

Musikalske læreprocesser, motivation og trivsel i dialogisk musikdidaktik

Finn Holst

Afsættet for mit bidrag er mit arbejde med udviklingen af dialogisk musikdidaktik.¹ Min begrundelse for at formulere en dialogisk musikdidaktik er forståelsen af musikalsk praksis som dialogisk.

Hvis didaktik forstås som relationen mellem undervisning og læring, bliver det, ud over at formulere hvad dialogisk undervisning kunne være, også nødvendigt at undersøge og synliggøre det læringsteoretiske grundlag, da undervisningen nødvendigvis må bygge på at muliggøre (afforde) tilgrundliggende musikalske læreprocesser. Og det er i sidste ende disse læreprocesser, der har betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed, motivation og trivsel.

Det er hermed mit udgangspunkt at forstå læreprocesserne som dialogiske og interaktive i modsætning til en form for monologisk stimulus-respons. Sidstnævnte er velkendt fra den monologiske interaktionsform mellem lærer og elev som IRE – læreren Initierer, eleven Responderer og læreren Evaluerer. Men hvordan kan vi nærmere karakterisere de dialogiske og aktive læreprocesser, både generelt og som musikalske læreprocesser, som grundlag for en læringsteoretisk forståelse?

Læringsteoretisk indkredsning

Jeg vil, som første trin, indkredse og præcisere en læringsforståelse med inddragelse af Deweys læringsteori,² Gibsons økologiske psykologi,³ Merleau-Pontys kropsfænomeniologi,⁴ Gadameres hermeneutisk æstetik⁵ og Shaun Gallaghers interaktionsteori.⁶

John Deweys (1859-1952) pragmatiske filosofi og læringsforståelse formulerer en tidlig forståelse af læring knyttet til erfaringsbegrebet som modstilling til en stimulus-responsforståelse. Dewey argumenterede for at vi tænker og handler i og med af mangfoldige sociale og naturlige verdener vi er del af, og at sansning, tænkning og handling

1 Finn Holst, *Musikdidaktik* (Hans Reitzels Forlag, 2022).

2 John Dewey, "Experience and Education," i *The Later Works, 1925-1953*, red. J.A. Boydston, vol. 13 (Southern Illinois University Press, 1988), 1-62.

3 James J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception* (Houghton Mifflin, 1979).

4 Maurice Merleau-Ponty, *The Primacy of Perception* (Northwestern University Press, 1964).

5 Hans-Georg Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*, overs. Nicholas Walker, red. Robert Bernasconi (Cambridge University Press, 1986).

6 Shaun Gallagher, *Action and Interaction* (Oxford University Press, 2020).

er aspekter der tilsammen udgør konkret erfaring som en helhed. Erfaringsbegrebet er forbundet med et princip om kontinuitet – at alle erfaringer bæres fremad og influerer fremtidige erfaringer – og et princip om interaktion mellem individ og omverden. Erfaringen opstår i en interaktion eller transaktion mellem individer og det der konstituerer personens omverden. Ifølge Dewey forbinder og forener de to principper og sammen tilvejebringer de erfaringens pædagogiske værdi og betydning.

James J. Gibsons (1904-1979) udfordrer med en økologisk psykologi de traditionelle antagelser om at vi gennem sanserne modtager “data” fra en “virkelighed” som en meningsløs og som fortolkes gennem vores konstruktion eller rekonstruktion af den.⁷ Gibson var empiriker, og undersøgte i første række synets perception og udviklede en økologisk teori om perception. Det er en grundantagelse, at mennesket står i et gensidigt og uløseligt forhold til sin omverden, som ikke er noget vi *står overfor*, men *står inden i*. Perception (som grundlag for kognition) er ikke baseret på modtagelse af sansedata, men er en aktiv, opsøgende, udtrækkende og selektiv proces. Vi perciperer ikke al det input som sanserne kunne give (ville jo også give mental overbelastning), men det vi er rettet mod (som i en fænomenologisk tænkning). Perception er en aktiv proces: perception handler ikke om at udlede træk eller spor i omgivelserne, men om at udtrække eller opsamle relevant information, som er tilgængelig i vores omgivelser. Omgivelserne tilbyder noget i relation til vores aktive rettethed, og det gør perceptionen meningsfuld. At noget er tilgængeligt og tilbydes af omgivelserne, betegnes med Gibsons begreb *affordance* (som også er det udtryk der overvejende bruges i dansk sammenhæng). Med Gibson er perception en aktiv proces: perception er ikke noget der sker for os, det er, som Alva Noe⁸ præciserer det, noget vi gør, som en samlet kropslig handling.

Gibsons psykologiske teori om perception har mange fællestræk med Merleau-Pontys filosofiske kropsfænomenologi, hvor kroppen spiller en afgørende rolle som både subjekt og objekt. Kroppen er både en del af mig og en del af verden, og skal forstås ud fra dens muligheder for handling. Kropslig handling i perception, som en aktiv proces, er forbundet med bevægelse. Idet vi retter vores opmærksomhed visuelt mod noget retter vi blikket på en bestemt måde gennem kropslig handling. Vi drejer kroppen i en bestemt retning og fokuserer med øjnene på noget. Bevægelse er en aktivitet der foregår i tid.

Med Varela, Thompson og Roschs udgivelse af bogen *The Embodied Mind* bringes den menneskelige erfaring ind i tidens kognitive videnskab som *embodied* og *enactive*:

Ved at bruge udtrykket embodied mener vi at fremhæve to punkter: For det første at kognition afhænger af den slags erfaringer, der kommer fra at have en krop med forskellige sansemotoriske kapaciteter, og for det andet, at disse individuelle

⁷ Gibson, *The Ecological Approach*.

