

En kropslig tilgang til læring

-et pædagogisk udviklingsprojekt

af

Docent Martin Klausen

Rytmisk Musikkonservatorium, København

	Indhold
Forord	3
Min personlige baggrund	3
Musiker og underviser	
Faglig interesse og det personlige valg	
Den "almindelige" vej eller hvilken vej vælger du?	
Det overordnede formål og udvikling heraf	
Kommunikation og improvisation	
En kropslig rytmisk musikpædagogik	7
Et musikpædagogisk oprør i Danmark	
Musikpædagogisk historie	
En kropslig tilgang, en fysisk hukommelse og et musikalsk fundament	
Konservatoriefag og –uddannelse med et kropsligt rytmisk fokus	
Første eksempel fra undervisningen	12
Tema: Undervisningsdifferentiering	
Tema: Rytmelære og/eller SDS som en fælles social aktivitet.	
Andet eksempel fra undervisningen	16
Tema: Signatur	
Tema: Det melodiske og harmoniske bidrag	
Tema: Det store overblik	
Tema: Forskydning og afhængighed	
Tredje eksempel fra undervisningen	25
Polyrytmik for de øvede	
Opsummering	29

Forord

Dette pædagogiske udviklingsprojekt tager udgangspunkt i Martin Klausens virke som underviser på Rytmask Musikkonservatorium inden for fagene "Rytmelære" og "Sang, Dans/Bevægelse og Spil". Han har gennem en del år udviklet en kropsligt rytmask tilgang til undervisningen med improvisation som et bærende og centralt element. Dette projekt skildrer således hans erfaringer og refleksioner sat i et historisk musikpædagogisk perspektiv med klare anvisninger af metoder og indhold.

Min personlige baggrund

Musiker og underviser

Jeg hedder Martin Klausen og er docent ved Rytmask Musikkonservatorium (RMC). Jeg er uddannet på RMC i 1994 som musiker (Trommeslager) og musiklærer (Hovedinstrumentundervisning og Sammenspilsundervisning). Jeg vendte tilbage til institutionen i 1995 og har fungeret som underviser på RMC lige siden.

Mit arbejdsliv er primært sammensat af to aktiviteter: undervisning og udøvende musiker. Mit udøvende virke tager afsæt i jazzmusikken og heraf en åben og improviserende tilgang til det at spille musik, og det forhold, at jeg i mange år har beskæftiget mig med jazzmusik og improvisation, har haft en stor indflydelse på min tilgang til min egen undervisning.

Faglig interesse og det personlige valg

Inden for alle verdens metier'er, er der tale om faglighed. Faglighed kan være flere ting, og typisk er vi som mennesker interesserede i et overordnet fagområde, som gør, at vi begynder at beskæftige os med dette.

I starten af beskæftigelsen er nysgerrigheden ny og stor og måske oven i købet overraskende, og man går fra nul til "hundrede" på kort tid, da ens viden og opmærksomhed, lige før, var meget lille, og efter blot "én uge", ja, - så er den viden man har opnået eller den kunnen, man nu er i stand til at udføre, noget der måske ikke endnu er det ypperste, men i hvert tilfælde noget, der er meget mere end bare NUL.

Jo længere man beskæftiger sig med en overordnet faglighed, finder man frem til, at der inden for dette overordnede fagområde er mange specifikke fagområder og dermed mange veje at gå. Der er således uanede muligheder og heraf også helt uoverskueligt megen faglighed, som man aldrig vil kunne erhverve sig den fuldkomne ekspertise indenfor, og derfor må vælge sin egen vej.

Sådan er det også inden for rytmisk musik – naturligvis! Man bliver grebet af musikken og muligheden for at udtrykke sig. Man sætter toner sammen og en samklang/akkord opstår, man sætter små rytmiske figurer sammen, og et groove opstår. Man møder andre med musikinteresse og bliver påvirket af dette møde, man synes pludselig, at noget lyder bedre end andet, og man danner sig en smag og en holdning til musik, til sit interessefelt. Man mødes med andre ligesindede og spiller sammen, man lærer også her i mødet med andre, og lader sig inspirere til at gå endnu længere med sin faglige interesse, med sin musik.

Man øver sig og oplever at blive bedre, at kunne mere, og oplever at ens repertoire udvider sig. Man bliver måske oven i købet i stand til at indgå i nye sammenhænge med heraf følgende nye musikalske oplevelser.

Med andre ord er ovenstående proces betinget af de "møder", man har og de valg, man træffer på sin vej ind i et interessefelt, hvor mulighederne er mange.

Den "almindelige" vej eller hvilken vej vælger du?

Man øver sig alene (solo), og man øver sig sammen (i bandet).

Når man er alene, har man sit eget instrument, som man spiller på, og når man er i øvelokalet med bandet, ja så har man ligeledes sit eget instrument, som man spiller på, men blot samtidig med at de andre også spiller (på deres respektive instrumenter).

Dette gør, i udgangspunktet, alle disse musikinteresserede mennesker bedre til at spille med hinanden.

Men hvad er det de lærer på deres respektive instrumenter? Ja, det er meget forskelligt. Der er nemlig tale om instrumentspecifikke forhold og traditioner, der gør, at nok bliver disse musikinteresserede mennesker dygtigere med tiden, men ikke nødvendigvis så de bliver bedre til at spille sammen.

Det kan være, at sangeren lærer at synge én sang, i én toneart, hvor den "ligger" godt i forhold til sangerens stemme. Pianisten lærer nogle akkorder, og kan faktisk 5 akkorder, men blot ikke de fem, der er indeholdt i den toneart, som sangeren kan synge i.

Guitaristen lærer at spille en rock-solo i Emol (evt. med udgangspunkt i en pentaton skala), men det nummer, som sangeren gerne vil synge, er ikke et rocknummer, men en bossanova og i Gmol. Og trommeslageren har ved en tilfældighed mødt en anden trommeslager, som har lært ham en fed reggae-rytme med tilhørende fills, som han regner med at kunne bruge sammen med sangeren, pianisten og guitaristen. Uha, hvilken udfordring at få disse musikinteresserede menneskers evner og interesser til at mødes! Intet kan lade sig gøre og alt kan lade sig gøre.

