musik for eksempel hvis det er sørgeligt så kan man bedre få sig selv til at skrive noget, fordi man har ehm, når man hører musik så får man jo følelserne indeni.. og så kan man bedre udtrykke”

(Interview af Ma.)

Toner og rytme skulle ifølge teorien være med til at kickstarte følelsesapparatet og skabe inspiration, men måske kan det for nogen blive for meget på engang at sidde og høre musikken mens de skriver. H.

foretrækker at lege med at tilpasse ordene til beatet bagefter. Elevernes reaktion viser i hvert fald at min ensporede version var for rigid og de udviklede som reaktion alternative metoder.

J. gør i følgende udtryk for at han arbejder med tekstens versefødder i forhold til beatet. Derudover har han også siddet og arbejdet med strofers længde i forhold til takterne i beatet. En ret imponerende rytmisk orientering i mellem tekst og rytme.

"J: [...] altså når man hører til-, eller. Ja hører til.. et beat så, så skriver du sån, i for-, så det faktisk passer lidt til beatet

I: Har du nogen ide om hvad du lyttede efter i beatet når du skrev?

J: Sån inden sån altså hvornår der sån kom et, hvor, altså startede forfra igen og så skrev man sån sætningerne efter det."

(Interview J. og H.)

Opgave 5 Forberedelse af fremførelse og lytning

Denne opgave endte med at falde lidt til jorden. Den var ikke struktureret nok og jeg havde nok lidt for store forventninger til elevernes indre motivation. Jeg prøvede efterfølgende i mit interview m. J. og H. at finde ud af hvordan det kunne gøres mere struktureret.

"I: Ku i forstille jer at man arbejdede to og to om en tekst? Hvis i begge to når i fremførte jeres tekst.. så var J. din back up hedder det. Så skal man læse hinandens tekster og ligesom øve dem sammen men så det man gør det er at, når du kender så H.s tekst. Og ved at nu sir vi bare vej og sej det er rimene så i stedet for at H. selv skal lægge tryk på så sir du vej når han når til det altså jeg kørte ud af den lange vej så er der lige pludselig to stemmer og på den måde så kommer der både en rytme fordi der er mere lyd og mindre lyd

H: og tryk

I: og så kommer der tryk fordi der er to stemmer på. Ku i forstille jer DET måske var en måde at gøre det på i sedet for at sidde selv eller med fagter etc.?

J: Jeg tro det ville være bedre faktisk, jeg tror det ville gi ogs en bedre oplæsning og man vill nok ogs være lidt mere tryk når man fremlæg helt alene eller læse det op"

(Interview m. J. og H.)

Opgave 6 Forberedt fremførelse og lytning

Den sidste opgave havde til formål at sætte alle forberedelserne i spil. Eleverne skulle være rustet til mere eller mindre at forholde sig til alle fire roller, fremfører, tilhører, værk og kunstner skulle i spil. Eleverne fremfører først deres tekst uden beat og efterfølgende til det valgte beat. I den efterfølgende fortolkningsdiskussion forsøges det at etablere den æstetiske erfarings aktive felt, hvor eleverne forholder sig til alle rollers betydning for hinandens samlede udtryk. Det er forsøgt at differentiere lytte grupperne i forhold til lytte opgaverne: rim ord, rimstrukturer, oplæsningens udtryk. Til sidst overvejes forskellene på de to fremførelser.

Transskriberingen af lydoptagelse af H's. fremførelse og den efterfølgende samtale.

(H's. 1. læsning er ikke understøttet af beat. Læsetempo er højt og uden pauser)

H: *"Bilen er et transportmiddel bilen har fire hjul på de danske motorveje må man køre op til 110 kilometer i timen det betyder at på en time kan man bevæge sig 110 fra a til b, jeg sætter mig i min nye bil for første gang jeg føler friheden i mine hænder, jeg kører rundt og rundt og jeg føler... jeg kører rundt og rundt og jeg kan ikke stoppe, synes at friheden har bidt , sig fast i mig som en loppe. og det-og det-og det føles som om mit hjerte ikke kan stoppe med at hoppe. det ene kilometer tar det andet, og bliver ved med at lokke, klokken 5.30 har jeg kørt hele natten {ss} solen stiger på morgenskyen.. et smil på mine læber og jeg føler mig let i hatten. og glemmer alt om stress og pligter hjemme i storbyen.. aldrig har jeg følt mig så fri, fra top til tå, fra yderst til inderst føler jeg mig så lykkelig.."*

(H's. 2. læsning understøttes af beat. 1. vers er i meget højt tempo, efterfølgende sættes tempoet ned og i der opstår rytmiske pauser i oplæsningen)

H: *"Bilen er et transportmiddel bilen har fire hjul på de danske motorveje må man køre op til 110 kilometer i timen det betyder at på, -at på en time kan man bevæge sig 110 i timen fra a til b..
JEg sætter mig i min nye bil for første gang, jeg føler friheden i mine hænder. jeg kører rundt og rundt og jeg kan ikke stoppe
syns at fri,heden har bidt sig fast i mig som en loppe...
og jeg føler mig, eh-og det føles som om mit hjerte ikke kan stoppe med at hoppe,
det ene kilometer tar det andet. og bliver ved. med at lokke...,
klokken 5.30 har jeg kørt hele natten,
solen-ss, solen stiger på morgenskyen.. et smil på mine læber og jeg føler mig let i hatten.
jeg glemmer alt om stress og pligter hjemme i storbyen. aldrig har jeg følt mig så fri.
fra top til tå, fra yderst til inderst, føler jeg mig, så lykkelig.."*

"(Der klappes i klassen)

Lærer: tusind tak H. du har været brænd hamrende modig i dag. det er rigtig flot

Ah.: SÅDAN H.!

Lærer: hvaa kan i godt følge med.. ude ved bordene?

Elev: jaaa

Ah: det var lidt svært

Lærer: H. er jo ekstremt hurtig til sin tekst...

Elev: han er Eminem nummer 2

Lærer: hvilke ord der rimer drenge har iii?

Elev: ja... Stoppe hoppe loppe lokke.. (2. elev griner)

Lærer: har iii har i fanget noget fra andet vers ogs?...

Elev: jeg har ik hørt noget

Lærer: der begynder, Nc.?

Nc.: (mumler) natten og hatten

Lærer: undskyld?

Nc: (højere) natten og hatten

H.: Ja

Lærer: natten og hatten, godt hørt... der begynder vi, orv, den sender vi ligeee..

H.: der to flere såh

Lærer: er der-er der-er der flere ja N.?

N.: skyen og byen

Lærer: Yes sir!

H.: og der en mere

Maq: er det ik?..

Lærer: Maq. du må gerne byde ind!

Maq: er det ik yderst og inderst?