⁸ Alva Noe, *Action in Perception* (MIT Press, 2006).

sansemotoriske kapaciteter i sig selv er indlejret i en mere omfattende biologisk, psykologisk og kulturel kontekst.⁹

Den grundlæggende idé om (kvalitativ) erfaring som et produkt af et individs aktive perception-handlings interaktioner med omgivelserne betegnes også som *enactment* (gennem handling) og udgør en *enaktiv tilgang*, som også står centralt i den pragmatisk tradition hos Dewey. Kognition forstås *enaktiv* som formet og struktureret af den dynamiske interaktion mellem hjernen, kroppen og fysiske og sociale miljøer.¹⁰

Læring gennem handling og interaktion

Gallagher udvikler i forlængelse heraf sin *Interaktions-teori*.¹¹ Grundantagelsen gælder også her: at mennesket står i et gensidigt og uløseligt forhold til sin omverden, ikke som noget vi *står overfor*, men som noget vi *står inden i*. Vi står ikke observerende overfor andre, men *med andre* gennem interaktion.

Når vi skal prøve at forstå hvordan vi gennem interaktion oplever, erfarer, forstår og lærer er det særlig interessant at se nærmere på hvordan det overhovedet er muligt. Her vender vi os mod spædbarnsforskningen med fokus på spædbarnets kommunikative kompetence. Hvordan kan det vi kalder mor-barn interaktion eller konversation lade sig gøre. Den tekniske udvikling gjorde det muligt, fra 1960'erne fremefter, at lave videooptagelser hvor man observerede samspillet mellem spædbarn og omsorgsgiver i detaljer. En stor mængde undersøgelser med mikrosekvenser bidrog til en forståelse af en gensidighed i samspillet (såkaldt proto-dialogisk samspil), hvor barnet var deltager og ikke blot modtager af stimulering, som man tidligere havde antaget. En central forsker på dette område er Colwyn Trevarthen,¹² som har bidraget til det empiriske fundament for den dialogiske forståelse af interaktion med gensidig påvirkning og fællesskab. Gallagher bygger i sin interaktionsteori på Trevarthen og Hubleys begreber om primær og sekundær intersubjektivitet.¹³

9 Francisco J. Varela, Evan Thompson og Eleanor Rosch, *The Embodied Mind* (MIT Press, 1991), 172-173 (forfatterens oversættelse).

10 Albert Newen, Leon de Bruin og Shaun Gallagher, *The Oxford Handbook of 4E Cognition* (Oxford University Press, 2018).

11 Gallagher, *Action and Interaction*.

12 Colwyn Trevarthen, "Communication and cooperation in the early infancy: A description of primary intersubjectivity," i *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*, red. M. Bullows (Cambridge University Press, 1979).

13 Colwyn Trevarthen og Penelope Hubley, "Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year," i *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*, red. A. Lock (Academic Press, 1978), 183-229.

Hvad angår primær intersubjektivitet, hævder Colwyn Trevarthen på grundlag af et omfattende empirisk materiale med videoobservationer af mor-barn interaktion, at der er tale om en grundlæggende evne som muliggør intersubjektiv deltagelse. Svarende til fornemmelsen af position og bevægelser i egen krop (proprioception) indfører Trevarthen et begreb om alteroception, som betegner den dokumenterede evne hos spædbørn til at registrere andres kropstilstande og intentioner. På grundlag af Trevarthens omfattende undersøgelsesmateriale præciserer Trevarthen og Malloch¹⁴, at det tidlige samspil mellem barn og forældre er præget af barnets medfødte sans for timing, puls og tone/stemmekvaliteter, og betegner dette som *kommunikativ musikalitet*:

Det er vores påstand, at evnen til at handle musikalsk ligger bagved og støtter al menneskeligt fællesskab; at elementerne i den kommunikative musikalitet er nødvendige for at der kan opstå fællesmenneskelig udtryksfuldhed, og i større eller mindre grad ligger bag al menneskelig kommunikation.¹⁵

De kropsligt baserede praksisser i primær intersubjektivitet udgør ifølge Gallagher et væsentligt aspekt af vores evne til at forstå andre og fortsætter med at være betydningsfuld også i voksenlivet.¹⁶ Primær intersubjektivitet er ikke “kun for børn”.

Hvad angår sekundær intersubjektivitet, begynder spædbørn på dette udviklingstrin at opfatte sig selv og andre som ‘operative agenter’, som kan gøre noget med ting – og dermed lære at gøre noget med ting i interaktion med andre.¹⁷

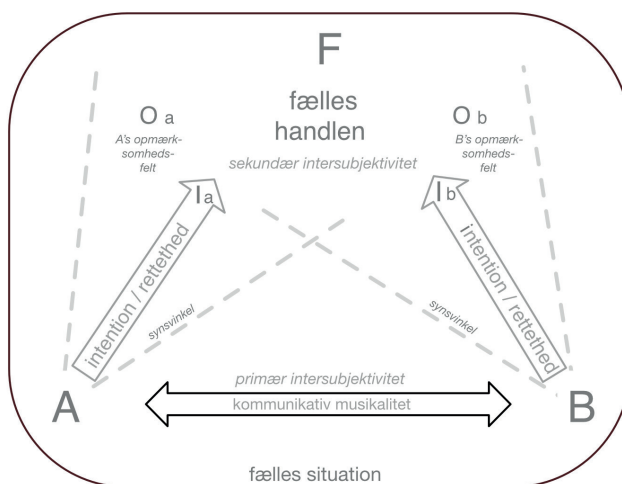
Det skal understreges at såvel primær intersubjektivitet som sekundær intersubjektivitet ikke skal forstås som stadier, men generelle interaktionsformer, som forbliver vedvarende, virksomme og understøttende lag livet igennem. Med gearskiftet til sekundær subjektivitet, bliver ‘noget’ til et fælles fokus mellem ‘nogen’. *Fælles opmærksomhed* (joint attention) rettet mod noget danner afsættet for *fælles handlen* (joint action) i en fælles situation (joint situation). Grundlaget herfor er primær intersubjektivitet. Den fælles situation kan i forhold til didaktisk praksis forstås som den didaktiske situation, der iscenesættes for at afforde den fælles handlen som læreproces. Sammenhængen illustrerer jeg med følgende model:

14 Stephen Malloch, “Mothers and Infants and Communicative Musicality,” *Musicae Scientiae* 3, nr. 1. suppl., (1999), 29-57; Colwyn Trevarthen og Stephen Malloch, “Musicality: Communicating the vitality and interests of life,” i *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*, red. S. Malloch og C. Trevarthen (Oxford University Press, 2009), 1-11.

15 Malloch, “Mothers and Infants,” 47.

16 Gallagher, *Action and Interaction*, 106.

17 Trevarthen & Hubley, “Secondary Intersubjectivity.”



Figur 1. Fælles handlen som didaktisk praksis

Fra deltagerne (her A og B) er der fællesrettet opmærksomhed (O_a og O_b) med en intentionel rettethed (I_a og I_b) mod et fælles fænomen (F), der her er musikken, som er genstand for *fælles handlen* i rammen af den fælles situation som fælles musikalsk handlen. Modellen viser principperne om interaktion mellem to deltagere. Principperne, som illustreres, kan så udvides tilsvarende til interaktionen mellem flere eller mange, som kollaborativ interaktion.

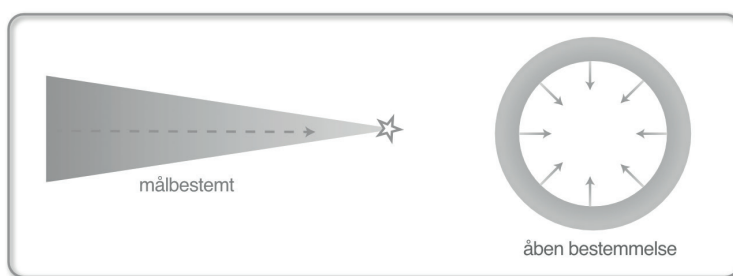
Primær intersubjektivitet mellem deltagerne er forudsætning for fælles opmærksomhed (joint attention). Den fælles rettede opmærksomhed er forudsætning for fælles handling i den fælles situation og dermed sekundær intersubjektivitet. Vi har etableret et fællesskab og retter os så fælles mod musikken. I fælles handlen kan indgå mere end to personer, som *kollaborativ handlen*.

Den fælles handlen foregår ikke i et tomt rum, men i en situation (som rum for handlen og erfaring) i form af en fælles situation. I den sekundære intersubjektivitet er der en fælles opmærksomhed rettet mod noget (fx musik), som danner rammen for fælles handling i en fælles situation. I en musikpædagogisk praksis ville den fælles situation kunne være den didaktiske situation. Vi vender hermed tilbage til Gibsons affordance-begreb (at noget tilbydes eller står til tjeneste og er tilgængeligt). Fx tilbyder en hammer muligheden for at slå søm i, hvilket en skruetrækker i mindre grad gør, mens den tilbyder muligheden for at skrue en skrue i, afhængigt af om det er hensigtsmæssigt at bruge et søm eller en skrue i den aktuelle situation. Så det giver mening at bruge en hammer i situationen og hammeren får mening herigennem (som hammer). Omgivelserne tilbyder noget i relation til vores aktive rettethed, og det gør perceptionen (som en aktiv proces) meningsfuld. Den didaktiske situation sætter på denne måde mulighedsrummet for en meningsfuld læring.

Fra interaktion til musikalsk æstetisk interaktion

Det dialogiske grundlag for læring gennem interaktion er etableret gennem primær intersubjektivitet og udspilles igennem sekundær intersubjektivitet, som nu må præciseres i forhold til musikalsk praksis og musikalsk læring som æstetisk-kunstnerisk praksis og en fælles rettedhed mod noget, som er af musikalsk og æstetisk-kunstnerisk karakter. I overensstemmelse med den hermeneutiske forståelse af den dialogiske didaktiske praksis¹⁸ inddrager jeg her Gadamer's hermeneutiske æstetik.¹⁹

Gadamer (1986) bruger 'Spiel' (tysk) – leg og spil – som analogi for kunst. Han bruger begrebet til at belyse sin forståelse af et kunstværks væsen som dynamisk, snarere end statisk, og fælles eller deltagende, snarere end individuelt. Gennem spil/leg sætter man sine forforståelser i spil og på spil for at forstå andre forståelsesformer. Kunstværkets væsen er, ifølge Gadamer, en vedvarende leg gennem performativ iscenesættelse som frembringer nye og forskellige aspekter af værket – og ikke et statisk, færdigt produkt, hvis leg og rum for leg er ophørt. Kunstværket kommer frem og "taler" gennem den dialogiske legebevægelse mellem kunstværket og dets engagerede deltagere.



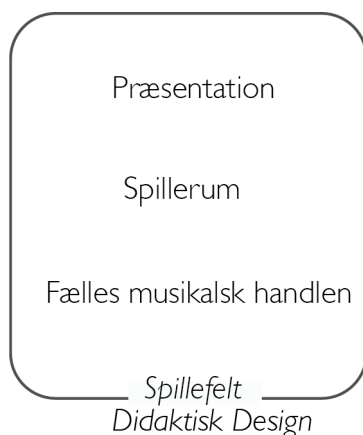
Figur 2. Den åbne bestemmelse i æstetisk praksis

Både kunst og leg deler en frem-og-tilbage-bevægelse, der ikke er bundet til noget specifikt mål: ingen ved, hvordan et spil vil ende, og der findes ikke et fast mål eller forudbestemt færdigt resultat af en kunstnerisk praksis.