Har jeg en løsning på denne allestedsværende udfordring? Nej, det har jeg ikke! Denne udfordring vil altid være til stede, og det kræver naturligvis et større koordinationsarbejde, som fx kan forløses i musikskolen, hvor man kan få alle disse fagligheder og muligheder til at mødes, så der bliver skabt en god ramme for at udfolde sig musikalsk sammen med andre.

Men min indfaldsvinkel og kommentar til den rytmiske musiks store faglighed er, om der ikke er en grundlæggende og fundamental faglighed inden for den rytmiske musik, som kan være en fællesnævner og som man med fordel kan dygtiggøre sig indenfor, uanset om man er sanger eller instrumentalist, og uanset hvilket instrument man spiller på? Jo, det er der!

Man kan fx også dygtiggøre sig inden for rytmikken, for dermed at udvikle sine rytmiske (og koordinationsmæssige) færdigheder og dermed samtidig skærpe sin rytmiske opmærksomhed. På denne måde arbejder man på at skabe et godt og relevant fælles rytmisk fundament, som afsæt til bedre at kunne spille rytmisk musik sammen og af en højere rytmisk kvalitet.

Man kan derfor vælge at have et rytmisk fokus, hvor man er i et musikalsk fællesskab, med fokus på rytmikken. Ved en kropslig tilgang i selve aktiviteten kan man blive i stand til at lære fundamentale og væsentlige færdigheder for udøvelse af rytmisk musik, på en anden måde end i den traditionelle instrumental- og sammenspilsundervisning. Det er derfor, at min titel på dette projekt hedder: "En kropslig tilgang til læring"

Det overordnede formål og udvikling heraf

Som underviser inden for dette felt med stort rytmisk fokus, har jeg ad åre, udviklet min undervisning, og fundet frem til en personlig vej ind i dette felt, hvor der på én og samme tid bliver undervist konkret i det rytmiske indhold, samtidig med at fundamentale elementer inden for den rytmiske musik bliver indarbejdet.

Denne fremgangsmåde er udviklet i et ønske om at have fokus på ét fagområde. Ryhme. Med et ønske om et fællesskab/en fælles aktivitet for de deltagende, med et ønske om at hver enkelt deltager kan få mulighed for at bidrage med egen personlig faglighed/kunnen i fællesskabet, og samtidig med et ønske om at udfordre fællesskabet såvel som den enkelte i færdigheder inden for fagområdet (undervisningsdifferentiering).

Med afsæt i min egen erfaring inden for dette fagområde, vil jeg herunder beskrive konkrete øvelser og indhold fra min undervisning, som gør brug af en kropslig tilgang til læring. Denne undervisning er med til at tilvejebringe fundamentale rytmiske færdigheder hos deltagerne i et trygt samt udfordrende fællesskab, med et stort personligt engagement og en høj rytmisk og pædagogisk faglighed fra min side.

Kommunikation og improvisation

Det kommunikerende element er væsentligt i enhver musikalsk udveksling mellem musikere og det improviserende element i særdeleshed inden for jazzmusikken. Disse tilgange har haft stor indflydelse på min undervisningspraksis. Jeg arbejder således med at inddrage improvisation som et fagligt element i min undervisning, og bestræber mig samtidig på at have en improviserende tilgang i min måde at undervise på.

Jeg tager naturligvis afsæt i mine personlige kvalifikationer inden for det pågældende fagområde og tillader mig samtidig at lade mig inspirere af de studerendes bidrag i min undervisning.

I det musikalske møde mellem mennesker opstår der en mulighed for musikalsk udveksling og heraf en vej til kommunikation og inspiration, som jeg mener, er afgørende for et levende musikalsk "rum". Dette levende musikalske "rum" arbejder jeg ligeledes med at skabe i min undervisning.

Med afsæt i ovenstående værdisæt har jeg – som led i min forsknings- og udviklingsvirksomhed på RMC – gennemført et pædagogisk udviklingsprojekt, hvor jeg fortæller om min undervisning og udviklingen heraf. Men først et lille historisk tilbageblik.

En kropslig rytmisk musikpædagogik

Et musikpædagogisk oprør i Danmark

Bernhard Christensen (BC), musiker, musikpædagog og forfatter skriver i sin bog; "Mit Motiv" (1984) bl.a. om forholdet mellem den skrevne musik og den improviserende musik. Her ytrer han tydeligt sin holdning til det skrevne, som én måde at dokumentere musikken på, men samtidig også som en kontrast til at opleve det sanselige i musikken, som "ordet/noden" har svært ved at gengive og/eller ikke kan gengive. Han gør opmærksom på det vigtige i, at eleven skal være i en situation, hvor denne kan opleve, mærke, høre, føle, for dermed at sanse musik, rytme og improvisation.

Det er jeg fuldstændig enig i. Jeg forsøger jeg at praktisere en undervisning, hvor den studerende er i et musikalsk fællesskab, hvor den studerende er i stand til at opleve, mærke og høre musikaktiviteten for dermed at sanse rytmen og improvisationen.

Personligt mener jeg, at notation og noteret musik er yderst relevant og anvendeligt.

Andres musik kan være en meget brugbar kilde og inspiration.

Denne musik skal vi andre naturligvis også kunne tilgå, læse, lytte til med den største respekt, da det netop er den musiktradition og det faglige fundament vi andre "står på". Men fundamentet for at kunne tilgå denne nedskrevne musik med stor rytmisk faglighed og dermed med et højt niveau inden for puls, underdelinger og taktarter skal øves i en levende musikalsk sammenhæng, hvor disse forhold bliver trænet og sanset for at blive en del af de studerendes kompetencer og udtryksmuligheder. Dette kan ske i et undervisningsrum med en kropslig forståelse af, hvordan læring foregår.

Musikpædagogisk historie

Bernhard Christensen var en af pionererne inden for udviklingen af den danske rytmiske musikpædagogik. Han var med til at gøre oprør mod den traditionelle musikundervisning i starten af det 20. århundrede, hvor der alene blev undervist ud fra et nedskrevet forlæg (en node). Det at "spille efter gehør", var generelt foragtet af europæiske musikpædagoger på daværende tidspunkt. BC blev bl.a. via sine egne studier i musikvidenskab på Københavns Universitet opmærksom på, at der i andre musikkulturer var en tydelig og naturlig sammenhæng mellem musik og dans, og dermed mellem lyd og bevægelse. Dvs. at der var en anderledes og tydelig sammenhæng mellem musik og bevægelse i andre udefrakommende musikkulturer end den europæiske.