H.: øøh jo der ogs den her, yder. Øh, vent li. yderst og inderst, rimer det?

Lærer: narj.. men det er modsætninger ik ogs?

H.: jojo.. fra top til tå det rimer heller ik eller hvad?. Nej

H.: men eh ska jeg si, jeg har, hvad hedder det bare? fri og lykkelig

Lærer: FRI og lykkeLIG

H.: det er den sidste jeg har

(H. gentager til en anden elev): fri,-lig

Lærer: hvaa, hva siger i herovre med til rimstrukturerne?

Lærer: ja T.?

T.: Det første vers er enderim

Lærer: Ja, G.?

G: tredje vers der er det det der ah. Krydsrim

Lærer: yes

Lærer: nede på bagrækken...

Elev: Jeps

Lærer: hvordan eh, hvordan vil i beskrive oplæsningen? [...] ja N.

N.: Jeg har skrevet adrenalin, uden grænser og frihed (dæmpet stemme)

Lærer: undskyld?

Jø.: og glad

N.: adrenalin, uden grænser og frihed

Lærer: ja. Og glad og Maq.?

Maq.: jeg har også skrevet glad (meget stille)

Lærer: Glad?.. nå men du smiler også mens du læser det dejligt

[...]

Lærer: lægger i mærke til tempoet?

Elev.: det højt

2. elev.: det højt

Lærer: hvordan synes i det passer til-til indholdet.. i øh. H's. digt? O.?

O.: Jeg synes det passer rimelig godt fordi at det sån. hurtigt og biler og {viderså} 110km i timen og sån... og så taler han også lynhurtig...

Lærer: så der er faktisk en rigtig god sammenhæng.. i H's. måde at levere det på... og H's. indhold... de ord der blev rimet på. drengene det er jeres afdeling

A.: ja

Lærer: hvad vil i sige har de en meget vigtig betydning, altså er det de vigtige ord der er blevet rimet på?

A.: det sån, mest [...]

Lærer: hvad for nogle ord var det hvis vi li ka vende tilbage til dem?

A.: stoppe hoppe loppe. lokke, var der ogs

Lærer: A. har det en betydning, tror du, hvadfor nogen ord der bliver rimet på?

A.: jaer.. de vigtigste ting.. jeg vil gerne ha at de vigtigste, det man synes er de vigtigste ting, at det er det der rimer.. ud over det man lægger rimelig meget mærke til når der er ting der rimer du ved sådn du ved

[...]

Lærer: hvordan syntes i at H's. valg af beat passer sammen med det han har skrevet? G.?

G.: det er et godt beat, fordi at ehm. li når han er færdig med vers 1 så kommer sån, så ændrer beatet sig og lidt.. det synes jeg passede ret godt

Lærer: ja det lagde jeg også mærke til. det var ret godt stillet op, N.?

N.: synes faktisk det passede skide godt

Lærer: hvilket? hvis du kan sætte nogle flere ord på, hvad var det i beatet der passede til?

N.: jam jeg tror-jeg tror det var rytmen fordi sån..ehh jeg ku godt høre da jeg sad og læste mit op a-a-at jeg havde overhovedet ikke en rytme jeg havde valgt eller musik til eller noget, men-men der synes jeg så H's. det meget, man ku godt se at det var skrevet sån, udfor, for den der musik. og at det var på den måde det skulle give mening fordi. rytmen passer meget godt til hans tekst

Ha.: du sagde det der med tempo og så noget

Lærer: ja

Ha.: jeg synes at da du satte sangen på, så blev tempoet sådan lidt-lidt bedre fordi, man ku forstå hvad han sagde og det var sån lidt mere-det var i sån et tem-det var hurtigt, men det var sån passende, hurtigt. Fordi før da var det bare sådan et rod af ord og man ku slet ik følge med og det var bare sådan, man ku ik helt høre ordene så godt som man kunne.. det tænkt jeg

Lærer: hva-hva-hvad med lydene? Det der BÅÅR. BÅÅR, Bår

N.: det lag jeg ik så meget mærk til

Elev: jeg synes det lå rigtig godt fordi li efter første vers. så kommer det, så det lige ligger sånen

Lærer: og hvilken effekt. altså ud over at det lyder godt..

Elev: så er der nyt vers

Lærer: var det sådan hidsigt eller... understøtter det den her friheds rejse øøh.. tema?

Elev: jeg-jeg-eh, jeg synes ik-øøh, det var sådan hidsigt, men mere sån... ja for at understrege den

Lærer: tak."

(Lydoptagelse af fremførelse d. 6.02.15)

Først og fremmest oplever man H. fremføre to forskellige oplæsninger. Den første bliver nærmest læst ud i en køre i et hæsblæsende tempo uden nogen egentlig form for pauser. H's. 2. oplæsning er præget af en anden ro, flere pauser, som gav rimene luft og plads til at stå frem og derved tydeliggjorde den litterære rytme i H's. tekst. Ud over en bedre læserytme har H. i sin 2. oplæsning færre læsefejl. H. smiler under sin oplæsning og det er med til at definere H's. udtryk. H's. oplæsning viser tegn på god lytning, rytmisk forståelse og bevidsthed.

Klassens bifald er stort og der kommer bifaldende udbrud fra kammerater, "SÅDAN H.". H. smiler, hans øjne stråler og ryggen er rank. H. vil gerne deltage i snakken om sin tekst. H. adfærd kan tolkes som tegn på en succesoplevelse.

H. har ikke bare lavet en rigtig fin oplæsning, det er hans egen tekst han læser op, en tekst det har en lang og hård kamp for ham at skrive. H's. tekst og hans forberedte fremførelse bliver bevis for hans store indsats.

Lytte grupperne har gode pointer. De definerer virkemidler på linjen som rim ord og rimstrukturer. De får sat ord på hvad rimet betyder for teksten og at det har betydning for tekstens udtryk *hvilke* ord det er der rimer eller får kongepladsen, som Per V. beskrev det. Lytte grupperne er i stand til at beskrive forskelle på H's. to oplæsninger og forholder sig til sammenhænge mellem modaliteter. De beskæftiger sig med fremførelsens udtryk og sammenhæng i forhold til indholdet og budskabet.

Man kan sige at fremfører, tilhører og værk er aktiveret. Og det er kunstneren faktisk også. Elevernes nærmest overraskede begejstring for H's. præstation kunne tolkes som en forståelse for 'kunstneren' H's. erfaring med verden både i skolen som privat.

Klassen opfører sig igennem hele fremførelsen og den efterfølgende fortolknings diskussion: opmærksomt, omsorgsfuldt, lyttende og deltagende. Maq. der også har det fagligt svært byder ind af flere omgange, hvilket måske understreger den gode stemning og det som jeg, som deltagende observatør oplever, som en kollektive succesoplevelse.

