

SÅ ER DET GUITARTID!

Et musikpædagogisk og -teknologisk casestudie af
en online instrumentalundervisningsplatform

Kandidatspeciale
AAU Musik
3. juni 2019

Daniel Kirkemann Poulsen
& Lukas Mathiasen Merrild

Vejleder: Kristine Ringsager

Abstract

This thesis examines, based on a foundation of case studies methods and a semi-structured interview, the significance of technology and music pedagogy within the Danish online music education program, Guitar Tid, which provides video-based guitar lessons for free on YouTube along with a differently structured website containing the same videos. As a part of the investigation, the study seeks to define the role of YouTube within the context of a music pedagogic practice.

In today's society, technological advancement has made it possible for virtually everyone to engage in free-of-charge learning situations in the online environment, without the restraint of time and place. Musical education is no exception to this, as several types of learning-enhancing software have been developed around the topic, thus making musical education seem more accessible and attainable to people without musical experience.

In a Danish context, however, the supply of online music education, just like the amount of research in the topic, is considerably narrower than what is the case globally, and thus Jakob H. Thomhav – the man behind Guitar Tid – seems to be among the biggest, most organized performers in Denmark, in terms of online music across all instruments. Due to Thomhav's year-long experience from teaching music face-to-face, it is fair to assume that he has the knowledge to effectively utilize technologies such as YouTube for the sake of the learner.

The study finds that Guitar Tid fits most of the general didactic terms provided by Nielsen (1994) and Hanken & Johansen (2016), but within three dimensions – *learning conditions*, *goal* and *evaluation* – part of the teacher role is left for the learner to carry out, as a result of the lacking physical presence. Because of this, online music teachers must be extraordinarily aware of their pedagogical methods and display technological proficiency, in order to effectively compete with face-to-face music teaching, in terms of educational value.

Referring to Brown (2015), the thesis also concludes that YouTube as a musical tool is able to relieve part of the duty from people who engage in musical learning situations, while YouTube as a musical medium can be seen as a storage unit of musical work. YouTube as a musical instrument can be said to intensify the musicality within teachers as well as learners.

Finally, the study recommends further exploration of the topic, not only in a Danish context, as the field of music pedagogy and technology seems to be in a constant state of developing.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	2
INDHOLDSFORTEGNELSE	3
INDLEDNING	5
METODE	6
VURDERING AF ONLINE MUSIKUNDERVISNING	7
‘GUITAR TID’, YOUTUBE OG MANDEN BAGVED GUITAREN.....	9
<i>YouTube-kanalen ‘Guitar Tid’</i>	<i>10</i>
<i>Guitartid.dk</i>	<i>12</i>
<i>Guitar Tid og Jakob Haugbølle Thomhav.....</i>	<i>15</i>
CASESTUDIER OG ONLINE MUSIKUNDERVISNING.....	15
DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW	17
<i>Interviewet med Jakob Haugbølle Thomhav og begrebslig afklaring</i>	<i>19</i>
MUSIKUNDERVISNING OG PÆDAGOGIK.....	21
DIDAKTIK	21
ALMEN- OG FAGDIDAKTIK.....	22
MUSIKDIDAKTIK	23
<i>Guitar Tids scientia- og ars-dimension i praksis</i>	<i>24</i>
MUSIKDIDAKTISKE PROBLEMSTILLINGER.....	26
RAMMEFAKTORER	26
LÆRINGSFORUDSÆTNINGER.....	29
ELEVFORUDSÆTNINGER	30
<i>Elevforudsætninger i relation til Guitar Tid</i>	<i>32</i>
LÆRERFORUDSÆTNINGER.....	33
<i>Lærerforudsætninger i relation til Guitar Tid</i>	<i>36</i>
MUSIKDIDAKTIKKENS MÅL-BEGREB	37
MUSIKPÆDAGOGISK INDHOLD	37
MUSIKPÆDAGOGIK OG EVALUERING	40
MUSIKDIDAKTIKKENS METODE	42
GRUNDLAGET FOR DEN MUSIKPÆDAGOGISKE PRAKSIS	45
FORMEL OG UFORMEL LÆRING	48
PRAKSISFÆLLESSKABER	52
DEN SOCIALKONSTRUKTIVISTISKE TILGANG.....	55
MUSIKUNDERVISNING OG TEKNOLOGI.....	57
YOUTUBE SOM EN MUSIKTEKNOLOGI	57
TEKNOLOGISKE METAFORER	58

<i>YouTube som musikalsk redskab</i>	58
<i>YouTube som musikalsk medie</i>	63
<i>YouTube som musikalsk instrument</i>	65
TEKNOLOGISK TERMINOLOGI OMKRING YOUTUBE I EN MUSIKPÆDAGOGISK PRAKSIS	66
DISKUSSION	67
STYRKER OG SVAGHEDER	67
<i>Musikundervisningsteknologi i fremtiden</i>	69
GUITAR TID SOM <i>COMMUNITY MUSIC</i> -INITIATIV	73
KONKLUSION	76
REFERENCER	78
BILAG	81

Indledning

Vi befinder os i en tid, hvor alle kan lære at spille et musikinstrument, uden at skulle melde sig ind i en musikskole eller andre institutionelle musiktilbud mod betaling. Det eneste der kræves er internetadgang, et medie at kunne se det på og det musikinstrument man gerne vil lære at spille på. Janice Waldron (2009) skriver i forbindelse med sin undersøgelse af online musikpraksisfællesskaber, at “[c]yberspace offers invaluable lifelong music learning opportunities in community to anyone with a computer and an Internet connection. Think of the possibilities.” (s. 109). Hun har hertil, i et senere studie fra 2012, også tilføjet YouTube som en del af disse online praksisfællesskaber og hun skriver på et tidspunkt i sin artikel at YouTube-videoers mest pragmatiske funktion findes i deres brug som musikpædagogiske hjælpemidler (Waldron, 2012, s. 94). Denne beskrivelse af YouTube-videoer passer meget godt på den opfattelse, vi selv har omkring YouTube, og de muligheder, platformen kan tilbyde i en musikpædagogisk praksis.

Vi bruger selv YouTube i vores hverdag, blandt andet som et hjælpemiddel til at opnå ny viden og færdigheder på vores instrumenter – saxofon og guitar. Det ligger derfor ikke langt fra os, at instrumentalundervisningsvideoer på YouTube kan bruges som et supplement til enten egen musikundervisning (se fx Cayari, 2014) eller til egen fornøjelse, og at det ligeledes opfordre til online fællesskaber (Waldron, 2012). Der hvor vi undrer os, er ved de musikundervisere, der fremtræder i disse instrumentalundervisningsvideoer på YouTube. Hvorledes anvender de deres musikpædagogiske praksis fra det fysiske klasserum til det virtuelle på YouTube? Hvilke fordele og ulemper er der ved at skulle lave undervisning til elever, man ikke sidder overfor? Hvilken rolle spiller (musik)teknologi i forhold til det gængse syn på musikpædagogik?

Som følge af, at YouTube kan anvendes som en online platform til modtage instrumentalundervisning, retter vi vores fokus til den musikpædagogiske praksis, der ligger bag denne type undervisningsvideoer. I vores synopsis fra 2019, har vi prøvet at tackle lignende problemstillinger, dog med et mere fokus på YouTube som selvstændig platform for musikundervisning (Poulsen & Merrild, 2019, s. 1). Synopsen gav udtryk for, at forskningen på emnet hovedsageligt var fokuseret på YouTube som et hjælpemiddel til musikundervisning og at der ikke var noget skrevet i ud fra en dansk kontekst.

Vi har siden bygget videre på denne undren og har derfor fundet det interessant at undersøge instrumentalundervisningsvideoer på YouTube, som foregår på dansk, men også ud fra en kontekst, hvor YouTube ikke kun opfattes som et hjælpemiddel. Det vil sige, at vi

har været inde på YouTube og finde videoer på dansk og hvor undervisningen ikke kun fokuserer på, at du fx kan lære at spille en enkel sang, men i stedet hjælper dig til at udvikle dig progressivt på dit valgte musikinstrument. For at komme omkring dette, har vi også fundet det nødvendigt at afgrænse vores forskningsfelt, ved kun at fokusere på undervisning i ét musikinstrument: guitar. Vi spiller begge guitar, og har i sin tid både modtaget og givet undervisning i instrumentet, hvilket medfører at vi begge har et forhold til, hvornår noget kan betegnes som 'god' guitarundervisning. Med en sådan tilgang til vores undren, har vi fundet frem til YouTube-kanalen 'Guitar Tid', samt den dertilhørende hjemmeside, www.guitartid.dk hvor Jakob Haugbølle Thomhav, som er konservatorieuddannet guitarist, har lavet et antal videolektioner. Thomhav har dermed et indgående kendskab til YouTube og online musikundervisning generelt, og er derfor et interessant eksempel at tage udgangspunkt i, med henblik på at belyse udvalget af online instrumentalundervisning i en dansk kontekst, samt skabe en bredere musikteknologisk forståelse af YouTube i en musikpædagogisk sammenhæng. Vi vil derfor arbejde ud fra følgende problemformulering:

“Med udgangspunkt i casestudiemetoder vil vi undersøge, hvorledes musikpædagogik og teknologisk udvikling spiller en rolle i Jakob H. Thomhavs online Guitar Tid-projekt, samt hvordan YouTube fungerer i en musikpædagogisk praksis.”

Metode

Denne afhandling er opbygget som et casestudie omkring Jakob Thomhavs online musikundervisningsprojekt, Guitar Tid. Casestudiet kommer til udtryk ved at vi både belyser Guitar Tid som objekt i en musikpædagogisk kontekst og i en musikteknologisk kontekst. Dette foregår på baggrund af et interview med Thomhav selv, samt vores egen analyse af en række aspekter af Thomhavs internetbaserede musikpædagogiske praksis.

Således består denne rapport af to teoretiske og analytiske søjler – den musikpædagogiske og den musikteknologiske – som til slut mødes og syntetiseres under afsnittet 'Diskussion'.

Først og fremmest vil vi dog redegøre for en mængde baggrundsviden, empirisk materiale og metodologi med henblik på at skabe et stabilt fundament for resten af afhandlingen.

Vurdering af online musikundervisning

I sit studie fra 2018 argumenterer Josef Hanson for, at der er opstået en ny læringsdynamik på grund af videoer på internettet (s. 137). Helt konkret fokuserer han på feltet instrumentalundervisning – nærmere bestemt den uddannelsesmæssige værdi i en række forskellige videoer for nybegyndere. Resultaterne heraf sammenholdes efterfølgende med antal seere, varighed, placering i søgeresultater, samt “the identity of featured presenters” (Hanson, 2018, s. 140).

Hansons studie kan ses som et forsøg på at kvantificere samt objektivisere en række subjektive vurderinger for at kunne præsentere resultaterne som ‘endegyldige sandheder’. Dette ses i abstractet såvel som i metodeafsnittet, hvor Hanson ud fra begrebet *nonparametriske procedurer* forklarer, hvordan han har behandlet de data, studiet har ført med sig. Navne og begreber som “SPSS 24”, “Shapiro-Wilk tests” og “Dunn-Bonferroni correction” (Hanson, 2018, s. 142) nævnes uden nærmere uddybning eller henvisning. Læsere af rapporten vil næppe have en forståelse af disse begreber på forhånd, da studiet er fokuseret på undervisning, og ikke databehandling, og således kan disse fagtermer ses som et forsøg på at fremmedgøre den læseren. Dermed vil Hansons studie fremstå mere objektivt end, hvad der i virkeligheden er tilfældet. Det drejer sig trods alt stadig om tre personer, der subjektivt vurderer 100 videoer.

Når det er sagt, fremstår studiet i virkeligheden meget omfattende og gennemtænkt, hvad angår metoder og dataindsamling. Videomaterialet er begrænset til begynderundervisning i fløjte, klarinet, trompet, trækbasun og lilletromme; udvalgt på baggrund af et højt antal videoer inden for – samt Hanson og de øvrige eksperter større viden omkring – netop disse områder. De konkrete videoer er fundet ved at søge på en kombination af instrumentets navn og “beginning lesson”, “beginner lesson” eller “first lesson”, hvorefter de første 20 resultater (ud af et gennemsnitligt antal på over 86.000) for hvert instrument er taget med i undersøgelsen, med henblik på at efterligne måden hvorpå en reel bruger ville opsøge undervisning. Begrænsningen på 20 videoer pr. instrument begrundes med, at de fleste internetbrowsere kun viser 20 resultater pr. side (Hanson, 2018, s. 141). Denne søgemetode har i øvrigt været en inspirationskilde til, hvordan vi fandt frem til ‘Guitar Tid’ på YouTube, selvom det i dansk kontekst ikke har nær den samme betydning, grundet det langt mindre udvalg af musikundervisningsmateriale på dansk.

Bedømmelsen af videoerne i Hansons studie er udarbejdet ud fra en skala fra 1-5 på otte forskellige parametre: “credibility”, “quality”, “appropriateness”, “efficiency”, “engagement”, “modeling”, “musicality” og “overall value” (Hanson, 2018, s. 143). Hanson

påstår selv på side 142, at de fleste parametre giver sig selv, men han finder det dog nødvendigt at uddybe de tre sidstnævnte samt “appropriateness”, og faktisk er alle vurderingskriterierne uddybet i tabellen på side 143. “Modeling” defineres i denne sammenhæng som “non-verbal demonstration of performance technique on an instrument”, og der lægges – med henvisning til både Millican og Colwell & Hewitt – især vægt på den visuelle fremstilling af demonstrationer. Ved “musicality” fokuserer Hanson på Grunow, Gordon og Azzaras fremstilling af “ideal musicianship”, og for at score et højt pointantal på dette parameter er det således nødvendigt at synge en figur før man spiller den, samt bevæge sin krop taktfast og/eller opfordre til udtryksfuldhed. “Appropriateness” beskriver, hvor passende niveauet i den givne video er for nybegynderen, i forhold til sværhedsgrad og “developmental level”. Den sidste faktor, “overall value” er tænkt som en individuel, overordnet bedømmelse af den enkelte video, og dermed ikke et gennemsnit af de syv øvrige vurderingspunkter.

Resultaterne af Hansons studie peger ikke entydigt i samme retning, og YouTube vurderes til at have både fordele og ulemper for musikalske nybegyndere, og det er således svært at skære denne del af resultaterne over én kam. Til gengæld slår Hanson og eksperterne fast, at undervisningsvideoerne generelt er af højere kvalitet, hvis de er lavet af professionelle musikere. Ligeledes påpeges det, at dommerne generelt vurderer videoerne bedre, hvis de er af længere varighed. Hanson (2018) mener, at dette kan være på grund af associationer og forudindtagelser, der sidestiller kvalitet og længde, men henviser alligevel til medicinstudier, som har fundet frem til en sådan sammenhæng (s. 149), hvilket er interessant i forhold til Guitar Tid.

At Thomhav har den uddannelse, han har, gør ham mere pålidelig som guitarunderviser end folk, der ikke er uddannet til at spille og undervise i guitarspil. Denne påstand understøttes ligeledes af Hanson, med udgangspunkt i Millers (2012) studie, som vi vil komme ind på senere:

Miller’s ... qualitative exploration of instrument tutorials on YouTube uncovered similar inconsistency of quality due to nonprofessionals’ prominent presence as would-be pedagogues, though Miller also observed that the casual nature of amateur-created tutorials “actually make (them) appealing” ... (Hanson, 2018, s. 151)

Men at der ligefrem kan påvises en sammenhæng mellem længden af undervisningsvideoer og deres kvalitet, taler bestemt også positivt for Guitar Tids

læringsmæssige kvalitet. At dømme ud fra introduktionsvideoen til begynderkurset, samt alle de overvejelser Thomhav giver udtryk for at have gjort sig i vores interview med ham, er det heller ingen tilfældighed, at videoerne har den længde, de har (Bilag A, 19:21). Det drejer sig om, at Thomhav ønsker at kompensere mest muligt for distancen mellem ham og eleven, hvilket han gør ved at adressere samtlige fejl, han kan forestille sig kunne være relevante, og derudover opererer han meget med flow i sine videoer; i stedet for at eleven hele tiden skal trykke 'pause' eller spole tilbage for at øve sig, viser Thomhav gerne den givne del et par gange ekstra i sine videoer. Dette er ligeledes med til at give en organisk undervisning, som minder om traditionel én-til-én-undervisning.

Hanson filosoferer dernæst over sammenhængen mellem de forskellige faktorer, som har indflydelse på videosøgning på YouTube og "uddannelsesværdien" af videoerne, og konstaterer, at det kun er i forbindelse med klarinet- og lilletrommeundervisningsvideoer, at brugerbedømmelsen (den såkaldte "ranking") er repræsentativ for kvaliteten af undervisningen i den givne video (2018, s. 149-150).

I forlængelse af dette diskuterer Hanson standardsøgealgoritmen på YouTube. "Relevance", som den hedder, sorterer søgeresultater ud fra en række ikke-offentliggjorte faktorer – herunder popularitet og metadata – og Hanson vurderer umiddelbart, at de bedste undervisningsvideoer findes ved at sortere resultaterne efter varighed eller antal visninger, men det understreges i samme ombæring, at dette er et relativt udforsket felt (2018, s. 150).

Med udgangspunkt i Hansons studie vil vi i det følgende redegøre for vores egen case, Guitar Tid, såvel som processen, der har ført til dette valg.

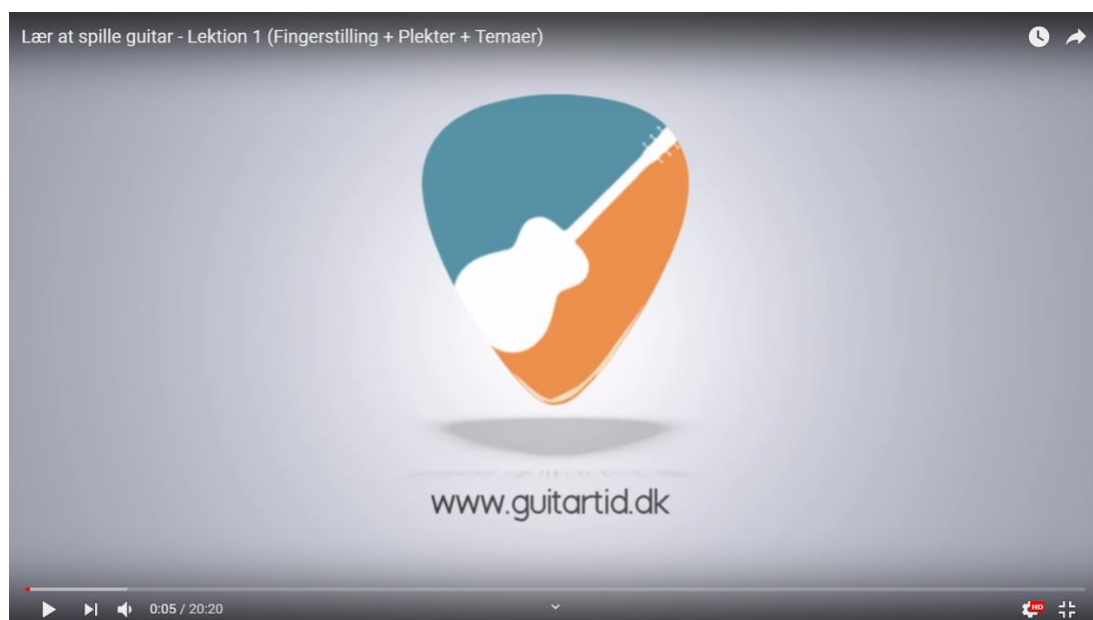
'Guitar Tid', YouTube og manden bagved guitaren

For at opbygge en case vedrørende instrumentalundervisning på YouTube i en dansk kontekst, gik vi til kilden selv og søgte dertil på YouTube med søgeordene "lær at spille guitar", og for at afgrænse vores resultater tog vi inspiration fra Hansons udvælgelsesovervejelser, og søgte dermed efter videoer med mange visninger og med længere varighed (2018, s. 141). Ud af mange resultater, hvori vores søgeord fandt sted, var det især YouTube-kanalen 'Guitar Tid', der fangede vores interesse. Den første video der kom frem fra 'Guitar Tid', havde, det, vi søgte efter, i sin titel: 'Lær at spille guitar - Lektion 1 (Fingerstilling + Plekter + Temaer)'. Vi kunne ligeledes se, at den var blevet uploadet fra YouTube-kanalen 'Guitar Tid' for to år siden. Videoen var blevet set over 92.000 gange og havde en varighed på lidt over 20 minutter og lektionen var tilmed på dansk.

I de følgende afsnit, vil vi redegøre for vores empiriske materiale, Guitar Tid. Måden vi vælger at gøre det på, er at give læseren en nærværende oplevelse af vores umiddelbare reaktioner, ved vores første møde med Guitar Tid.

YouTube-kanalen 'Guitar Tid'

I videolektionen 'Lær at spille guitar - Lektion 1 (Fingerstilling + Plekter + Temaer)', bliver vi i de første fem sekunder af videolektionen mødt med et lille guitartema, samtidigt med at Guitar Tid-logoet fremvises, med brug af grafiske effekter (se *Figur 1*).



Figur 1

Under logoet ser vi også en henvisning til hjemmesiden www.guitartid.dk, men denne vil vi komme tilbage til senere. Efterfølgende bliver vi budt velkommen til lektion 1 af begynderkurset, af en mand der sidder med sin guitar. Herefter gennemgår han, hvordan strengene er nummererede, hvordan vi tæller båndene på guitarhalsen, hvordan vi skal placere vores fingre på strengene og hvordan vi skal holde på et plekter. Til sidst gennemgår han ligeledes, hvordan vi kan spille James Bond temaet, intro-temaet til Kim Larsens 'Midt om Natten' samt temaet fra Deep Purples sang 'Smoke on the Water' på guitar. I begyndelsen af videoen bliver vi gjort opmærksomme på, at hvis vi ikke ved, hvordan vi skal stemme vores guitar, så kan, vi via hans hjemmeside, finde en anden video, hvori han forklarer dette.

Videolektionens varighed er på 20 minutter og 20 sekunder, og indholdet af videolektionen bliver gennemgået meget detaljeret og ved hjælp af closeups og forskellige kameravinkler, der gør det nemt at se og følge med i hvad der sker.

Kigger vi lidt nærmere på den beskrivelse der er tilknyttet videolektionen står der som det første “Mange flere gratis guitarlektioner på <https://www.guitartid.dk>”, hvorefter der står beskrevet, at dette begynderkursus er på ni lektioner, samt at det “... kan tage dig fra aldrig at have spillet guitar før, til at kunne:

- Alle de mest gængse akkorder
- Massevis af pop/rock og børnesange
- Nogle fede temaer
- Forskellige guitarrytmer
- Fingerspil
- Lidt guitarsolo og improvisation” (Thomhav, 2017a)

Derefter bliver vi igen mindet om, at hvis vi vil have flere lektioner og tips og tricks, kan de findes på hjemmesiden. Hertil kan vi også skrive os på en mailingliste, hvor vi hver uge kan være med til at bestemme, hvad kommende videolektioner skal omhandle (Thomhav, 2017a) Til sidst i beskrivelsen bliver vi budt god fornøjelse af manden bag gitaren: Jakob Haugbølle Thomhav.

Efter at have gennemgået den første af Thomhavs guitarlektioner, gik vi videre til at tage et kig på YouTube-kanalens struktur og indhold. Under fanen ‘Start’ er der fremvist seks playlister, ud af kanalens i alt otte, der alle kan findes under fanen ‘Playlister’. Kurset “Lær at spille guitar for begyndere” er imidlertid ikke at finde under ‘start’-fanen, men kan i stedet findes under selve ‘playlister’-fanen. Under fanen ‘Videoer’ kan vi se, at den seneste videolektion, der er blevet uploadet, er for syv måneder siden, og at Thomhav i alt har uploadet 102 videoer – hvis man gider at tælle efter. Videolektionernes varighed afhænger meget af indholdet af lektionerne. Hvis vi vil lære at spille en bestemt sang på gitaren, så varierer længden af videoen lige fra omkring fem minutter til omkring 30 minutter, men hvis vi vil lære at spille en bestemt akkord, kan dette gøres på 30 til omkring 50 sekunder. Thomhavs ni lektioner i kurset for begyndere varierer fra omkring 16 minutter til omkring 25 minutter.

Der står eller fremvises intet under fanerne ‘Fællesskab’ og ‘Kanaler’, og det er først under fanen ‘Om’ at der igen står at vi kan skrive os på mailinglisten via Thomhavs hjemmeside, for at få flere gratis guitarlektioner. Udover denne påmindelse, skriver Thomhav

også sin holdning og tilgang til, at alle kan lære at spille guitar, og at “[g]uitaren er verdens fedeste instrument ...” (Thomhav, 2016).

Vi kan, ud fra Thomhavs YouTube-kanal og hans videolektioner, danne os et billede af en musikunderviser, der ønsker at give alle muligheden for at lære at spille guitar. Han gør dette ved at tilbyde gratis guitarlektioner, som både kan findes på YouTube-kanalen, men også på hans egen hjemmeside. Yderligere er strukturen af playlisterne overskuelig og indholdet forekommer relevant. Ligeledes er Thomhavs fremgangsmåde i videolektionerne, meget pædagogisk og han forklarer tingene i dybden og med et hverdagsprog, der er let at forstå og forholde sig til.