Bernhard Christensen udtrykker det på følgende måde:

"Man læste (den daværende tilgængelige musiklitteratur) om den nære forbindelse mellem musik og dans, mellem de musicerende og tilhørende, fjernt fra den europæiske koncert- og teatersalsatmosfære med det passivt lyttende publikum". (Christensen 1984, s. 9 nederst).

BC er ikke alene med en opfattelse af den europæiske musik, som værende uden fokus på det rytmiske aspekt, såvel i udførelsen som i undervisningen. Den berømte franske komponist, Claude Debussy udtalte således i 1913, at den måde hvorpå man bruger percussion-instrumenter på Java, får vores rytme-behandling i Europa til at fremstå som *"en barbarisk støj fra et markedscirkus"*. (Christensen 1984, s. 10). Altså en anerkendelse af og en begejstring for en anderledes og mere rytmisk udviklet musik, fra andre kulturer.

Jeg finder disse betragtninger og udsagn yderst relevante i forhold til det at undervise i rytmisk musik.

Det er vigtigt med et "øvelses-rum" hvor vi træner rytmer og bevægelse, hvor der bliver en naturlig kobling mellem disse nært beslægtede aktiviteter. Dette rum har vi i fagene rytmelære og SDS, hvor der trænes i udvikling af rytmiske færdigheder og indsigt samt bevægelse og kropslig koordination. Men det er samtidig vigtigt, at det sker i et levende undervisningsmiljø, hvor der er plads til improvisation. Dette felt har jeg tidligere beskrevet

som værende afgørende for mit virke, som udøvende musiker såvel som underviser, at der i min undervisning også bliver improviseret og "taget chancer", så musikken og undervisningen forbliver levende, for eleven såvel som for mig som lærer. Denne interesse og evne og lyst til at improvisere kommer fra jazz'en og dens brug af improvisation.

Som BC videre beskriver det:

Han oplevede, gennem grammofonplader, optagelser med bl.a. Louis Armstrong, Duke Ellington o.a. jazzen som en musikform, der ikke lignede den europæiske. Her havde musikken en anden rytmisk betoning, der var improvisation, og den var tæt knyttet til dans. Men samtidig benyttede den sig af melodiformer og harmonimønstre taget fra den europæiske musik (Christensen 1984, s. 11)

BC var meget optaget af, at der her var tale om en sammensmeltning mellem to meget forskellige musikopfattelser. Den udviklede rytmiske frasering og den europæiske melodi- og harmonibehandling.

Op igennem det 20. århundrede har denne opfattelse af sammenhængen mellem musik og bevægelse udviklet sig, og i 1990'erne kom den således også til musikkonservatorierne i Danmark, hvilket vil blive beskrevet lidt senere.

En kropslig tilgang, en fysisk hukommelse og et musikalsk fundament

Vi kender alle den situation, hvor vi gentagne gange har gjort en og samme bevægelse 10.000 gange. Denne bevægelse er således blevet en del af vores paratviden, vores vokabularium, vores kropssprog.

Ex.

Vi kender alle den situation, hvor vi står ved siden af cyklen, træder på den ene pedal, hvorefter vi skubber os og cyklen fremad, og svinger det andet ben op over cyklen (ham)/ind over cyklen (hende), sætter os i sadlen og cykler derudaf.

Det er en handling vi har foretaget os mange gange, lige siden vi lærte det, og som vi gør igen og igen. Det er en handling som vi ikke tænker videre over. Men det er faktisk en handling, der kræver god koordination og balance, og som ikke er let.

Det samme gør sig gældende ved instrumentbeherskelse, som ved så meget andet. At det der skal udøves skal repeteres mange gange for at blive en del af den paratviden og det "sprog" som vi benytter os af.

Her er det, at den kropslige tilgang til læring også kommer ind som en væsentlig faktor.

At være i et fagligt undervisningsrum, hvor kvaliteten er høj, hvor der er gode rytmiske øvelser, der udfordrer og samtidig bevidstgør deltagerne om indholdet og relevansen af øvelsen. Hvor der er samvær, afhængighed, kontinuitet og et fælles bidrag til lyden af et fedt "groove", en udfordrende rytmisk idé, et vokalnummer med tilhørende rytmisk kropsligt akkompagnement i en repeterende form, hvor øvelsen bliver repeteret igen og igen, bliver "loop'et", som man vil sige det. Her er den kropslige tilgang til læring på sit højeste og ved at være deltagende i denne rytmiske musikalske sammenhæng kan man gå fra en bevidst handling til en tilstand af "blot at gøre" og være i rytmen, i sammenspillet og i den fysiske udfordring, der ligger implicit i øvelsen. Denne tilstand og denne repeterende øvelsesform, vil således lagres i kroppen hos den enkelte og efterhånden blive en del af den kropslig hukommelse, som deltageren kan gøre brug af. Det bliver en tilstand, som den udøvende musiker kan vende tilbage til, som en god, kvalitetsfyldt og kontinuerlig udførelse af den rytmiske frase/idé, der skal gengives/fremføres. Dermed er det kroppen, der tager over og bakker den udøvende musiker op i udførelsen af frasen. Der er her tale om en kropslig hukommelse, som følge af en kropslig tilgang til læring. Det er med andre ord på den måde, at færdigheden er opnået, og færdigheden er dermed lagret i kroppen og er en del af personens parat-kunnen, vokabularium og dermed stærke rytmiske sprog.

Der er naturligvis også andre måder at lære på, hvor fx bevidstheden og tankevirksomheden kontrollerer de forskellige indlæringsprocesser og udførelsen heraf. Men ovenstående er blot for at underbygge og forklare én væsentlig måde at arbejde med læring på, og i dette tilfælde med en kropslig tilgang.