Kap.6. Konklusion

Hvis rytmisk og tonal aktivitet, som Levitin foreslår, skulle have forberedt mennesket på den kognitive fleksibilitet som er nødvendig for at kunne udvikle og benytte sprog, virker det nærliggende netop at benytte rytme og tonalitet i den fortsatte udvikling og læring af sprog, mundtlig som skriftlig. Som tidligere beskrevet kan tilstedeværelsen af spejlneuroner i Brocas center⁵⁶ være relevant i forhold til hvordan vi tænker læring. Dette peger på vigtigheden af at eleven får mulighed for at efterligne eksempler, modeller eller andre mennesker i sit læringsforløb. Da Brocas centeret er tæt forbundet med og involveret i at tale og i at lære at tale kan f.eks. fælles læsning, som undervisningsforløbet viste, havde en understøttende effekt på den usikre eller svage læsers motivation og læring. Rytmes funktion som et mellemmenneskeligt bånd der understøtter og synkroniserer samhørighed og social bevidsthed gør rytme til et relevant værktøj i undervisnings- og dannelsessammenhæng. Det interessante er at rytmen besidder mange af disse implicite egenskaber. Det betyder at vi ikke behøver at snakke eksplicit om alt, f.eks. at vi skal lytte til hinanden når vi snakker. Vores interesse vækkes naturligt af den rytmiske eller tonale fremførelse. I mit interview af eleverne J. og H. spurgte jeg om det ville være en god ide at arbejde med mindre tekstmængder, men derimod arbejde mere på at give teksten liv og stemning, til dette svarede J.: *"mjah jeg tror folk vill ogs' høre mere efter i stedet for man bar sidder og læser op fra en tekst"*. Og jeg tror J. har ret. Det er jo netop det der gør forskellen på oplæsning og en god oplæsning, det er livet og det gør forskellen på om man lytter eller ej.

I forhold til folkeskolens formålsparagraf §1, stk.2 (Undervisningsministeriet:2014)⁵⁷, har min undersøgelse af en rytmisk og tonal tilgang til danskundervisningen givet mig flere relevante erfaringer. Nogle egenskaber motiverer og inspirerer til fordybelse og virkelyst, andre træner lytte færdigheder og social bevidsthed. Og dette spiller en rolle for personlig og kollektiv forståelse og erkendelse. Aktivering og

⁵⁶ Se kap. 1 s.6. Et Neurologisk Perspektiv

⁵⁷ Folkeskolens Formålsparagraf 2014. Lokaliseret d.9.4.15 på Undervisningsministeriet:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf?allowCookies=on>

sammenkoblingen af de forskellige elementer rytme, toner og ord stimulerer både fysiske og kognitive processer. Eksempler på dette ses i analysen hvor elever f.eks. forbinder fysiske erfaringer i fortolkning af "Gaden" og H's. fremførelse. Med den rytmiske tilgangs fokus på det hermeneutiske arbejde med sprogets mange virkemidler, trænes evner som er vigtige i mødet med nye sprog og kulturer. Da den rytmiske tilgang blot er en metode, er den åben for alle tænkelige emner og kan dermed understøtte Peter Kemp's ønske om at skolen beskæftiger sig med globale problemstillinger fra et danskfagligt perspektiv. Den rytmiske tilgang til danskundervisningen, viser sig anvendelig i skrive, læse, analyse, fortolknings, litteraturhistoriske og sociale sammenhænge. Derudover trænes kreative egenskaber igennem det hyppige arbejde med, og en stillingtagen til forskellige modaliteters funktioner og udtryk i forhold til hinanden.

Høeghs "Pædagogiske Pædagogik" har gjort det muligt at give den rytmiske tilgang ramme og form. Ved at inddrage de fire roller: fremføreren, tilhøreren, værket og kunstneren i min tænkning og konstruktion af forløbet, blev det muligt at få overblik og planlægge hvornår man arbejdede på hvad og forløbet har på baggrund af Poetisk Pædagogik fået en overskuelig struktur. Dertil blev det, ved at hænge forløbet op på de fire roller, lige pludselig lettere at definere hvor det rytmiske havde en danskfaglig funktion og hvor det havde en almen didaktisk eller dannelsesorienteret funktion.

I analysen af mit undervisningsforløb "Rytmsk Genreskrivning" i praksis, oplever man gode egenskaber ved metoden, men også en faldgrube i forløbet. Faldgruben var, at jeg kom til at sige ordet rap. Det skabte det fænomen som jeg ender med at kalde for den "skuffede forforståelse". Elevernes ide om hvordan rap tekster skulle skrives og lyde, gav bagslag på flere måder. Nogle elever var så fasttømrede i deres ide om hvad der skulle ske, at deres egen forforståelse endte med at spænde ben for deres skriveproces især.

Metoden viser sin værdi som underlægnings/arbejds musik der samtidig markerer start og stop på arbejdstid. Dette skaber en roligere kommunikation i en klasse der ellers kunne være svær at få opmærksomheden fra. Ved en oplæsning af en simpel liste med brainstorm-ord går der nærmest et sus igennem klassen da eleverne hører hinanden læse op til et beat og der spredt sig noget der minder om en kollektiv forventningsglæde og eleverne sidder ligefrem og hopper på stolen for at det skal blive deres tur. Denne intensitet var dog ikke gennemgående for forløbet, men hvad der virkede til at udvikle sig var elevernes opmærksomhed og respekt over for hinanden. Jo længere hen man kommer i forløbet desto bedre bliver de til at lytte til hinanden. De begynder endda at komme med input i forlængelse af hinandens udsagn.

Flere af de elever der har det svært med læsning og skrivning deltager nu og byder ofte ind med input og fortolkningsforslag. Den ofte fænomenologiske fortolknings diskussion af modaliteters virkemidler og udtryk giver mulighed for at deltage i undervisningen uden at være den bedste skriver eller læser. Gruppelæsningen viste sig at have samme inkluderende funktion, det endte med at en elev der havde det ekstremt svært fagligt, kunne deltage i analyse og fortolkningsarbejdet. De erfaringer jeg fik fra interviewene m. Per Vers og TrePac kom gentagende gange til at få betydning få mine valg under konstruktionen af forløbet. F.eks. inddragelsen af en litteraturhistorisk tekst med tilhørende nutidig fortolkning som modeltekster, opstilling af skriveprocesser og hjælp og benspænd i den afsluttende produktion af egen tekst. Den gradvise introduktion til rytmiske elementer, litterære som auditive, og den tilbagevendende interaktion og fremførelse af mindre produkter og dertil forberedt lytning resulterede i at H. der havde rygsækken fuld af nederlag hvad angik skrivning og læsning fik en succesoplevelse ved at kunne fremføre sin tekst for klassen som nærmest virkede stolte over H's. indsats og resultat. Den efterfølgende analyse og fortolkning kunne være dybere og bredere, men tilhørerne, inklusiv de mindre stærke elever, viste engagement i arbejdet og forståelse for: udtryk i rytmsens tempo, læserytmsens udtryk i

forhold til tekstens indhold, rim ord, rimstrukturer, udtale af ord, toners betydning i forhold til tekstens udtryk og sammenhængen mellem læserytme og beatets rytme.