Guitartid.dk

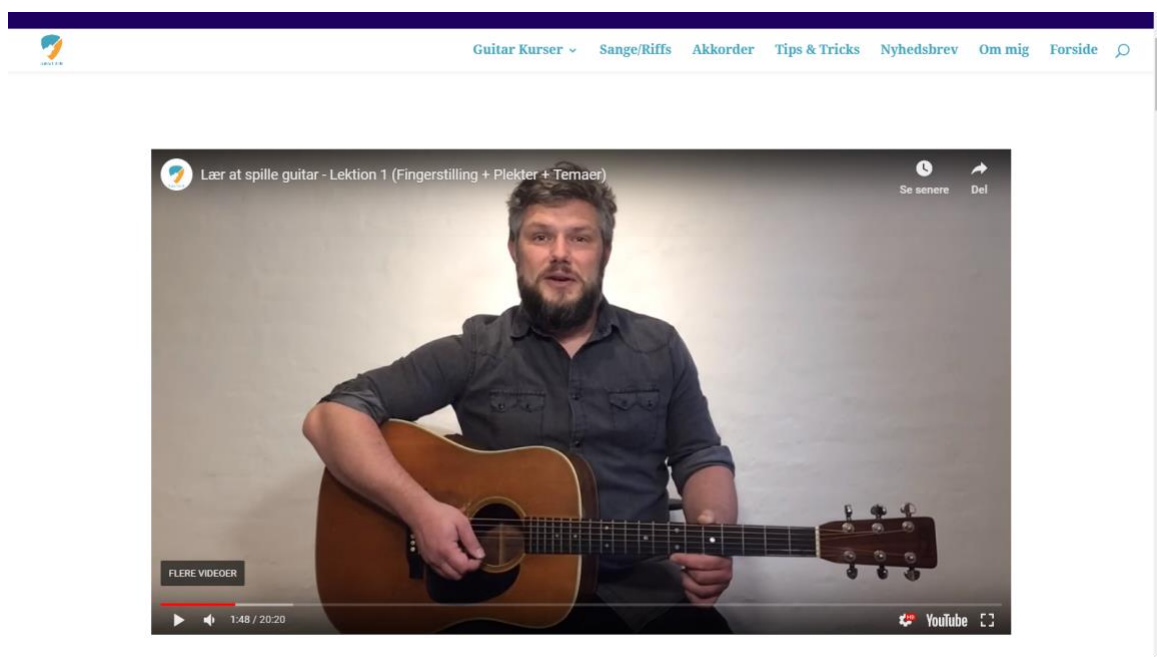
På Thomhavs hjemmeside www.guitartid.dk, bliver vi mødt med sætningen “Lær at spille guitar i dit eget tempo!” (se *Figur 2*). Ligeledes står der, ligesom i beskrivelsen på YouTube-kanalen, at “Alle kan lære at spille guitar...” (se *Figur 2*). Der er her virkelig gjort en god indsats for, at man føler sig velkommen, og at dette er det rette sted for dig, der gerne vil lære at spille guitar. Her på hjemmesiden, kan vi ligeledes finde nogle af de samme videoer, som Thomhav også har på sin YouTube-kanal. Ved at holde musen over fanen “Guitar Kurser” får vi tre valgmuligheder, hvor den første er “Begynder kursus”. Klikker vi ind på begynderkurset, er siden bygget op med et inspirerende citat af Jimi Hendrix, efterfulgt af nogle både opmuntrende ord, men også realiteter omkring, hvad der kan forventes at ske i løbet af kurset, hvis man aldrig har rørt en guitar før (Thomhav, 2019a).



Figur 2

Længere nede på siden finder vi de ni begynderlektioner. Vi bliver dog lige nødt til at gøre opmærksom på, at hvis vi vælger playlisten med Thomhavs begynderlektioner på hans YouTube-kanal, så er der to indledende videolektioner før de ni begynderlektioner. Den første er en introduktion til de kommende videoer og den anden viser os to lette måder at stemme vores guitar på. Man kan sige, at Thomhav gør op for introduktionsvideoen, der er på YouTube-kanalen, ved hjælp af den indledende tekst, før vi kommer ned til videolektionerne på hjemmesiden. Ligeledes vil den opmærksomme gitarelev også høre Thomhav sige i starten af den første lektion af begynderkurset, at hvis man ikke ved, hvordan man skal stemme sin guitar, så kan man finde videoen med de to lette måder at stemme sin guitar på, her på hjemmesiden under fanen “Tips & Tricks”. Nedenunder videolektionerne til begynderkurset, har Thomhav også lavet seks gode råd til os: (1) Hav altid guitaren stående fremme, (2) lav en øverutine, (3) spil for andre (og dig selv), (4) spil noget du synes er fedt, (5) øv dig langsomt (og på det der er svært), og (6) sæt et mål (Thomhav, 2019a). Thomhav har gjort sig umage for, at vi som gitarelever, får den bedst mulige oplevelse og læring gennem hans kurser.

Når vi klikker ind på videolektioner på Thomhavs hjemmeside, kan vi se at videoerne er linket, også kaldet *hosted*, fra hans YouTube-kanal (se *Figur 3*). Det giver muligheden for at klikke på det lille YouTube-ikon i nederste højre hjørne (se *Figur 3*), så videolektionen kan ses direkte på YouTube. Thomhav har altså kombineret sine to platforme – YouTube-kanalen og hjemmesiden – så hjemmesiden tilbyder nogenlunde de samme muligheder som YouTube-kanalen.

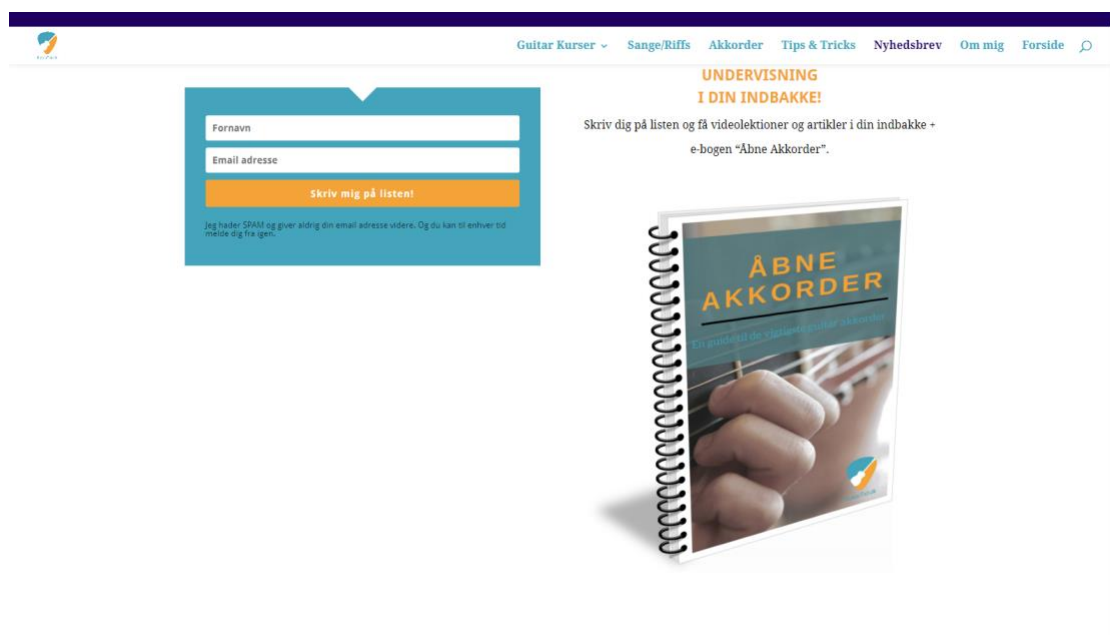


Figur 3

Hvis vi går lidt længere ned under videoen, er der ligeledes et kommentarspor, ligesom man kan finde på YouTube. Selvom det måtte være første gang, man besøger hjemmesiden, er der sikret en form for familiaritet, da de fleste nok bruge YouTube i hverdagen, og dermed har et kendskab til platformens struktur og indhold.

En information, der også kan findes på Thomhavs hjemmeside, er en mere detaljeret beskrivelse af ham selv. Under fanen “Om mig”, kan vi læse os til, at Thomhav selv begyndte at lære at spille guitar som niårig, med hjælp fra sin far. Yderligere kan vi også læse om Thomhavs uddannelsesbaggrund, hvortil der står at han er uddannet fra Det Jyske Musikkonservatorium i 2005. Selvom det er 14 år siden han blev færdiguddannet, skriver han, at han har undervist i guitar i mere end 20 år, og har ligeledes også været udøvende musiker siden han var 14 år (Thomhav, 2019b).

Det er som sagt også her på hjemmesiden, at vi kan skrive os på Thomhavs mailingliste, der giver os mulighed for, at få indflydelse på kommende lektioners indhold. Hvis vi skriver os på mailinglisten, vil vi, udover at få fremtidige lektioner i vores indbakke, også få artikler, samt Thomhavs egen e-bog om åbne akkorder (se *Figur 4*). De åbne akkorder kan vi selvfølgelig også lære, ved hjælp af illustrationer, skriftlige beskrivelser og videolektioner, under fanen “Akkorder” (se *Figur 5*).



Figur 4



Figur 5

Guitar Tid og Jakob Haugbølle Thomhav

Vi vælger, på baggrund af det ovenstående, at tage udgangspunkt i Thomhavs guitarundervisning samt Thomhavs pædagogiske erfaring, der gør sig gældende i hans guitarkursus for begyndere, der både er tilgængelige via YouTube-kanalen 'Guitar Tid' og hans hjemmeside, www.guitartid.dk. Det, der gør Thomhav interessant for vores undersøgelse er, at han er en musikunderviser der bruger sin pædagogiske erfaring og viden, fra både sin uddannelse fra Det Jyske Musikkonservatorium og sit arbejde som guitarunderviser på Ballerup Musikskole, til at lave gratis online guitarundervisning i en dansk kontekst. Vi mener dermed, at vi, ved at kigge nærmere på Thomhavs brug af YouTube og sin hjemmeside som online steder for instrumentalundervisning, kan belyse vores problemstilling om, hvordan YouTube og online undervisning forholder sig i en musikpædagogisk praksis.

Med henblik på at belyse og analysere de pædagogiske og teknologiske omstændigheder omkring Guitar Tid, har vi valgt at tage udgangspunkt i casestudie-metoder, og som et led heri – for at nuancere vores forståelse af Guitar Tid som fænomen – har vi foretaget et semistruktureret interview med manden bag: Thomhav selv. Nedenfor vil vi gennemgå disse to metodologier, med start i casestudier.

Casestudier og online musikundervisning

Nærværende rapport er bygget op omkring principperne fra casestudie-metoder, og har således til formål at indkapsle, hvad der karakteriserer Jakob Thomhavs Guitar Tid-projekt, ud fra en række aspekter, som alle er relevante i forhold til samtiden eller til det

musikpædagogiske felt i en generel forstand. Ud fra gængs casestudie-terminologi skal Thomhav og Guitar Tid (YouTube-kanal og hjemmeside) således ses som den “... single bounded unit ...”, som på én og samme tid er unik og en del af en større teknologisk, musikpædagogisk sammenhæng (Johnson, 2017, s. 445). Casestudier er dog et mere komplekst felt end som så.

Det er en generel opfattelse, at videnskab handler om generalisering. Casestudier arbejder med enkeltsager, og kan derfor være svære at se i en videnskabelig sammenhæng – mange vil simpelthen påstå, at der er tale om ‘induktiv metode af den værste slags’. Af samme årsag har casestudiet et ry for at være subjektivt, fordi selvsamme induktive metode giver for megen plads til fortolkning hos den givne forsker (Flyvbjerg, 2015, s. 497). Denne opfattelse har ført til, at de fleste kun finder casestudiet brugbart som en pilotmetode, der kun kan bruges i forberedelserne til en undersøgelse, og *Dictionary of Sociology* har endda taget denne opfattelse til sig (Flyvbjerg, 2015, s. 498). Flyvbjerg giver dog udtryk for, at der er tale om en stærkt overforenklet anskuelse af metoden, og han er i virkeligheden lodret uenig i denne gængse holdning. Dette uddyber han med henvisning til en Donald Campbell, som, efter i en længere periode at have været imod casestudier, har ændret holdning, og således opstillet de fem gængse misforståelser, som Flyvbjerg har bygget sin artikel op omkring:

1. Teoretisk (kontekstafhængig) viden er mere værdifuld end praktisk (kontekstafhængig) viden
2. Man kan ikke generalisere ud fra enkelttilfælde, og derfor kan enkeltstående casestudier ikke bidrage til videnskabelig udvikling
3. Casestudiet egner sig bedst til udvikling af hypoteser, mens andre metoder er mere velegnede til tese-test og teoridannelse
4. Casestudiet har tendens til verifikation, dvs. en tendens til at bekræfte forskerens forudfattede meninger.
5. Det er ofte vanskeligt at sammenfatte konkrete casestudier og at udvikle generelle teser og teorier på grundlag af disse.

(Flyvbjerg, 2015, s. 497, 499)

Casestudiet giver en form for kontekstafhængig viden, som ifølge forskning er nødvendig for, at folk kan gå fra at være nybegyndere til eksperter inden for det givne emne. Dette underbygges af studier i menneskelig læring, som viser, at der sker et spring i læreprocessen – en overgang fra nybegyndertilgangen, “regelstyret brug af analytisk rationalitet”, til “flydende beherskelse af tavse færdigheder”, som sidestilles med Pierre Bourdieus *virtuos-*

begreb, samt Hubert og Stuart Dreyfus' idé om *sande menneskelige eksperter* (Flyvbjerg, 2015, s. 500). Flyvbjerg giver med denne argumentation udtryk for, hvor vigtigt det er at kunne forholde sig til de enkeltstående tilfælde, ud fra idéen om, at man kan støde på 'undtagelsen, der bekræfter reglen', og han mener, at velvalgte casestudier kan "... hjælpe den studerende med at opnå kompetence, mens kontekstuaafhængige data og regelsæt ... vil fastholde den studerende på et begynderniveau." (2015, s. 500).

I sit studie fra 2017 undersøger Carol Johnson fra University of Melbourne udviklingen i musikunderviseres pædagogiske fremgangsmåde i forbindelse med at gå fra traditionel, fysisk klasserumsundervisning til online undervisning. Specifikt er rapporten udarbejdet som et casestudie af et hold på syv undervisere, som alle er ansat på det samme universitet i den amerikanske *Mid-West*. Universitetet er nøje udvalgt på grund af sit ry for at være langt fremme i skoene i forhold til at tilbyde online kurser i musik, og således burde underviserne i nogen grad have taget stilling til dette formatskifte. I, hvad Johnson betegner som et casestudie, kaster hun sig over at gennemgå semistrukturerede halvtimes interviews med underviserne, samt en times fælles diskussion med dem alle på én gang (2017, s. 443). Casestudie-metoden kommer til udtryk ved, at Johnson (2017) beskæftiger sig med en "unique and bounded unit" (s. 444), hvilket vil sige, at der ikke er tale om induktive metoder; det analyserede emne er helt sit eget. Casestudier har til formål at belyse fænomener ved hjælp af grundige beskrivelser af specifikke, komplekse sociale udvekslinger og begivenheder, og i dette specifikke studie (Johnson, 2017, s. 445). Cayari (2018) giver udtryk for den samme opfattelse, og beskriver således, at casestudier generelt bygger på en nysgerrighed over for den givne case (s. 362).

Det semistrukturerede interview

Vores metodiske valg af interviewform kommer sig af, at vi ønsker at få et indblik i, hvilket perspektiv, en musikunderviser har på brugen af YouTube og online undervisning i en musikpædagogisk kontekst. Hertil er et semistruktureret (livsverdens-)interview favoriseret, da det "... forsøger at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver" (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 45). Denne interviewform tager udgangspunkt i en fænomenologisk tilgang og er en kvalitativ forskningsmetode der tager udgangspunkt i "... at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er den, mennesker opfatter" (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 44), hvortil vi er aktørerne der ønsker at få en beskrivelse af fænomenet YouTube og online undervisning samt

dets virke i en musikpædagogisk praksis. Thomhav er hertil vores informant, og hans oplevelse med fænomenet i sin hverdag og praksis, er det vi ønsker en beskrivelse af.

Formålet med denne interviewmetodologiske tilgang var, at have en afslappet og åben samtale med Thomhav. Med det mener vi, at vi kunne have sendt Thomhav et spørgeskema med på forhånd formulerede svarmuligheder eller med mulighed for at lave egne skriftlige svar. Grunden til vi ikke valgte denne metode var, at det ville blive et meget lukket og forholdsvis styret interview, hvor Thomhavs svar ville blive styret af vores perspektiver på fænomenet. For at komme så tæt og direkte ind på Thomhavs egen erfaring og oplevelse af fænomenet, så var det semistrukturerede interview, det der bedst muligt kunne indkapsle dette. Selvom vi gerne vil have en åben samtale med Thomhav, skulle interviewet selvfølgelig have en retning, hvilket også ligger i betegnelsen semistruktureret "... det er hverken en åben hverdagssamtale eller et lukket spørgeskema" (Kvale & Brinkmann, 2010, 45), hvilket betyder at det styrende element i vores interview var i form af en interviewguide. Kvale og Brinkmann (2010) fremlægger tolv aspekter af et kvalitativ forskningsinterview med en fænomenologisk tilgang: Livsverden; Mening; Kvalitativ; Deskriptiv; Specificitet; Bevidst naivitet; Fokuseret; Flertydighed; Forandring; Sensitivitet; Interpersonel situation; Positiv oplevelse (s. 46).

Ud af de tolv aspekter, er det *fokuserede* aspekt, det der omhandler struktureringen af ens interviewguide. Et semistruktureret interview ønsker, som nævnt tidligere, at få informantens egne beskrivelser og oplevelser af et givet fænomen ud fra nogle temaer omhandlende fænomenet. Temaer skal forstås som værende guidelines til både intervieweren og informanten, hvortil informanten så kan "... få de dimensioner frem, som han eller hun mener, er vigtige inden for undersøgelsestemaet" (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 49). Spørgsmålene til informanten kommer på baggrund af denne tematisering og det er hertil vigtigt, at interviewerne for formuleret så åbne spørgsmål som muligt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 49). Tematiseringen sker på baggrund af interviewernes forhåndskendskab til fænomenet, de ønsker at undersøge, hvilket i vores tilfælde er brugen af YouTube og online undervisning i en musikpædagogisk kontekst, med fokus på instrumentalundervisning.

Størstedelen af vores viden omkring YouTube er ud fra vores egne oplevelser med fænomenet i en musikpædagogisk kontekst, forstået på den måde, at vi begge har anvendt YouTube til at opnå ny viden og færdigheder på et eller flere musikinstrumenter. En anden del af vores viden kommer fra videnskabelige artikler, der har undersøgt YouTube i forskellige musikpædagogiske kontekster (Cayari, 2014; 2018; Dougan, 2014; 2016; Drummond, 2015; Hanson, 2018; Kruse & Veblen, 2012; Monkhouse & Forbes, 2015;

Waldron, 2012; Whitaker, Orman & Yarbrough, 2014). Artiklerne gav os et indblik, at YouTube oftest undersøges i forhold til kvaliteten af instrumentalundervisning (se fx Hanson, 2018), som et musikpædagogisk værktøj (se fx Cayari, 2014) og ud fra et praksisfællesskabsperspektiv (se fx Waldron, 2012). Med dette som vores viden om fænomenet, blev vi enige om, at vi ville undersøge fænomenet ud fra en instrumentalunderviserens "... daglige livsverden" (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 47). Med det i tankerne kom vi frem til fire temaer: *Generel baggrund; Undervisning via YouTube; Holdninger og overvejelser; Erfaring ved at bruge YouTube*.

Temaet 'generel baggrund' valgte vi for at danne os et overblik over hvem Thomhav er, hans uddannelsesbaggrund i musik, hvordan han selv lærte at spille guitar samt hvad der inspirerede ham til at bruge YouTube. Derefter var det oplagt at komme ind på Thomhavs undervisningsvideoer på YouTube under temaet 'undervisning via YouTube', for at opnå beskrivelser af Thomhavs pædagogiske og didaktiske overvejelser samt hvilke fordele og ulemper der er ved at bruge YouTube i sin musikpædagogiske praksis. Det efterfølgende tema 'holdninger og overvejelser', var for at komme nærmere ind på Thomhavs egne holdninger og overvejelser til YouTube's fremtid i en musikpædagogisk kontekst og praksis, for til sidst, under temaet 'erfaring ved at brug YouTube', at give os et indblik i hvad han har lært, ved at bruge YouTube i sin praksis samt hvilket udbytte, personligt og økonomisk, det har haft for ham.

Interviewet med Jakob Haugbølle Thomhav og begrebslig afklaring

Interviewet med Thomhav fandt dertil sted den 29/04-2019 via et Skype-opkald på Musikkens Hus i Aalborg. Interviewet blev lydoptaget ved brug af Logic Pro X som intern lydoptager (Bilag A). Optagelsen og varigheden af vores interview med Thomhav var på 58 minutter og 56 sekunder.

Selvom vi havde lavet vores interviewguide, så var det meget få spørgsmål vi fik stillet, da Thomhav besvarede de fleste af vores spørgsmål, uden at vi blev nødt til at stille dem. Gennem vores samtale med Thomhav, blev det også gjort klart fra starten, at Thomhav ikke selv ser YouTube som sin primære platform, men at det er hans hjemmeside og at YouTube-kanalen er kommet som en del heraf:

Det var ikke så meget det der med YouTube og en masse YouTube-videoer, det var mere, at jeg vil godt lave den der hjemmeside og så var det bare.. det var nemt at

hoste videoer på YouTube, og så YouTube er jo os' bare en stor søgemaskine i virkeligheden ... (Bilag A, 06:38)

Denne udtalelse har gjort os opmærksomme på, at når vi, i senere afsnit, snakker om instrumentalundervisning på YouTube, så er vi også nødt til, i forhold til vores case, at medtænke YouTube som en del af en større online undervisningskontekst. YouTube vil dermed i vores casestudie, både blive forstået som en selvstændig online platform, hvor instrumentalundervisning finder sted, men også som en del af anden online undervisning, i den forstand, at YouTube i Thomhavs tilfælde fungerer som en søgemaskine til hans hjemmeside, hvor videolektionerne på hjemmesiden hostes på YouTube. Vi vælger hertil, hovedsageligt at anvende begrebet 'instrumentalundervisning på YouTube', med den forudsætning, at det er en del af en større online undervisningskontekst.

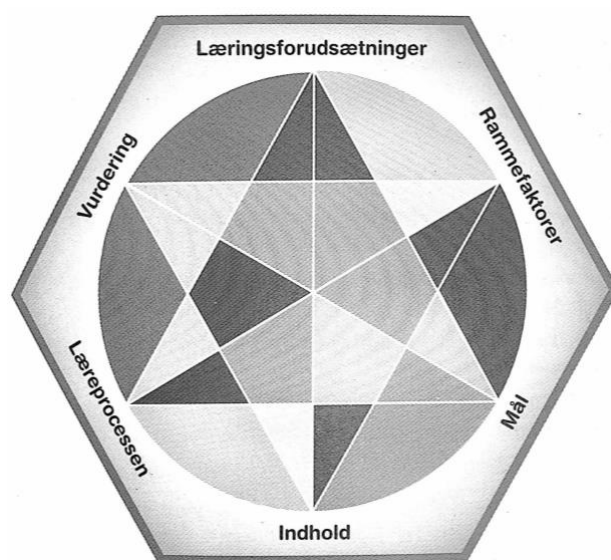
En andet begreb der er vigtigt at gøre klar for læseren er, at når Thomhav fx siger: "Så det er det jeg skal gøre, i stedet for at undervise én-til-én ..." (Bilag A, 43:39), så betyder *én-til-én*-musikundervisning det samme som når vi skriver *traditionel* musikundervisning, hvilket indebærer, at underviser og elev sidder i samme lokale, overfor hinanden i en undervisningssituation. Ser vi nærmere på begrebet 'én-til-én-undervisning' ud fra et rent semantisk perspektiv, kunne *realtime* to-vejs videobaseret undervisning via eksempelvis Skype eller FaceTime formodentlig også passe ind under definitionen, da det ikke udtrykkeligt fremgår af 'én-til-én'-udtrykket, at fysisk tilstedeværelse er nødvendig. Vi har ligeledes overvejet at låne termen 'face-to-face' fra engelsk, men denne lader til at have nogenlunde de samme konnotationer som 'én-til-én' har. Vi tolker dog, at Thomhav, når han taler om én-til-én-undervisning, implicerer at der er en fysisk tilstedeværelse, og således ville han bruge en anden betegnelse om onlineundervisning – også de synkrone typer, som eksempelvis Skype kan være platform for.

For at undgå misforståelser vil vi således gøre særlig opmærksom på online-elementet, i tilfælde hvor det er relevant, og derudover bruger vi udtrykkene 'én-til-én', 'face-to-face' og 'traditionel' undervisning i flæng – underforstået, at der er tale om fysisk undervisning.

Musikundervisning og pædagogik

Didaktik

Didaktik er et begreb, der flourer i pædagogikkens verden, men som af mange anskues som en lettere uhåndgribelig størrelse, som er svær at forholde sig til. Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen kommer dog, i deres bog, *Musikundervisningens didaktikk*, meget grundigt omkring emnet, således at læseren først og fremmest kan danne sig en forståelse af didaktik som begreb, og dernæst tilegne sig evnerne til at viderebringe det til andre kontekster. Ordet 'didaktik' nedstammer fra det græske udtryk for "at lære fra sig", hvorfor det ofte ses omtalt som "undervisningslære". Formålet med didaktik er således at beskrive, hvad elever skal lære, samt belyse og begrunde de overvejelser, betingelser og forudsætninger, der ligger bag dette valg. Således kan didaktik ses som en lille, omend ganske væsentlig, brik i den større pædagogik-kontekst (Hanken & Johansen, 2016, s. 19). De forskellige elementer i didaktikken, samt deres indflydelse på hinanden, ses ofte illustreret med den såkaldte 'didaktiske relationsmodel' (Hiim & Hippe, 2007, s. 73; se Figur 6)



Figur 6

Didaktikken har traditionelt haft for øje at arbejde inden for undervisning i skole- og institutionssammenhæng, men Hanken og Johansen (2016) argumenterer for, at eftersom megen 'pædagogisk virksomhed' foregår uden for institutionerne, er det nødvendigt at forholde sig til realiteterne, og således forholde sig mere bredt til undervisnings- og didaktikbegrebet (s. 19). I forlængelse af dette siger de, at didaktik er relevant i alle kontekster, hvor der indgår et element af planlagt læring – svarende til den formelle side af Folkestads skala for formel og uformel læring. Den *pædagogiske hensigt*, som Hanken og

Johansen omtaler, henviser således til, at den undervisende part ønsker, at “deltageren” skal lære noget.