Konservatoriefag og –uddannelse med et kropsligt rytmisk fokus

To fagområder har historisk set fokuseret på udviklingen af rytmiske færdigheder hos konservatoriets studerende: "Rytmelære" og "Sang, Dans og Spil"

Faget "Rytmelære" blev oprettet på RMC i 1993 som "et ben" af den traditionelle hørelæreundervisning og havde til formål at udvikle den studerendes egne rytmiske færdigheder. Her fik det rytmiske aspekt sin helt egen opmærksomhed. Denne specifikke rytmiske faglighed stod meget centralt inden for den rytmiske musik generelt og i særdeleshed på RMC som uddannelsesinstitution. En sådan rytmisk opmærksomhed i form af et specifikt fag; Rytmelære, skulle kvalificere den studerende og dennes muligheder for at udfolde sig udøvende og pædagogisk på højeste niveau.

Faget "Sang, Dans og Spil" (SDS) var en faglighed, der udviklede sig i kølvandet på den nyudviklede rytmelære for at styrke det kropsmotoriske fokus i højere grad. Dette skete i takt med, at der i Danmark – især indenfor konservatorieverdenen – kom en øget opmærksomhed på vigtigheden af sammenhængen mellem det kropslige aspekt og udviklingen af rytmiske færdigheder. Denne opmærksomhed var voldsomt inspireret af musikkulturen fra det afrikanske samt det mellem- og sydamerikanske kontinent. På RMC var det primært inspirationen fra det afrikanske, der gjorde sig gældende. En række forskellige afrikanske gæsteundervisere besøgte RMC op igennem 90'erne, hvilket førte til ansættelsen af percussionisten Lars Storck, der især var specialist inden for den østafrikanske musik og rytmik, og som ligeledes arbejdede meget improviserende i sin undervisning.

Det var en stor inspiration for mig at være studerende på konservatoriet i 90'erne og møde disse spændende undervisere og deres grundlæggende kropslige tilgange til musik og musikundervisning. Gennem årene var især Lars Storcks tilstedeværelse på RMC med til at udvikle denne kropslige rytmiske faglighed, hvilket kulminerede med oprettelsen af en decideret uddannelse (1999), med dette fokus: Musik- og bevægelseslærer (MBL). Her fik den studerende en musiker og musiklærer-uddannelse baseret på en kropsligt rytmisk tilgang. Min store interesse for musikkens rytmiske aspekter, for den kropslige tilgang til musik og læring samt for det at lære de studerende at undervise gjorde, at jeg naturligt blev involveret i SDS-fagområdet og udviklingen heraf.

Første eksempel fra undervisning

Undervisningen foregår i et lokale med god plads til kropslig udfoldelse. Der er percussion-instrumenter i lokalet (congas/bongos, klokker, dun-dun, shaker/rasleæg oa.) og et akkordinstrument (ex. flygel/guitar).

Undervisningen foregår ved at alle deltager på én og samme tid. Deltagerne stiller sig i en kreds, og jeg sætter et tempo/en puls, som alle tramper i gulvet, fra fod til fod.

Øvelse: "klappe-imitation":

Taktart: 4/4

Tempo: $\frac{1}{4}$ = 100 bpm

Fælles puls (evt. udført med et specifikt trin)

Læreren klapper en rytmisk figur (varighed én takt)

Deltagerne imiterer det klappede forlæg

Jeg (læreren) lytter til det imiterede, og kommenterer, efterhånden som øvelsen og imitationerne udvikler sig.

Det kan være:

1. Yes!
2. Husk at lytte til hinanden
3. Vær opmærksom på synkopen lige før 4-slaget
4. Sådan dér!
5. Husk at figuren starter sammen med foden på 1-slaget og 3-slaget
6. Pas på ikke at "løbe" blot fordi der er en lille pause i klappefiguren
7. Hvor lyder det godt!
8. Ect. Etc.

Alle deltager i imitationsaktiviteten på én gang. Det vil sige at jeg (læreren) klapper én rytmisk figur, som alle andre i lokalet imiterer. Dette resulterer hurtigt i en fælles aktivitet, på baggrund af mit fagligt kvalificerede oplæg, som alle forholder sig til på én og samme tid. Det betyder samtidig, at den enkelte ikke kommer til at "stå alene og vente", men er en del af det musikalske fællesskab fra første færd.

Niveauet blandt studerende er naturligvis uensartet, og de har dermed forskellige forudsætninger for at honorere øvelsens formål, nemlig at imitere den samme rytme, som

jeg har klappet, korrekt. I dette fællesskab er alles potentialer ideelt set tilgængelige. Det vil sige, at den rutinerede og den mindre rutinerede elev bidrager med hver deres, på samme tid. Det betyder at den rutinerede studerende "giver" alt det gode til fællesskabet, og den mindre rutinerede studerende deltager, så godt som han/hun kan, men uden frygt for at blotte sig, og på den måde blive udstillet foran de andre som værende "ikke så god". Jeg vender tilbage til denne diskussion under tema-afsnittet om undervisningsdifferentiering.

Denne form for fællesindstudering af relativt enkle rytmer har jeg gode erfaringer med som en tilbagevendende aktivitet i min undervisning, således at de studerende bliver gradvist trygkere inden for rammen og dermed "vise sig" mere. Som jeg viser i de senere eksempler er dette en forudsætning for det improvisatoriske og kompositoriske arbejde i gruppen.

Illustration 1

Full Score

Full Score

1

Klappe imitation

♩ = 100

mk

Tramp/Puls

højre fod højre fod simile.....

venstre fod venstre fod

3 4

Klap

Undervisningsdifferentiering

Der er også i denne aktivitet tale om undervisningsdifferentiering, og dermed hensynet og udfordringen af den enkelte studerende. Når der er skabt en tryk og god ramme for aktiviteten, skal læreren naturligvis også undervise på et direkte og personligt plan. Det kan fx gøres ved at jeg, efter nogle fælles-imitationer, hører de studerende én og én fx i

den samme frase, altså en kendt frase, som alle netop har klappet i fællesskabet. Derved kan jeg høre dem imitere fuldstændig alene, og med den fulde opmærksomhed, og de får selv hørt deres egen frase og frasering, som et billede på deres kunnen og niveau. Dette er meget væsentligt, da der gerne skal være overensstemmelse mellem den studerendes kunnen og egen opfattelse af denne.