På baggrund af de tegn på læring som analysen viser og sammenklngen mellem den rytmiske tilgang og den danskfaglig praksis, mener jeg at man kan argumentere for en rytmisk tilgang til danskundervisningen. Bygget op omkring Høeghs Poetiske Pædagogik, kan den rytmiske tilgang understøtte elevernes læring og dannelse i almindelighed. Hvad angår fagligt svage elever, virker den rytmiske tilgang til at understøtte dem på områderne lytning, læsning, motivation, inspiration og fortolkning af modaliteter på baggrund af lytning og erfaringer. Den rytmiske tilgang kommer dog til kort i skrivesituationer hvis eleven har meget svært ved at skrive. Ved læsning oplevede man en markant understøttende effekt ved den rytmiske gruppelæsning. Dette koncept er imidlertid svært at overføre til skrivning. Jeg agerede sekretær i to tilfælde hvor elevernes skrivekundskaber nærmest ikke eksisterede. Eleven dikterede så indholdet og jeg skrev det ned. Det kan give eleven et produkt og en følelse af at være med i fællesskabet og den endelige "digtsamling", men det gør ikke eleven bedre til at skrive. En anden problematik der viste sig var paradokset mellem skolens rammer og den energi som opstod i nogle af drengene under den rytmiske skriveproces. Denne energi havde jeg egentlig håbet på at metoden ville udløse, men da det skete skræmte den mig. Hvordan der kan skabes rammer for den energi vil være en af fremtidige overvejelser vedr. forbedringer af metoden. I interviewet m. J. og H. udviklede der sig en ny ide som kunne give drengene muligheden for at dele deres energi og entusiasme med hinanden i processen. Man ville arbejde på produktion af hver sin tekst, men 2 og 2 om forberedelse og fremføring. På den måde vil man kunne dele energien på en mere hensigtsmæssig måde i forhold til skolens rammer. Potentialer i den rytmiske tilgang er på ingen måde udforsket til bunds, men jeg mener at man på baggrund af analysen og den samlede opgave finder tilstrækkeligt med argumenter for at arbejde videre på at udvikle metoden: Rytmer i dansk.

Litteraturliste

Bøger

Aftalepapiret. Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen. 7.juni 2013

Bjørndal, C. A. P. (2013). Det vurderende øje. Århus: Klim

Hildebrandt, S. (2014). Mellemmenneskelig og global bæredygtighed – som et alternativ til konkurrencestaten. I: Illeris (red.) Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Hjort, K. (2014). Adgang til omsorg og læring –om nogle af konkurrencestatens konsekvenser. I: Illeris (red.) Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Illeris, K. (red.) (2014). Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Kemp P. (2013). Verdensborgeren, Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede. København: Peter Kemp og Hans Reitzels forlag

Kristiansen S. & Krogstrup (2015). Deltagende observation. 2. udgave. Reitzels Forlag

Levitin, D. J. (2007). THIS IS YOUR BRAIN ON MUSIK, The Science og a Human Obsession. New York: Penguin Group

Pedersen, O.K. (2011:12) Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels forlag

Høegh, T. (2009:14) Poetisk Pædagogik - Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab. Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet

Trehub, S. (1993:161-171). PSYCHOLOGY AND MUSIC, The Understanding of Melody and Rhythm. Hillsdale New Jersey: Hove and London

Hjemmesider

Se Bønnelyckes og Mund De Carlos versioner af "Gaden" på: <http://rod-ord.dk/temaer/2-emil-boennelycke-storbyen/>

Capoeira. Lokaliseret d.9.4.15 på:

http://www.denstoredanske.dk/Kunst_og_kultur/Dans/Folkedans/capoeira

Danmarks tekniske universitet. (2014). Lokaliseret d.9.4.15 på Danmarks tekniske universitet:

http://www.biotechacademy.dk/Bioindeks/Drughunters/kort_introduktion_til_hjernens_fysiologi_og_funktion

Folkeskolens Formålsparagraf 2014. Lokaliseret d.9.4.15 på Undervisningsministeriet:

<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Faelles-Maal/Folkeskolens-formaalsparagraf?allowCookies=on>

Fremforsk (2015). Fremtidens skole skal passe til fremtidens samfund. Lokaliseret d.9.4.15 på:

http://www.fremforsk.dk/vis_artikel.asp?AjrDcmntId=129

Litteraturens Huse. Lokaliseret d.9.4.15 på: <http://ibog.litteraturenhuse.systeme.dk/index.php?id=1087>

Maori Culture. Lokaliseret d.9.4.15 på: <http://www.newzealand.com/int/feature/haka/>

Tina Høeghs google site: Poetisk Pædagogik: <https://sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/home>

Sprogforum nr.18 (2000). Lokaliseret d.9.4.15 på:

http://library.au.dk/fileadmin/www.bibliotek.au.dk/Campus_Emdrup/Sprogforum_arkiv/SPROGFORUM_NO_18_Interkulturel_kompetence.pdf

Bilag

(Anslag: 25946)

Bilag I

Transkribering

Signaturforklaring:

I:	Interviewer
Initialer (eks. H.):	Markerer den interviewede
Ord som er svære at forstå markeres med:	{ }
Pauser i teksten markeres som følgende:	,: meget kort pause .: 1 sek. pause ..: 2 sek. Pause
Ord med store bogstaver:	Markeret m. eftertryk
Ord der forbindes med bindestreger:	Markerer en stammen

Bilag 2

Undervisningsforløbet ”Rytmask Genreskrivning”

Kompetenceområder:	-Fremstilling -Fortolkning
---------------------------	-------------------------------

Kompetencemål for fremstilling:	-Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede, i en form, der passer til genre og situation.
--	---

Kompetencemål for fortolkning:	-Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster.
---------------------------------------	---

Færdigheds- og vidensmål for fremstilling:

- Eleven kan tilrettelægge proces fra ide til færdigt produkt
- Eleven kan forberede større multimodale produktioner
- Eleven kan fremstille sammenhængende tekster i forskellige genrer og stilarter
- Eleven kan respondere på forholdet mellem produktion og genre

Færdigheds- og vidensmål for fortolkning:

- Eleven kan reflekteret indleve sig i tekstens univers som grundlag for fortolkning

- Eleven kan diskutere bud på et eller flere samlede udsagn på baggrund af undersøgelsen
- Eleven kan sætte teksten i relation til aktuelle problemstillinger

Overordnet Læringsmål:

- Eleven kan forberede, skrive og fremføre en rap/digt tekst, efter opstillede genre og skriveordrer.
- Eleven kan indleve sig i og vise forståelse for teksters univers og sammenhængen mellem forskellige modaliteter i fortolkningsarbejdet.
- Eleven kan på baggrund af egne tekstproduktioner samt i modelteksters, respondere på og diskutere forskellige modaliteters betydning, sammenhæng, budskab og relatere teksters budskab til aktuelle problemstillinger.