Der skal være spillere i spillet ellers er det ikke et spil, men spillet udgør mere end de enkelte spillere, som dermed kan blive opslugt eller grebet af selve præsentationsbegivenheden. Det, der holder spilleren fanget, trækker ham ind i spillet og holder ham der, er spillet/legen i sig selv som dynamisk begivenhed.

¹⁸ Holst, *Musikdidaktik*.

¹⁹ Gadamer, *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*.



Figur 3. Spillefelt og -rum for musikalsk handlen

Et spil spilles i et felt.²⁰ Et spillefelt kan være et afgrænset konkret område, et rum eller et forestillet rum. Spillefeltet og legesfæren er adskilt fra en målrettet hverdagspraksis og har et andet sæt regler. Spillet bestemmes indefra og former det særlige rum eller felt, hvor spillet spilles.

Legens formål er ikke at opfylde nogle mål, men begrundes sig selv. Legen leges for legens skyld. Den fremfører sig og præsenterer sig for sig selv – altså som en “selvpræsentation”. Kunsten (musikken) adskiller sig her fra legen som sådan, idet kunsten ikke er en selv-præsentation, men har til hensigt at præsentere sig for nogen. Kunstværket, dvs. musikken, er beregnet på andre – det skal kommunikere noget til nogen og kalder på et deltagende engagement. Kunstværkets væsen består i at præsentere en meningsfuld helhed for nogen (publikum), som aktivt genfremstiller og fortolker dets betydning i dialog med deres nuværende forståelse af sig selv og verden.

Spillefeltet (spillets rum) giver spillet rum til spil – et ‘spillerum’ (frirum) til leg. Leg involverer gensidig, gentagen bevægelse, som muliggør spontan, kreativ fleksibilitet og som er lydhør over for den anden. Den er hverken programmeret eller programmerbar men kendetegnet ved fleksibilitet med kreativ lydhørhed, der dialogisk spiller på og med den andens bevægelse. Uden spillerum mister legens og musikkens bevægelse sin kreativitet og reduceres til en monoton, mekanisk bevægelse. Den åbne proces i spillefeltet som musikalsk fælles handlen udgør en form for deltagelse og interaktion med nogle særlige læringsmuligheder i musik som dialogisk praksis. Næste trin er dermed at se nærmere på de særlige interaktionsformer musikalsk kollaborativ praksis.

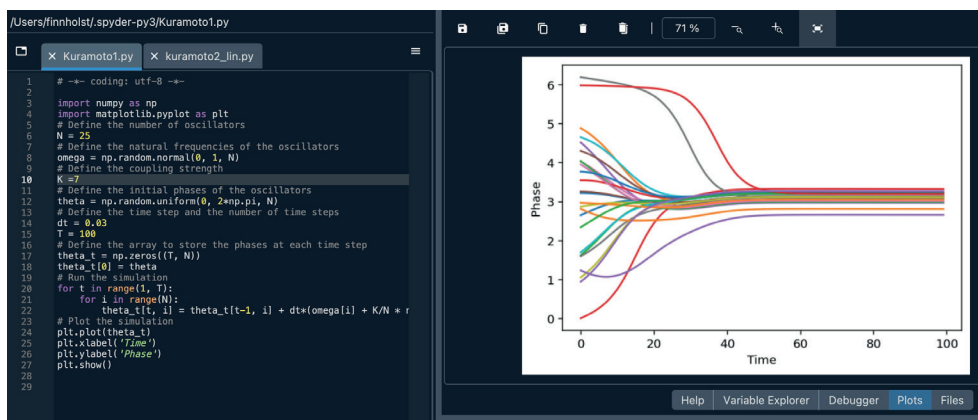
Interaktionsformer og musikalsk kollaborativ praksis

²⁰ Hans-Georg Gadamer, *Truth and Method*. Anden reviderede udgave, oversættelse og revision af Joel Weinsheimer og Donald G. Marshall (Bloomsbury, 2013), 111-112.

Jeg trækker her på to generelle modeller med grundlæggende forskellige strukturer for interaktion fra teori om dynamiske og komplekse netværk.²¹

Den ene model har en form for interaktion der kan betegnes som *all-to-all*. Interaktionen går fra alle og mellem alle, hvilket er på linje med forståelsen i Gadammers spillefelt. Set i forhold til undervisning vil det sige at eleverne deltager optræder ligeværdige – om end forskellige. All-to-all-interaktionen er i denne teoriramme velbeskrevet med den såkaldte Kuramoto-model med en alle-til-alle kobling i et økologisk system som en selvorganiserende proces, som forløber tilfældigt fra gang til gang.²²

Jeg har lavet en simpel simulering af modellen i python med en grafisk repræsentation (plot) af processen - her vist for en gennemkørsel.