Det kræver omsorg og empati at gennemføre denne én til én klappe-imitations-øvelse. Jeg skal naturligvis tage hånd om den studerende i denne blottede situation. Dette kan gøres ved at møde den studerende i udfordringen, og give klare anvisninger til hvad han/hun skal gøre, tænke, forestille sig, være opmærksom på osv. Ved at gå ind og kommentere opgaven lige der hvor udfordringen er, tage hånd om den studerende, således at denne ikke blot står til alles skue, men går ind og giver rytmiske koordinationsmæssige anvisninger kan føre til at han/hun bliver klar over hvor udfordringerne er henne, og hvad der skal til. Dermed er der overensstemmelse mellem den studerendes niveau og bevidsthed. Jeg forbliver som lærer i fagligheden, og hjælper den studerende med den konkrete opgave, og beder ofte ham/hende gøre det igen/klappe figuren igen. Når den studerende oplever, at jeg forbliver i fagligheden og ikke "går personligt efter vedkommende", men er ambitiøs på musikkens/rytmikkens vegne, så tør den studerende godt give sig i kast med en sådan udfordring. Dette er meget væsentligt for denne sårbare situation.

Det, der ofte sker er, at den studerende bliver bedt om at udføre klappefiguren gentagne gange, og nu med en rytmisk opmærksomhed, som jeg forinden har givet den studerende, og denne udfører nu øvelsen bedre. Her går jeg straks ind og roser vedkommende for det personlige bidrag og initiativ, og beder ham/hende om at bevare dette fokus/denne opmærksomhed fremadrettet ifm imitation-øvelserne. Når vedkommende har gjort de nødvendige fremskridt, går øvelsen videre til den næste studerende, der bliver således ikke dvælet ved den enkelte studerende, og øvelsen om at alle skal høres, holdes "i kog". Med andre ord betyder det at klappe, lytte, kommentere, fokusere, rose osv kan foretages uden ophold i øvelsen, uden stop af puls, og dermed også uden mulighed for dialog og diskussion blandt de deltagende.

Ovenstående aktivitet er som oftest ikke nedskreven men en planlagt aktivitet, i en fælles-rytmisk kontekst, i en musikalsk udveksling ml mennesker, ml lærer og elev og ml elev og

elev. Dette sker naturligvis med afsæt i min (lærerens) faglighed og færdigheder, som er på højt niveau, såvel rytmisk som pædagogisk.

Rytmelære og/eller SDS som en fælles social aktivitet

Disse aktiviteter kan godt foregå på hovedinstrument, men oftest bliver de forskellige discipliner og øvelser præsenteret via stemme, krop og evt. et percussion-instrument. Dvs. at alle instrumentalister er uden instrument, og krop og stemme er deres faktiske mulighed for at bidrage musikalsk samt med et rytmeinstrument som et "hurtigt" og fleksibelt instrument, der kan behandles ved en hurtig forevisning og fortløbende repetition.

Dvs at alle i udgangspunktet er "ens" i dette undervisningsrum. Der er ingen trommesæt, ingen 5-strengede basser eller road-worne stratocastere. Udgangspunktet for denne aktivitet er rytme og krop (inkl. stemme), og alle er dermed ligestillede og "ens" i deres udgangspunkt. Dette viser sig at være en afgørende faktor for udviklingen af undervisningsrummet og det fællesskab, der opstår i gruppen og i musikken.

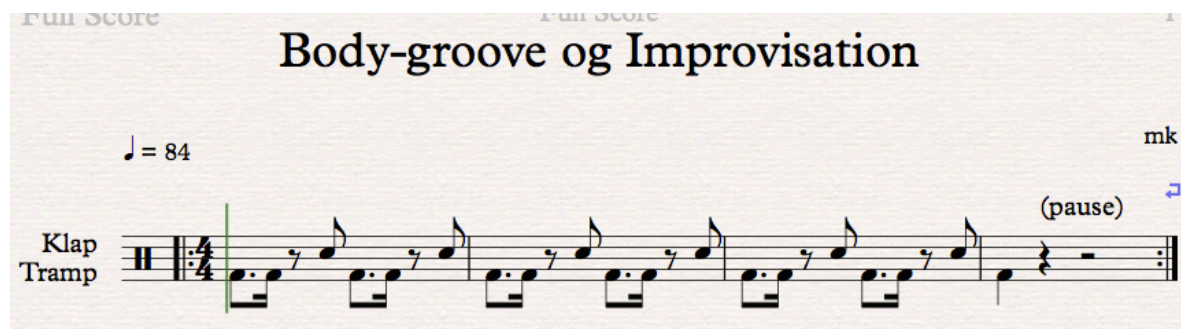
Man kunne fristes til at sige, at i og med at alle er "lige/ens", er der ingen, der står og gemmer sig bag et instrument. Det betyder samtidig, at alle er blottede og dette er måske uvant, men samtidig en fantastisk parameter til at opdyrke et fællesskab og en åbenhed over for hinanden i gruppen. Det er som om, at i det øjeblik hvor vi er "lige/ens" får vi øje på "den anden" i gruppen og får dermed set og hørt hinanden, uden instrument. Dette giver en meget stærk social forbindelse mellem de deltagende, og det ses tydeligt hvordan alle er "nye", alle er udfordret i den nye aktivitet, og alle er afhængige af hinandens in-puts og out-puts, som tilsammen giver det musikalske udtryk, i form af sang, dans/bevægelse og spil. Det vil med andre ord sige, at denne form for undervisning, med en kropslig tilgang til det rytmiske fagområde, udvikler en anden og stærk social kontekst, som man ikke ser lige så tydeligt i andre fag på konservatoriet, end ikke i den almindelige sammenspilsundervisning.

Andet eksempel fra undervisningen

Jeg vil nu beskrive en undervisningssituation, hvor der bliver præsenteret et oplæg til en øvelse, hvori der indgår imitation og improvisation og hvor der fra min (lærerens) side bliver taget højde for de udefrakommende spontane inputs (de studerendes bidrag), som pludselig bliver en naturlig del af undervisningsindholdet.

Jeg introducerer et grund-groove (illustration 2a). Tempoet sættes eventuelt ned og den kropslige sammenhæng mellem tramp og klap sættes i fokus. Jeg styrer indstuderingen og hjælper, hvor der er behov. Musikken kører. Dette bevirker at informationerne er mange og de deltagende ikke kan gøre andet end at koble sig på oplægget og "bare" være i det. Der er ikke tid til spørgsmål eller for den sags skyld holdninger til forlægget.