Især inden for musikpædagogikken er det vigtigt at arbejde med en bred forståelse af ‘pædagogisk virksomhed’. Her er der nemlig mange eksempler på, at læringen foregår uden for institutioner, og Hanken og Johansen beretter ligeledes om, at måden, vi taler om disse fænomener, ikke engang behøver at være undervisningsorienterede:

I mange tilfeller vil det heller ikke oppleves naturlig å betegne det som foregår som undervisning, og man vil ikke bruke betegnelser som lærer og elev. Man snakker heller om øvelse, prøve eller samling og om instruktør, dirigent, deltaker eller musikanter. (Hanken & Johansen, 2016, s. 19)

Almen- og fagdidaktik

Hanken og Johansen beretter, at der findes to overordnede kategorier inden for didaktik: *almendidaktik* og *fagdidaktik*.

Almendidaktikken kendes også som ‘den generelle didaktik’, og omhandler de mere overordnede sider ved pædagogisk virksomhed. Med dette mener Hanken og Johansen (2016), at almendidaktikken ikke er fastlåst af fag eller emner, og kategorien kan således eksempelvis ses i skolens rolle i forhold til samfundet, samt lærerrollen og udvikling af undervisningsmetoder og læreplaner (s. 27).

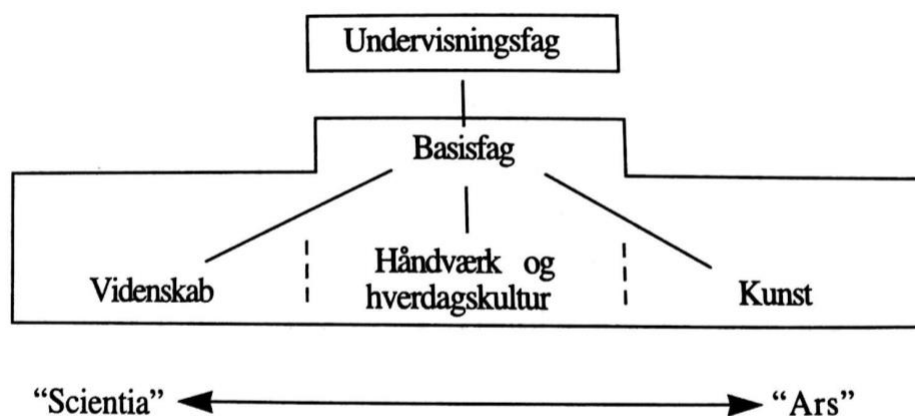
Fagdidaktikken, som også går under navnet ‘fagenes didaktik’, er naturligvis langt mindre overordnet, men arbejder derimod med spørgsmål, som er forbundet med specifikke fag eller områder. Herunder kan den enkelte fagdidaktik inddeles yderligere, afhængig af det givne fags opbygning. I relation til musikfaget skriver Hanken og Johansen (2016) således: “Når det gjelder musikkfaget, kan dette igjen bestå av flere delfag som for eksempel hovedinstrument, hørelære, musikkhistorie og mer.” (s. 27).

Også selve begrebet ‘fag’ kan inddeles i to betydninger, da man arbejder med termene *undervisningsfag* og *basisfag*. Undervisningsfag betegner fag, der undervises i i skoler, institutioner og andre former for opplæringssammenhænge. Hanken og Johansen (2016) nævner eksempler som “... musikkfaget i grunnskolen, faget instrumentalopplæring i et korps, faget samspillsopplæring på et rockekurs og annet.” (s. 27). Basisfag, derimod, betegner det faglige vidensgrundlag, som fagmiljøer og fagpersoner – såsom komponister, musikudøvere og musikeksperter – både beskæftiger sig med, og er med til at udvikle på (Hanken & Johansen, 2016, s. 27).

Musikdidaktik

I denne afhandling har vi, som bekendt, fokus på musikundervisning. Derfor er det relevant for os at se nærmere på musikkens fagdidaktik, *musikdidaktikken*. Musikdidaktik beskæftiger sig med læring inden for musikpædagogikken – specifikt i de sammenhænge, hvor der er mere eller mindre klare målsætninger til stede.

Én af de måske førende forskere i musikpædagogik og -didaktik i dansk historie var musikpædagog, -forsker og -professor Frede V. Nielsen (1942-2013). I sin bog fra 1994, *Almen Musikdidaktik*, gennemgår Nielsen forskellige teoretiske perspektiver på musikfagets pædagogik og didaktik – hertil hele “... det basisfaglige fundament ...” (s. 295) i musikfaget, som er med til at gøre det til et undervisningsfag. For at illustrere dette benytter Nielsen sig af en grafisk fremstilling af “*Musikundervisningens tredimensionelle basis*” (1994, s. 110; se Figur 7).



Figur 7

Den grafiske fremstilling præsenterer de nederste to dimensioner “scientia” og “ars”, der, i sine yderpunkter hhv. forstås som et videnskabeligt aspekt (scientia) og et kunstnerisk aspekt (ars). I midten har vi aspektet “håndværk og hverdagskultur”. Videnskab, håndværk og hverdagskultur samt kunst, er de aspekter der konstituerer basisfaget og hertil undervisningsfaget. Denne basisforståelse af musikfaget, kan ligeledes være med til at give en basisforståelse af Thomhavs musikpædagogiske praksis, der finder sted i hans ‘Lær at spille guitar for begyndere’-lektioner.

De tre aspekter – videnskab, håndværk og hverdagskultur samt kunst – befinder sig og bliver beskrevet af Nielsen (1994) inden for de to underliggende dimensioner scientia og ars.

Scientia-dimension beskrives som en "... belysning og verbal-sproglige bevidstgørelse ..." (s. 107) af musikvidenskaben. Scientia-dimensionen er derfor også placeret direkte under aspektet 'videnskab' i den ovenstående illustration. Modsat har vi ars-dimensionen der af Nielsen beskrives som værende non-verbal, da den omhandler den kunstneriske, kreative og håndværksmæssige kunnen og aspekt af musikfaget, og derfor står direkte under aspektet kunst (1994, s. 106). Selvom de to dimensioner, scientia og ars, kan anskues og beskrives adskilt, skal de to dimensioner også forstås i som havende et flydende forhold til hinanden, da begge dimensioner optræder i musikfaget, som vi vil se nærmere på i forhold til Thomhavs undervisning på YouTube.

Guitar Tids scientia- og ars-dimension i praksis

Den verbalsproglige bevidstgørelse og belysning af musik i form af videnskab, er det der gør os i stand til at snakke om musik, ud fra "... begrebslig indordning og navngivning af musikalske fænomener ..." (Nielsen, 1994, s. 107). Musik kan ikke direkte oversættes til verbalsprog, da dette vil gøre musikken overflødig, ifølge Nielsen, men gennem begrebsliggørelse og navngivning af musikalske fænomener, er det muligt for musikunderviserer didaktisk at udvælge det faglige indhold de ønsker og finder relevant til deres musikundervisning (1994, s. 107). I en kontekst af instrumentalundervisning afhænger nogle af disse overvejelser af det musikalske materiale af selve musikinstrumentet der undervises i og hvem der skal modtage undervisningen. Det er derfor også vigtigt, at musikundervisere foretager sig "... bevidst og begrundet udvælgelse af undervisningsindholdet" (Nielsen, 1994, s. 109). I vores interview med Thomhav forklarer han, at han i sine overvejelser af indholdet "... bruger sindssygt meget tid på, at tænker over, hvad folk kan gøre galt ..." (Bilag A, 19:21) – vi vil i et senere afsnit komme nærmere ind på, hvordan man som musikunderviser kan overveje disse forskellige didaktiske overvejelser af indhold, ud fra en didaktisk relationsmodel.

I Thomhavs 'Lær at spille guitar for begyndere'-lektioner, der kan findes på hans YouTube-kanal 'Guitar Tid', kan vi allerede identificere ud fra titlen hvad der undervises i (guitar) og hvem det er rettet mod (begyndere). Dette er ligeledes med til at give os en indikation om det faglige niveau af scientia-dimensionen i undervisningen, men for at dette ikke bliver en gætteleg, så kommer Thomhav allerede i sin første YouTube-video 'Begynder guitar introduktion' ind på indholdet af de kommende lektioner. I introduktionsvideoen fremlægger Thomhav nogle "... basale ting og teknikker ...", man skal kunne for at være i stand til at spille på sin guitar – forklaret som akkorder, melodier, temaer, rytme og

fingerspil, og måske noget solospil (Thomhav, 2017a). Ud fra disse basale ting og teknikker benytter Thomhav sig allerede af scientia-dimensionen. Thomhav vælger fx at bruge termen ‘akkord’, men han kunne også have valgt at sige ‘tre-/firklange’, der også kan forstås som akkorder, men hertil er der en vigtig pointe som Nielsen (1994) giver: “Hvor enkle og almindeligt anerkendte sådanne termer end er til betegnelse af musikalske fænomener, så har disse fænomener ikke deres *egeneksistens* uden set i relation til vor *oplevelse*” (s. 107). Grundlæggende betyder det at de musikalske begreber og fænomener ikke har en fysisk eksistens, men at de “... får sin “objektive” eksistens ved at kunne opleves, erfares som en egenskab ved et musikalsk objekt” (Nielsen, 1994, s. 107-108). En akkord er dermed oplevelsen af tre-/firklange, men i forhold til Thomhavs introduktion til de kommende lektioner og guitarelever, så er termen akkord også med til at begrebsliggøre og belyse en viden der bruges og “eksisterer” i musikfaget og hertil når der undervises i guitar. I denne begrebsliggørelse er det også muligt at se sammenhængen mellem scientia- og ars-dimensionen, da begrebsliggørelsen af termen akkord kommer ud fra en oplevelse af harmoniske sammenklingende toner. Det vil sige, når Thomhav i en senere videolektion, ‘Lær at spille guitar - Lektion 2 (D akkord + Puls & Takt)’ beskriver for eleverne hvad en akkord er (scientia), gør han det ved at belyse det der perciperes (ars), “... at du spiller flere toner på guitaren ad gangen ...” (Thomhav, 2017b). Vi kan dermed godt se og beskrive hvordan de to dimensioner gør sig gældende ud fra aspekterne videnskab og kunst i Thomhavs musikpædagogiske praksis, men når vi skal prøve at forstå Thomhavs praksis ud fra aspektet ‘håndværksmæssige og hverdagskultur’, kan dette godt forekomme en smule problematisk i sin forklaring. Nielsen (1994) beskriver, at ars-dimensionen i basisfaget “... rummer vores daglige sanse- og erfaringsbaserede ... omgang med musik” og dermed berører kunstaspektet og en stor del af det håndværksmæssige aspekt (s. 110). Scientia-dimensionen berører i stedet videnskabsaspektet, men også en del af det håndværksmæssige aspekt, da man både kan “... ‘praktisere’ musik og ‘vide’ noget om den også ud fra et hverdagserfarings-, et samfundsudfordrings- og et filosofisk-antropologisk udgangspunkt” (Nielsen, 1994, s. 110). Det beskrivelserne har tilfælles er, at musik i begge dimensioner kommer af erfaring med musik og at en kunstnerisk kunnen og formidling af musik begge kan ses i det håndværksmæssige aspekt, hvortil det kan sættes i relation til en hverdagskultur. Thomhavs guitarundervisning og musikpædagogiske praksis i sine guitarlektioner, har på den måde et håndværksmæssigt aspekt hvori man som musikelev opnår en kunstnerisk kunnen på guitar. Samtidigt udviser Thomhav selv et håndværksmæssigt aspekt i sin formidling af det vi

percipere, når han fx beskriver hvad der sker når flere guitarstrengene bliver slået an på samme tid.

Guitarundervisningen vi modtager af Thomhav via YouTube eller på hans hjemmeside, udviser dermed, at det der bliver formidlet, godt kan danne grundlag for, at vi kan kalde Thomhavs pædagogiske praksis i guitarlektionerne et undervisningsfag, da vi kan observere det der danner grundlaget for basisfaget.

Med det på plads, vil vi i det næste kigge på nogle af de didaktiske problemstillinger, der er i forhold til musikundervisning, samt hvordan dette relaterer sig til Guitar Tid.

Musikdidaktiske problemstillinger

Hanken og Johansen (2016) beskriver, at musikdidaktikken "... dreier seg om ... forholdet mellom menneske og musikk i hele dets bredde ..." (s. 35). Således omhandler musikdidaktikken *alle* beslutningerne, man må tage i forbindelse med den musikpædagogiske virksomhed, herunder forudsætninger, betingelser og overvejelser.

Hanken og Johansen har, på baggrund af den didaktiske relationsmodel, som Hiim og Hippe også benytter sig af, udarbejdet en række typiske problemstillinger, som musikundervisere kan bruge til at udarbejde – samt reflektere over – deres didaktiske tilgang:

- *Hvilke rammer eksisterer for undervisningen?*
- *Hvilke forudsætninger bringer eleverne med sig?*
- *Hvilke forudsætninger bringer læreren med sig?*
- *Hvad er målet for musikundervisningen?*
- *Hvad slags indhold skal undervisningen have?*
- *Hvordan skal læringen tilrettelægges?*
- *Hvad skal vurderes og hvordan?*
- *Hvorfor vælger man som man gør?*
- *Hvorfor er det vigtigt med musikundervisning?*

I de følgende afsnit vil vi belyse og analysere disse problemstillinger – igen med udgangspunkt i de seks punkter i den didaktiske relationsmodel.

Rammefaktorer

Det første punkt, vi vil tage fat på, fra den didaktiske relationsmodel, er rammefaktorerne. Begrebet dækker over en lang række elementer, som har indflydelse på den pædagogiske praksis, i form af at sætte betingelser og give muligheder af forskellig karakter. Hanken og Johansen (2016) nævner både fysiske, økonomiske og organisatoriske rammer, men også tid,

samt krav til mål, indhold og vurdering kan spille en rolle. Rammefaktorer kan således ses i form af blandt andet læreplaner, bestemmelser om gruppestørrelse, forventninger fra bestyrelser, eller tilgængelige ressourcer. Derudover findes der også uformelle rammefaktorer, som ses i form af eksempelvis rutiner og traditioner, samt begrebet *skolekode*, som dækker over den pågældende institutions normer, holdninger og måder at handle på.

Således kan begrebet *rammefaktorer* i virkeligheden dække over et væld af forskellige ting. Af samme årsag vidner det generelt om en misforståelse, når nogle bruger udtrykket i en negativ betydning, og kun ser det som et synonym med *forhindringer*. Dette beskrives således af Hanken og Johansen (2016): "... det som er en hemmende rammefaktor i én situation, kan være fremmende i en annen." (s. 39).

Men hvor megen indflydelse har rammefaktorerne egentlig på den musikpædagogiske praksis i sidste ende? Hanken og Johansen refererer til den svenske pædagog Ulf P. Lundgren, som har udarbejdet sin egen teori om rammefaktorerne. Denne teori bygger på de mere overordnede rammer, såsom de politiske, sociale og økonomiske af slagsen. Lundgren har på den måde en meget bred forståelse af rammefaktorbegrebet; alle relevante faktorer, der er bestemt uden for selve undervisningssammenhængen, og som det hverken står i elevernes eller lærerens magt at ændre, betragter Lundgren som rammefaktorer. I forlængelse heraf uddybes Lundgrens forståelse af rammefaktor-kategorien: "På den måten ser Lundgren rammefaktorene som en *overordnet* didaktisk kategori, som virker bestemmende og begrensende på alle andre didaktiske beslutninger." (Hanken & Johansen, 2016, s. 41).

Hanken og Johansen (2016) er af den overbevisning, at Lundgrens rammefaktor-teori maler et overvejende pessimistisk billede af læreres muligheder for at udvikle og forandre den pædagogiske praksis (s. 42). I forlængelse heraf giver de således udtryk for, at det er musikpædagogens ansvar at forholde sig til de givne rammefaktorer på en konstruktiv måde, hvilket en musikpædagog vil kunne formå således:

Å forholde seg til rammefaktorene på en konstruktiv måte innebærer å finne et balansepunkt mellom på den ene siden å individualisere problemer som egentlig skyldes rammefaktorer utenfor ens egen kontroll, og på den andre siden å fraskrive seg ansvar ved å skylde på rammefaktorene. (Hanken & Johansen, 2016, s. 43)

Selvom rammefaktorerne kan fremstå begrænsende, er det altså op til musikpædagogen at forsøge at vende dem til vedkommendes fordel, for på den måde at få det bedste resultat.

For at vende tilbage til de tidligere nævnte problemstillinger, kan vi spørge os selv, hvilke rammer, der eksisterer for undervisningen i forhold til Guitar Tid. Allermest oplagt er selvfølgelig den manglende fysiske tilstedeværelse; i og med at vi har med en videobaseret, envejskommunikativ, asynkron, online undervisningsform, skiller Guitar Tid sig ud i forhold til de traditionelle undervisningsformer, som eksempelvis Hanken og Johansen fokuserer på. Dette kan umiddelbart ses som 'en rammefaktor efter Lundgrens opfattelse', eftersom disse omstændigheder kan fremstå begrænsende. Alligevel medfører videoformatet muligheden for at spole tilbage i undervisningen, og på den måde få gentaget de nødvendige punkter, hvilket – såfremt Thomhav formår at udforme sine videoer på tilfredsstillende vis – må formodes at kunne kompensere for en del af den manglende fysiske dimension. Dette vil vi dog vende tilbage til i diskussionsafsnittet.

En anden rammefaktor, der er i spil i forbindelse med Guitar Tid, er økonomien – et aspekt, der indeholder flere forskellige dimensioner. Først og fremmest er YouTube ikke i sig selv nogen synderligt indbringende forretning for nyopstartede kanaler, som det fx er tilfældet med Guitar Tid, hvilket også kommer til udtryk i vores interview med Thomhav, eftersom han end ikke nævner YouTube som en økonomisk faktor, da vi spørger ind til hans arbejdsliv (Bilag A, 03:36).

Til gengæld spiller økonomien heller ingen rolle for de YouTube-brugere, der måtte foranlediges til at benytte sig af Thomhavs undervisningstilbud, og alt i alt kan Thomhavs videolektioner bedst betegnes som 'frivilligt arbejde'. Dette tydeliggøres ligeledes, da det står i kontrast til Thomhavs fremtidsplaner med projektet: Han fortæller, at han planlægger at tilbyde flere kurser på en form for tilkøbsordning, men at han ikke vil fjerne de gratis lektioner, som fx begynderkurset:

Så min idé har ligesom været at lave hele denne her hjemmeside – lave en masse kurser. Altså, nu har jeg lavet det der begynderkursus, og jeg har lavet nogle mindre kurser, og nu kommer der et kursus om barrégreb og sådan noget lige om lidt. Så jeg vil lave en masse kurser, som er gratis, og lave en masse sanglektioner, som jeg sender ud til min mailingliste og sådan noget, og dét skal bare være gratis. Og så, på toppen af det, kommer der til at være en eller anden overbygningsting, som man kan betale for, hvis man har lyst til at dykke endnu mere ned... Altså, jeg tror, det første, jeg har tænkt mig at lave, er sådan et *strumming*-kursus ... som selvfølgelig ... kommer til at være et lidt andet niveau, altså, i forhold til det, jeg har lagt ud nu. I hvert fald i forhold til struktur og progression og sådan noget. (Bilag A, 11:10)

Man kan, i forlængelse af dette, spekulere i, hvilke signaler det sender, når man tilbyder videobaseret musikundervisning henholdsvis gratis og mod betaling. Det vil i hvert fald være nærliggende at tro, at folk vil forvente højere kvalitet, såfremt de har betalt for en given service. Thomhavs filosofi går denne type 'fordomme' i møde, eftersom han – gennem længere tid – har bevist sine undervisningsevner og -kvaliteter i de gratis lektioner.

En tredje rammefaktor, vi kan finde i forbindelse med Guitar Tid, hører ind under Hanken og Johansens tredje kategori, *organisatoriske rammefaktorer*. Flere af verdens mest besøgte hjemmesider lader til at have et ry for at være mystiske og avancerede, når det kommer til algoritmerne for søgefunktioner, og YouTube er bestemt ingen undtagelse. I vores interview med Thomhav nævner han selv, at det er problematisk at han ikke har nogen kontrol over YouTube:

... jeg kan lave en helt anden struktur på min hjemmeside end jeg kan på YouTube. Jeg er jo afhængig af YouTube's algoritme – at jeg kan lave playlister – men dybest set, så har jeg meget svært ved at styre, hvad folk ser, når de ser mine videoer på YouTube – altså, hvad der kommer ind i deres feed. Så når de klikker ind på et eller andet – lektion 3 ud af 4 af hvordan jeg synes man skal blive bedre til at tage akkorder eller sådan noget, så kan jeg gøre alt, hvad jeg kan med playlister og keywords og alt muligt for at det er lektion 4, der kommer bagefter, men dybest set, så har jeg ikke nogen indflydelse på det. (Bilag A, 47:26)

Således får vi også forklaret én side af, hvorfor Thomhav primært bruger YouTube til hosting. Det er simpelthen ikke gennemskueligt nok, og samtidig er der et element af usikkerhed ved kun at have YouTube som platform, hvilket han blandt andet fortæller om i vores interview; der er både tale om ny lovgivning på ophavsretsområdet og det at være afhængig af andres platform (Bilag A, 42:50).

Læringsforudsætninger

Viden om de to involverede parter forudsætninger er en nødvendighed for en musikpædagog, hvis vedkommende har en grad af professionalisme, eftersom viden om elevens forudsætninger danner grundlaget for didaktiske valg, og musikpædagogens egne forudsætninger har ligeledes bevidst eller ubevidst indflydelse på de endelige valg af indhold, metoder og lignende. Netop derfor er 'læringsforudsætninger' det næste punkt, vi vil tage fat

på, i forhold til den didaktiske relationsmodel. Didaktikkens opgave er i denne sammenhæng at belyse forudsætningernes indflydelse på den endelige praksis, samt at påvise sammenhænge mellem denne og de andre faktorer – ikke at studere selve forudsætningerne indgående (Hanken & Johansen, 2016, s. 44).

Der er delte meninger om, hvorvidt elev- og lærerforudsætningerne skal betragtes som en del af rammefaktorerne. Dette skyldes, at rammefaktorkategorien kan siges at favne bredere end de øvrige kategorier, og det kan således være vanskeligt at skelne dem fra hinanden. I dette specifikke tilfælde nævner Hanken og Johansen (2016) begrebet “personrammer” som en potentiel løsning på diskussionen om, hvorvidt læringsforudsætningerne er rammefaktorer eller ej. Alligevel konkluderer de, at kategorierne fungerer bedst i adskilt form. Dette bygger på, at parternes forudsætninger potentielt kan få langt større betydning end de øvrige rammefaktorer, og derfor bør de have en selvstændig kategori tilegnet (s. 39). Hiim og Hippe (2007) foreslår en mellemting mellem løsningerne, og inkluderer således lærerens forudsætninger i rammefaktor-kategorien, mens elevens forudsætninger ‘beholder’ sin egen kategori. Dette valg begrundes med, at lærerrollen indebærer en vis professionalisme, og derved antager Hiim og Hippe, at der er en ensartethed, læreres forudsætninger imellem (s. 170).

I kraft af specialiseringsgraden og genreopdelingen i musikfaget mener vi dog ikke, at det er retmæssigt, på den måde at skære alle undervisere over én kam, og således er Hanken og Johansens forståelse af rammefaktorer og læringsforudsætninger, samt forholdet mellem de to, mere dækkende i musiksammenhæng.

Elevforudsætninger

Den ene type læringsforudsætninger er den, der knytter sig til eleven. Udtrykket *elevforudsætninger* kan ifølge Hanken og Johansen (2016) dække over en række områder, som har betydning for elevens virke i en læringssammenhæng, såsom egenskaber, kundskaber, færdigheder og holdninger (s. 44). Derudover kan elevens læringsforudsætninger inddeles i nogle mere specifikke kategorier.

De *udviklingsmæssige* forudsætninger dækker over biologiske, fysiske og motoriske egenskaber, såvel som de kognitive af slagsen. Derudover nævner Hanken og Johansen også elevens sociale omstændigheder og færdigheder som en mulig faktor, mens det, i en musikpædagogisk kontekst, naturligvis også spiller en rolle, hvor langt eleven er i sin musikalske udvikling (2016, s. 45-46).

‘Elevens *individuelle* forudsætninger’ relaterer sig til de ‘blødere’ egenskaber. Det kunne således for eksempel dreje sig om følelser og motivation, men Hanken og Johansen nævner ligeledes elevens tidligere erfaring med undervisning som en faktor, og, i forlængelse heraf, graden af musikalitet/flair/talent hos eleven. Derudover er det relevant at forholde sig til den enkelte elevs læringsstil, da dette punkt kan variere fra person til person (Hanken & Johansen, 2016, s. 46-48).