Brugen af "underlægningsbeat"

Det skal bemærkes at dette forløb, med mindre andet oplyses, arbejder med at markere start og slut på arbejdsprocesser ved hjælp af et såkaldt "underlægningsbeat". Det består af forskellige beats som underviseren starter og stopper. Beatet må ikke spille højere end at man kan snakke sammen. Det er et forsøg på et alternativ til klap og opskrivning af navne på tavler osv. Hypotesen er at denne "makroritmiske" tydeliggørelse af arbejdsrytme, kan have en synkroniserende effekt på klassen som gruppe og være med til at tydeliggøre hvornår der gøres hvad. Dertil kan underlægningsbeatet have en understøttende effekt på arbejds motivationen.

Forløbets rytmiske egenskaber

Forløbet er delt op i flere opgaver og ofte består opgaverne af flere faser. Følgende er et udpluk af de mest markante og gennemgående rytmiske egenskaber der forekommer i forløbet, når det er sagt er det lykkedes at inddrage næsten alle opstillede egenskaber i større eller mindre grad:

- Rytme synkroniserer og samler mennesker og skaber fællesskabsenergi
- At lytte til og bevæge sig til rytmer træner mental fokus og koncentration, vækker indre motivation for at præstere
- Aktivitet til rytme træner lytte færdigheder social og rytmisk bevidsthed
- Forståelse af rytme skaber grundlag for kommunikative egenskaber som at snakke, skrive, læse og lytte
- Tonalitet kan have et budskab i sig selv
- Rytmer og toner kombineret med ord, aktiverer samtidig: fysisk, mental og følelsesorienteret energi og inspiration

Opgave 1 (Vidensopbygning og idedeling)

Læringsmål:

- Eleverne skal kunne opstille eksempler på deltagere, processer og omstændigheder i ramme af brainstorm
- Eleverne skal tilpasse deres læserytme til en ydre defineret rytme.
- Eleverne skal sammenholde auditivt ny info med visuel kendt info ved at lytte til hinandens brainstorms og forholde dem til deres egne og nedskrive nye ord.

Introduktion: Den første opgave af forløbet har flere aspekter. Den er både med til at få eleverne til at løsne op i forhold til skrivning og samtidig introduceres eleverne til de tre begreber: deltagere, processor og omstændigheder som egentlig stammer fra SFL. Begreberne får dog ikke en grammatisk vægtning i denne sammenhæng, men bliver brugt som en slags brainstormkategorier. På den måde får eleverne en mulighed for at koncentrere deres brainstorms, samtidig med at de får åbnet op for nogle essentielle faktorer i forhold til indhold i en tekst. På den måde får alle elever et synkront grundlag at skrive på efterfølgende. Introduktionen til begreberne bliver samtidig brugt som en slags dekonstruktion af hvad en tekst består af. Denne forståelse tænkes at understøtte deres forforståelse med hensyn til den senere skriveproces. Arbejdet med elevernes brainstorms deles op i to runder. Først brainstormes der over de tre kategorier: deltager, omstændigheder og processor og bagefter samles der op og der deles ideer.

Brainstorm: Der brainstormes i en kategori af gangen over tema skoven, i grupper på 4-5 elever. Hver brainstormstart markeres med at der siges værsgo og et beat begynder at spille og fungerer som underlægning ikke højere end at man kan tale sammen. Når beatet stopper, stopper brainstormen.

Opsamling og inspiration: Eleverne inddeler deres ord alt efter hvor mange de er i gruppen. Nu læser grupperne på skift sine ord højt i klassen. De grupper der ikke læser højt skal lytte og sammenligne med egne brainstorms og "stjæle" ord de evt. bliver inspireret af. Oplæseren skal forsøge at lytte til det beat der spilles og forholde sin oplæsning til den eksterne rytme. Beatet stoppes og startes i mellem hver oplæsning. Dette er med til at markere skiftene.

Opgave 2 (Skriveøvelser)

Læringsmål:

- Eleverne kan forholde deres skrivning til deres brainstorms og den enkelte skriveordrer
- Eleverne kan under oplæsning af egen tekst identificere og lægge tryk på rim ord
- Eleverne kan lytte efter og sammenligne udtryk og indhold af de oplæste tekster (videreskrivning og omskrivning)
- Eleverne kan forholde oplæsning af omskrivning til ydre tempo og rytme fra det beat der spillede under arbejdsprocessen
- Eleverne kan lytte efter og tage stilling til ændringer i oplæserens læsetempo eller –rytme og dertil beatets betydning for eventuelle ændringer af oplæsningens udtryk

Opgave 2 har fokus på at eleverne skal mærke følelsen af bare at skrive løs og af at arbejde videre med en tekst efter første gennemskrivning. Samtidig arbejdes der både med udgangspunkt i elevernes brainstorms og med videreskrivning på en modeltekst, hvor eleverne skal vise forståelse for modeltekstens deltagere, processor og omstændigheder eller personer og miljø.

Hurtigskrivning: Der gives i opgave 2 sammenlagt tre skriveordrer. Den første er hurtigskrivning hvor der skrives på baggrund af elevernes brainstorms. Afveksling mellem instruktion og skrivning markeres igen af et "underlægningsbeat". Efterfølgende læses et par eksempler op til samme beat som der blev skrevet til.

Videreskrivning: Den anden skriveordre lyder på videreskrivning på en oplæst tekst som sætter univers, handling og personer. I dette tilfælde spilles der ikke underlægningsbeat. Skriveordren går i denne sammenhæng ud på at eleverne bl.a. skal forholde sig til univers, miljø og personer i den oplæste modeltekst.

Da beatet kan indeholde stemningskoder i sin tonale og rytmiske del, vælger jeg, for at skærpe fokus på tekst og oplæsning, at udelade beat i denne øvelse. I en anden sammenhæng kunne man sagtens oplæse til et beat og snakke om sammenhæng mellem det oplæste og det assisterende lydbillede, men i denne sammenhæng argumenterer skriveordren ikke for inddragelse af et underlægningsbeat.