Illustration 2a



The image shows a musical score titled "Body-groove og Improvisation". It is a full score for a piece in 4/4 time with a tempo of 84. The score is written for a single instrument, likely a drum set, and is divided into two parts: "Klap" (clap) and "Tramp" (tramp). The first part consists of a repeating rhythmic pattern of eighth notes. The second part is a "(pause)" section, which is marked with a double bar line and a repeat sign. The score is presented on a white background with black notation.

Grund-groovet udføres i 3 takter og der er break på 1-slaget i takt 4. Resten af denne takt er der pause. Denne pause bliver lidt senere brugt til input fra deltagerne på skift. Hvad sker der i pausen? Ingenting! Jo, det kan blot ikke høres! Det er en vigtig del af en fælles rytmisk kontinuerlig puls, at denne også er tilstede i pausen, og det kan man som underviser netop tage fat i her og pointere. Det er "forbudt" at stoppe op i musikken, selv om der er pause og ingen spiller. Der skal måske endda arbejdes endnu mere med puls og underdelinger for at holde den kontinuitet der kræves for at udfylde "det tomme rum" i musikken, hvor ingen spiller, men hvor alle skal være fælles om at spille på samme tid, når pausen er slut.

koordination, og flere vil opleve, at tempoet falder, og kontinuiteten i bevægelsen bliver langsommere de første par gange. Men ved efterfølgende repetition, kommer der momentum, og de studerende bidrager med kvalitet og enkelthed (noget der fungerer). På RMC har den studerende et højt fagligt instrumentniveau, men ikke nødvendigvis samme høje niveau, når det kommer til det rytmiske og koordinationsmæssige niveau. Dvs. at den studerende ofte i disse huller, hvor der skal foregå klap og tramp, kommer til at "slå for stort brød op" og gerne vil lave en improvisation som er svær og kræver høj faglighed inden for netop denne disciplin. Da denne svære koordinations-idé ikke opretholder det tempo, som gruppen arbejder i, ej heller tydeliggør kontinuiteten og dermed underdelinger i improvisationen, finder den studerende frem til en enklere improvisation, som dermed opretholder tempo og underdelings-flow. Dermed bliver den studerende en del af fællesskabet og prioriterer rammerne for fællesskabet højere end de personlige forhold. Dette er et eksempel på en læreproces, hvori den studerende bevæger sig fra en personlig opmærksomhed på egne færdigheder ("se mig, hør mig") til en opmærksomhed på fællesskabet og ansvaret for et fælles musikalsk udtryk.

Illustration 2e



Signatur i undervisningen

Jeg bruger ofte et fælles-break i min undervisning (*en musikalsk pædagogisk signatur: Tutti-break'et*). Et break, der samler alle om én og samme rytme og som bliver et "helle" eller et sted, hvor der er "afspænding", hvor energien til de forskellige udfordrende opgaver bliver samlet op, og ny energi og engagement bliver tilført undervisningsrummet. Hvad er det så for et fælles-break? Det kan være et break, som jeg har forberedt, kender og ved, passer til det relevante niveau og virker godt i den givne sammenhæng. Men det kan også være noget, der pludselig opstår i sammenspillet mellem de studerende i den konkrete undervisningssituation.

Som et eksempel på dette, kan det fx være én af disse improviserede klappe/trampe figurer, fra en studerende. Her bruger jeg min faglige improviserende kompetence, i nuet (parathed og stor tilstedeværelse), og spotter kvaliteten og muligheden for anvendelse i en af de studerendes improviserede fraser. Jeg stopper groovet, og spørger ind til den studerendes improviserede idé. "Kan du gengive det, du lige improviserede?", spørger jeg den pågældende studerende, og denne bliver måske lidt overrasket og prøver at genskabe det improviserende. Det har i øvelsen ikke tidligere været givet, at man skal kunne gengive sin improvisation, og sådan er begrebet improvisation jo heller ikke tænkt, at den skal gengives. Nej, men vi har alle fået meget ud af at gengive/imitere andres ord, tanker, fraser, strofer, linjer, melodier, rytmer, akkorder, for dermed at lære af disse. Og dette er netop sådan en situation, jeg ønsker at gøre brug af her.

Jeg har, som oftest, via min høje faglighed, både hørt, set og analyseret den improviserede frase, i nuet for dens udførelse, og ved derfor med det samme, at her er der noget kvalitet og noget, der kan være brugbart omkring udvikling af kvaliteten i undervisningen og udviklingen af et fælles-break. Så selv om den studerende ikke lige kan huske rytme/frasen præcist, så kan jeg!

Jeg krediterer den studerende for dette gode kvalitetsfyldte bidrag til sammenhængen, og alle i lokalet bliver lige så stille klar over, at de hver især er med til at skabe det indhold der er i undervisningen, såvel som at man, hvis man bidrager med seriøsitet og kvalitet, kan få sine idéer og inputs med i undervisningen, med i "nummeret". Dette er ofte meget animerende for de studerende og de vil naturligvis gerne være med og bidrage til fællesskabet.

Nu repeteres improvisationen og overgår fra improvisation til repertoire (tutti-break), og noget, som alle deltager i. Når denne figur nu er på repertoiret blandt de studerende, tages groovet op igen, og dette tutti-break kommer nu i takt 4, i stedet for improvisationen. Denne øvelse foretages en del gange og alle er nu trygge ved rammen og indholdet.

Illustration 2f

21 deltagerne improviserer på skift

25 "tutti-break"

Nu udvider jeg rammen til at være 8 takter. 2 x 4 takter, hvor der foregår hver sit.

1. I takt 4 er der en improvisation fra én af de studerende i den kropslige rytmiske aktivitet, og i takt 8 er der nu tutti-break'et. Dette udvikler ligeledes den studerendes evne til at overskue flere takter, og dermed arbejdes i en længere periode (udvikling af en naturlig periode-fornemmelse). Endnu et eksempel på en fundamental musikalsk færdighed, som er meget brugbar i såvel solo-spil som i sammenspil og som er en fundamental færdighed, man således får øvet i denne fælles rytmiske kropslige tilgang til læring.