Sluttelig nævnes de *sociokulturelle* forudsætninger. Dette felt dækker over elevens måde at forholde sig til musik – herunder musikalske præferencer (Hanken & Johansen, 2016, s. 48). Derudover refereres der til de omkringliggende sociale omstændigheder, som kan have indflydelse på undervisningen: “Samhold, splittelse, klikkdannelser, rollefordeling, uskrevne normer og felles holdninger ...” (Hanken & Johansen, 2016, s. 49)

Det generelle syn på, hvordan musikpædagoger bør forholde sig til elevforudsætninger, er dynamisk og konstant i udvikling. Før i tiden har man brugt megen energi på at diskutere, hvilke forudsætninger eleven *burde* have, med henblik på at kunne få mest muligt ud af undervisningen. Denne tankegang hænger ifølge Hanken og Johansen sammen med idéen om optagelsesprøver til kulturskoler o.lign., hvor man forsøger at vurdere, om en elev vil kunne få noget ud af den specifikke undervisning, de kan tilbyde. I dag ser Hanken og Johansen dog et stigende fokus på, hvad den individuelle elev kan bidrage med, hvilket kan tolkes som en mere optimistisk måde at anskue elevforudsætningerne – og potentielt også en mere konstruktiv tilgang? I hvert fald beretter Hanken og Johansen – i kraft af denne ændring – om positive tendenser i det generelle udbud af musikundervisning for udviklingshæmmede. Som eksempel herpå, nævnes den norske *ansvarsreform*, som blev indført i 1990’erne, med netop dét formål: at give ligeværdige undervisnings-, fritids- og kulturtilbud til *alle* mennesker – heriblandt udviklingshæmmede (Hanken & Johansen, 2016, s. 50). En musikpædagog må være forberedt på at møde forskellige elevforudsætninger i forskellige musikpædagogiske kontekster, specielt fordi ‘elevforudsætninger’ som koncept er en variabel, der hele tiden er i udvikling. Musikpædagogens rolle består således blandt andet i at fastslå elevens niveau:

[Eleven kan] ... ha musikkompetanse som hun har tilegnet seg *utenom* den aktuelle undervisningen. For å danne seg et best mulig inntryk av elevenes faglige forutsetninger, trenger musikkpædagogen mer informasjon enn det hun kan få ved bare å observere elevene i undervisningssituasjonen. Det er oftest nødvendig å spørre

elevene spesielt, eventuelt som del av et mer omfattende diagnostiserende vurderingsopplegg. (Hanken & Johansen, 2016, s. 51)

Hanken og Johansen understreger derfor v sentligheden af, at musikpædagogen ikke må l se sig fast på sin opfattelse af en elev, men derimod må vedkommende forholde sig til denne menneskelighed (Hanken & Johansen, 2016, s. 51).

Alt dette må desuden ses i lyset af Vygotskys teori om, at der er forskel på, hvad eleven kan selv (det aktuelle udviklingsniveau), og hvad eleven kan med støtte fra læreren (det potentielle udviklingsniveau). ”Hvis undervisningen er vellykket, vil eleven i neste omgang kunne mestre det samme på egen hånd, uden støtte.” (citeret i Hanken og Johansen, 2016, s. 51). Netop denne teori kan ses som det afgørende argument for, at elevforudsætninger må anskues som en indflydelsesrig faktor i forhold til den samlede læringssituation, og at kategorien fortjener sin plads i den didaktiske relationsmodel, uden at være inkluderet i rammefaktorerne.

Elevforudsætninger i relation til Guitar Tid

Guitar Tid er lidt et særligt tilfælde, når det angår denne kategori, eftersom Thomhav ikke har nogen chance for at tilpasse undervisningen til alle de mennesker, der benytter sig af hans undervisningsvideoer. Således elimineres elevforuds tningskategorien fra de faktorer, underviseren kan forholde sig til, i forbindelse med onlineundervisning. Den eneste, der, i onlineundervisning, har mulighed for at forholde sig til den konkrete elevs forudsætninger, er eleven selv. Således overtager den enkelte elev ansvaret for at forholde sig til denne didaktiske kategori, og dermed falder en del af underviserrollen over på eleven selv. Dette ansvar bliver således i online undervisningssammenhænge forvaltet af eleven ud fra devisen ’fungerer den givne undervisningsvideo ikke for mig, må jeg prøve en anden’.

Thomhav er opmærksom på dette, og forsøger at kompensere for distancen til eleverne, ved at opfordre dem til at kontakte ham med eksempelvis ønsker til sange. Således prøver Thomhav at danne et grundlag for at kende elevernes musikkulturelle forudsætninger. Det må dog betragtes som værende urealistisk, at han skulle kunne forholde sig til samtlige af den enkelte elevs forudsætninger, og netop derfor forbliver denne del af det didaktiske ansvar hos eleven selv.

Lærerforudsætninger

Den anden søjle af læringsforudsætninger består, som nævnt, af lærerens forudsætninger. Til forskel fra elevforudsætningerne, er der her lagt vægt på, at hovedområderne betegnes som *kompetencer* frem for *forudsætninger*, hvilket indikerer et vist niveau, og således også en grad af professionalisme, der – som nævnt ovenfor – forventes af en underviser.

Først og fremmest nævnes underviserens *musikfaglige* kompetencer. Det er selvsagt, at man må have en vis grad af kompetencer inden for musikfaget for at undervise i det. Dette adskiller dog musikfaget en smule fra andre områder, da der ikke mange andre steder opsættes formelle krav til kompetencer, men det er, alt andet lige, tilfældet her. ‘Musikfaglige kompetencer’ er ikke en finit størrelse, men derimod en særdeles dynamisk faktor, netop fordi både målgruppe og kontekst kan variere, og således vil kravene til de musikfaglige kompetencer hos musikpædagogen følge efter. Igen spiller ramme faktorerne altså en væsentlig rolle, og i denne sammenhæng medfører det, at musikpædagogen ”... må ha både *beredskap og vilje* til å utvikle og utvide sin musikkfaglige kompetanse i løpet av sin yrkeskarriere.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 52).

Den næste af lærerens læringsforudsætninger, der nævnes af Hanken og Johansen (2016), er *pædagogiske kompetencer*. Musik er et unikt fag i undervisningssammenhæng, eftersom det, i mange af fagets henseender, ikke er tilstrækkeligt at forstå og huske noget. Dette skyldes at den praktiske dimension også vejer tungt, så det handler lige så meget om læring af færdigheder. ”Fertighetslæring innebærer med andre ord langt mer kompliserte læringsprosesser enn tilegnelse av fakta, begreper og teorier.” (s. 52). Men det stopper ikke ved tilegnelsen af færdigheder.

Musik er også et unikt fag at undervise i, fordi det ikke *bare* er et fag. Hos langt de fleste elever vil musik nemlig spille en stor rolle i hverdagen, samt i forhold til den pågældendes identitet, og således opstår der en ekstra barriere i forhold til at opnå en effektiv undervisning. Hanken og Johansen formulerer, at det er ”... en stor pedagogisk utfordring å få undervisningen til å bli en meningsfull og integrert del av deres totale forhold til musikk.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 53). Hanken og Johansen henviser til Erling Lars Dale, som taler om tre niveauer af pædagogiske kompetencer: K-1, K-2 og K-3. Det første niveau, K-1, kommer til udtryk i selve undervisningssituationen, i og med det handler om at være dygtig til at gennemføre undervisning. Det næste niveau, K-2, handler om evnen til at lægge planer inden for sin praksis, og tager udgangspunkt i overvejelser, planlægning og vurdering. K-3 består grundlæggende af evner inden for en kombination af samtale og kritisk tænkning –

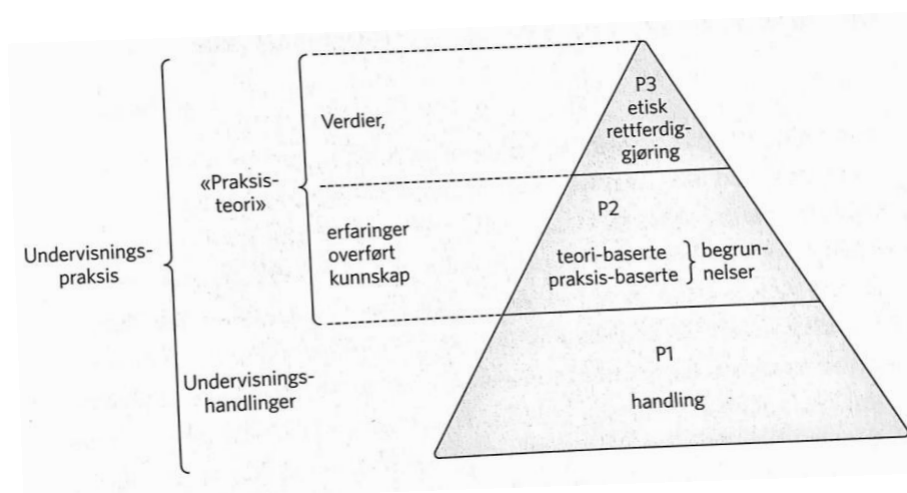
Hanken og Johansen (2016) omtaler det som ‘dygtighed i at kunne legitimere, drøfte og forholde sig kritisk til den pædagogiske praksis’ (s. 53).

Det er dog ikke kun musikpædagogens kompetencer, der har betydning for undervisningens indhold og kvalitet. Også musikpædagogens holdninger og værdier omkring den givne praksis vil have en indflydelse i denne sammenhæng. Dette aspekt omtaler Hanken og Johansen (2016) som det (musik)pædagogiske grundsyn hos musikpædagogen (s. 54). Udtrykket bruges som en ‘paraply’, der dækker over en længere række af mindre komponenter, som tilsammen udgør grundsynet. Som eksempel på en af disse komponenter nævnes musikpædagogens *fagsyn* som en faktor, der har indflydelse på både planlægningen, gennemførelsen og vurderingen af undervisningen. Derudover fremføres musikpædagogens *musiksyn* som en væsentlig faktor:

En musikkpædagog som mener at musikken først og fremst udtrykker seg selv og ikke kan formidle utenommusikalsk mening, vil legge stor vekt på musikkens egen indre struktur og logikk i sin undervisning. En musikkpædagog som derimot mener at musikk uttrykker følelser eller utenommusikalske forhold, som naturstemninger, hendelsesforløp, samfunnsforhold og liknende, vil sannsynligvis legge vekt på musikkens egenskaper til å uttrykke slike sider. (Hanken & Johansen, 2016, s. 54)

Således medregnes også musikpædagogens syn på, hvad *musikalitet* er, som en faktor, der kan have indflydelse på grundsynet; skåret helt ind til benet, vil det betyde forskellen mellem kun at satse på undervisning af de alldygtigste elever eller at fokusere på bredden og give alle en chance for at udvikle sig musikalsk. Nogle mener at musikalitet er en evne, som er forbeholdt en meget lille gruppe mennesker, mens andre mener at musikalitet er til stede i alle mennesker, og at denne evne blot skal trænes (Hanken & Johansen, 2016, s. 55). Det sidste syn, Hanken og Johansen nævner, er *synet på eleven og egen rolle*. Der er forskel på, om en musikpædagog betragter eleven som kreativ, motiveret og ansvarsbevidst, eller om elevsynet er mere negativt i udgangspunktet. Ved et positivt elevsyn vil musikpædagogens opgave bestå i at støtte og vejlede, og undervisningen vil i disse sammenhænge minde om læringstypen *eduction*, som omtales af Folkestad (2006). Som den naturlige modsætning hertil, vil det mindre positive elevsyn indebære en væsentligt mere aktiv rolle for musikpædagogen, som i sådanne sammenhænge både skal fungere som formidler og påvirker. Hanken og Johansen kæder elevsynet meget nært sammen med musikpædagogens kundskabsbegreb: “Er kunnskap noe som læreren skal overføre til eleven? Eller er kunnskap

noe som *konstrueres* av den enkelte elev?”, og således også vedkommendes idé om, hvordan læring skal foregå: “Som en overføringsprosess, som en aktiv konstruksjonsprosess eller som en kritisk bevisstgjøringsprosess.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 55). Dette leder os videre til Hanken og Johansens illustration og beskrivelse af begrebet *praksis*.



Figur 7: “Praktisk yrkesteori som grunnlag for praksis” (Hanken & Johansen, 2016, s. 57)

Praksisbegrebet beskrives ofte som bestående af tre niveauer (Figur 7). Det første niveau, P1 er handlingerne – den praksis, som kan observeres. Det kan for eksempel være musikpædagogens konkrete instruktioner eller demonstration af en teknik. Måden, hvorpå musikpædagogen griber dette an, er baseret på en række overvejelser, som findes på de to øvrige niveauer. Niveau 2 – P2 – består af musikpædagogens overvejelser omkring, hvad der er hensigtsmæssigt i den konkrete undervisningssituation. Disse overvejelser bygges på et fundament af egne og andres erfaringer, samt teori, som er lært gennem uddannelse. I forlængelse af dette nævner Hanken og Johansen (2016) dog et forbehold, som samtidig repræsenterer det tredje praksisniveau, P3: “Våre handlinger baserer seg imidlertid ikke bare på hva som oppleves som hensiktsmessig og effektivt. Vi har også en følelse av hvilke handlinger og valg som er *riktige og forsvarlige* ut fra etiske og politiske standpunkter, blant annet med utgangspunkt i vårt pedagogiske og musikkpedagogiske grunnsyn.” (s. 56).

Lærerforudsætninger i relation til Guitar Tid

Som tidligere antydnet, kan lærerforudsætninger siges at spille en større rolle inden for musikdidaktikken end det er tilfældet inden for andre fagdidaktikker. Thomhavs Guitar Tid-projekt – og online undervisning generelt – er ingen undtagelse for dette.

Som nævnt har vi, i form af Thomhav, at gøre med en konservatorieuddannet guitarunderviser. Dette betyder, sammenlagt med hans store erfaring, at underviserens musikfaglige kompetencer er i top. Man kan endda spekulere i, at musikundervisere ikke behøver et lige så bredt musikfagligt kompetencegrundlag i forbindelse med videobaseret online undervisning; Thomhav sætter dagsordenen ud fra sine egne evner og overbevisning, og internet-/YouTube-brugerne kan herfra selv bestemme om de vil agere elever ved at indgå i læringssituationen.

Som udgangspunkt skulle Thomhavs pædagogiske kompetencer ligeledes have bevist sig igennem hans omfattende erfaringsgrundlag. Guitar Tid-formatet er dog anderledes i forhold til dette erfaringsgrundlag, grundet distancen mellem parterne, samt formatets asynkrone karakter. Dette imødekommer Thomhav dog ved at overveje de mulige faldgruber, med henblik på at eliminere elevens fejl, uden fysisk tilstedeværelse:

Jeg bruger sindssygt meget tid på at tænke over, hvad folk kan gøre galt, når de ser mine videoer. Altså jeg bruger virkelig meget tid på at tænke over det. Altså, jeg bruger tid på at tænke over, hvad for nogle faldgruber, der er, altså. Så derfor, så bliver de også nogle gange meget lange, og meget, sådan, taletunge, mine videoer. Og det er der også nogle, der brokker sig helt vildt over, men man kan jo ikke gøre alle [tilfredse], sådan er det jo ... (Bilag A, 19:21)

Dette citat fra Thomhav vidner om pædagogisk overskud til nytænkning, og således kompenserer han for de udfordringer, der ellers kunne forringe læringen.

Derudover giver Thomhav – både gennem interviewet og udviklingen af undervisningsvideoerne, han uploader – udtryk for, at *tekniske* kompetencer er nødvendige, når undervisning flyttes til internettet. Er underviseren ikke i besiddelse af de tekniske kompetencer, der kræves, vil de pædagogiske kompetencer ikke kunne komme til deres ret, og indsatsen vil være spildt. Thomhav har dog formået at udvikle disse færdigheder, og han forsøger stadigvæk at forbedre dem.

Musikdidaktikkens mål-begreb

Da undervisning per definition er en intenderet aktivitet, er det naturligt at ville sætte ord på sine hensigter, i forbindelse med undervisningsplanlægning, samt den efterfølgende evaluering. Hanken og Johansen (2016) nævner, i forlængelse af dette, begrebet *formål*, som de bruger i forstanden ‘overordnede intentioner og hensigter inden for en given praksis’. Det understreges, at praksis i denne sammenhæng kan henvise til en specifik institution, men begrebet kan også beskrive de mere langsigtede mål inden for et specifikt fag (s. 59).

Hanken og Johansen nævner ligeledes *kognitive mål*, som omhandler elevens forståelse, indsigt, kreativitet, hukommelse, opfattelse, samt andre læringsresultater, som bygger på mentale aktiviteter. *Psykomotoriske mål* dækker over mål for “... viljebestemte og kontrollerede fysiske bevægelser og aktiviteter ...”, mens *affektive mål* relaterer sig til følelser, holdninger og værdier (Hanken & Johansen, 2016, s. 61). Selvom de forskellige typer af mål adskiller sig fra hinanden på papiret, vil de i praksis flyde mere sammen, i kraft af at de forskellige dimensioner påvirker hinanden: “En instrumentalpedagog vil for eksempel sjelden arbejde med et musikstykke med vekt på *enten* spilleteknikk, analyse eller musikalsk udtryk. Disse områderne er uløselig forbundet med hverandre. For eksempel vil spilleteknikken være et vigtigt virkemiddel for å få fram et bestemt uttrykk.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 62). Inndelingen valideres alligevel, da den ifølge Hanken og Johansen kan hjælpe med at sikre, at alle tre dimensioner – den kognitive, affektive og psykomotoriske – bliver dækket af underviseren (2016, s. 62).

Jakob Thomhavs didaktiske mål i forbindelse med Guitar Tid er selvfølgelig, på et overordnet plan, at lære folk at spille guitar. De enkelte videoer har mere konkrete mål, såsom at folk skal lære at tage specifikke greb eller spille specifikke sange, men distanceelementet gør det svært for underviseren at blive mere konkret. Vi må således formode, at den enkelte elev opstiller mere personlige målsætninger for sig selv, i forlængelse af læringsforudsætningerne. Dermed falder en del af det didaktiske ansvar også her over på den enkelte elev.

Musikpædagogisk indhold

Næste punkt i den didaktiske relationsmodel er *indhold*. Hanken og Johansen skriver, at dette punkt naturligvis dækker over “... det man arbejder med i den musikpædagogiske virksomheten.” (2016, s. 70). Indholdet kan således bestå af både *lærestof* – repertoire, musikbegreber, akkordskemaer og musiktraditioner, samt forskellige *læringsaktiviteter* – måder at arbejde på. Det er dog ikke alle, der beskæftiger sig med didaktik, der tænker

læringsaktivitetene ind under indholdsdimensionen, men Hanken og Johansen finder det passende at slå kategorierne sammen i denne musikpædagogiske kontekst: “De utgjør en del av selve faget og er ikke bare en måte å tilegne seg faget på.” (2016, s. 70).

Den mest udbredte måte at udvælge indhold i en musikpædagogisk sammenheng finnes i mål-middel-didaktikken. Her formulerer musikpædagogen en række mål på forhånd, og disse mål styrer således alle andre beslutninger i processen, inklusive indholdet. I sådanne tilfælde består indholdsudvælgelsen primært i at sikre sig, at målene kan indfries med de udvalgte redskaber. Der findes imidlertid andre tilgange til denne udvælgelsesproces, og det er i virkeligheden muligt at lade en hvilken som helst af de didaktiske kategorier diktere. Dette vil medføre at “... elevens og musikkpædagogens forutsetninger og virksomhetens rammefaktorer og vurderingsformer i mange tilfeller oppleves som like naturlige utgangspunkter når innhold skal velges. Man velger for eksempel et bestemt repertoar fordi man vet at elevene liker det, fordi det passer til gruppeundervisning eller fordi det er pliktnummer i en konkurranse.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 71).

Der er delte meninger om, hvorvidt det er lærestoffet eller læringsaktivitetene, der skal være omdrejningspunkt for indholdet. De, der mener, at lærestoffet skal være det centrale, argumenterer med, at materialet i sig selv indeholder “dannende kvaliteter” (Hanken & Johansen, 2016, s. 72). Hanken og Johansen henviser i denne sammenheng til tyske Wolfgang Klafkis teori om *material dannelse*, som siger, at tilegnelsen af lærestoffet er målet, men stoffet ligeledes er det viktigste redskab i selve dannelsesprocessen. Denne teori forgrener sig i to forskjellige retninger.

Den *objektivistiske* retning har den tilgang, at produktet af lærestoffet – i form af bl.a. viden, verdier, værker og andre dele af kulturen – skal overføres til eleven, som således bliver “... et “opplagringskar” for dette kulturinnholdet.”. Der er dog et problem ved denne tilgang, da der ikke findes nogen kriterier at vælge indholdet ud fra, som det pointeres af Hanken og Johansen (2016, s. 73).

Den *klassiske* retning bygger på en anden tilgang. Her er det ikke alt lærestof inden for en kultur, som anses for at være dannende.

Man skal velge lærestoff som inneholder og uttrykker noe som er typisk og verdifullt, og som den oppvoksende generasjon bør kjenne og lære av. Det kan være litteratur, musikkverk, menneskelige prestasjoner, historiske begivenheter og annet som kan tjene som forbilder, fordi de gir uttrykk for verdier som samfunnet ønsker å overføre til neste generasjon. (Hanken & Johansen, 2016, s. 73)

Hanken og Johansen (2016) understreger, at 'klassisk' ikke refererer til nogen bestemt historisk epoke eller til klassisk musik, men i stedet lærestof, som anses som 'klassikere'. Således bygger den klassiske retning af Klafkis teori på idéen om, at man kan opstille kanoner, og således diktere, hvilke værker, der kan redde os fra at "... gå til grunde estetisk og kulturelt ..." (s. 73). Denne tilgang er dog heller ikke helt fejlfri, eftersom der kan opstå problemer med at udvælge, hvilke værker, der skal anses som klassikere, og som har dannelsesværdi. Dette skyldes, at der, selv inden for forholdsvis afgrænsede kulturer, findes delkulturer, som har andre værdier end normen dikterer, og det man vil således ikke kunne opnå absolut enighed i en sådan udvælgelse (Hanken & Johansen, 2016, s. 74).

Det modsatte synspunkt handler om at have læringsaktiviteter i centrum. I disse sammenhænge er der mere fokus på eleven, som skal dannes, og mindre fokus på selve stoffet, fordi den menneskelige udvikling foregår i kraft af aktiviteterne, og ikke selve materialet. Således er det ikke vigtigt, *hvilke* sange de givne elever lærer at synge, men derimod *at* de lærer at synge "... fordi dette kan være udviklende for dem som mennesker." (Hanken & Johansen, 2016, s. 75). Klafki kalder dette fænomen for *formal dannelse*, og ligesom med den materiale dannelse, opdeler han dette fænomen i to retninger: funktionel og metodisk dannelse.

Funktionel dannelse er en dannelsesstradition, der bygger på en tankegang om, at indholdet skal vælges på en måde, der gør det muligt for eleverne at udvikle deres evner. Når evnerne er udviklede, skal de have en grad af almengyldighed, således at eleverne kan blive ved med at opdage sammenhænge, hvor de kan bruge evnerne. På den måde kan den funktionelle dannelsesstradition siges at være overvejende bredt funderet, med henblik på at udvikle egenskaber som koncentration og kreativitet (Hanken & Johansen, 2016, s. 75).

Metodisk dannelse er den anden retning, og her er den grundlæggende idé, at man ikke kan lære eleverne alt, hvad der er vigtigt, hvorfor fokus ligger på at lære eleverne at lære i stedet. Således får eleverne de bedst mulige kår, i forhold til, på egen hånd at skulle opsøge viden på senere tidspunkter. I den musikpædagogiske kontekst kan metodisk dannelse eksempelvis dække over indlæringsmetoder, fremgangsmåder til bladspil og musikanalysemetoder (Hanken & Johansen, 2016, s. 76).

Guitar Tid er opbygget af forskellige typer af indhold. Begynderkurset har fokus på aktiviteterne frem for lærestoffet, og kan således kategoriseres som *formal dannelse*. Nærmere bestemt er der tale om den funktionelle dannelsesstradition, eftersom idéen med hele kurset er, at lære eleverne grundlæggende – almengyldige – evner. Når Thomhav derimod

laver lektioner, hvor eleven skal lære specifikke sange, er der tale om material dannelse. I den forbindelse ser vi et godt eksempel på, hvordan en objektivistisk indholdsudvælgelse udarter sig inden for musikpædagogikken, eftersom der er tale om, at viden og værker 'overføres' til eleven, og Thomhav tager ikke udgangspunkt i en kanon over klassikere.

Musikpædagogik og evaluering

Evaluering er, inden for musikpædagogikken, et begreb, der kan tolkes på mange forskellige måder. Generelt skelner man imellem lærerevaluering, programevaluering og elevevaluering, og Johansen har i denne artikel valgt at fokusere på sidstnævnte. Helt konkret skriver Johansen ud fra en folkeskolesammenhæng, men mange af de holdninger og synspunkter, han udtrykker, kan dog sagtens sættes i en bredere kontekst, og de er ligeledes gyldige i en mere moderne sammenhæng. Johansen nævner i flæng eksempler, fra karaktergivning til elever i skolen, til at vurdere effektiviteten af selve musikundervisningsforløbet på et konservatorium (Johansen, 1994, s. 49).

I de fleste sammenhænge er formålet med evaluering i undervisningssammenhæng at planlægge videre undervisning, samt at opsummere tidligere undervisningsforløb; disse to aspekter kaldes henholdsvis formativ og summativ evaluering (s. 49). Johansen udtrykker dog alligevel en mindre utilfredshed med, hvor lidt, der er skrevet om musikdidaktik ud fra et evalueringsperspektiv, og dette fremstår ligeledes som grundlaget for artiklen.

Det er ikke en let opgave at evaluere på musikundervisning. Der skal opstilles en række kriterier, og derudover er der behov for metoder til at indhente oplysninger omkring elevens læring, og således også undervisningens effektivitet (Johansen, 1994, s. 49-50). Men dette er lettere sagt end gjort, eftersom musikfaget er så bredt favnende, som det er tilfældet. Dette skyldes, som Johansen (1994) skriver, at *undervisningsfaget* musik skal forholde sig til både *kunsthfaget* musik og *videnskabsfaget* musik. Med henvisning til Frede V. Nielsen udtrykker Johansen dog, at kunsthfaget er det grundlæggende – *basisfaget* (s. 50).

Trods udfordringerne kaster Johansen sig alligevel over at beskrive principperne for at udvikle et evalueringsoplæg i en musikundervisningskontekst. Han understreger først og fremmest nødvendigheden af altid at tilpasse evalueringsoplægget til det konkrete undervisningsforløb. I takt med, at verden helt generelt – i stadig stigende grad – teknologiseres og effektiviseres, spreder der sig en opfattelse af, at man kan gennemanalysere alle sider af alting. Således mener undervisningsteknologien også at kunne forudsige "... nærmest mekaniske årsaks-virknings-forhold" i undervisningssituationer. Denne opfattelse deler Johansen ikke, og han giver således udtryk for, at han er tilhænger af såkaldt

procesorienteret undervisning. Denne undervisningsform er i sin essens langt mere dynamisk, og egner sig således bedre til at have med mennesker at gøre, blandt andet fordi, at det i sidste ende er eleverne og læreren, der bestemmer indholdet af undervisningen. På samme måde går Johansen ind for, at evalueringen ikke skal foregå ud fra en statisk model – den skal, som nævnt, tilpasses den konkrete undervisning (Johansen, 1994, s. 56).