Efter endt skrivning læser eleverne deres videreskrivning op i klassen og vi diskuterer hvorvidt der opnås sammenhæng mellem univers handling og personer.

Omskrivning: Sidste skriveordre lyder på omskrivning. Eleverne skal nu omskrive deres videreskrivning sådan at det kommer til at indeholde enderim. Først gives der et eksempel på en omskrivning af den modeltekst de skrev videre på i videreskrivningsdelen. Derefter snakkes der om i plenum hvordan man kunne løse opgaven og forslag samles på tavlen. Dette er tænkt som en støtte for dem der måske ikke på egen hånd kunne finde på en måde at løse opgaven på.

Da skriveopgaven frigives understøttes den, denne gang af underlægningsbeat. I denne opgavedel skal eleverne ikke forholde sig til udefrakommende tale eller tekst, men skal skabe noget selvstændigt. Derfor kan tonale eller rytmiske stemningskoder ikke komme til at forstyrre en anden afsender, men kan her trække på egenskaberne motivation og inspiration.

Oplæsning og den første analyse og fortolkning: Afslutningsvis læses et par af elevernes tekster op. Først læses videreskrivningen op, derefter læses omskrivningen op. Oplæseren bliver bedt om at overdrive trykket på de ord der rimer. Dette for at tydeliggøre den rytmiske egenskab brugen af rimet har på teksten. Tilhørerne bliver bedt om at lytte efter forskelle i indhold og oplæsning af de to tekster. Hvilke vi efterfølgende taler om i plenum. Fokus er ikke på rigtig og forkert, men på hvilke ændringer eleverne hører. Til sidst læses omskrivningen op til det beat som der blev skrevet til. Oplæseren skal stadig forsøge at lægge tryk på sine rim. Tilhørerne skal nu lytte efter om noget umiddelbart ændrer sig i læsetempo og eller læserytme. Vi taler i plenum om, om der forekommer ændringer i oplæsningens tempo og rytme. Afslutningsvis overvejes om oplæsningen til beatet ændrede på indholdets udtryk.

Opgave 3 (Arbejde med modeltekster)

Læringsmål:

- Eleven kan som minimum identificere og gøre brug af krydsrim og enderim
- Eleven kan ved at lytte til hinanden tilpasse eget læsetempo med andres
- Eleverne kan som gruppe ved at lytte til en anden gruppes oplæsning bevidst efterligne og tilpasse egen læserytme og tempo til den andens

- Eleven kan læse op til et kollektivt skabt beat og efterligne og tilpasse egen læserytme og tempo til den anden gruppes
- Eleven kan diskutere og arbejde med og opstille forskelle og ligheder på de læste modeltekster
- Eleven kan identificere forskellige modaliteter i et lydbillede rytme, tempo, tone, melodi, lyd og tage stilling til de enkelte modaliteters betydning og udtryk
- Eleven kan forholde sig til hvorvidt lydbilledets udtryk understøtter tekstindhold og fremførelse

Opgave 3 lægger i starten vægt på en kollektiv tilgang til læsning, senere på analyse og fortolkning af to modeltekster. Imidlertid introduceres der først til nogle flere rimstrukturer. Dette for at skabe en så stor fælles forforståelse som muligt for det vi blandt andet skal arbejde med i de to modeltekster. Nye rimstrukturer introduceres og eleverne skriver små eksempler på nye de strukturer 2 og 2. *Arbejdsproces markeres af underlægningsbeat*. Eksempler opsamles på tavlen.

De to modeltekster "Gaden" af Emil Bønnelycke og "Gaden" af Mund De Carlo, som er en fortolkning fra 2014 af Emil Bønnelyckes Gaden fra 1917, deles ud. Eleverne bliver informeret om at Mund De Carlos "Gaden" er en fortolkning af Emil Bønnelyckes "Gaden" og vi snakker om hvordan den form fortolkning kan minde om det de selv lige har arbejdet med. (Videreskrivning og omskrivning).

For at forberede læseprocessen yderligere og opbygge elevernes forforståelse hører vi Emil Bønnelycke teksten oplæst af Mund De Carlo.⁵⁸

Gruppelæsning 1. Klassen læser nu Gaden af Bønnelycke i grupper på 4. På den måde tvinges læserne til også at lytte til hinandens læserytme. Alle er ikke lige stærke læsere, hvilket stiller krav til elevernes sociale og rytmiske opmærksomhed. Eleverne instrueres i at opgaven går ud på at samarbejde og ikke på at komme først eller at råbe højst.

Ved gruppelæsningen i små grupper skabes der rammer for at det er muligt at lytte til hinanden, at alle som minimum har hørt teksten og derved har størst mulige grundlag for at deltage i arbejdet med teksten også hvis man har svært ved at læse. På den måde kan man forsøge at inkludere elever der har svært ved at læse.

Efter gennemlæsning markerer eleverne sammen i gruppen alle de rim de kan finde og forsøger at præcisere strukturen, er det enderim, krydsrim etc.?

Fælleslæsningen gentages, dog deles klassen nu op i 2 grupper. Digtet læses igen og denne gang med fokus på at lægge tryk på rimordene. Opgaven med at lytte til hinanden og den rytmiske og sociale bevidsthed bliver nu lidt sværere, da de er flere elever i hver gruppe.

Afslutningsvis er der "læsebattle". De to grupper står i hver deres halvmåne overfor hinanden. Tryk på rimordene er et gennemgående læsefokus sammen med den rytmisk-sociale opmærksomhed. Det aftales hvem der starter med at læse første strofe. Den anden gruppe skal følge med i teksten og lytte til første gruppes læserytme og så vidt muligt på baggrund af første gruppes oplæsning skabe en flydende overgang til anden strofe. Og rollerne skifter.

Her skaber eleverne et gruppebaseret rytmisk loop eller svar og gentagelse og der stilles store krav til koncentration lytte, læse og social bevidsthed.

⁵⁸ <http://rod-ord.dk/temaer/2-emil-boennelycke-storbyen/>

Der opsamles efterfølgende erfaringer og oplevelser i plenum. Hvad skal man være opmærksom på når man læser op og når den anden gruppe læser op? Er der noget der er særligt svært? Bliver der lagt tydeligt tryk på rim? Mærker man en rytme i strofer og vers? etc. Pointer noteres på tavlen.

Gruppelæsning 2. Eleverne sidder igen i deres 4 mandsgrupper. Vi hører Mund De Carlos "Gaden"⁵⁹ og eleverne bedes om at læse med samtidig med at de følger rytmen i Mund De Carlos beat ved at "tappe" med skiftevis højre og venstre fod. Dette for at danne forbindelse mellem den litterære og den kropslige rytme.