Illustration 2g

29 læreren improviserer deltagerne imiterer

33 "tutti-break"

2. I de første 4 takter er der groove (i 2 takter) og improviseret forlæg fra læreren i takt 3, og imitation i takt 4.
I takt 5 – 8 er der groove i takt 5-7 og fælles-break i takt 8.

Hermed udvider vi opgaven, bevarer periodefølelsen fra tidligere (2 x 4 takters periode), men stiller forskellige opgaver i hver 4 takts periode.

Dette repeteres nu, og den improviserende rolle skiftes fra deltager til deltager. Det kan for nogle være en udfordring at holde "skruen i vandet", da der nu er flere "bolde i luften", men her er det at, den store kvalitet af fællesskabet og fælles ansvar for øvelsen (oven i købet inkl. medejerskab, i form af én studerendes egen improvisation) kommer ind i billedet. Der er aldrig total kollaps hos alle deltagere på én og samme gang. Der kan være små udfald og der kan være noget med kvaliteten af den rytmiske udførelse. Men samlet set er der momentum, og alle bidrager med deres specifikke kvaliteter i nuet og til alles fælles bedste, nemlig at kunne udføre denne rytmiske øvelse i så høj kvalitet som muligt.

Det er meget vigtigt, at læreren viser vejen, bidrager til den høje kvalitet og til det engagement, som kræves for at holde hele denne seance i gang. Engagementet vil givetvis smitte af på deltagerne, som kan se hvad der kræves og dermed vil gå ind og bidrage konstruktivt i sammenhængen.

Det melodiske og harmoniske bidrag

Nu kan jeg vælge at stoppe øvelsen, men jeg har også andre muligheder. Fx at introducere en melodi, en basgang, et riff, noget der sætter en harmonisk ramme og er med til endnu engang at underbygge periode og form i musikken, såvel som tilføje endnu et musikalsk parameter: det harmoniske.

Illustration 3a

The image shows a musical score for a 5-measure phrase. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The notation consists of a bass line and a vocal line. The bass line is a simple eighth-note pattern: G4, A4, B4, G4, F#4, E4, D4. The vocal line has a whole rest in the first measure, followed by a half note G4 in the second measure, a half note G4 in the third measure, a half note G4 in the fourth measure, and a whole rest in the fifth measure. The lyrics "Bum bu_ da..." are written below the vocal line, with "Bum bu_" under the first two measures and "da..." under the last two measures. Above the staff, the chords G, D, G, G, D are indicated for each measure.

Helt afhængig af holdets evner og niveau, kan der introduceres en basfigur, der følger groovet (Afro-groove) slavisk, og dermed er sammenfaldende med noget af det, der allerede er kendt i denne sammenhæng. Er holdets niveau meget højt, kan en lille melodi, som ligger oven på groovet og bevæger sig i sin egen rytme/frasering være brugbar. Dette vil igen have en positiv og opmuntrende effekt på deltagerne, og de, der har det store overskud og har høje færdigheder i forhold til rytme og koordination, vil tage kampen op, og føle sig relevant udfordret.

Illustration 3b

The image shows a musical score for a piano accompaniment. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 9/8. The bass line features a steady eighth-note groove. The treble line has a syncopated melody with chords G, D, G, G, D. The lyrics 'de de de...' are written under the first few notes of the treble line. The score is marked with a blue square containing the number 9 at the beginning and end.

Her er der også mulighed for at undervisningsdifferentiere, og lade nogle synge en sammenfaldende bass-gang, andre en lidt mere udfordret akkompagnements-figur og andre en enkeltstående udfordrende melodi, sammen med, at body-groove'et bliver udført, uanset hvilken rolle den enkelte har.

Her præsenteres igen en meget væsentlig og fundamental færdighed til elevens musikerskab, ved en kropslig tilgang. Det der her læres er at være i en musikalsk sammenhæng, der består af forskellige elementer, og at disse elementer er forskellige såvel i udførelse som i sværhedsgrad. Med andre ord fungerer den svære frase ofte bedst oven på et simpelt fundament, hvor der er ro og stabilitet og vice versa. Det betyder, at den deltagende studerende ubevidst får et indblik i en musikalsk sammenhæng, hvor det er godt at have forskellige roller, og hvor den enkle rolle er lige så fyldestgørende og vigtig som den komplicerede rolle i sammenhæng. Vi spiller musik sammen!

En fundamental relevant færdighed inden for rytmisk musik.

Illustration 3c

The image shows two systems of musical notation. The first system starts at measure 5 and ends at measure 6. The second system starts at measure 7 and ends at measure 8. Both systems are in G major (one sharp) and 4/4 time. The first system features a vocal line with lyrics 'Vai ja vai du ba dæ go go', a piano accompaniment with lyrics 'de de de...', and a bass line with lyrics 'Bum bu da...'. Chord markings 'G' and 'D' are present above the vocal line. The second system features a vocal line with lyrics 'Vai ja vai du ba dæ' and a piano accompaniment. Chord markings 'G' and 'D' are present above the vocal line.

Det store overblik

Nu kan alle disse elementer samles i en sekvens på fx 16 takter, hvor der i de første 8 synges melodi-, akkompagnements- og bas-rolle, og i de næste 8 arbejdes med improvisation og tutti-break. Alt sammen udført med det tidligere præsenterede "bodygroove".

Forskydning og afhængighed

Endeligt kan jeg tage fat i en helt ny klappefigur eller måske noget kvalitetsfyldt som vi lavede under den første klappe-imitations-øvelse (som i eksemplet her), og arbejde med dette. Hvad kan der fx ske? Jo, jeg kan lave en forskydning af en rytmisk figur, så denne kommer til at ligge forskudt i forhold til den oprindelige rytme.

Illustration 4

Forskydning

♩ = 84 mk

The image shows a musical score for a rhythmic exercise titled 'Forskydning' (Shifting). It is in 4/4 time with a tempo of 84. The score consists of three staves. The first staff, labeled with a circled 1, shows a rhythmic figure: a quarter note, a quarter rest, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, and a quarter note. The second staff, labeled with a circled 2, shows the same figure shifted by one quarter note: a quarter rest, a quarter note, a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter note. Blue arrows point from the first staff to the second, indicating the shift. The third staff, labeled with a circled 3, shows the original figure again. A blue square icon is located at the end of the second staff.