Hvis et musikundervisningsforløb skal styres af mål og indhold, frem for et på forhånd udarbejdet evalueringsoplæg, argumenterer Johansen (1994) for vigtigheden af at opstille flere delmål, samt at behandle disse "... på andre måter enn undervisningsteknologien legger opp til." I forlængelse heraf beskriver han to typer af mål, som musikundervisere kan arbejde ud fra: *adfærdsmål* og *procesmål*. Adfærdsmål beskriver, hvilken adfærd eleverne skal udvise ved slutningen af en lektion eller et undervisningsforløb. Til en vis grad kan denne type mål ses som 'enten-eller', og er således overvejende mekaniske, i tråd med "undervisningsteknologien", som Johansen omtaler. Den anden type, procesmål, beskriver, som navnet antyder, processer, og har til formål at holde en bestemt retning. Procesmål er typisk mere abstrakte af natur, da de ikke kan efterprøves, men Johansen indikerer, at de kan være ganske effektive som fokuspunkter for underviseren:

Arbejder vi med mål som gjelder ikke-målbare verdier, er det heller ikke naturlig å kreve at det skal være mulig å kontrollere om de er nådd. Målene kan altså fungere som retningsgivende for arbeidet, ikke bare som endemål som skal nås før nye mål kan stilles opp. (Johansen, 1994, s. 57)

I forlængelse af diskussionen om adfærdsmål og procesmål lister Johansen en række spørgsmål, som eksempler på, hvad en underviser kan holde øje med i en undervisningsproces, med henblik på evalueringen. Samtlige observationsspørgsmål har overvejende kvalitativ karakter, og er således åbne for fortolkning. Dette adresserer Johansen, idet han stiller spørgsmål ved, hvilke træk, der kan betegnes som positive og negative i en elevs udvikling; det er unægteligt svært at dømme den slags, da det typisk vil dreje sig om subjektive, non-binære vurderinger. Det er dog en nødvendighed at kunne identificere de henholdsvis konstruktive og mindre konstruktive sider ved en undervisningsproces, der er baseret på evaluering, og således bør underviseren også kunne kende en god fra en dårlig præstation – på et overordnet niveau. I artiklen beskriver han det således:

Det *er* bedre å kunne lære en melodi på øret, dvs. synge den riktig rytmisk og tonalt, enn ikke å kunne det. Det *er* bedre å kunne gå i takt med musikken enn ikke å kunne det. Liknende vurderinger kan gjøres på mange områder: Å fastholde et rytmisk ostinat samtidig med at andre spiller en melodi, å kunne spille en melodi prima vista ... , å kunne høre når en skal skifte akkord, eventuelt finne den neste akkorden i en sang på gitar for å nevne noen. (Johansen, 1994, s. 60)

I sidste ende mener Johansen dog, at mængden af musikalsk lærdom, der kan evalueres så kvantitativt som andre fag lægger op til, er utilstrækkelig, hvorfor han også er af den overbevisning, at der bør findes et alternativ til prøver i musik. Et alternativ, hvis resultater kan afspejle resultater af undervisningen, og ikke bare resultater af prøven. Johansen mener således, at der skal udvikles en metode til at kortlægge hvilken grad af lærdom, eleverne har fået ud af et musikundervisningsforløb. Johansen giver udtryk for, at en sådan metode kræver, at man arbejder sig op til at have et grundlag for evaluering af højere kvalitet, hvilket indebærer pålidelighed, dokumentation, begrundelse, samt at udtrykke “noe om det den skal gjøre” (Johansen, 1994, s. 61).

Den didaktiske evalueringskategori er tæt knyttet med målkategorien. Dette implicerer, at det kan være meget svært at vurdere udbyttet af et givent asynkront undervisningsforløb som eksempelvis Guitar Tid. Thomhav bekræfter denne tese, og fortæller således, at han ikke kan evaluere undervisningen i detaljer. Han ved dog, på et overordnet plan, at hans undervisning fungerer for nogle mennesker, hvilket han har fået at vide gennem beskeder fra eleverne selv, men det er i bund og grund op til eleven selv at forholde sig til denne del af didaktikken – også denne del (Bilag A, 20:23).

Musikdidaktikkens metode

Ifølge Hanken og Johansen (2016) defineres og beskrives metodebegrebet inden for musikpædagogik på et utal af forskellige måder (s. 79). Selv vælger de dog, med henblik på at indkapsle så mange betydninger som muligt, at benytte sig af en forholdsvis bred definition, som betegner metode som “... *en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring*”. Nærmere bestemt bruges begrebet dog først og fremmest om undervisningsmetoder (Hanken & Johansen, 2016, s. 80), og derfor kan det umiddelbart sidestilles med Hiim og HIPPES (2007) *læreproces*-begreb (s. 96). Hanken og Johansen mener dog ikke, at denne betegnelse er gangbar, eftersom den ikke formår at indkapsle planmæssigheden – det samme er i øvrigt tilfældet med udtrykket *læringsaktiviteter*, som bedre egner sig til

indholdskategorien (2016, s. 80-81). Hanken og Johansen aner til gengæld en tendens i, at der inden for didaktikken er sket en drejning, så der er kommet mere fokus på den elevens læring, frem for udelukkende at fokusere på underviserens perspektiv (2016, s. 80). Disse synspunkter udtrykkes blandt andet således:

“En grunnskolelærer kan for eksempel velge å bruke sang som læringsaktivitet fordi hun mener det er viktig at elevene utvikler sin sangstemme. Hun har da valgt sang som *innhold* i undervisningen. Hvis hun derimot velger å bruke sang som én blant flere mulige framgangsmåter for å trene elevenes gehør, er sangen en *metode*; det er ikke noe poeng i seg selv at elevene synger, men musikkpedagogen mener at det å synge kan være en hensiktsmessig framgangsmåte for å trene gehøret.” (s. 80-81)

Der er en mange, der – bevidst eller ubevidst – vælger at se på musikpædagogiske metoder som opskrifter. Med dette, som betegnes som et *normativt* syn, mener Hanken og Johansen (2016), at mange musikpædagoger stræber efter at finde ‘den helt rigtige metode’, og således er det underforstået, at en metode kan være god eller dårlig, og hvis man finder den rigtige metode, behøves man ikke at forholde sig til eleverne, rammefaktorer eller andre didaktiske dimensioner (s. 81). Alternativet til den normative metodeforståelse er mere dynamisk, og indebærer således at musikpædagogen vælger metoden ud fra de didaktiske kategorier. Denne forståelse bunder i en tankegang om, at “[e]n metode som passer for ivrige 9-åringer, passer ikke nødvendigvis for lidt mer motvillige 14-åringer ... og en metode som passer for individuell instrumentalundervisning, passer ... ikke nødvendigvis for gruppeundervisning ...” (Hanken & Johansen, 2016, s. 81). Denne måde at forholde sig til metode kalder Hanken og Johansen for *analytisk* (2016, s. 82), og må, i kraft af den mere realistiske karakter, anses som overlegen i forhold til det normative syn. Når dette er sagt, må det alligevel understreges, at der findes sammenhænge, hvor man kan slippe af sted med en overvejende normativ metodetilgang. For eksempel nævner Hanken og Johansen (2016) *Suzuki-metoden*, som er udviklet af en japansk violinist, Shinichi Suzuki, i mellemkrigstiden. Han studerede sit instrument i Berlin, og indså, hvor svært det var for ham at lære tysk, mens nyfødte børn kunne lære det uden problemer. *Suzuki-metoden* er således udarbejdet på en grundlæggende idé om, at alle kan lære at udtrykke sig gennem musik, hvis de bliver trænet i det: “Det er miljøet som er avgjørende, ikke arven.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 111). Metoden bygger på samme principper som at lære sit modersmål, og i praksis fungerer den ved at eleverne allerede fra en meget ung alder oplæres ud fra gehør på små instrumenter,

med stor hjælp fra forældrene (som derfor også skal kunne spille). Suzuki lagde megen vægt på, at målet med metoden ikke skal være at uddanne professionelle musikere, men i stedet at bidrage positivt til barnets udvikling i en bredere kontekst. Således lægger metoden også op til at indgå i sammenspilssituationer, eftersom samarbejde er at foretrække fremfor konkurrence, ifølge Suzuki (Hanken & Johansen, 2016, s. 111).

Inden for musikken er der gennem årene blevet udviklet en række fagspecifikke metoder til at lære de forskellige aspekter af faget. Hvis en person vil lære at spille, synge eller komponere, opsøger vedkommende en sanger, musiker eller komponist og indgår i såkaldt *mesterlære*. Dette begreb betegner de metoder der bruges i et forhold mellem mester og svend, og i musik er dette både en af de mest effektive og en af de mest anvendte metoder inden for instrumental- og vokalundervisning på alle niveauer (Hanken & Johansen, 2016, s. 97). Den typiske proces i mesterlære som musikpædagogisk koncept beskrives som følger:

Først *demonstrerer* mesteren rigtig utførelse, så *øver* svennen mens mesteren *korrigerer* utførelsen til han er fornøyd med resultatet. Veiledningen tar utgangspunkt i de kriteriene mesteren har utviklet for å vurdere utførelsen. Disse kriteriene kan være uhyre nyanserte og komplekse, og det er ikke alltid mulig å uttrykke dem med ord; mye av kunnskapen mesteren forvalter er “taus”. (Hanken & Johansen, 2016, s. 98)

Langt hen ad vejen passer beskrivelsen af mesterlære med, hvad der foregår i forbindelse med Guitar Tid. Helt grundlæggende er Thomhav mesteren, og demonstrerer således, hvordan den givne del – akkord eller længere frase – skal spilles. Brugeren – eleven – svenden – i den anden ende skal herefter øve sig ud fra det foreviste. Det er dog her, vi møder et problem i forhold til fysisk undervisning. Eftersom videobaseret undervisning, såsom Guitar Tid, er et eksempel på envejskommunikation, er der ikke mulighed for, at mesteren kan vurdere og korrigere. Thomhav er tydeligvis opmærksom på denne problematik, hvilket han også giver udtryk for, og af samme årsag forsøger han at kompensere for den manglende fysiske tilstedeværelse ved at adressere de mulige fejl, samt at være meget opmærksom på at udtrykke sig tydeligt omkring, hvordan øvelserne skal udføres. Dette er imidlertid ikke tilstrækkeligt, hvis man skal dømme ud fra Hanken og Johansens beskrivelse af mesterens tavse kundskabsforvaltning. Thomhav er ligeledes godt klar over, at det ikke er muligt at kompensere fuldt ud for envejskommunikationen, og således mener han ikke, at YouTube kan konkurrere med traditionel, fysisk én-til-én-undervisning (Bilag A, 25:10). Dygtige, omhyggelige online-undervisere vil dog kunne komme ganske tæt på:

Altså, når jeg siger, at jeg ikke synes, det kan konkurrere, så handler det primært om kvalitet. (...) Jeg synes faktisk godt, at YouTube kan stå alene, allerede nu. Og det er jo også klart, der er jo også noget teknologisk udvikling på vej, som kan det endnu vildere. Altså, jeg ved ikke rigtigt hvordan den der VR-ting kommer til at *funke*, men der kommer da helt sikkert til at ske noget – eller 360 graders – altså der er jo alle mulige ting, som kommer til at ske, som kommer til at rykke det tættere på en oplevelse af at sidde i samme rum som den, man nu får undervisning af. Men jeg synes sagtens, det kan stå alene nu, altså. Ja, det ved jeg, det kan. (Bilag A, 32:17)

Det vil dog, alt andet lige, kræve en stor mængde selvindsigt fra eleven, selvom teknologisk udvikling måske kan gøre det hele lettere og mere effektivt, hvilket vi også vil komme ind på i diskussionsafsnittet.

Grundlaget for den musikpædagogiske praksis

Ifølge Hanken og Johansen (2016) mener musikpædagoger generelt, at musikpædagogisk virksomhed er en både vigtig og nødvendig del af kulturen og samfundet, samt menneskers liv generelt. Denne opfattelse har dog ikke altid været delt af flertallet, hvilket har medført et behov for at argumentere for musikpædagogikkens eksistensberettigelse (s. 165). Dette er blevet til en forholdsvis omfattende *legitimeringsdebat*, som indeholder mange vinkler. Hanken og Johansen (2016) har inddelt argumenterne i tre kategorier under overskrifterne: *kulturarven*, *indvidet* og *samfundet* (s. 166).

Legitimeringsargumenterne for musikpædagogikken med udgangspunkt i kulturarven bygger grundlæggende på en idé om at vi skal arbejde på at bevare kulturarven. Musikundervisning er et effektivt middel til dette, da det på denne måde bliver muligt at overføre og tilgængeliggøre kulturarven til de næste generationer. Ifølge Hanken og Johansen (2016) er det sikkert og vist, at selv musik, som er skabt for længe siden, kan besidde egenskaber, der kan berøre os i dag (s. 166-167). Derudover er der inden for de fleste kulturelle felter – herunder musik – værker, der i manges øjne anskues som vigtige i den almene dannelse af mennesker.

Legitimeringsargumenterne, der tager udgangspunkt i indvidet bygger på en fælles opfattelse af, at musik og følelser er tæt knyttede, og i kraft af dette kan musikundervisning potentielt have stor betydning for mennesker: “Musikkundervisning blir viktig fordi den utvikler en side av personligheten som “ikke-kunstneriske” fag har vanskeligere for å ivareta,

hevdes det.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 167-168). Der er flere variationer af denne opfattelse af forholdet mellem følelser og musik, og nogle mener at musik direkte kan bruges til at udtrykke følelser, mens andre – Hanken og Johansen nævner specifikt filosofen Susanne Langer – i stedet ser en slående lighed mellem henholdsvis musikkens og følelsernes form og forløb (2016, s. 168). Fællesnævneren for opfattelserne er dog, at musikundervisning kan hjælpe eleverne med at udforske og artikulere deres følelser, i takt med at de bliver bevidste om dem.

Udover at musikundervisning også kan have betydning for udviklingen af folks kulturelle identitet, er det en væsentlig pointe, at faget besidder en egenskab af at kunne fremme elevernes udvikling inden for andre områder. Blandt andet menes musik at have en positiv effekt på kreativitet, samarbejdsevne og motorik, såvel som intellektuel udvikling i en bredere forstand; musikundervisning kan, ud fra dette argument, siges at have en stor *nytteværdi*, som igen knytter sig til Klafkis teori om formal dannelse gennem musikundervisning (Hanken & Johansen, 2016, s. 169).

Nytteargumentet for musik er der dog mange, der forholder sig kritisk overfor. For eksempel nævnes Øivind Varkøy og Frede V. Nielsen som to musikpædagogiske teoretikere, der har et mindre ‘lyserødt’ syn på, hvad musikundervisning er i stand til. Således mener Varkøy, at i kraft af, at nytteaspektet tillægges så megen værdi, tilsløres alle de øvrige værdier, som musikpædagogisk virksomhed kan have en positiv virkning på (Hanken & Johansen, 2016, s. 170), mens Nielsen (1998) kort og kontant konstaterer, at “... musikfaget ofte har været og er *meget prætentøst* i sin forestilling om, hvad der kan opnås ved hjælp af musikoplæringen.” (s. 72). Musikpædagoger, der kritiserer nytteargumentet for musikundervisning, tillægger i stedet værdien til det, de ser som musikkens væsen: æstetikken. De æstetiske komponenter i musikken menes af disse musikpædagogiske teoretikere at være nært knyttet med menneskers oplevelse og erfaring, hvilket Hanken og Johansen (2016) udtrykker således: “I kontakt med musikkens vesen får mennesket ... en mulighed til å *erkjenne seg selv*, og dette er noe annet enn å utvikle samarbeidsevne, toleranse eller andre “nyttefunksjoner”.” (Hanken & Johansen, 2016, s. 170). Også i Geir Johansens artikel fra 1994 i *Musikkpedagogiske perspektiver* beskrives kunstarten musik som en både vigtig og uerstattelig bestanddel af menneskelig erkendelse, og således mener Johansen, at dette er det afgørende argument for musikkens berettigelse som fag. Erkendelsesteorien er udviklet af Frede V. Nielsen, og det er ligeledes ham, Johansen henviser til, når han skal forklare de to variationer af erkendelse: den nonverbale/umiddelbare og den såkaldte “verbalkategoriserende” (Johansen, 1994, s. 51).

- Den nonverbale/umiddelbare erkendelsesform er i musiksammenheng direkte forbundet med lytning, og derfor er det denne erkendelsesform, der forbindes med musikk som kunstfag (Hanken & Johansen, 2016, s. 170). Johansen (1994) beskriver erkendelsesformens natur således: "Vi opplever og erkjenner umiddelbart, i den forstand at vi ikke trenger å kople inn vår intellektuelle, verbale erkjennelse." (s. 51).
- Den verbalkategoriserende erkendelsesform er stort sett den direkte modsætning til den nonverbale ditto. Her er det ikke umiddelbarheten, der råder, men i stedet er det denne erkendelsesform, der innebærer at skape struktur og orden i vores virkelighedsopfattelse. Ud fra denne meget teoretisk prægede beskrivelse kan man konstatere, at denne erkendelsesform som utgangspunkt er knyttet til musikk som videnskapsfag (Johansen, 1994, s. 51).

Ovenstående placerer sig sammen med teoriene, der peger i retning af, at menneskelig tankevirksomhed består af mere end intellektet, og der findes således et stort erkendelsesområde, som ikke er en del af vores intellektuelt fattede virkelighed. I forlængelse heraf henviser Johansen (1994) til Karl Küpfmüller, som har forsøgt at udregne forholdet mellem bevidstheden og hjernens samlede båndbredde. Det fastslås at hjernens samlede båndbredde er 10 milliarder bits pr. sekund (og sandsynligvis mere end det), mens bevidsthedens båndbredde er lavere end sølle 40 bits pr. sekund (s. 51). I tråd med dette henviser Johansen (1994) til Tor Nørretranders, som forklarer, at vi mennesker, grundet den lave bevidsthedsbåndbredde, ikke er i stand til udtrykke størstedelen af det, vi erfarer, hvorfor de mentale og sanselige processer er vigtige (s. 51), og af samme årsag er æstetiske fag som musikk nødvendige: "De æstetiske fagenes betydning som *æstetiske* fag ligger altså ikke bare i at de kan udvikle vår evne til å oppleve skjønnhet og til å la oss berike av ikke-materielle og ikke-verbale verdier." (Hanken & Johansen, 2016, s. 170).

Det sidste legitimeringsargument bygger på idéen om, at musikk kan have indvirkning på samfundet. Faktisk er der folk af den holdning, at der slet ikke kan findes samfund uden musikk. Denne tankegang kommer sig af en overbevisning om, at musikk skaber sammenhengskraft i samfundet, og det kan således fremstå som om, at musikkens betydning for samfundet bliver hævet op på en piedestal. Dette er imidlertid ikke tilfældet, hvis man skal tro Hanken og Johansen (2016), samt de teoretikere, de henviser til. De mener nemlig, at musikkpædagogisk virksomhet decidert kan forandre samfundet til det bedre, idet musikkundervisning er i stand til at angripe (underforstået: gjøre op med) kulturel intolerance og undertrykkelse. Denne teori bunder i, at "[u]like kulturelle grupper både etniske grupper ... og delkulturer ... bruker musikk som bærer av verdier." (Hanken & Johansen, 2016, s.

172). Med dette mener Hanken og Johansen, at ‘medlemmerne’ af de forskellige grupper bruger musik til at danne rammerne for deres respektive kulturer, og således vil musikken kunne spille en stor rolle i opbygningen af en fælles selvforståelse inden for en given kultur, hvilket indebærer tidligere nævnte tolerance over for andre grupper og deres kulturelle udtryk, som følge af en fællesskabsfølelse, der opstår på tværs af forskelligheder (Hanken & Johansen, 2016, s. 172).

De tre typer af legitimeringsargumenter for musikkens og musikpædagogikkens eksistensberettigelse er interessante i relation til Thomhavs Guitar Tid-projekt og dets lige, disse gratis undervisningstilbud kan ses som resultatet af, at idéerne bag argumenterne er i færd med at blive udbredt til større dele af verdens befolkning. Således finder Thomhav og andre musikundervisere det nødvendigt at gøre musikalsk læring tilgængelig for ‘folket’, så alle får mulighed for hhv. at komme i kontakt med sine følelser og at indgå i kulturelle grupper – alt sammen samtidig med at kulturarven kan videreføres. Nuvel, denne tolkning kan ses som en mindre stramning, da vi ikke med sikkerhed kan vide, hvad underviserne mener (Thomhav giver i hvert fald udtryk for mere end ét mål med Guitar Tid), men hvis legitimeringsargumenterne holder stik, vil underviserens hensigt være underordnet i forhold til ‘resultatet’ – indvirkningen på eleverne.

Formel og uformel læring

Overgangen fra det 20. til det 21. århundrede har medført mange forandringer. I nutidens senmoderne samfund, som Hanken og Johansen vælger at betegne det, spiller emner som globalisering, migration og teknologisk udvikling en stor rolle, og det musikpædagogiske felt er ikke undtaget herfra. Som følge af dette er der, i begyndelsen af det nye årtusinde, således kommet en del fokus på forholdet mellem formel og uformel læring (Hanken & Johansen, 2016, s. 244), hvilket også er et emne, man bør tage stilling til i forhold til online (musik)undervisning. I en artikel fra 2006 ser Göran Folkestad nærmere på en række studier inden for dette område, og forsøger at identificere forholdet mellem ”music education” som hhv. musikpædagogik og -forskning.

Generelt ser Folkestad en tendens til, at musikpædagogiske studier har en overvejende konservativ anskuelse på emnet, og mange lader til at se det i en for snæver kontekst. Med dette mener han, at en klar overvægt af forskere beskæftiger sig med musikalsk læring som resultatet af en “sekvenseret, metodisk eksponering for musikundervisning i formelle rammer” (Folkestad, 2006, s. 135, vores oversættelse til dansk). I løbet af de senere år har

Folkestad dog fornemmet et skift i fokus blandt forskere, og således er der efterhånden flere, der vælger at se nærmere på læring fra elevens synspunkt.

Derudover præsenterer han nogle forskellige perspektiver på formel og uformel læring, både med henblik på definition og anvendelse. Folkestads måske vigtigste pointe går på, at han ikke ser et enten-eller-forhold mellem formel og uformel læring, men i stedet skal det anskues som de to yderpunkter på en langt mere dynamisk skala end man kunne tro. Således mener Folkestad, at de fleste læringssituationer til en vis grad indeholder både formel og uformel læring, og de to aspekter har indflydelse på hinanden: "Formal and informal ways of learning are aspects in most educational situations, in and out of school, and one interesting way of analysing musical activities is to observe and describe the switch between the formal and informal ways of approaching learning" (Folkestad, 2006, s. 142). For at understrege sin pointe henviser Folkestad til Estelle R. Jorgensens følgende fem *education*-underkategorier: *schooling*, *training*, *eduction*, *socialisation* og *enculturation* (Folkestad, 2006, s. 139).

Førstnævnte, *schooling*, repræsenterer den mest formelle ende af skalaen, eftersom begrebet – som titlen antyder – henviser til helt traditionel skolebaseret læring. Folkestad lægger i sin beskrivelse vægt på, at eleven i denne læringsform udvikler sig fra komplet nybegynder til ekspert som følge af "sequenced exposure to teaching" (Folkestad, 2006, s. 139) – en længere sekvens af undervisning. Denne læringsform kan fremstå lettere "insisterende", for som Folkestad skriver, er det inden for *schooling* ikke en nødvendig forudsætning at eleven interesserer sig for emnet (s. 139), og således vil læringen i denne sammenhæng ofte være initieret af andre end eleven.

Jorgensens næste læringskategori hører ifølge Folkestad også overvejende til i den formelle afdeling. *Training* dækker over læringssituationer, som foregår i professions- eller praksissammenhænge, og bygger på "drills and instruction", og er således mere fokuseret på tilegnelse af praktiske evner end det er tilfældet med *schooling* (Folkestad, 2006, s. 139). Fælles for de første to kategorier er, at de repræsenterer læringstyper, hvor rollerne som underviser og elev er tydeligt definerede, som Folkestad skriver: "... the teaching and learning is explicit in that there are teachers or instructors and students, respectively." (s. 139).

Den tredje underkategori af *education* er *eduction*, og hører til i centrum af skalaen, da denne læringstype indeholder elementer af både formel og uformel læring. Grundlæggende bygger *eduction* på idéen om at læreren hjælper med at udvikle og frembringe elevens allerede tilstedeværende evner og potentialer: "In this process, the teacher is like a gardener,

creating good conditions for learning to take place.” (Folkestad, 2006, s. 139). Det er altså en underviser, der leder processen, ligesom i *schooling* og *training*, men der overlades en stor mængde frihed til eleven, og således minder det om den slags hverdagslæring, der ikke finder sted i en skole (Folkestad, 2006, s. 139).

Et eksempel på en uformel læringskategori er *socialisation*. Her er der tale om en mere generel læringsform, hvor “underviseren” er skjult eller implicit; underviseren er selve den sociale gruppe, der i fællesskab beskæftiger sig med et givent felt – eksempelvis kan man via *socialisation* lære at blive komponist eller rockmusiker (Folkestad, 2006, s. 139).

Begrebet er ikke helt så håndgribeligt at definere som det er tilfældet med de formelle læringsmetoder, men generelt set drejer *socialisation* sig – fra et læringsperspektiv – om den ubevidste læring, der sker i sociale sammenhænge, mens fokus er på et andet mål end selve læringen. Ofte vil læringen foregå mellem ligesindede/-stillede; det vil sige, at der i *socialisation* ikke er en hierarkisk opdeling mellem “lærer” og “elev”, eller at denne er uden betydning i denne sammenhæng. Folkestad uddyber ikke *socialisation*-begrebet synderligt, men opridser i stedet Jorgensens beskrivelse i meget kort format. Dog kan der tydeligvis sættes et lighedstegn mellem dette og Wengers praksisfællesskabsbegreb, da det er bygget på de samme tankegange omkring en social, kollektiv læring (Wenger, 1998, s. 4; Waldron, 2009, s. 98).