De næste dele er de samme som i gruppelæsning 1, bortset fra at eleverne når de læser sammen skal tappe en fælles rytme med fødderne og skal prøve at gøre brug af evt. erfaringer fra sidste læsning.

I sidste del kaldet "læsebattle" starter øvelsen med at alle finder et fælles "fod tapping tempo" og der er den forskel at hele klassen læser omkvædene sammen, men de to grupper skiftes stadig til at læse strofer, ligesom at alle andre fokusområder holdes.

Der opsamles og nye erfaring og oplevelser tilføjes til de andre.

Eleverne har nu allerede været igennem de to tekster flere gange og selv de ikke så stærke læsere har i det mindste hørt indholdet mindst tre gange og jeg antager at alle i klassen har etableret et mere eller mindre indgående bekendtskab med teksterne.

Analyse og fortolkningsarbejde med "Gaden 1917/2014": Eleverne skal nu have sat deres foreløbige kendskab til teksterne i spil og nu med fokus på indholdet. De starter ud med at snakke om forskelle og ligheder på de to tekster, i grupper på 4. Er der forskelle på sproget, forskelle på ord, handler de om det samme, hvad har Mund De Carlo brugt fra Bønnelyckes tekst, hvad er ændret, hvor ser man sammenhængen mellem digtet fra 1917 og rap teksten fra 2014? Hvordan ser man at Bønnelycke skriver i 1917 og hvordan ser man at Mund De Carlo skriver i 2014?

Forskelle og ligheder diskuteres i plenum og vi prøver at formulere hvad Mund De Carlo har gjort i sin fortolkning. Pointer samles på tavlen.

Teksternes tema og budskab? Har de to tekster det samme tema og budskab? Klassen deles op i 4 grupper. Hver gruppe får en fokus tekst og et fokus område f.eks Bønnelycke teksten og personer og deltagere. Hvilke deltagere møder vi og hvad gør de? En anden opgave er at finde indikatorer og beskrivelser af miljøet og omstændigheder i sin tekst. Eleverne er informeres om at det overordnede mål er at finde frem til tema og budskab, hvilket gøres når vi har undersøgt teksterne nærmere.

På tavlen opstilles 4 kolonner 2 står under overskriften "Gaden 1917" og 2 står under "Gaden 2014". De to kolonner hedder henholdsvis personer og deltagere og miljø og omstændigheder.

Kolonnerne udfyldes ved tavlestafet. En elev fra hver gruppe løber op og skriver en pointe eller information under sin kolonne. Mens man venter på sin tur skal man forberede en pointe eller information og huske sin pointe fra sin plads og op til tavlen. Der sættes en tid på stafetten på 5-7 min. Meningen med den fysiske bevægelsesbetonede hold aktivitet er at understøtte elevernes bevægelse i klasserummet foran klassekammeraterne med fokus fjernet fra den enkelte over på en "leg"/opsamlingen. Derudover har eleverne lige været igennem en længere stillesiddende arbejdsproces og kan med fordel omrystes.

⁵⁹ <http://rod-ord.dk/temaer/2-emil-boennelycke-storbyen/>

Der snakkes nu i Plenum om de to tekster i forhold til hinanden ved at italesætter forskelle og ligheder. Derefter forsøger vi at præcisere tema og budskab for begge tekster hver især.

Til sidst snakker vi om hvilken betydning det har at Mund De Carlos fortolkning fremføres til et beat. Vi snakker her om tempo, stemning, lyde og om hvorvidt beat, tekst og fremførelse har et fælles udtryk eller om de fungerer mere som isolerede elementer der er aktive parallelt på samme tid? Hvorfor og hvorfor ikke?

Opgave 4 (Produktion af egen tekst)

Læringsmål:

- Eleven kan skrive en hybridtekst på baggrund af en udstukket skriveordrer
- Eleven kan skrive en informerende tekst indeholdende dertilhørende genretræk
- Eleven kan skrive en berettende tekst indeholdende dertilhørende genretræk
- Eleven kan opstille sin teksts komposition og rytme efter forskrevne antal strofer/(vers) og vers/(linjer)
- Eleven kan gøre brug af mindst to rimstrukturer i sin tekstproduktion
- Eleven kan inddrage en aktuel problemstilling i egen tekstproduktion
- Eleven kan udvælge et beat på baggrund af overvejelser vedr. lydbilledets/beatets udtryk i forhold til planlagte teksts tema og budskab.
- Eleven forholder i skriveprocessen rytmen i sin tekst til rytmen i det valgte beat
- Eleven kan opstille sin tekst efter kollektivt bestemte retningslinjer

Produktion af egen tekst (Ordet er dit). I denne del skal eleverne skrive hver deres tekst som til sidst samles i en fælles tekstsamling som her hedder "*Ordet er dit*". Ideelt set skal eleverne selv give navn til deres klasseprodukt. Eleverne får udleveret en skriftlig skriveordrer som de skal forholde sig til i deres skriveproces. Skriveordren indeholder både mål og delmål. For eksempel forligger der forskellige krav til tekstens indhold. Den skal være på minimum tre strofer og evt. et omkvæd. Første strofe skal holdes i genren informerende tekst. De to næste strofer skal holdes i personligt berettende genre. Og den skal indeholde mindst 2 rimstrukturer.

Eleverne bliver bedt om som det første at finde på et tema og budskab. Der opsamles eksempler fra klassen på begge dele, vi snakker om forskellen og henfører til vores erfaringer fra "*Gaden 1917/2014*". Der brainstormes først over tema og efterfølgende over budskab. Der bliver givet eksempler i plenum for at man kan lade sig inspirere af hinanden.

For at imødekomme dem der har svært ved at komme i gang selv stilles et tema man kan skrive ud fra hvis man ikke selv kan komme i gang. Dette kunne være f.eks. Nørrebro eller en anden bydel. Både for at udnytte elevernes tekstuelle forforståelse fra det forgående arbejde med "*Gaden*", men også for at lade dem trække på deres forforståelse fra deres virkelige hverdagsliv og give dem mulighed for at tage afsæt i noget de virkelig kender.

Der er til skriveopgaven udvalgt X antal beats fra beat-loteket. Eleverne skal sætte sig med hovedtelefoner og lytte dem igennem mens de læser skriveordren. Før skriveprocessen påbegyndes skal eleven have valgt et beat som eleven vil arbejde til i sit skrive arbejde.

Det vil sige at når eleven starter sin skrivning har han eller hun allerede bestemt sig for et tema, et budskab og et beat. Tema og budskab definerer det litterære indhold. Beatet har flere funktioner, men i forhold til skriveprocessen skal eleven så vidt muligt forholde tekstens rytme til beatets rytme og forsøge at finde en sammenhæng mellem teksten indhold og beatets lydbillede (tone/melodi) og derigennem forsøge at skabe et helstøbt udtryk. På den måde arbejdes der med en direkte stillingtagen til de forskellige modaliteter og man kan begynde at tale om en multimodal tekstproduktion.