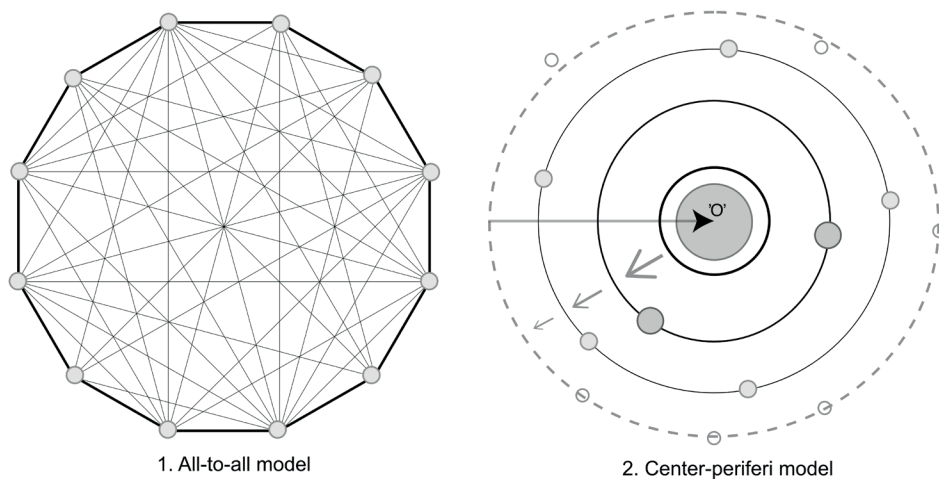


Figur 4. Kuramoto forløb med plot for N=25

Grafikken viser hvordan der optræder en begyndende synkronisering lidt henne i processen omkring $t=20$, som lidt efter lidt rykker sig indtil den endelige fælles fase lægger sig fast ved $t=50$. Om end der er tale om en abstrakt matematisk model bidrager den til at vise den selvorganisering i en all-to-all proces, som kan være svær at forestille sig. Det er ikke muligt at bruge en 'skridt for skridt' logik for at indfange processen, netop fordi alle interagerer med alle hele tiden, og det gør det svært at forestille sig hvad der sker. Det er en selvorganiserende proces hvor dynamikken må indfanges som en fremadskridende åben proces, sådan som det ses i figur 4.

21 Oriol Artime et al., *Multilayer Network Science* (Cambridge University Press, 2022).

22 Juan A. Acebron et al., "The Kuramoto model: A simple paradigm for synchronization phenomena," *Reviews of modern physics* 77, nr. 1 (2005), 137-185.



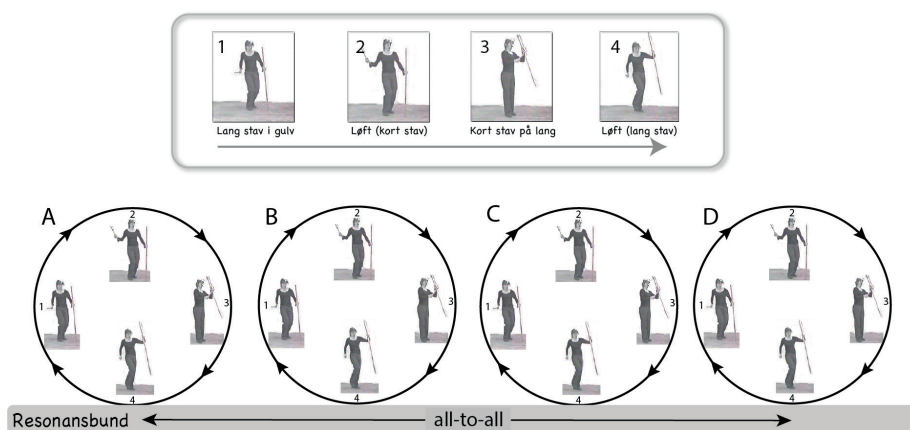
Figur 5. All-to-all model vs center-periferi-model

All-to-all processens struktur i Kuramoto-modellen kan illustreres med en cirkelmodel (1), som er grundlæggende forskellig fra strukturen i den alternative center-periferi model (2). I center-periferi modellen ligger det givne (noget der findes som udgangspunkt) i centrum, og grader af fravær heraf eller “mangeltilstand” ligger i kredse længere og længere væk fra centrum. På den måde er de to strukturmodeller grundlæggende forskellige. Center-periferi modellen er fx en god illustration af hvad der foregår i udbredelsen af en sygdom fx i en epidemi, hvor smitten breder sig udad i cirkler fra en smittekilde mellem individer, der ligger tæt på hinanden (next-neighbour) gennem *overførsel* til individer der ‘mangler at blive smittet’. Her handler processen om hvordan (og med hvilken sandsynlighed) noget som er givet kan overføres eller spredes ud fra centrum. I forhold til læring ville der være tale om læring gennem en eller anden form for overførsel der breder sig “som ringe i vandet” – hvilket udgør et ret traditionelt tankemønster. Vi kender det fra interaktionen i et orkester med en dirigent eller musikleder, i undervisningen når læreren tæller og spiller for osv. Der er mange sammenhænge hvor denne form er oplagt, men det gør ikke potentialet i all-to-all interaktion mindre interessant.

Jeg vil nu bruge et eksempel fra Stomp til at illustrere all-to-all processen med (Stomp er en form for rytmisk musik, hvor man bruger bolde, koste og andre ting som instrumenter). En indledende øvelse i Stomp (som vi har lavet på rigtig mange kurser) består i at deltagerne står i en rundkreds og dribler med bastebolde. Det er netop en pointe i denne øvelse, at der ikke er nogen “der tæller for” – alle begynder blot at dribble hver for sig. Først ligner det mest af alt et rytmisk kaos, og hvis man har tålmodigheden og en åben indstilling til at lade processen fortsætte, bølger det frem og tilbage lidt efter lidt begynder deltagerne at følges ad, og så lige pludselig ‘klak’, går de ‘i fase’ med en fælles puls (som i figur 4).

Den fælles puls udgør et resonansgrundlag (primær intersubjektivitet, figur 1), og gennem vores forskellighed skaber vi det aktuelle musikalske udtryk i fællesskab (som æstetisk præsentation, figur 3) gennem fælles handlen / joint action (sekundær intersubjektivitet, figur 1).