Enculturation bygger på de samme grundprincipper som *socialisation*, og er således også en uformel læringsform. I *enculturation* er der tale om større grupper end i *socialisation*, hvorfor Folkestad, med henvisning til Jorgensen, kalder dette for en endnu mere generel læringsform. Traditioner spiller en stor rolle i denne sammenhæng, da *enculturation* drejer sig om kultur og viden, som viderebringes mellem generationer eller på tværs mellem grupper. Således er læringen ubevidst, og finder i høj grad sted som naturlig følge af “udøvelse” (Folkestad, 2006, s. 139).

Helt grundlæggende kan man altså sige, at formel læring indeholder et element af forudplanlægning, der som regel er udarbejdet af en lærer, som ligeledes leder selve “aktiviteten”. Folkestad uddyber dette, idet han forklarer, at begrebet “underviseren” ikke nødvendigvis henviser til den traditionelle, formelle forståelse. Tværtimod kan “underviseren” i Folkestads forståelse lige så godt være en ligemand, i form af en medmusiker i et band, og der tages endda forbehold for at rollerne kan skifte (Folkestad, 2006, s. 141).

Som den naturlige forlængelse af dette, definerer Folkestad uformel læring som læringssituationer, som ikke er “sequenced” på forhånd. Det vil altså sige, at læring ikke er

det primære mål med den givne aktivitet og der vil i større grad være et fælles fokus på eksempelvis at komponere eller spille sammen i en gruppe. I forlængelse af denne beskrivelse introducerer Folkestad en gængs (mis)forståelse af uformel læring som “selvvalgt og frivillig læring”, og han mener således ikke at læring kan være frivillig, da den vil finde sted, om man vil det eller ej, hvorfor han opfordrer til at henvise til dette koncept som “selvvalgte og frivillige aktiviteter” (Folkestad, 2006, s. 141).

Hvis vi konkret ser på YouTube som læringsmiddel, med udgangspunkt i Folkestad og Jorgensens teorier, kan vi konstatere, at YouTube som helhed indeholder elementer af både formel og uformel læring. Således kan alle Jorgensens underkategorier forefindes i de forskellige afkroge af Guitar Tid-projektet – måske med undtagelse af *enculturation*, som relaterer sig til for store grupper til at være relevant i denne sammenhæng. Hvis vi anser YouTube som et socialt medie, lægger det op til, at *socialisation* spiller en rolle, da det er et stort fællesskab, hvor der ikke er nogen forud-etablerede hierarkier eller roller, og således er alle brugere i udgangspunktet ligestillede. Herfra kan de interagere med hinanden gennem videoer og kommentarer, og eftersom det langt fra er alle videoer på YouTube, der er lavet med et undervisningsformål, samtidig med at læring ikke er frivillig eller selvvalgt, vil der sandsynligvis opstå en mængde ubevidst, uformel læring, i form af *socialisation*. Mellemtingen mellem formel og uformel læring, *eduction*, kan i musiksammenhæng for eksempelvis findes på YouTube i form af såkaldte “play-along-videoer” og “jam tracks”, hvor der egentlig er en lærerrolle, der har tilrettelagt lyd- og videomateriale, der skal arbejdes ud fra, men der er heller ikke tale om egentlig undervisning i stoffet – snarere et oplæg til at øve sig eller udtrykke noget med de evner, eleven allerede er i besiddelse af. Dette ses også i slutningen af en del af Thomhavs videolektioner på Guitar Tid, efter han nøje har instrueret seeren i at spille en given sang. Her spiller Thomhav for, mens den givne akkordprogression er noteret i hjørnet af billedet, og en markør viser, hvor han er i progressionen. På den måde forsøger Thomhav at skabe de optimale rammer for at eleven kan udvikle sig – uden væsentlig indblanding fra underviseren, Thomhav selv.

Også de formelle læringsformer er at finde i Thomhavs undervisningsvideoer. *Schooling* indebærer, som nævnt, typisk en institutionssammenhæng, hvilket naturligvis ikke er aktuelt i en onlinesammenhæng, som det her er tilfældet. Alligevel kan begynderkurset på Guitar Tid ses som en forproduceret sekvens af undervisning, hvilket passer under Jorgensens beskrivelse af begrebet; anskues kurset som en del af en større samling videomateriale, kan det ligeledes betegnes som første skridt i udviklingen fra nybegynder til ekspert, ligesom det formuleres i Folkestads artikel (2006, s. 139). Den mest relevante læringsform i denne

sammenhæng må dog alligevel være *training*. De pædagogiske tankegange i denne kategori lægger meget op til at udvikle nogle praktiske evner, og dette går perfekt i spænd med Thomhavs opbygning af videoerne. Han bevæger sig roligt frem i processen, og lægger megen vægt på betydningen af øvelserne, hvorimod *schooling* kan klinge en anelse mindre fokuseret på den praktiske del.

Praksisfællesskaber

For at forstå tankegangen i nærværende afhandling i den rigtige kontekst, er det væsentligt at stifte bekendtskab med fænomenet *praksisfællesskaber*. Etienne Wenger forklarer i sin bog, *Communities of Practice*, fra 1998, at vi mennesker gennem hele livet opsøger forskellige ting ("enterprises") at beskæftige os med. Formålet med disse foretagender kan variere mellem alt fra fornøjelse til overlevelse, men fællesnævneren er, at de kan fungere som omdrejningspunkt for interaktioner og relationer mellem mennesker. Dette kommer blandt andet til udtryk følgende fire udmeldinger fra Wengers bog:

- 1) We are social beings. Far from being trivially true, this fact is a central aspect of learning.
- 2) Knowledge is a matter of competence with respect to valued enterprises – such as singing in tune, discovering scientific facts, fixing machines, writing poetry, being convivial, growing up as a boy or a girl, and so forth.
- 3) Knowing is a matter of participating in the pursuit of such enterprises, that is, of active engagement in the world.
- 4) Meaning – our ability to experience the world and our engagement with it as meaningful – is ultimately what learning is to produce.

(Wenger, 1998, s. 4)

Konceptet, som Wenger kalder for kollektiv læring, danner rammen for begrebet praksisfællesskaber, som går på ideen om at mennesker finder sammen i grupper, hvis overordnede formål er at dyrke en fælles interesse i et givent emne.

Ifølge Wenger ses begrebet *praksis* ("practice") ofte brugt som den direkte modsætning til *idéer*, *idealer*, samt især *teori*. Han mener dog ikke, at det kan stilles så skarpt op: "... my use of the term does not reflect a dichotomy between the practical and the theoretical, ideals and reality, or talking and doing." (Wenger, 1998, s. 48). I stedet for at

anskue det som en dikotomi, mener Wenger at de forskellige faktorer har indflydelse på hinanden, og således mener han også, at der er plads til dem alle under fanen 'praksisfællesskaber' (Wenger, 1998, s. 48). Dette uddybes og understreges af Wenger med en bemærkning om, at praksis er praksis, selvom det medfører noget teoretisk. På overfladen ser forskellige praksisfællesskaber forskellige ud, men de har alligevel en helt fundamental egenskab tilfælles, i og med at de består af "... the same kind of embodied, delicate, active, social, negotiated, complex process of participation." (Wenger, 1998, s. 49).

Omkring selve *community*-aspektet – fællesskabet – skriver Wenger, at det ikke er afgørende, om de tilknyttede folk er de samme hele tiden, og at der sagtens kan være en del udskiftning i medlemmerne, hvilket han også anser som helt naturligt. Faktisk lægger han vægt på, at hvis man ønsker at opretholde et praksisfællesskab, der kan eksistere på længere sigt, er det nødvendigt at sikre en vis tilkomst af nye generationer af medlemmer:

As long as membership changes progressively enough to allow for sustained generational encounters, newcomers can be integrated into the community, engage in its practice, and then – in their own way – perpetuate it. These encounters between generations are the aspect of practice can be shared across generational discontinuities precisely because it already is fundamentally a social process of shared learning. (Wenger, 1998, s. 99)

Grundlæggende består praksisfællesskaber altså af en række mennesker, som i fællesskab dyrker en delt interesse for et specifikt emne, og på den måde styrkes relationen mellem individerne, men også til den omkringliggende verden, samtidig med at der foregår en rent faglig dygtiggørelse indenfor det givne felt. Denne selvforstærkende effekt kommer yderligere til udtryk ved, at selvsamme dygtiggørelse ligeledes medfører en skarpere optegning af rammerne for selve det faglige omdrejningspunkt for praksissen: "Working with others who share the same conditions is ... a central factor in defining the enterprise ..." (Wenger, 1998, s. 45). Også Janice Waldron bider mærke i, at sociale læringsformer – fx som dem, Wenger omtaler – er at foretrække frem for andre, mere individuelle former, simpelthen fordi der er en større grad af refleksion (Waldron, 2009, s. 98).

I kraft af, at Wengers bog er fra 1998, spiller internettet ikke nogen særligt stor rolle, og han beskæftiger sig i højere grad med fysiske praksisfællesskaber. Dette perspektiv på Wengers tanker findes til gengæld fortolket i Waldrons artikel fra 2009, hvor hun blandt andet arbejder på at definere et konkret online musikfællesskab som et praksisfællesskab.

Waldrons første skridt i denne proces drejer sig om at finde frem til, hvordan Wengers teorier om praksisfællesskaber forholder sig til internetbaserede fællesskaber. Til dette formål finder hun et enkelt sted i *Communities of Practice*, hvor Wenger direkte adresserer spørgsmålet om internettet og praksisfællesskaber: “Across a worldwide web of computers, people congregate in virtual spaces and develop shared ways of pursuing their common interests.” (Wenger, 1998, s. 7; Waldron, 2009, s. 98). Waldron læser her – ganske naturligt – franskmandens ord som en anerkendelse af, at internettet kan danne rammerne for sin egen type praksisfællesskaber. Denne pointe underbygger hun med en parafrase fra Wengers bog, hvor han på side 132 først konstaterer, at praksisser altid er at finde i tid og rum – Waldron tolker, at Wenger ikke nødvendigvis taler om et fysisk rum – og derefter kobler han uomtvisteligt internettet sammen med at skabe nye fællesskaber, samt at udvide folks horisont (Waldron, 2009, s. 98). Således kommer Waldron frem til, at internettet har alt hvad der skal til for at rumme praksisfællesskaber ud fra Wengers beskrivelser, og hun uddyber sågar denne konklusion med en bemærkning om, at internettet kan ses som den ideelle base for at praksisfællesskaber kan udvikle sig og eksistere på længere sigt (Waldron, 2009, s. 105).

Det næste punkt i Waldrons analyse af et virtuelt musikpraksisfællesskab drejer sig om at fortolke Wengers teorier i en musikalsk kontekst. Waldron understreger i denne sammenhæng, at *practice* ikke henviser til at øve skalaer på klaver, men i stedet en fælles praksis, som er opbygget af en række deltagere, som, gennem gensidig aktivitet, dyrker en interesse, der er defineret i fællesskab som en del af dyrkelsen. Som naturlig følge af denne proces, vil praksissen medføre udviklingen af et “delt repertoire” af social, historisk og teoretisk karakter; i Waldrons eksempel drejer det sig om, at en bruger får hjælp af et online musikfællesskab, da hun skal bruge hjælp til at lære at spille en sang, og hun bliver henvist til en række computerprogrammer og hjemmesider, som kan hjælpe hende. Waldron lægger megen vægt på at udtrykke sin positive overraskelse over, at brugeren, trods manglende musikalsk uddannelse, er meget opmærksom på sin egen indlæringssevne og -stil, samt hvordan hun skal tackle de problemstillinger, hun kan komme ud for. I denne specifikke situation ved brugeren således, at hun skal finde frem til en MIDI-udgave af sangen, fordi hun har erfaret, at dette er den mest effektive måde, hun kan lære at spille en sang (Waldron, 2009, s. 108-109).

Waldron understreger hertil, at ‘repertoire’ i denne kontekst ikke må forstås i sin typiske definition inden for musikkens verden: “Although the tunes discussed in this thread can be defined as belonging to the larger repertoire of [Old Time] music, this is not the definition of repertoire Wenger intends.” Denne forståelse af ‘repertoire’ kan i stedet

henvises til som et artefakt, som danner rammerne for det givne praksisfællesskab (Waldron, 2009, s. 104).

Begreber som social læring og praksisfællesskaber er særligt interessante i relation til YouTube som undervisningsplatform. YouTube kan både ses som arnested og samlingspunkt for en lang række af praksisfællesskaber, som beskæftiger sig med *enterprises* af vidt forskellig karakter, lige fra hardcore gør-det-selv-projekter til interesse for make-up. Tilgængeligheden gør det muligt for alle menneskegrupper at stifte disse fællesskaber på kryds og tværs, og de musikinteresserede er naturligvis ingen undtagelse i denne sammenhæng. Ud fra denne tankegang kan Guitar Tid anses som en del af et dansk praksisfællesskab af vordende guitarister. Alligevel opstår der et problem i forbindelse med denne definition, eftersom praksisfællesskaber generelt består af to-vejs-kommunikation mellem medlemmerne, således at de både bidrager og tager imod. Medlemmer, der kun gør sidstnævnte – observerer – kaldes ifølge Waldron (2009) for *virtuelle turister* (s. 105).

Derimod kan Guitar Tid som medlem – eller blot Jakob Thomhav, hvis vi skal lette abstraktionsniveauet – ses som modsætningen til disse virtuelle turister, eftersom hans rolle i fællesskabet består i at bidrage, mens han, efter eget udsagn, kun sjældent benytter sig af de andre medlemmers bidrag til fællesskabet – oftest som følge af dovenskab (Bilag A, 16:40). Denne medlemstype er velsagtens ikke lige så fremmende for fællesskabet som de “fuldbyrdede” medlemmer, der både giver og tager, men alligevel utvivlsomt bedre end de virtuelle turister, simpelthen fordi det er mere krævende at bidrage, mens fuldbyrdede medlemmer må formodes at give en bedre dynamik i fællesskabet. Derudover er Thomhavs måde at deltage i fællesskabet speciel, da hans bidrag består af videoer af ham selv. Dette er et valg, som medfører en højere grad af troværdighed end det er tilfældet med de fleste online praksisfællesskaber, hvor kommunikationen som regel udelukkende er tekstbaseret, som det ses ud fra Waldrons eksempler. Videomediet er overlegent i denne sammenhæng, fordi det eliminerer en stor del af frygten for, om afsenderen (som i denne kontekst er Thomhav) skulle have ændret sin identitet i forhold til i den virkelige verden. Dette er klart en fordel, som fremkommer gennem brugen af videoer, for ellers ses det sjældent indenfor “web communities whose members’ on and offline lives never cross.” (Waldron, 2009, s. 107).

Den socialkonstruktivistiske tilgang

I sin fremstilling lægger Johnson megen vægt på, at hun finder det nødvendigt med en socialkonstruktivistisk tilgang, såfremt man vil opnå en effektiv online undervisning. Dette er baseret på en grundlæggende idé om, at såkaldt *collaborative learning* (læring gennem

samarbejde) i online-sammenhænge generelt har en styrkende effekt i forhold til den enkelte elevs læring, da den specifikke læringsform indebærer tre typer af vidensudveksling:

“student-to-student, student-to-content and student-to-instructor.” (Johnson, 2017, s. 441). At læring er socialt funderet, understøttes yderligere med en henvisning til et studie af Akyol og Garrison, der antyder, at online undervisere skal have en pædagogisk tilgang, der bærer præg af at være “designed, facilitated and directed based on the purpose, participants and technological context of the learning experience” (Johnson, 2017, s. 441). Hvor meget dette end måtte fremstå som endegyldige sandheder, understreger Johnson dog, at der endnu ikke er en færdig, etableret pædagogisk fremgangsmåde til at undervise i musik online, og således er der stadig tale om en udviklingsproces, hvor den socialkonstruktivistiske tilgang er omdrejningspunkt (Johnson, 2017, s. 442).

Ud fra sine interviews med underviserne, finder Johnson frem til, at de fleste til en vis grad bibeholder deres undervisningsformer, i overgangen fra traditionel, fysisk undervisning til den internetbaserede undervisning. Herfra forsøger de at justere metoderne i forhold til det nye format, med fokus på *teaching presence*, *cognitive presence* og *social presence*, som er nogle af de væsentligste punkter, der kræves, for at opnå et socialkonstruktivistisk online musikkursus (Johnson, 2017, s. 449). *Teaching presence* relaterer sig naturligvis til underviseren, og består af fire dele: forberedelse, design, eksekvering og bedømmelse. Hvis underviseren formår at implementere disse fire elementer i sin onlineundervisning, kan det have en positiv indflydelse på læringen (Johnson, 2017, s. 451). *Cognitive presence* lægger op til både refleksion og diskussion, og elementet er således meget analysefokuseret. Johnson erfarer, at flere af de interviewede undervisere typisk udarbejder deres opgaver til eleverne med netop dette i tankerne, da det menes at skærpe evner som kritisk tænkning samt problemløsning (Johnson, 2017, s. 450). *Social presence* er, som navnet antyder, det sociale element i pædagogikken. Johnson finder dette element ganske væsentligt, og hun nævner i denne sammenhæng “en følelse af at høre til”, som i en online læringskontekst kan opnås gennem synkrone værktøjer, såsom videomediet, eller asynkrone værktøjer, såsom tekstbaserede fora.

Disse tre typer af *presence* kan alt i alt få den internetbaserede undervisning til at fremstå uoverskuelig i forhold til typisk klasserumsundervisning, og Johnson (2017) mener således at se en risiko for, at online undervisning allerede fra begyndelsen har dårligere udviklingsvilkår end den traditionelle variant (s. 451). Som følge heraf konkluderer Johnson, at der er behov for en ny pædagogisk tilgang til online musikundervisning – af hensyn til de, der ikke har erfaring med socialkonstruktivistiske måder at undervise på.

Langt hen ad vejen fremlægger Johnson nogle gode pointer, og især idéen om de tre *presence*-elementer virker både fornuftig og inspirerende, samtidig med at den er forholdsvis konkret og medgørlig. Det virker dog umiddelbart som noget af en tilnærmelse, at internetbaseret undervisning skulle have dårligere grundvilkår end traditionel, fysisk undervisning, og Guitar Tid fremstår som et godt eksempel på, at der ikke er behov for en ny pædagogisk tilgang – der er allerhøjest behov for at fastslå, hvor rammerne er, for denne nye måde at undervise på.

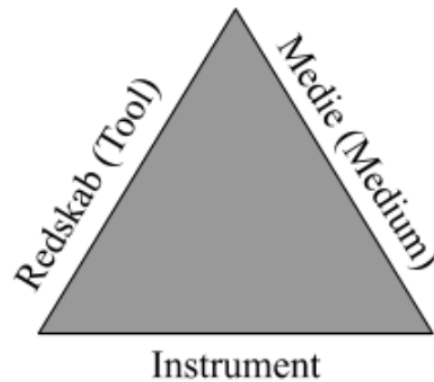
Musikundervisning og teknologi

YouTube som en musikteknologi

Musikundervisningen og udøvelse af musik er, ligesom resten af verden, i en konstant teknologisk udvikling, der skal være med til at gøre hverdagen mindre besværlig. Det er ikke længere nødvendigt at skrive alt i hånden og sende det med posten; hvis man ejer en computer, en tablet eller en smartphone med internetadgang kan dette gøres elektronisk. Ligeledes er det heller ikke længere nødvendigt at nedskrive noder i hånden, da diverse musikprogrammer såsom Sibelius, GarageBand, Logic o.l., har gjort det nemmere og hurtigere for nogle musikere at nedskrive deres musikalske idéer. Det er hertil også blevet nemmere og hurtigere at dele sin musik, ved hjælp af disse musikteknologier.

Musikteknologier som de ovenstående musikprogrammer giver på en måde god mening at kalde musikteknologier, eller *digital music technologies* som Andrew R. Brown (2015) foreslår, da deres hovedfokus er på digital nedskrivning og videreformidling af musik. Da de digitale musikteknologier hovedsageligt anvendes på computeren, kigger Brown derfor også på, hvordan vi kan forstå computeren som en del af musikteknologien, ved at foreslå brugen af tre teknologiske metaforer: "... the computer as musical tool, the computer as a musical medium, and the computer as musical instrument" (Brown, 2015, s. 6). Metaforerne vælger vi at oversætte til dansk, som *redskab*, *medie* og *instrument* (se Figur 8).

Det giver dog anledning til at spørge om instrumentorienterede musikundervisningsvideoer på YouTube, ikke også kan forstås som en digital musikteknologi eller en del heraf? Og om YouTube også kan forstås ud fra de tre (musik)teknologiske metaforer? Vil vi derfor prøve at besvare disse spørgsmål i det næste, med brug af Browns teorier og forståelser af de tre teknologimetaphorer, i et forsøg på at nærme os en terminologi og bedre forståelse af YouTube som en musikteknologi, i en musikpædagogisk praksis.



Figur 8

Teknologiske metaforer

Inden vi dykker ned i spørgsmålet om, hvorvidt YouTube kan forstås ud fra de tre musikteknologiske metaforer, Brown opstiller, så er det vigtigt at komme omkring Browns egen forståelse af metaforer.

Grundlæggende skriver Brown: “Changing minds is about changing metaphors; it is about the very ways in which we represent musical knowledge” (Brown, 2015, s. 5). Med det mener Brown at der er forskel på, hvordan vi forstår musikalske teknologier, som fx at forstå “... audio software as a linear ‘tape recorder’ and understanding it as an ‘instrument’ that responds dynamically to performance gestures” (Brown, 2015, s. 5). Browns beskrivelser og forståelser på metaforer, er måder hvorpå man kan forstå computeren som et led i musikteknologien, samt de tre teknologimetaforer – redskab, medie og instrument – er dermed måder hvorpå vi kan forstå og snakke om computeren i en musikpædagogisk praksis sammenhæng. Vi mener dog stadig, at de tre teknologimetaforer også kan være med til at give et bud på og en terminologi for, hvordan vi kan forstå og beskrive instrumentalundervisning på YouTube, da YouTube netop giver anledning til at tænke over, hvordan medierne anvendes i en musikpædagogisk praksis, siden det er en forholdsvis ny måde at videreformidle læring og viden på.

YouTube som musikalsk redskab

YouTube som et musikalsk redskab til musikundervisere, kan til dels indgå i den simple definition af redskaber som Brown giver, hvor redskaber “... are seen as devices to be controlled ...” (Brown, 2015, s. 6). Det burde ikke komme som et chok for de fleste, at man som bruger af YouTube, aldrig vil kunne opnå fuld kontrol over platformen, da YouTube mere eller mindre er tilgængelig for alle. Trods dette, så kan YouTube stadig godt anses for at

være et metaforisk redskab, der er til rådighed for både musikelever og -undervisere. I forlængelse af sin definition, beskriver Brown også at redskaber er med til at gøre "... jobs easier, tasks more efficient, and what was previously impossible possible" (Brown, 2015, s. 6), hvilket giver anledning til at spørge om, YouTube som et metaforisk redskab, deler nogle eller alle af disse kvaliteter. For at svare på disse spørgsmål, vælger vi at tage udgangspunkt i egne observationer og forudsætninger, Kiri Millers (2012) studie af musikundervisere på YouTube, samt udtalelser fra vores interview med Thomhav (Bilag A).

Hvis man vil have én-til-én undervisning, hertil også forstået som face-to-face undervisning, i et musikinstrument i Danmark, kan dette opnås gennem musikskoler eller via privatundervisning. Musikskoler har som regel et eller flere lokaler til rådighed, hvor musikunderviseren kan mødes med sine elever, hvortil privatundervisning også kan foregå i institutionelle lokaler eller enten i hjemmet hos musikunderviseren eller -eleven. Pointen er, at uanset om man vælger at få sin én-til-én musikinstrumentundervisning via musikskoler eller gennem privatundervisning, så kræver det at enten musikunderviseren eller -eleven skal bevæge sig mellem fysiske rum og steder. Ligeledes er der også en tidsfaktor der skal tages højde for, da én-til-én musikinstrumentundervisning gerne skal ske på bestemte tidspunkter, på bestemte dage og i et bestemt tidsrum. Det vil sige, at hvis man vil have én-til-én undervisning, er der mindst to faktorer, der skal opfyldes før dette er muligt: tid og sted. De potentielle elever, der ikke kan få de to faktorer til at gå op, indgår i den faldgrube Thomhav beskriver, når han snakker om hvorfor han har valgt at lave sine YouTube videoer:

... jeg kender sindssygt mange mennesker, som har købt en guitar på et eller andet tidspunkt i deres liv, og så ligger den under sengen eller den står inde i hjørnet, eller et eller andet. Og jeg syntes bare, at det var sådan lidt underligt, at der ikke rigtigt var noget tilbud for dem, medmindre man skulle ned på en eller anden aftenskole eller sådan noget, som der er meget få mennesker, som der har tid og overskud til. (Bilag A, 08:06)

YouTube kan hertil gøre de to faktorer tid og rum/sted mere fleksible, ved at man selv vælger tid og sted. Når man som musikelev vælger at bruge YouTube som en læringsplatform til at lære at spille på et musikinstrument, sker læringsprocessen der hvor eleven er. Musikunderviseren har ligeledes samme fordele, da han/hun kan lave sine undervisningsvideoer hjemme i "kælderen", som Thomhav beskriver det (Bilag A, 08:59). Stedfaktoren bliver dermed mere fleksibel i den forstand, at musikunderviser og -elev ikke

længere behøver at befinde sig på det samme sted, eller på samme tidspunkt. Tidsfaktoren er også mere fleksible, da videolektioner på YouTube er til rådighed, uanset hvilken tid på døgnet man vælger at se dem. Det skal selvfølgelig gøres klart, at fleksibiliteten af de to faktorer afhænger meget af hver enkelte individs personlige hverdagsstruktur, samt deres disciplin til at få set og lært noget af videolektionerne. Men kan YouTube som et musikalsk metaforisk redskab hertil siges at gøre jobbet nemmere? Svaret til dette spørgsmål kan kun tænkes at variere, afhængigt af hvem man spørger, men ifølge Thomhav synes at kunne se en fordel ved at bruge YouTube:

Jeg synes, det er ret fascinerende, hele den der internet-business, med at man kan gøre tingene én gang og så er de der ligesom bare. ... jeg skal ikke lave det igen – hver gang jeg skal undervise en elev, så skal jeg jo undervise, og så kommer den næste jo, og så skal jeg undervise i det samme igen. (Bilag A, 08:47)

Ligeledes kan han også henvise til disse videoer, når han giver én-til-én undervisning, hvilket gør jobbet nemmere både for ham som underviser men også for eleverne:

Hvis jeg har en elev, og vi er i gang med at lære et nummer, som jeg i forvejen har lavet en video til, så er det jo legendarisk fedt at kunne sige “nu spiller vi denne her, og hvis du er i tvivl om noget som helst, så kan du gå hjem og klikke på den her video”, for så er der heller ikke nogen undskyldning for ikke at møde op næste gang og have øvet sig. (Bilag A, 30:54)

Disse observationer og erfaringer som Thomhav beskriver, minder meget om de kommentarer og beskrivelser Miller (2012), har fået gennem sit studie og interviewpersoner omkring musikinstrument orienteret musikundervisning på YouTube og online undervisning generelt, hvortil hun har tematiseret tre fordele hendes interviewpersoner snakker om: “... convenience, repeatability, and affordability” (Miller, 2012, s. 164) – vi vælger hertil at oversætte fordelene til hhv. *bekvemmelighed*, *repeterbarhed* og *overkommelighed*. Disse fordele, som Miller fremlægger, kan være med til at give en bedre forståelse og beskrivelse af YouTube som et musikalsk redskab, da de kommer omkring de kvaliteter et redskab har, ifølge Brown.