Skriveforløbet foregår i etaper ved at alle arbejder som udgangspunkt med første strofe samtidig. Dette gør at man kan introducere til genren informerende tekst, lave eksempler sammen i klassen og når der er spørgsmål kan flere få gavn af svarene samtidig. Det samme gør sig som udgangspunkt gældende for resten af skriveprocessen. Når nogle bliver hurtigere færdige kan de arbejde på tilpasning af tekst rim osv. Når de første begynder at blive færdige med skriveprocessen, kan de sættes i gang med fase 5, hvor de skal forberede deres fremførelse, dette kan de gøre i små grupper, hvor man kan hjælpe hinanden med feedback.

Når alle er ved at være færdige med at skrive aftales der fælles i klassen nogle rammer for opstilling af teksten som alle tekster stilles op efter. Dette gøres for at give slutproduktet, elevernes digtsamling, "Ordet er dit" et professionelt ensartet udseende, hvilket jeg tænker er vigtig for at understøtte elevernes ejerskabsfølelse og stolthed over produktet.

Opgave 5 (Forberedelse af fremførelse og lytning)

Læringsmål:

- Eleven kan respondere på sin egen og andres tekster ud fra angivne fokuspunkter
- Eleven øver gentagende gange sin fremføring, med fokus på rytme, rim og udtryk
- Eleven kan tilpasse egen fremførelse i forhold til elevens arbejdsbeat og kan forholde sig til eventuelle ændringer der kan opstå i det øjeblik teksten skal udtales til beatet og ikke bare læses inde i hovedet
- Eleven kan lytte koncentreret til andre elevers fremføring og give respons

Denne del handler om at man forbereder og øver sig på sin tekst og træner i at fremføre sin tekst. Ideelt set er det her eleven har mulighed for at fange hvis der er nogle ord i den tekst eleven har skrevet som er for svære at sige eller ikke passer rytmisk, da det bliver mere tydeligt når ordene udtales og ikke kun tænkes. Det vil sige at teksten kan blive rettet til, pudset af og omskrevet i det små. Det er ligeledes her eleven kan arbejde på sit udtryk, dvs. måden eleven læser sin tekst, sur, glad, vred, tvivlende etc. både i forhold til tekstens indhold og beatets lydbillede. Denne proces kan med fordel foregå i små grupper, hvor eleverne fremfører for hinanden skiftevis, giver feedback og hjælper evt. hinanden med ideer til små ændringer hvis man sidder fast.

Opgave 6 (Forberedt fremførelse og lytning)

Læringsmål:

- Eleven kan fremføre sin tekst med fokus på tempo, rytme og udtryk

- Eleven kan lytte til og tilpasse fremførelsen af sin selvskrevne tekst til det valgte beat's tempo, rytme og udtryk
- Eleven kan ideelt set skabe en sammenhæng af udtryk mellem tekstens indhold, beatets lydbillede og elevens fremførelse
- Eleven kan på baggrund af forberedt lytning til andre elevers fremføring diskutere sammenhæng mellem forskellige modaliteter, rimstukturer, genre og genretræk
- Eleven kan på baggrund af forberedt lytning til andre elevers fremføring diskutere forskelle på fremføring til og uden et beat
- Eleven kan på baggrund af forberedt lytning til andre elevers fremføring diskutere beatets udtryk i forhold til fremførelsen og tekstindholdets udtryk
- Eleven kan på baggrund af det fælles analyse arbejde diskutere fortolkninger af teksters budskab mm.

Forberedt fremførelse og lytning. Dette er den sidste fase i forløbet. Eleverne får i starten af timen udleveret den færdige digtsamling. Et eksemplar til hver. Dette gør at man både har sin egen tekst ved hånden og ikke skal læse op fra en skærm. Samtidig kan alle følge med i hinandens tekster.

Der oprettes i midten af klassen en "Poeternes Ø". Dette er en samling borde der rummer 4 elever. De elever der sidder her fremfører på skift deres digte af to omgange. Første gang uden beat. Anden gang til det beat de har skrevet og øvet teksten til.

Udenom sidder resten af klassen ved borde i 4-5 mands grupper. Forberedt lytning går i denne sammenhæng ud på at eleven eller gruppen har fået udstukket et eller to fokusområder de skal lægge mærke til under fremførelsen. Denne rolle bygger på det eleverne har gjort tidligere i forløbet da der blev oplæst omskrivninger i opgave 2 eller øvet og trænet fremførelse i opgave 5. Det kunne være at en gruppe skulle lytte efter hvilke rimstukturer der bliver benyttet, en anden lytter måske efter betydningen af de ord der rimer, er de bærende eller vigtige ord i forhold til indholdet eller er de "bare" rim ord? En gruppe kunne lytte efter om der forekommer en tydelig rytme i oplæsningen, tryk på rim ord eller andre vigtige ord.

Under 2. fremførelse som foregår til oplæserens udvalgte beat, lytter hele klassen evt. efter budskab og sammenhæng mellem de forskellige modaliteter i fremførelsen. Hvordan understøtter læserytme og beatrytme hinanden, hvordan understøtter oplæserens udtryk i oplæsning og beatets lydbillede hinanden, hvilke signaler sender tempo hvilken stemning skaber fremførelsen, opleves et fælles udtryk eller fungerer modaliteterne som isolerede elementer der er aktive parallelt på samme tid? Hvorfor og hvorfor ikke? Der rundes af i plenum med refleksioner over budskabet og sammenhængen mellem alle fremførelsens elementer.

Ved at stille bordene som beskrevet ovenfor etableres en "sikker zone" for den elev der skal performe. Dette gør at man på en måde kun har front til tre "tilskuere". Denne opstilling er et alternativ til den mere klassiske model hvor eleven står oppe foran hele klassen og fremlægger. Dette kan med tiden ændre sig i takt med at eleverne vender sig til at performe overfor hinanden.

Lytte grupper med hver deres fokusområder åbner for differentierings muligheder og for at eleverne kan koncentrere sig om et eller to elementer og dermed træne sig i at lytte efter bestemte bestanddele i det auditive input. Dette kan være en fordel da det mundtlige og auditive ikke kan fastholdes på samme måde som en skreven tekst og derfor kræver større mental fokus og koncentration at fastholde og notere. Derfor sidder man også i "lytte grupper" så man efterfølgende kan sammenligne med andre der har haft fokus på

det samme. Det er en form for vidensdeling der i det mindste giver alle en mulighed for at etablere et grundlag for at deltage i den senere diskussion.