Der er som i det første eksempel også her en mulighed for at denne interaktion kan være en 'all-to-all' interaktion, hvor alle indgår med lige stemmer, netop som forskelligt fra musikalsk praksis hvor der er en (eller flere) der leder musikken (dirigent, musikleder, korleder, musiklærer osv.). Det er potentialet i den musikalske 'all-to-all' interaktion, jeg vil illustrere med et andet eksempel fra Stomp (rytme med lang og kort stav).²³



Figur 6. Rytmeisk synkronisering i Stomp

Den rytmiske sekvens består i (1) at den lange stav slås i gulvet, derefter (2) løftes hånden med den korte stav, og (3) den korte stav slås mod den lang stav, hvorefter den lange stav løftes før den kan slås i gulvet hvormed sekvensen starter forfra. Den rytmiske udførelse inddrager, som det kan ses af billederne, hele kroppen. Der er her angivet at fire personer (A, B, C, D) udfører det samtidigt, og der opstår en fælles puls mellem dem gennem den resonans som forbinder dem gennem primær intersubjektivitet. Deltagerne er rettet mod det samme (joint attention) og der udføres en fælles musikalsk handling (joint action), som er kropsligt funderet (embodied).

Det er typisk ved udførelsen af en stomprytme, at den ikke er mekanisk, men har en stærk synkoperet fornemmelse med fælles puls. Det er her forståelsen, at det musikalske udtryk, som ligger heri, skabes af hver af deltagerne og "finder sammen" i en form for fælles musikalsk udtryk gennem *spillet*. Eleverne indgår her i en interaktion som *lige men forskellige*. Fællesskabet forudsætter en fælles puls, men der er i processen netop et *spillerum* (figur 3) med rum til det musikalske udtryk, som en æstetisk præsentation i Gadamer's forståelse. Dette åbner for muligheden for en fælles musikalsk oplevelse og

²³ Mette Berggreen og Finn Holst, *Stomp, musik med krop* (Dansk Sang, 2002).

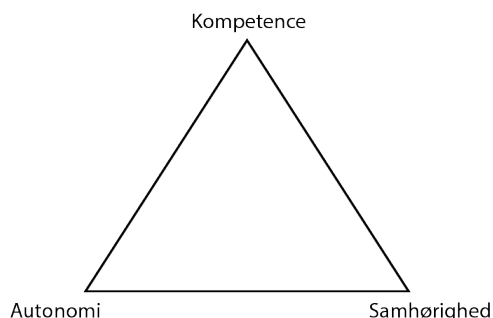
erfaring, som netop opstår gennem den fælles musikalske handling. Det er, med Dewey, heri at læringspotentiallet ligger.

Det er en central pointe, at der, med all-to-all strukturen, er tale om en proces, hvor eleverne kan lære noget gennem den musikalske handling og interaktion, som de selv er en del af at skabe og sætte i værk i det musikalske fællesskab.

Motivation og trivsel

Det er nu interessant at se nærmere på hvorvidt netop den særlige karakter af sådanne processer kan siges at understøtte motivation og trivsel. Ifølge Deci og Ryan's selvbestemmelses-teori er der tre grundlæggende mentale behov, som er grundlag for motivation og trivsel:²⁴

1. Autonomi – oplevelsen af at man sidder i førersædet i ens eget liv. At have ejerskab over ens handlinger – at man handler ud fra egne valg. Autonomi er imidlertid ikke uafhængighed. Autonomi er ikke individualisme. Oplevelsen af at kunne vælge selv, frem for at være underlagt andres valg, er centralt for behovet for autonomi.
2. Samhørighed – det er et grundlæggende behov at føle sig set og hørt, respekteret og betydningsfuld for andre. Og omvendt at undgå ligegyldighed, afvisning og isolation. Samhørighed og autonomi er ikke modsatte behov. Fællesskabet må omfatte og inddrage den enkelte med hans eller hendes forståelse for at kunne tilgodese både samhørighed og autonomi.
3. Kompetence – handler ikke om et objektive færdighedsniveau, men om den personlige fornemmelse af, at det, man har til hensigt at frembringe også sker på en måde der opfattes som tilfredsstillende. Det er det modsatte af fornemmelsen af ikke at magte en opgave. Behovet for kompetence tilfredsstilles ikke ved at man bliver sat til at bliver dygtigere til noget man ikke selv har valgt, eller føler ejerskab for.



Figur 7. triaden autonomi, samhørighed og kompetence

²⁴ Edward L. Deci og Richard M. Ryan, *Self-Determination Theory* (The Guilford Press, 2017); Ib Ravn, *Selvbestemmelses-teorien* (Hans Reitzels Forlag, 2021).

De tre psykologiske behov (triaden autonomi, samhørighed og kompetence) forstås som grundlaget for at mennesker trives. Trivsel er kendetegnet ved vitalitet, opmærksomhed og brug af ens fulde repertoire som menneske med et frit samspil mellem ens evner. Ved trivsel og velbefindende er der færre tegn på angst og depression, større energi og vitalitet, større oplevelse af sammenhæng og mening, færre defensive reaktioner og færre somatiske sygdomme.

Den musikalske kollaborative all-to-all interaktion er her beskrevet som en dialogisk proces hvor eleverne lærer noget gennem den musikalske interaktion, som de selv er en del af at skabe og sætte i værk i det musikalske fællesskab. Det er nu det analytiske argument, at sådanne processer netop opfylder og kombinerer de tre basale behov (autonomi, samhørighed og kompetence): Eleverne lærer noget (Kompetence) gennem den musikalske interaktion, som de selv er en ligeværdig del af at sætte i værk og dermed har ejerskab for (Autonomi) i det musikalske fællesskab (Samhørighed). De tre elementer i triaden spiller betinget af interaktionsformen all-to-all gensidigt sammen i en helhed. Hermed kan peges på at læring gennem handling og interaktion, med en all-to-all interaktion, har særlige muligheder for at understøtte motivation og trivsel.