Fordele og kvaliteter ved det musikalske redskab, YouTube

Når Millers interviewpersoner snakker om *bekvemmelighedsfordelen*, kan den sættes i relation til tidsfaktoren, da én af hendes interviewpersoners online musikelever oftest er forældre: "... they don't have the time or the schedule stability to arrange for weekly private lesson, but they can pick up the guitar and do a quick lesson after the kids are in bed or between loads of laundry" (2012, s. 164), hvilket betyder, at YouTube gør det mere bekvemmeligt at modtage musikundervisning, uanset tidspunkt på dagen. Ydermere berører denne bekvemmelighedsfordel også stedfaktoren i forhold til "... geographic constraints ..." (Miller, 2012, s. 164). Selvom at Danmark ikke er et stort land som fx USA, så findes der stadig områder i Danmark, hvor fx busforbindelsen eller selve tilbud om musikinstrumentundervisning ikke er let tilgængelige, så bekvemmelighedsfordelen ved YouTube-videoer må siges, at have kvaliteten af at gøre jobbet nemmere for musikelever at modtage undervisningen uanset sted og tid, og ligeledes for musikundervisere, da det giver dem mulighed for at nå ud til flere musikelever. Thomhav nævner også denne fordel ved sine videoer, når han omtaler sin inspiration til at lave sin hjemmeside og hertil sine videoer: "Jeg havde helt sikkert en forestilling om, at kunne nå ud til mennesker som, ik' rigtigt havde... Som jeg ikke rigtigt følte, der var nogen, der nåede ud til" (Bilag A, 07:32).

Repetierbarhedsfordelen omhandler den fordel der er ved næsten alle former for audio og hertil audiovisuelle medier, netop det at kunne spole frem og tilbage mellem sektioner. Musikelever kan hurtigt og nemt repetere musikinstrumentlektioner på YouTube, eller gentage bestemte sektioner af undervisning. Selvfølgelig kan en musikelev også videooptage sine én-til-én lektioner, men det kræver fx at man skal bruge tid af lektionen, til at sætte sit kamera op og så er den tid gået tabt. Ved at have sine lektioner til rådighed på YouTube, kan musikunderviseren udnytte repeterbarhedsfordelen i sine én-til-én lektioner – ligesom det bliver beskrevet af Thomhav tidligere i dette afsnit. På den måde er YouTube med til at kunne gøre én-til-én lektioner nemmere, da musikelever har muligheden for at repetere og måske lære noget nyt hjemmefra. Samtidig giver det heller ikke musikelever en undskyldning for ikke at have øvet sig til deres næste lektion, da "... 80% af gangene, hvis de ikke har øvet sig, så er det fordi, der er noget de ikke kan huske" (Bilag A, 29:45). Miller nævner også i forlængelse af repeterbarhedsfordelen, at videolektioner består af nogle helt klare pædagogiske kvaliteter, da "... online lessons are designed and edited to be effective interactive learning tools", hvilket er med til at give musikelever kontrol over tempoet og mængden af informationer i lektionerne (Miller 2012, s. 165). Repeterbarhedsfordelen ved videolektioner på YouTube kan dermed være med til at gøre musikunderviserens og -elevens

opgave mere *effektive*. Det afhænger selvfølgelig også af, hvor dygtig musikunderviseren er i forhold til sin pædagogik og didaktik, men også til at bruge YouTube samt at kunne redigere sine videolektioner, så de er lette at navigere i. Ligeledes kræver det også disciplin fra eleven at kunne identificere sine fejl, for derefter at kunne repetere videolektionen med fokus på problemet.

Den sidste fordel Miller nævner er *overkommelighed*, hertil i første omgang forstået som økonomisk overkommelighed. Hun skriver ikke selv i detaljer om denne fordel, derfor vælger vi at give vores bud på, hvordan fordelene kan udspille sig både økonomisk, men også overkommelighed i forhold til tid.

De fleste mennesker har i dag adgang til internettet via deres smartphones, tablets og/eller computere, hvilket er det eneste der kræves for at benytte sig af YouTube. Det kan netop være økonomisk krævende hvis man ønsker sig privatundervisning eller undervisning gennem musikskoler for at lære at spille et instrument. Med det sagt, så er der selvfølgelig også nogle økonomiske byrder, hvis man vil lære at spille et instrument udelukkende ved brug af musiklektioner via YouTube. For det første kræver det, at man har et abonnement der giver dig internetadgang, selvom man kan gå på de fleste danske biblioteker og anvende deres opsatte computer med internetadgang, men det er måske ikke så tiltalende at sidde og spille og få fx guitarundervisning på et bibliotek, af hensyn til de andre borgere. Dernæst skal man også anskaffe sig det instrument man har valgt at ville lære at spille på. Der er det selvfølgelig op til egen personlige overvejelser, hvor meget man vil give for instrumentet. Ifølge Thomhav, forklarede han i et af de ovenstående citater, at han kender mange der har købt sig en guitar i sin tid, men som de aldrig har fået taget i brug. Man kan derfor umiddelbart gå ud fra, at de personer som vælger online instrumentundervisning via YouTube, som et minimum har internetadgang, et medie der kan afspille videolektionerne samt det instrument, de ønsker at lære spille. YouTube kan dermed siges at gøre det økonomisk overkommeligt at lære at spille et instrument, hvortil det også kan gøre noget der måske før var økonomisk *umuligt, mulig*.

Ligesom de to foregående fordele, bekvemmelighed og repeterbarhed, så er overkommelighedsfordelen også til syne i de to andre fordele. Bekvemmeligheden ved at bruge YouTube er, at det altid er til rådighed og ved at være det, så kan det også gøre læringen mere overkommelig, da man selv bestemmer hvornår man vil modtage undervisning. Ligeledes er repeterbarhedsfordelen også med til at kunne gøre læring mere overkommelig, da du selv styrer tempoet og mængden af informationer. Dermed kan overkommelighedsfordelen både ses i lyset af en ren økonomisk fordel, men også som en

fordel der bliver udledt af de to andre fordele. Det vil sige, at hvis vi taler om disse basale fordele, som Miller kalder dem (2012, s. 164), så kan de godt anskues hver for sig, men også at de i store hovedtræk bliver udledt på tværs af hinanden.

Opsummering af det musikalske redskab

I det ovenstående har vi gennemgået, hvordan vi kan beskrive og forstå instrumentalundervisning via YouTube som et musikalsk redskab i en musikpædagogisk praksis. YouTube som et musikalsk redskab er med til at gøre aspekter som tid og sted mere fleksible og dermed gøre jobbet nemmere for både musikundervisere og -elever til hhv. at lave og give undervisning, samt at modtage denne undervisning, da det sker på ens egne præmisser. Ved at vi har kigget på de fordele YouTube kan tilbyde, i form af bekvemmelighed, repeterbarhed og overkommelighed, har det ligeledes givet os en bedre forståelse af, hvordan YouTube kan beskrives som et musikalsk redskab, da fordelene afspejler de kvaliteter et redskab har, ifølge Brown (2015). Det vil sige, at i en musikpædagogisk praksis, så er YouTube et musikalsk redskab musikundervisere har til rådighed i deres didaktiske værktøjsskabe, til at gøre deres og elevernes job/undervisning nemmere, mere effektivt og give flere mennesker mulighed for instrumentalundervisning, som måske ikke før var en mulighed for dem.

YouTube som musikalsk medie

Det er ikke ualmindeligt at tænke på ordet medie i sammenhæng med YouTube. YouTube bliver ofte forbundet som et socialt medie, hvor det sociale aspekt indeholder selve deling af videoer og i kommentarfelterne, hvilket leder tilbage til Wenger (1998) og Waldrons (2009) beskrivelser af praksisfællesskaber. Når vi i stedet skal tænke på medie som en teknologisk metaforer, så kan man tage fat i – ligesom Brown også gør – et tidligt medie der blev og som stadig bliver brugt til at mediere musikalske idéer via symboler; noder på papir (Brown, 2015, s. 8). Brown skriver nemlig at et musikteknologisk medie bliver til et “... conduits for artistic communication ...” (2015, s. 6) og hvor man før skrev noder på et stykke papir, er det nu også muligt at gøre dette i notationsprogrammer som fx Sibelius. Selvom Brown skriver ud fra computeren som et musikalsk medie, så mener vi dog stadig, at YouTube er med til at kommunikere musik og på den måde bliver “... a vehicle for transmission” (2015, s. 7). Musik bliver ikke direkte skabt gennem mediet YouTube, men hvis man tænker lidt mere abstrakt så er instrumentalundervisningsvideoer på YouTube alligevel med til at skabe musik og potentielle musikere. YouTube kan hertil tænkes som det sidste musikteknologiske led i

medieringen af sin instrumentalundervisning, da der anvendes andre teknologiske redskaber og medier som kameraer, mikrofoner, redigerings-, indspilnings- og notationsprogrammer, for at skabe sine videoer inden de bliver uploadet til YouTube. På den måde er YouTube en del af en større teknologisk kæde af medier og redskaber, der giver musikunderviserer mulighed for, at visualisere og mediere undervisning på nye måder. Thomhav forklarer eksempelvis, hvordan han i sine videoer inkorporerer visuelle farveeffekter af akkordskemaer, der viser hvornår og hvilken akkord man skal skifte til, samt forskellige kameravinkler, der gør det nemmere for musikeleverne at se de forskellige greb han tager på guitaren (se fx lektion 9 af 'Lær at spille guitar for begyndere' på Thomhavs YouTube-kanal 'Guitar Tid'). YouTube skal derfor ikke forstås som et medie hvori en musikunderviser kan nedskrive musikalske idéer og/eller relevant musikalsk materiale, men i stedet et medie, der kan (videre)kommunikere og lagre musikformidling og -læring. Dette er også en anden egenskab YouTube besidder som et musikteknologisk medie, nemlig vedholdenhed af musikalsk materiale (Brown, 2015, s. 9). YouTube som et musikteknologisk medie er med til at Thomhavs musikalske materiale i form af sine undervisningsvideoer, bliver så længe mediet overlever. Thomhav hentyder også til dette i vores interview med ham, når vi snakker om hvorvidt han bruger sine videoer i sine én-til-én lektioner: "Altså, jeg kan sætte mig ned i min kælder og lave en video om et eller andet, og den kommer til at være der indtil YouTube lukker ned" (Bilag A, 08:59). YouTube kan dermed siges at være en gode som et musikteknologisk medie i en musikpædagogisk praksis, ligesom nedskrevet musik på noder, indspillet musik og andet undervisningsmateriale, da materialerne pga. mediet bliver mere permanente, så længe mediet overlever (Brown, 2015, s. 9).

Når Thomhav vælger at bruge YouTube som en del af sin musikpædagogiske praksis som instrumentunderviser, er han samtidig med til at udforske mediet. Brown skriver at musikere der bruger digitale teknologier som musikalske medier "... often act as an *explorer*" (Brown, 2015, s. 10), hvilket må sige at være tilfældet Thomhav, da han er med til at *udforske* hvilke potentialer YouTube har som et musikalsk medie i sin musikpædagogiske praksis. Hertil forklarer Thomhav, at selvom det kan være svært at navigere i YouTubes algoritmer, så giver YouTube ham mulighed for at lave playlister til sine elever, hvilket betyder at lektionerne vises kronologisk, velvidende om at han ikke har nogen kontrol over, hvad YouTube vælger at vise i guitarelevernes YouTube-feed (Bilag A, 47:30). Trods den manglende kontrol over YouTube, så har Thomhav i sin udforskning af mediet, fundet en måde hvorpå han tager kontrol, i form af at hoste sine YouTube-lektioner på sin hjemmeside: "... men hvis folk går ind på min hjemmeside og ser den samme video, *hosted* af YouTube,

så kan jeg jo fuldstændig styre, hvad der så kommer bagefter” (Bilag A, 48:00)

YouTube kan altså godt forstås ud fra to af de tre teknologiske metaforer – redskab og medie – i en musikpædagogisk praksis, da forstået som redskaber kan gøre jobbet nemmere, mere effektivt og noget før umuligt muligt for både musikundervisere og -elever, hvortil forstået som medier er med til at kommunikere og lagre musik samt musikalske materialer. Der hvor det bliver en anelse kompliceret er, når vi skal prøve at forstå YouTube som et musikalsk instrument.

YouTube som musikalsk instrument

Brown beskriver at alle musikalske instrumenter er med til at forstærke ens musikalske egenskaber (Brown, 2015, s. 10). Måden dette skal forstås på er, at et musikalsk instrument som fx guitaren, kan gøre én i stand til at udfolde sin musikalitet – når man selvfølgelig har lært at spille på instrumentet – og hertil forstærke sin musik i et én-til-én forhold, hvilket betyder at når du slår strengene an på guitaren, er der en direkte respons i form af lyd, det som Brown også kalder et “... gesture-to-sound relationship” (Brown, 2015, s. 11). I forhold til musikteknologiens historie er computeren, notations- og indspilningsprogrammer samt MIDI-controllers og -software måske de mest nævneværdige, da musikinstrumenter ikke længere kun er repræsenteret som fysiske genstande, men også i digital form. Disse musikteknologier i sammenhæng med computeren er på den måde gået hen og blevet et musikalsk instrument, hvorigennem det er muligt at udtrykke sin musikalitet, både i realtid og ikke-realtid. Det vil sige at teknologierne både kan have et *gestus-til-lyd*-forhold i realtid, men hvortil de også kan bruges som “... amplifiers of ideas rather than gestures” i ikke-realtid (Brown, 2015, s. 11). Brown beskriver altså et musikalsk instrument ud fra nogle præmisser, hvortil de kan beskrives ud fra en realtidspremis med et gestus-til-lyd-forhold og en ikke-realtidspremis, hvor det kan forstærke idéer uden et gestus-til-lyd-forhold.

Ud fra disse beskrivelser og præmisser, kan YouTube umiddelbart kun forstås som et musikalsk instrument der kan forstærke ens musikalske idéer ud fra en ikke-realtidspremis, da YouTube gør det muligt for både musikundervisere og -elever at dele deres musikalske idéer til et bredt, nationalt, internationalt og globalt publikum. Ikke-realtidspremissen i den forstand betyder, at YouTube både som et musikalsk medie og et musikalsk instrument, kan lagre musikalsk materiale, hvilket gør det muligt for musikundervisere og -elever at afspille og anvende dette materiale, så længe mediet overlever, til at udtrykke sig og forstærke deres musikalitet. Et eksempel på dette kunne være, når Thomhavs online guitarelever på er i gang med at lære spille guitar, så kan de – for at styrke deres færdigheder på guitaren – benytte sig

af både Thomhavs lektioner ved at spille med på det han underviser i, men også ved brug af *backing tracks*, som andre YouTube-brugere har uploadet. Backing tracks kan give musikelever en fornemmelse af at spille med et band, selvfølgelig afhængig af backing trackets opbygning, og musikelever har på den måde mulighed for at anvende det de har lært af Guitar Tid i en større musikalsk kontekst, hvilket er med til at øge og forstærke deres musikalitet samt deres musikalske udtryk. Guitareleverne vil i eksemplet opleve de to præmisser om realtid samtidigt – bevidst eller ubevidst. Der forekommer nemlig et gestus-til-lyd-forhold når guitareleverne sætter guitarens strenge i bevægelse, hvortil de kan ændre på lyd- og tonekvaliteten og deres overordnede musikalske udtryk i realtid, fx ved at ændre på deres spilleteknik. Thomhavs lektioner eller et backing track, har en forholdsvis fast kvalitet af musikalske lyde, toner og udtryk, der ikke er mulige at ændre på i realtid, men som stadig muliggør at guitareleverne kan forstærke deres musikalitet samt færdigheder på guitaren.

Det kan hertil være lidt svært at forstå YouTube som et musikalsk instrument ud fra en realtidspremis. Dog vil der måske alligevel kunne argumenteres for, at der er en form for gestus-til-lyd-forhold ved brug af YouTube, hvis vi tænker lidt fleksibelt i beskrivelsen og forståelsen. Det er fx muligt at ændre videokvalitet, lydstyrke og afspilningshastighed i realtid, hvilket sker ved den gestus at bevæge og klikke med musen, hvortil det i realtid ændrer den overordnede kvalitet af videoen, ligesom en guitarist kan ændre kvaliteten af lyd afhængig af guitaristens spilleteknik og ønskede udtryk. Med det sagt, så synes YouTube ikke at opfylde præmissen om realtid af den teknologiske metafor, da det – endnu – ikke er muligt at interagere med YouTube ligesom man kan med et fysisk eller digitalt musikalsk instrument. YouTube kan altså bedst beskrives som et musikalsk instrument, hvorigennem det muliggør musikundervisere og -elever at forstærke deres musikalitet ud fra en ikke-realtidspremis.

Teknologisk terminologi omkring YouTube i en musikpædagogisk praksis

I det ovenstående har vi kigget på YouTube som hhv. et musikalsk redskab, et musikalsk medie og et musikalsk instrument, i en musikpædagogisk praksis, med udgangspunkt i vores interview med Thomhav og med observationer fra hans guitarlektioner på YouTube. Vi har valgt at gøre dette, for at give et indblik i, hvordan vi som musikundervisere kan begrebsliggøre og belyse YouTube som en del af musikteknologien og som et musikpædagogisk fænomen. Forhåbentlig kan det ovenstående også være med til vise, at YouTube i en musikpædagogisk praksis besidder aspekter og kvaliteter, der tilgodeser både musikundervisere og -elever og at disse fremtræder tydeligt, når vi betragter YouTube som et

redskab, et medie eller et instrument. Brown (2015) konkluderer også i sin gennemgang af de tre teknologiske metaforer at “[t]he technological environment, including the stance towards it as a tool, medium, or an instrument, comes together for the music educator with content knowledge and pedagogical approaches to managing learning” (Brown, 2015, s. 12). Dette beskriver de udfordringer, Thomhav imødekommer i sin musikpædagogiske praksis, ved at bruge sin musikpædagogiske viden og kunnen i en kontekst af YouTube og på sin hjemmeside.

Diskussion

I dette afsnit vil vi diskutere en række perspektiver på online musikundervisning, med henblik på at optegne de aktuelle rammer for feltet. Vi vil således vurdere de positive og negative sider ved internet- og videobaseret instrumentalundervisning i forhold til traditionel undervisning, hvor fysisk tilstedeværelse er en væsentlig faktor. Som led i denne diskussion vil vi – med udgangspunkt i en artikel fra 1994 såvel som vores eget interview med Thomhav – forsøge at spå om, hvordan fremtiden kan se ud i forhold til online musikundervisning, ud fra et teknologisk perspektiv. Ydermere vil vi illustrere, hvordan projekter som Guitar Tid kan anskues som *community music*-perspektiver.

Styrker og svagheder

Som vi har givet udtryk for gennem store dele af denne afhandling, er der mange aspekter at tage højde for, i relation til online musikundervisning. Området undergår en konstant udvikling, og derfor kan det være vanskeligt at forholde sig til, men der er dog alligevel nogle klare pædagogiske styrker og svagheder ved online instrumentalundervisning, som kan ses ud fra tendenser på det teknologiske område.

Først og fremmest har internetbaserede undervisningsformer som Guitar Tid medført en højere grad af tilgængelighed. Aldrig har så mange mennesker, som det er tilfældet nu, haft mulighed for at tilgå musikundervisning, hvilket kan siges at have medført en højere grad af frihed til, at folk kan følge deres musikalske drømme, og det danner således også grundlaget for en højere livskvalitet. Tilgængeligheden af undervisning – ikke kun inden for musik, men inden for alle fag – har ført til et stigende fokus på, at alle mennesker, uanset alder, har et helt grundlæggende behov for *at lære*.

Ifølge Ingrid Olseng er det aldrig for sent at lære at spille musik. Voksne er en overset målgruppe for musikpædagogikken, og behovet for at lære og udvikle sig har hverken nogen

øvre eller nedre aldersgrænse, hvorfor livslang læring er et væsentligt begreb, som således også er blevet en af UNESCOs grundlæggende menneskerettigheder. Netop derfor finder Olseng det væsentligt at tilegne sig viden om forskellene på børn og voksne i læringssituationer, med henblik på at kunne tilpasse undervisningen til målgruppens behov (Olseng, 1994, s. 99).

De fleste voksne har et behov for at føle, at det, de lærer, er relevant med det samme, og er således ikke motiverede for at lære noget, de kun vil få brug for på længere sigt. Derudover er voksne mindre påvirkelige af ydre faktorer, såsom karakterer, og vil altså i højere grad have tendens til at fremstå kræsne i deres valg af læringsområder, de vil beskæftige sig med. Derudover understreger Olseng at voksne, i forhold til børn og unge, generelt er langt mere bange for at mislykkes i læringssituationen, hvis der er andre til stede. Dette vil ofte medføre en grad af tilbageholdenhed i forsøget på at sikre sig mod fejl, og i værste fald vil denne frygt helt afholde folk fra at forsøge at lære noget. Ligeledes henviser Olseng til K. Patricia Cross' bog fra 1981, som beretter at "... voksne som ikke var specielt vellykkede som elever i barndommen, ofte undgår organiserede oplæringssituationer i voksenalderen." (Olseng, 1994, s. 105).

Når vi taler om en øget tilgængelighed inden for musikpædagogikken, indebærer det efterhånden ikke kun, at 'alle' har adgang til undervisning. Efterhånden som tablets og smartphones, samt mobildatanetværk er blevet grænsende til allemandseje, er faktorer som tid og sted blevet yderligere udvisket; det er blevet muligt at tilgå undervisningsvideoer, ikke bare 'hjemmefra', men fra alle tænkelige lokationer, på alle tider af døgnet. Dermed kan elever i teorien engagere sig i undervisning, i stort set samme øjeblik som motivationen måtte ramme dem. Dette skal selvfølgelig siges med forbehold for, at de har adgang til det givne instrument på det givne tidspunkt; det er svært at forestille sig, at teknologien kan gøre meget mere ved portabiliteten af diverse musikinstrumenter, end der allerede er gjort – men der er dog eksempelvis opfundet fungerende 'sammenklappelige' guitarer, blandt andet med henblik på, netop at lette denne faktor ("Furch LJ10-CM").

Udviskningen af tid- og stedfaktoren har dog også medført en distance mellem eleven og musikpædagogen, og som indikeret i de tidligere afsnit af denne afhandling, har denne distance flere implikationer.

Helt grundlæggende er der ved denne type undervisning forhøjet risiko for fejllæring. Dette skyldes, at underviseren ikke har mulighed for at reagere på, hvad eleven gør forkert, som en dygtig én-til-én-underviser ellers normalt ville kunne, ligesom Thomhav udtrykker det:

I min bog kan det jo ikke erstatte– eller– det kan ikke rigtig konkurrere med én-til-én undervisning. Det er to helt forskellige ting. Altså, det er det bare. Netop fordi der ikke er en eller anden– Hvis det er en kompetent lærer, som sidder overfor dig og siger “Hov, prøv lige at flytte–”, “kan du ikke lige rejse–” ... og “du kan gøre dét her nemmere, hvis du gør sådan her”. Så hvis du har en pissegod guitarlærer – den er svær at slå. (Bilag A, 25:01)

Man kan – som vist i de tidligere afsnit – argumentere for, at en del af underviserrollen tilfalder eleven ved denne type undervisning, eftersom musikpædagogen ikke kan forholde sig til den enkelte elevs forudsætninger, mål og udvikling. Dette betyder, at eleven får et større ansvar end ellers, hvilket kan tænkes at være sundt for den personlige udvikling og elevens selvindsigt, men samtidig er det ikke sikkert, at en nybegynder vil kunne administrere et sådant ansvar, og det vil nødvendigvis fjerne noget en del af fokus fra den musikalske læring.

Derfor kræves det, for at være en dygtig online musikunderviser, at man kan imødekomme disse problematikker, ligesom eksempelvis Thomhav forsøger det, ved at være meget opmærksom på, og dernæst italesætte, mulige problematikker (Bilag A, 19:22). Men som Thomhav også giver udtryk for, så er det rigtig vanskeligt – grænsende til umuligt – at afdække alle de typer af fejl, som kan begås inden for forskellige dele af undervisningen, og derfor må dette punkt betegnes som en akilleshæl for online instrumentalundervisning.