Monologiske interaktioner i centrum-periferi modellen er baseret på en for eleven eksternt givet målsætning, som eleven forholder sig til som svar på en eksternt initiering. En sådan proces beskrives typisk som en IRE-proces: læreren Initierer, eleven Responderer, læreren Evaluerer - som læringsteoretisk kan beskrives som operant betingning gennem positiv og negativ forstærkning (behaviorisme). Dette er, som heteronomi, en modstilling til det grundlæggende behov for autonomi. Ud fra læreprocessens egenskaber kan triaden i monologisk interaktion med en center-periferi struktur derfor ikke opretholdes som samvirkende helhed. Der er, med andre ord ikke de samme muligheder for et velfungerende samspil mellem triadens tre elementer (psykologiske behov) og dermed for at understøtte motivation og trivsel.

De to interaktionsformer kan henholdsvis være relevante i forskellige didaktiske situationer, og det tænkes her at all-to-all interaktion primært indgår i didaktisk rammesat musikalsk praksis (det at gøre musik), mens centrum-periferi interaktion har relevans i forbindelse fx med præsenterende, meddelende og evaluerende didaktiske situationer. I praksis vil de to interaktionsformer desuden kunne optræde som blandingsformer hvor all-to-all interaktion optræder samtidig med centrum-periferi interaktion. Det kan være situationer hvor de skifter, men også situationer hvor de er indlejrede, hvilket allerede viser sig i den påbegyndte opfølgende empiriske forskning. Præciseringen i interaktionsformer må således følges op med empirisk forskning, der forfølger sådanne spørgsmål for at præcisere, nuancere, omsætte og anvende den teoretiske forståelse i musikdidaktisk praksis.

Sammenfatning og konklusion

Jeg indleder med at pege på at musikundervisningen mulighed for at understøtte motivation og trivsel må kvalificeres gennem spørgsmål om hvilke former for musikalske læreprocesser der indgår.

Afsættet er mit arbejde med udviklingen af dialogisk musikdidaktik, som jeg begrundet med forståelsen af musikalsk praksis som dialogisk. Hvis didaktik forstås som relationen mellem undervisning og læring, bliver det nødvendigt at undersøge og synliggøre det læringsteoretiske grundlag og musikalske læreprocesser, der har betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed, motivation og trivsel. Som første trin indkredser jeg som en læringsteoretisk forståelse 'læring som handling og interaktion' med afsæt i Gallaghers interaktionsteori baseret på primær og sekundær intersubjektivitet, og jeg opstiller en model for fælles handling og interaktion på dette grundlag. Jeg uddyber dernæst musikalsk interaktion med afsæt i Gadamer's æstetik og præciserer at læreprocesserne forudsætter musikalsk interaktion som fælles musikalsk handling og rejser spørgsmålet om forskellige former for interaktion.

I forhold til interaktionsformer introducerer jeg to generelle modeller fra teori om dynamiske og komplekse netværk: en *all-to-all model* og en *center-periferi-model*. Jeg peger gennem eksempler på de særlige potentialer i all-to-all interaktion i musikalsk praksis, nemlig at der, med all-to-all strukturen, er tale om en proces, hvor eleverne lærer noget gennem den musikalske interaktion, som de selv er en del af at skabe og sætte i værk i det musikalske fællesskab. Jeg undersøger nu hvordan disse interaktionsformer, som grundlag for musikalsk læring, understøtter motivation og trivsel, med afsæt i Deci og Ryans teori om tre grundlæggende mentale behov: autonomi, kompetence og samhørighed. Jeg konkluderer her at all-to-all interaktion netop opfylder og kombinerer de tre behov, og dermed har særlige muligheder for at understøtte motivation og trivsel. For at udvikle og anvende den teoretiske forståelse med henblik på musikdidaktisk praksis peger jeg på, at det er nødvendigt at forfølge en række åbne spørgsmål gennem empiriske undersøgelser.

Referencer

- Acebron, J.A., Bonilla, L.L., Vicente, C.P.J., Ritort, F., og Spigler, R. The Kuramoto model: A simple paradigm for synchronization phenomena, *Reviews of modern physics* (2005): Vol. 77 (1), p.137-185.
- Artime, O., Benigni, B., Bertagnolli, G., d'Andrea, V., Gallotti, R., Ghavasieh, A., Raimondo, S., og De Domenico, M. *Multilayer Network Science*. Cambridge University Press, 2022.
- Deci, Edward L., og Ryan, Richard M. *Self-Determination Theory*. The Guilford Press, 2017.
- Dewey, John. *Experience and Education*. Free Press, 2008.
- Gadamer, H-G. The relevance of the beautiful and other essays. Cambridge University Press, 1986.
- Gadamer, H-G. *Truth and Method*. Anden reviderede udgave, oversættelse og revision af Joel Weinsheimer og Donald G. Marshall. Bloomsbury, 2013.
- Gallagher, Shaun. *Action and Interaction*. Oxford University Press, 2020.
- Gallagher, Shaun; Newen, Albert. og de Bruin, Leon. *The Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford University Press, 2018.
- Gibson, James. J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA.: Hopughton-Miffin, 1979.
- Holst, Finn. *Musikdidaktik*. Hans Reitzels Forlag, 2022.
- Holst, Finn og Berggreen, Mette. *Stomp, music med krop*. Dansk Sang, 2002.
- Merleau-Ponty, Maurice. *The Primacy of Perception*. Northwestern University Press, 1964.
- Malloch, Stephen. Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 1999: 3(1_suppl), 29-57.
- Noe, Alva. *Action in Perception*. MIT Press, 2006.
- Ib Ravn. *Selvbestemmelses-teorien*. Hans Reitzels Forlag, 2021.
- Trevarthen, Colwyn. Communication and cooperation in the early infancy: A description of primary intersubjectivity. In: Bullows, M. (ed). *Before Speech: The Beginning of Interpersonal Communication*. Cambridge University Press, 1979.
- Trevarthen, Colwyn og Hubley, Penelope. Secondary Intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In: A. Lock (ed), *Action, Gesture and Symbol: The Emergence of Language*. Academic Press, 1978.
- Trevarthen, Colwyn og Malloch, Stephen. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Varela, Francisco, Thompson, Evan og Rosch, Eleanor (1991). *The Embodied mind*. Cambridge. MA: MIT Press, 1991.