Thomhav er alt i alt af den overbevisning, at online musikundervisningsplatforme som YouTube har potentiale til at fungere som selvstændige undervisningsplatforme, men realiteten er, at det udbudte undervisningsmateriale er af for svingende kvalitet, samt udvalget af dansksproget online instrumentalundervisning er meget smalt. Derfor er den ideelle tilgang til online instrumentalundervisning stadig at bruge det som supplement til traditionel instrumentalundervisning, da eleven således kan nyde godt af muligheden for at gentage lektioner og bevæge sig frem i et passende tempo, samtidig med at vedkommende kan få kvalificeret respons, som er direkte tilpasset af underviseren.

Musikundervisningsteknologi i fremtiden

I en artikel fra 1994 forsøger Petter Dyndahl gennem fem teser at spørge om, hvordan musikundervisning vil udvikle sig i fremtiden. Ifølge den norske professor har teknologien – og menneskets forhold hertil – spillet en stor rolle gennem flere hundrede år, men det er

forskelligt, hvordan historiens store tænkere vurderer denne rolle. Dyndahl henviser bl.a. til Francis Bacon, som var af den opfattelse, at teknologisk udvikling er en grundsten i udviklingen af et samfund. Denne holdning er senere forsøgt gjort til skamme af Aldous Huxley, der i 1932 udgav romanen *Brave New World*, som bestemt ikke udstiller teknologisk udvikling som en progressiv drivkraft for samfundet, men nærmere udstiller Bacons idealsamfund som et mareridt. Disse yderpunkter bruger Dyndahl til at illustrere, hvordan holdningerne til teknologi kan være vidt forskellige, også inden for pædagogikken, og det afhænger således meget af øjnene, der ser (1994, s. 136).

I en musikalsk kontekst har den teknologiske udvikling ligeledes haft en stor indflydelse. I 1994, da Dyndahl skrev sin artikel, var MIDI-teknologi tydeligvis det nyeste og således også det mest topmoderne (s. 136). Af samme årsag er Dyndahls fem teser alle relateret til denne nye teknologi. Den første tese går på, at musik som fag har udviklet sig fra primært at dreje sig om de klassiske, vestlige musiktraditioner – det ”klassisk-romantiske repertoire”, som Dyndahl omtaler det – og i fremtiden vil udviklingen af sampling- og synteseteknikker i samarbejde med førnævnte MIDI-teknologi give plads til en lang række af muligheder for at arbejde med klang og instrumentation, og på den måde vil det blive muligt at forholde sig meget konkret til ”et flerkulturelt mangfold af stil- og udtryksidiomer” (Dyndahl, 1994, s. 139). Denne tese er stadig relevant, da sampling- og synteseteknikker er blevet tilgængelige som aldrig før, i takt med at brugervenlig musiksoftware – eksempelvis Apples GarageBand – er blevet meget udbredt (Pogue, 2017).

Dyndahls anden tese går på, at der vil ske en ændring i forholdet mellem noteret og klingende musik, i form af at skellet mellem de to dimensioner vil blive udvisket helt (1994, s. 140-141). Om denne tese er repræsentativ for, hvordan tingene rent faktisk er forløbet, må være op til fortolkning. Vi kan imidlertid ikke komme udenom, at der i hvert fald er sket en udvikling i forholdet mellem noteret og klingende musik. I denne sammenhæng kan vi eksempelvis nævne Cat Hope, som i en artikel fra 2017 beretter om, at såkaldte *real-time scores* – enhver musikalsk notation, som er “... created or transformed during an actual musical performance ...” (s. 24) – har revolutioneret musiknotationsområdet (Hope, 2017, s. 21). Et simpelt eksempel på real-time scores kunne være Thomhavs farvede akkordprogressioner, mens et mere omfattende eksempel ses i videospillet *Rocksmith*, som beskrives således:

In the normal game mode, playing with a song, the player is presented with a display that shows a representation of the guitar’s fretboard, divided by numbered frets and

coloured strings. Notes represented as coloured rectangles, matching the colour of the guitar string(s) to be held down, move from the background to the foreground along numbered lanes reflecting the fret position. The notes turn 90 degrees at the moment that they should be strummed; additional markers are provided to help with timing of future notes. (Graham og Schofield, 2018, s. 67)

Denne type notation ses ligeledes i stigende grad i apps til tablets og smartphones, hvilket ligeledes peger i retning af, at der er sket en ændring – men det er nok nærmere i selve den musikalske notation end i forholdet mellem noteret og klingende musik, at ændringen har fundet sted.

Dette knytter sig til den tredje tese, hvor Dyndahl spør om komposition vil få en større rolle i musikfaget, da MIDI-teknologien ligeledes har gjort det lettere og mindre krævende at notere musik. Dyndahl kalder denne teknologiske udvikling ”en av de største omveltninger i musikkfagets historie” (1994, s. 142). Dette ligger ligeledes tæt op ad den fjerde tese, som forudser at netop den kompositoriske side af musikken vil flyde sammen med den receptive side. Dyndahl fremlægger en interessant undervisningsform, som illustrerer pointen:

Det faglige temaet er rekkeformen rondo. Innspillt på en sequencer foreligger flere musikalske avsnitt. Elevene må på grunnlag av lytting definere ritornell og episoder. Noen avsnitt må kanskje etter estetiske vurderinger velges bort, mens nye kan komponeres til. Formforløpet utformes strukturelt gjennom å kopiere og sette sammen avsnittene i sequenceren, helt analogt med databasert tekstbehandling, bortsett fra at her *klinger* det hele i tillegg. Stilistiske referanser kan hentes inn gjennom lytteeksempler fra hele musikkhistorien (fonogrammer). Sluttproduktene – verkene – kan med letthet gjøres til gjenstand for sammenliknende diskusjon og vurdering av læreren og klassen. (Dyndahl, 1994, s. 144)

Denne undervisningsform lader ikke til at have bredt sig synderligt, men fra et pædagogisk synspunkt virker det både som en vedkommende og effektiv måte at tilegne sig stoffet. Det ville dog kræve en stor arbejdsindsats at tilrettelægge denne type undervisning, da der som udgangspunkt ikke ville være et arkiv af en sådan slags undervisningsmateriale tilgængeligt, og i denne forbindelse kunne man forestille sig en række problematikker i forhold til ophavsret, da dette er et varmt emne for øjeblikket, hvorfor Thomhav ligeledes udtrykker sine bekymringer omkring det:

Og nu er der for eksempel hele det der ‘EU artikel 13-helvede’, som er blevet vedtaget. Der er ingen, der ved, hvor den ender henne, men den kan – i værste tilfælde kan den ende med, at jeg for eksempel ikke kan lægge videoer på YouTube mere, fordi at så *infringer* jeg en eller anden *copyright*-ting, selvom jeg ikke gør det; men det vil de store selskaber i hvert fald bare kunne sige, at jeg gjorde. (Bilag A, 42:31)

Den sidste tese beskæftiger sig med idéen om, at teori og praksis vil kunne blive mindre opdelt inden for musikfaget. I denne sammenhæng mener Dyndahl at MIDI-teknologi vil kunne udvide selve kundskabsbegrebet inden for musik, da begreber og fænomener vil kunne smelte sammen (1994, s. 145), for på den måde at skabe et musikfag, der føles mindre bredt og mere sammenhængende.

Således afrundes de fem teser, som Dyndahl også betegner som ‘argumenter, der kan legitimere implementeringen af moderne teknologi i musikfaget, men som samtidig tager højde for de faglige konsekvenser ved selvsamme teknologisering af faget’. Det erklærede mål med artiklen er at kombinere disse perspektiver med et positivt syn på de fremtidige muligheder for musikundervisning, med henblik på at få musikpædagoger til at gøre sig nogle overvejelser omkring brugen af MIDI-teknologi i musikundervisningen, og således præsenterer han en række didaktiske perspektiver for at vise, hvordan teknologien potentielt kan bidrage til musikfaget. Dyndahl tager klare forbehold for, at intet vil ske automatisk, idet han understreger, at musiklærernes refleksionsniveau, kyndighed, samt generelle kompetencer spiller en vigtig rolle i udviklingen, og således dikterer de, om tesaerne kan føres ud i livet. I forlængelse heraf nævnes det også, at økonomiske interesser altid vil være en faktor, når man har med musikteknologi at gøre, og således er MIDI tæt knyttet til udviklingen i kommerciel populærmusik (Dyndahl, 1994, s. 146-147).

Dyndahls teser er altså også interessante at beskue fra et ‘anno-2019-perspektiv’, eftersom der er sket utrolig meget på det musikteknologiske område, men samtidig er der mange ækvivalenter at spore, og derfor er mange af tankegangene således stadig aktuelle, såfremt de overføres til en moderne kontekst. For at blive i Dyndahls egen terminologi, har det generelle syn på musik(undervisnings)teknologi nok bevæget sig tættere på Francis Bacons synspunkt, hvilket for eksempel skyldes en øget tilgængelighed og overskuelighed – blandt andet i form af software som GarageBand og Rocksmith, samt selvfølgelig mere åbne platforme som YouTube.

Guitar Tid som *community music*-initiativ

Gennem vores casestudie af Guitar Tid, har vi også fået en ny undren, der omhandler hvorvidt instrumentalundervisning på YouTube, kan forstås i som et kulturelt fænomen, der går imod anden institutionel instrumentalundervisning. Inden for musikfagets verden findes der ligeledes kritisk pædagogik og didaktik. Hanken og Johansen (2016) forklarer, at disse tilgange har til formål at reflektere den aktuelle situation, værdimæssigt, samfundsmæssigt eller politisk – men kan musik være kritisk, og er det i så fald ”... musikken i sig selv eller beskæftigelsen med den som kan udvikle kritisk bevidsthed ...” (s. 233)?

Hanken og Johansen henviser i denne sammenhæng til Herbert Marcuse, som mener, at kunsten er løsrevet fra samfundsforhold, og således kan kunsten bruges til at illustrere verden på en mere virkelighedstro facon end virkeligheden selv, og på den måde er kunsten – og dermed også musikken – et vigtigt og effektivt våben i kampen for frigørelse (2016, s. 233-234). Thomhav kommer på et tidspunkt i vores interview ind på, at online undervisning ikke kan konkurrere med én-til-én undervisning (Bilag A, 25:09) og i forlængelse af den samtale, fortæller han også hvordan der er nogen af hans mere “Konservative kollegaer ...” der ikke bryder sig om, at han giver gratis online undervisning, da de synes det konkurrerer med musikskolerne, hvortil Thomhav ikke selv deler denne opfattelse (Bilag A, 26:28). Med en sådan udtalelse om konkurrence, og med synspunktet om musik som et effektivt våben for frigørelse, får det os til at overveje, om instrumentalundervisning på YouTube og online undervisning kan sættes i relation til et kulturfænomen som *community music*?

I vores gennemgang af praksisfællesskaber, har vi været lidt inde på en mulig forklaring på, hvordan YouTube opfordrer til musikalske fællesskaber. Waldrons undersøgelser af online praksisfællesskaber er også blevet beskrevet som et *community music* projekt (Bartleet & Higgins, 2018). Dette er gjort på baggrund af, at hendes undersøgelser fokuserer på mennesker, der mødes i et fællesskab, hvor musik og musikalsk skabelse er det der binder dem sammen, på tværs af kulturer. *Community music* arbejder netop ud fra en vision om, at alle mennesker har ret til skabe, lave og nyde musik og at alle former for musik tilegnelse derfor også skal være tilgængeligt for alle, uanset social og kulturel baggrund (Community Music Activity commission, 2016). Instrumentalundervisning på YouTube kan dermed godt ses som et led i denne vision, da instrumentalundervisningen på YouTube er tilgængeligt for alle, uanset social og kulturel baggrund. Jillian L. Bracken (2014) skriver også i sin beskrivelse af *community music* at “[c]ommunity music can sometimes challenge school-based music curricula or other systems of formalized education ...” (s. 2), hvilket godt kan tolkes som værende det, de konservative kollegaer hentyder til,

når de mener at Thomhav med sit Guitar Tid-projekt, der tilbyder gratis guitarlektioner online til alle, konkurrerer med musikskolerne. Dog er Guitar Tid ikke for alle, da alle Thomhavs guitarlektioner foregår på dansk, men det bliver hellere nævnt i nogle beskrivelser af community music, at dets projekter skal foregå på flere sprog, men at det skal kunne tilgås af alle. Det vil så også sige, at i de fællesskabsprojekter der kan gå under betegnelsen community music, sætter en indirekte eksklusion i deres inklusionsvision, ved at fællesskaberne bestemmer hvem der kan være med, afhængig af hvilket sprog der anvendes i musikformidlingen. Hvis vi antager at Guitar Tid kan gå under betegnelsen community music, så er det et fællesskab hvor du skal kunne til dels læse, tale og forstå dansk for at være en del af fællesskabet. Med det sagt, så er det ikke fordi, at folk der ikke taler dansk bliver lukket helt ude, da Guitar Tids videolektionerne netop er frit tilgængelige på YouTube, spørgsmålet er bare om, hvor stor et udbytte af guitarlektionerne og fællesskabet man får? Ligeledes er meget af den musik Thomhav reproducere i sine online guitarlektioner af en dansk kontekst og han nævner det endda selv i sin første guitarlektion: "Det er jo et dansk kursus det her, så jeg tænker at man skal vælge danske sange når man kan ..." (2017a, 13:01). Han afviser dermed ikke at udenlandske sange også vil blive præsenteret. Det er dermed måske ikke helt forkert, at opfatte Guitar Tid som del af community music, i en dansk kontekst, hvor inklusionen ligger i, at det er for alle aldre og mennesker, der taler dansk.

Guitar Tid kan med andre ord siges at gå uden om musikskolerne og det som Bracken (2014) kalder *formalized education*, ved at give gratis online guitarlektioner. Dette kan hertil tolkes som et 'indgreb' på uddannelsessystemet og generel institutionel musikundervisning, der er forbeholdt dem, der har et tilstrækkeligt højt niveau i musik – fx for at kunne komme på musikkonservatoriet – eller økonomisk råd til at få én-til-én undervisning gennem musikskoler og -foreninger. Community music bevægelsen og organisationen indledte deres projekter til i 1960'erne og 70'erne, som en modkultur, der stillede spørgsmål til musikkulturen og -samfundet. Et af disse spørgsmål berørte netop dette emne om adgang: "Who in society has access to music?" (Bartleet & Higgins, 2018, s. 3). Eftersom vi har YouTube og Guitar Tid til rådighed, synes spørgsmålet at blive besvaret og miste sin relevans i forhold til Thomhavs Guitar Tid-projekt, da dette er et online fænomen, hvor alle i både samfundet Danmark, men også 'samfundet' verden, har mulighed for at deltage i gratis og uforpligtende guitarundervisning. På den måde kan Guitar Tid godt udefra ses som en konkurrent til musikskolerne og som et modkulturfænomen mod betalt instrumentundervisning, der hermed kan tolkes som et community music projekt. Thomhav deler som sagt ikke samme mening med sine konservative kollegaer, men gør det også klart

over for os, at det ikke kan erstatte eller konkurrere med én-til-én undervisning, da han ser det som to vidt forskellige ting, hvortil det han håber omkring Guitar Tid beskrives som følger:

Det jeg håber allermest i virkeligheden med det, det er da, at folk finder den der side, fordi at nu har de haft en eller anden guitar stående i hundrede år ... [og] har fået mod på at lære at spille guitar. Og så finder de min side, eller hvad der nu ellers er af sider, og så prøver de det, og så finder de ud af om det er noget ... Hvis de så virkelig, virkelig synes det er fedt, så håber jeg sgu da, at de finder en eller anden guitarlærer, som bare er super, super fed ...“ (Bilag A, 25:00)

Det er her, ‘filmen knækker’ lidt, i forhold til at anskue Guitar Tid ud fra et community music-perspektiv. Det er blevet nævnt tidligere i et citat af Thomhav, at hans primære fokus er på hjemmesiden og vores interview med ham, forklarer han også sine fremtidsplaner for hjemmesiden:

Altså, nu har jeg lavet det der begynderkursus, og jeg har lavet sådan nogle mindre kurser, og nu kommer der et kursus om barrégreb og sådan noget lige om lidt. Så jeg vil lave en masse kurser, som er gratis, og lave en masse sanglektioner, som jeg sender ud til min mailingliste og sådan noget, og det skal bare være gratis. Og så, ligesom, på toppen af det, så kommer der til at være en eller anden overbygningsting, som man kan betale for, hvis man har lyst til at dykke endnu mere ned i ...“ (Bilag A, 11:16)

Thomhavs fremtidsplaner om at lave overbygningsvideoer og hele det med at det er nogle videolektioner man kan betale for, går lidt imod hele community music aspektet og visionerne. Guitar Tid vil dermed i fremtiden – hvis Thomhavs fremtidsplanen holder stik – gå hen og minde mere om en online musikskole. Sat i sammenhæng med Thomhavs syn på, at YouTube og online undervisning kan bruges som ‘springbræt’ til én-til-én undervisningen.

Vi må hertil konstatere, at når man kigger på Guitar Tid udefra – og praksissen bag projektet, som det står beskrevet på selve hjemmesiden – at Guitar Tid på nuværende tidspunkt kan beskrives og forstås ud fra en community music synspunkt, da der tilbydes gratis guitarundervisning, der er tilgængeligt for alle mennesker der kan tale, læse og/eller forstå dansk. Guitar Tid skal dog ikke ses som en konkurrent eller som noget der arbejder imod de danske musikskoler. I stedet kan Guitar Tid potentielt set, være med til at styrke

musikskolerne, ved at mennesker der benytter sig af sig af online steder som Guitar Tider, vil finde en interesse i, at få én-til-én undervisning. Thomhav arbejder også hen imod, delvist at kunne leve af sin hjemmeside inden for det næste års tid:

Men jeg kan ikke— fordi jeg gerne vil have at det skal være en langsigtet ting, og forhåbentlig, efter det næste år, noget, jeg kan leve af delvist, samtidig med at jeg spiller. Så det er det, jeg skal gøre, i stedet for at undervise én-til-én, det kunne jeg rigtig godt tænke mig. (Bilag A, 43:27)

Guitar Tid vil på den måde gå hen og minde mere om en online musikskole, der både tilbyder gratis guitarundervisning, men hvor det også er muligt, mod betaling, at modtage guitarlektioner af højere niveau. Med det sagt, så vil vi hverken kunne afskrive eller bekræfte Thomhavs Guitar Tid-projekt som værende et kulturfænomen, som community music, da det på nuværende tidspunkt er for alle mennesker, men at fremtidsplanerne for projektet indebærer betalt online undervisning.

Konklusion

I denne afhandling har vi, med udgangspunkt i bl.a. Flyvbjergs (2015) beskrivelse af casestudiemetoder, forsøgt at belyse det musikpædagogiske såvel som det teknologiske aspekt af vores udvalgte case: Jakob Haugbølle Thomhavs projekt, Guitar Tid. Som led i denne undersøgelse har vi ligeledes forsøgt at definere YouTubes rolle som en musikteknologi i en musikpædagogisk praksis.

Med udgangspunkt i et semistruktureret interview med Thomhav, samt flere eksempler fra hans online musikundervisning, har vi forsøgt at placere Guitar Tid som musikpædagogisk praksis i forhold til de traditionelle former for instrumentalundervisning, som indebærer begge parter fysisk tilstedeværelse. Vi kan på baggrund af dette konkludere, at Guitar Tid på mange områder passer under de rammer, som Hanken og Johansen (2015) og Nielsen (1994) har opstillet for 'musikpædagogisk virksomhed'. Samtidig falder Guitar Tid dog uden for de sædvanlige didaktiske rammer for mål, evaluering og læringsforudsætninger, da den fysiske distance mellem parterne medfører, at eleven selv må påtage sig en del af underviserrollen. Dette medfører et behov for, at musikpædagogen – eksempelvis Thomhav – er ekstraordinært bevidst om pædagogiske greb, samtidig med, at han bør have indgående

kendskab til den relevante teknologi, hvis undervisningskvaliteten skal kunne konkurrere med fysisk én-til-én-undervisning.

Med brug af tre musikteknologisk metaforer der blev præsenteret af Brown (2015), og med tre fordels-perspektiver af YouTube og online undervisning (Miller, 2012), har det været muligt for os, at sætte en terminologi på YouTube i en musikpædagogisk kontekst. Vi kan hertil konkludere, at YouTube som et musikalsk redskab kan gøre jobbet nemmere og mere effektivt for musikpædagoger og elever, samt skabe muligheder hvor der måske før ikke var nogle. YouTube som et musikalsk medie, gør det muligt for musikpædagoger at lagre deres musikalske materiale, så længe mediet overlever, og på den måde være en del af en større musikformidling. Slutteligt er YouTube som et musikalsk instrument, med til at forstærke musikalitet i både musikpædagoger og elever. YouTube kan derfor sættes ind i en større musikpædagogisk sammenhæng, hvilket et projekt som Guitar Tid, har været med til at belyse.

Vi finder det dermed vigtigt, at online steder som Guitar Tid, der tilbyder musikundervisning i form af videolektioner på fx YouTube, fortsat bør undersøges, med henblik på at skabe en bredere forståelse af de mulige implikationer og indflydelser på den musikpædagogiske praksis, i en dansk såvel som i en international kontekst. Hertil finder vi det også relevant, at så længe YouTube eksisterer, bør dette medie ligeledes medtænkes i sådanne undersøgelser af musikpædagogiske praksis, for som Brown (2015) skriver: "We can change minds and change music by changing technologies and the way we use them" (s. 13).

Referencer

- Bartleet, B., & Higgins, L. (2018). Introduction: An overview of community music in the twenty-first century. I B. Bartleet, & L. Higgins (Red.), *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford University Press.
doi:10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.20
- Bracken, J. L. (2014). I Bracken J. L. (Red.), *Community music*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Brinkmann, S. (2010). I Kvale S. (Red.), *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udgave, 3. oplag) Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Cayari, C. (2014). Using informal education through music video creation. *General Music Today*, 27(3), 17-22.
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360-376.
- Community Music Activity commission (CMA). (2016). Tilgået d. 22. januar 2019 på <http://www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma>
- Dougan, K. (2014). "YouTube has changed everything"? music faculty, librarians, and their use and perceptions of YouTube. *College & Research Libraries*, 75(4), 575-589.
- Dougan, K. (2016). Music, YouTube, and academic libraries. *Notes*, 72(3), 491-508.
- Drummond, T. (2015). Understanding copyright and fair use in the music classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 48-53.
- Dyndahl, P. (1994). Musikk – teknologi – didaktikk: Fem teser om framtidens musikkundervisning. I P. Dyndahl, & Ø Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 135-148). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 497-521). København: Hans Reitzels Forlag.
- Furch LJ10-CM. (n.d.). Tilgået d. 2. juni 2019 på <https://furchguitars.com/en/instruments/travel-guitars/lj10-cm/>
- Graham, K., & Schofield, D. (2018). Rock god or game guru: Using Rocksmith to learn to play a guitar. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(1), 65-82.
https://doi.org/10.1386/jmte.11.1.65_1

- Hanson, J. (2018). Assessing the educational value of YouTube videos for beginning instrumental music. *Contributions to Music Education*, 43, 137-157.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik* (K. F. Ebbesen overs.). (2. udg.). København: Gyldendal Undervisning.
- Hope, C. (2017). Electronic Scores for Music: The Possibilities of Animated Notation. *Computer Music Journal*, 41(3), 21–35. https://doi.org/10.1162/COMJ_a_00427
- Johansen, G. R. (1994). Evaluering av musikkundervisning. I P. Dyndahl, & Ø. Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 49-62). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johnson, C. (2017). Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education*, 15(3), 439-456.
- Kruse, N. B., & Veblen, K. K. (2012). Music teaching and learning online: Considering YouTube instructional videos. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(1), 77-87.
- Miller, K. (2012). *Playing along: Digital Games, YouTube and Virtual Performance*. New York: Oxford University Press.
- Monkhouse, H., & Forbes, A. (2015). The use of YouTube to improve students' acuity and analytic skills in discussion of issues in music performance. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6(3), 1964-1970.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). København: Frede V. Nielsen og Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Olseng, I. (1994). Musikkpedagogik for voksne. I P. Dyndahl, & Ø Varkøy (Red.), *Musikkpedagogiske perspektiver* (s. 99-114). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pogue, D. (2017). Computer-Aided Creativity. *Scientific American*, 317(1), 28. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0717-28>
- Poulsen, D. K., & Merrild, L. M. (2019). *Synopsis*. Ikke-udgivet eksamensopgave.
- Thomhav, J. H. (2016). Guitar Tid: About. Tilgået d. 30. maj 2019 på <https://www.youtube.com/channel/UCfvqoGxuj8gkinAm6jf9rmg/about>
- Thomhav, J. H. [Guitar Tid]. (2017a, 3. februar). *Lær at spille guitar - Lektion 1 (Fingerstilling + Plekter + Temaer)* [Video]. Tilgået d. 30. maj 2019 på <https://youtu.be/ze2dLfpAeXo>

- Thomhav, J. H. [Guitar Tid]. (2017b, 24. februar). *Lær at spille guitar - Lektion 4 (Em akkord + Akkordskift)* [Video]. Tilgået d. 30. maj 2019 på <https://youtu.be/deeO9TEiQ7Y>
- Thomhav, J. H. (2019a). Lær at spille guitar - gratis begynderkursus med videoer på dansk. Tilgået d. 2. juni 2019 på <https://guitartid.dk/lektioner/laeratspilleguitar/>
- Thomhav, J. H. (2019b). Om mig. Tilgået d. 2. juni 2019 på <https://guitartid.dk/om-mig/>
- Waldron, J. (2009). Exploring a virtual music community of practice: Informal music learning on the internet. *Journal of Music, Technology & Education*, 2(2-3), 97-112.
- Waldron, J. (2012). Conceptual frameworks, theoretical models and the role of YouTube: Investigating informal music learning and teaching in online music community. *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2-3), 189-200.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning and identity (Learning in doing)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitaker, J. A., Orman, E. K., & Yarbrough, C. (2014). Characteristics of “music education” videos posted on YouTube. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 49-56.

Bilag

- A. Lydoptagelse af interview med Jakob Haugbølle Thomhav, optaget d. 29. april 2019