Abstract

The potential for music education to support motivation and well-being must be qualified through questions about the forms of music education and musical learning processes being applied. Taking departure in dialogical music didactics, I ask whether this approach supports the students' experience of meaningfulness and their motivation and well-being. This leads to the necessity of clarifying the basis in learning theory and learning processes. My proposal for a learning theoretical understanding that matches a dialogical approach is based on Shaun Gallagher's interaction theory with roots in ecological psychology and body phenomenology. This I elaborate in relation to music with Gadamer's aesthetics.

Focusing on musical interaction in learning processes in this framework, I identify forms of interaction in a multi-voice dialogic process using models from theory of dynamic and complex networks. I examine two prototypical forms of interaction and whether they meet basic psychological needs and thereby create opportunities for motivation and well-being as formulated by Deci and Ryan. I conclude that one of these forms of interaction has a special character that can fulfill this and thus has potentials to support motivation and well-being in learning processes. This however calls for further empirical research to develop and apply the potentials in music didactic practice.

The author

Finn Holst, Ekstern lektor, Ph.D. DPU, Aarhus Universitet · mail@finnholst.dk

Contents

Særnummer · Music and Well-Being (volume 47)

Mikkel Snorre Wilms Boysen, Thomas Thorsen, Maria Westvall, and Thomas Husted Kirkegaard., Editorial: Music and Well-Being, pp. 4–7

Finn Holst, Musikalske læreprocesser, motivation og trivsel i dialogisk musikdidaktik, pp. 8–22

Guro Høimyr, Beatrix van Doorn, Kjersti Johansson og Karette Stensæth, “Korkompiser” – en unik måte å utvikle samhandlingskompetanser på for barn i småskolen? *En analyse av to korkompiser i et inkluderende klassekor*, pp. 23–41

David Sebastian Jæger, Trivsel og afstandsløshed? – *en eksistensfilosofisk refleksion over sansningens afstandsløshed, trivsel og sangskrivning som musikpædagogisk aktivitet*, pp. 42–62

Laura Rocchegiani, Free Music for Kids: Collaborative Music and Well-being in Educational Practices, pp. 63–83

Torben Westergaard and Cecilie Møller, Musical Waypoints in Primary School, pp. 84–100

Thomas Thorsen, Mikkel Snorre Boysen, Henriette Blomgren and Heidi Philipsen, Mødet med det fremmede. Trivselspotentialer i elevers møde med skolekonserter og professionelle kunstnere i folkeskolen, pp. 101–123

Frederik Pio, Musikaliserede vitaliseringsformer: ritualiserede overgange i livsløbet, pp. 124–138

music education research across age groups, genres, institutions, and methodologies: music in daycare settings, schools, after-school programs, music schools, higher education, conservatories, teacher education, social education, and both professional and pedagogical musical practices.

Most contributions in this issue focus on pedagogical approaches and interventions within school contexts. This emphasis reflects the fact that well-being challenges are especially visible among school-aged children. The articles represent early primary, middle, and lower secondary school levels, thereby addressing music pedagogical practices across developmental stages. Complementing this, Rocchegiani examines inter-generational music pedagogical collaboration, while Pio situates music and well-being within a lifelong perspective through the lens of life transitions.

The first part of the issue presents empirical studies emphasizing active musical participation, creativity, and expression. The later part highlights listening and reception. As listening and action are mutually intertwined, the articles collectively illuminate different dimensions and phases of music pedagogical practice. The special issue begins and ends with theoretical contributions, framing the empirical studies. The articles are briefly introduced below.

In the first article, *Musikalske læreprocesser, motivation og trivsel i dialogisk musikdidaktik* (Musical Learning Processes, Motivation and Well-Being in Dialogical Music Didactics), Finn Holst proposes a dialogical approach to music education grounded in interaction theory, phenomenology, and ecological psychology. He contrasts reciprocal musical interaction with stimulus-response teaching, arguing that dialogical learning processes fulfill needs for autonomy, competence, and relatedness. One identified interaction form particularly supports motivation and well-being by enabling meaningful engagement in collective musical activity. Holst concludes that teaching should facilitate participatory interaction and calls for further empirical studies to develop dialogical music-didactic practice.

In the second article, *Korkompiser* (Choir Buddies), Guro Høimyr, Beatrix van Doorn, Kjersti Johansson, and Karette Stensæth investigate the Danish *Everyone Can Sing* school choir program through analysis of a “choir buddy” pair. Using video microanalysis, they identify interaction patterns such as unreciprocated initiatives, attention-seeking touch, negotiated movement, and synchrony. The authors argue that shared musical participation nurtures turn-taking, empathy, and mastery, strengthening inclusion and social competencies. At the same time, they caution that pedagogical balance is necessary so supportive students do not assume disproportionate responsibility within peer relationships.

In the third article, *Trivsel og afstandsløshed?* (Well-Being and Distance-Less Sensing?), David Sebastian Jæger draws on Løgstrup’s philosophy of “distance-less sensing” to