Jeg starter med at klappe figur 1 og beder alle om at deltage med puls (tramp) og klap. Jeg lader denne rytme bundfælde sig, og kan se på de studerende, når de mener at de kan den så udmærket (sender et "keder mig"-blik 😊)

Så deler jeg gruppen op i to dele. Én gruppe udfører nu den originale klappe-figur, og den anden gruppe bliver introduceret for en forskydning af den samme figur. Dvs at der opstår en samlet figur, hvor de samme elementer bliver præsenteret forskudt. Der er væsentlige elementer der skal være til stede i original-figuren, for at denne øvelse fungerer optimalt.

Elementerne er:

1. Lav en enkel figur (noget der er til at overskue for de pågældende deltagere og dermed er på et relevant niveau)!
2. Figuren skal have aktivitet fra starten af takten.
3. Der skal være en pause midt i takten.
4. Der skal være aktivitet i slutningen af takten.

Når disse faktorer er til stede, fungerer denne øvelse med forskydning af en rytmisk figur ofte rigtig godt. Grunden til, at pausen er så vigtig, er, at her kommer forskydningen ind, og

det bliver pludselig tydeligt, at der er tale om at figuren bliver forskudt og dermed starter "lidt" senere i takten end originalfiguren.

Der sker også det, ved en sådan forskydning, at der med fordel kan gøres opmærksom på det afhængighedsforhold der er imellem disse to forskudte rytmer. Hold 1 udfører den originale, og hold 2 kommer umiddelbart derefter. Dvs. at hold 2 blot venter på hold 1, og "står på" straks efter. Dette gør, at der bliver skabt en opmærksomhed fra den ene gruppe til den anden. Dvs at energien går ind i fællesskabet og ikke bliver hos den enkelte/den enkelte gruppe.

Det er hvad musik også handler om!

Den uselviske deltager, der bidrager til noget som er større end vedkommende selv er, og med det formål at bidrage maksimalt med egne færdigheder for at få fællesskabets udtryk og resultat til at vokse, for at få musikken til at vokse – that's the spirit!

Endeligt ses i eksemplet at jeg har medtaget en gruppe 3, som ligeledes forskyder original-figuren, men blot med én 1/8. Den starter således ind imellem de to andre, og giver et naturligt samspil med de øvrige forskydninger. Prøv selv!

Tredje eksempel fra undervisning

Som en naturlig forlængelse af ovenstående idéer og rammer, beder jeg den studerende om, ud over at være improviserende, også at være komponerende.

Den studerende som komponist

Som et eksempel herpå tages udgangspunkt i en konkret undervisningssituation, hvor jeg arbejdede med 2 årg, et hold af 5-7 studerende og jeg havde medtaget nogle enkle klappe/trampe grooves, og tilføjet min egen lille komponerede melodi.

Som følge af denne øvelse, hvor jeg ud over at instruere og udføre øvelsen ligeledes gjorde rede for rammen for øvelsen og dermed mine rytmiske såvel som melodiske og harmoniske idéer, bad jeg de studerende om at forberede en lignende øvelse, som hjemmeopgave. Den studerende skulle således komponere noget sangbart, med afsæt i

et rytmisk fundament i form af klap og tramp. Det kunne fx være en melodi, et bass-ostinat, et riff eller andet, som kunne fungere godt musikalsk sammen. Den studerende skulle komponere de specifikke roller, kunne udføre disse sammen med det rytmiske fundament (body-groove'et), og endeligt kunne instruere de øvrige studerende i opgaven/øvelsen.

Illustration 5a

ML coordination & singing

Maria & Vladimir

Sopran
Alt
Tenor
Bass

G Dm G C F/A Dm

Ovenstående nodebillede er to studerendes hjemmeopgave, i form af et 4-stemmigt korarrangement. Som ovenfor beskrevet skulle dette arrangement kunne udføres i sammenhæng med øvrige akkompagnementsfigurer, i form af klap og tramp, som den studerende ligeledes havde komponeret og forberedt at udføre.

Se bilag 1, for at få det samlede indblik i korarrangementet og de tilhørende figurer.

Som ovenfor beskrevet, lavede jeg et oplæg, en øvelse, en komposition, som inspiration til de studerendes hjemmeopgave. Mit oplæg ses herunder:

Illustration 5b

12 Ebmaj7 Dm7 Ebmaj7 Dm7 F7

Sopr
Alt
Tenor
Bass

Du wap Du wap za ba da ba da ba

14 Ebmaj7 Dm7 Ebmaj7 Dm7 F7(sus4) Bb(add9)

Sopr
Alt
Tenor
Bass

Du wap dap dap du - da Du wap baaa so pa la

Du wap dap dap du - da Du wap Baaa la

For at få adgang til det fulde arrangement, se bilag 2, hvoraf det fremgår hvordan de øvrige kropslige rytmiske roller er komponeret, og hvordan de indgår i sammenhæng med korarrangementet.

Polyrytmik

Afslutningsvis giver jeg herunder eksempler på øvelser af høj sværhedsgrad og kompleksitet. Disse øvelser er en videreudvikling af de tidligere øvelseseksempler her og det polyrytmiske aspekt står meget centralt. Via en kropslig tilgang til læring kan disse øvelser indstudies og repeteres således at kroppen kender til diverse rytmiske udfordringer, og lyden heraf, for dermed at kunne bakke den studerende op i de tilfælde hvor den studerende enten møder denne form for rytmik i sit virke eller selv ønsker at anvende disse rytmiske virkemidler i sin egen improvisation og komposition.

1. Øvelsen af et fælles perc-groove, hvor vi spiller i 4/4 med trioliseret feeling og så via et tutti-break går over i et 6/4s-groove (lige 1/8-dele), hvor rollerne er de samme, men hvor fornemmelsen og lyden af fraseringen er ny og føles anderledes.

Se bilag 3, som viser et percussion-groove, kaldet Afro-groove, og som illustrerer de forskellige percussion-roller i hhv 4/4 (trioliseret feeling) videre til et tutti-break, som leder ind i den nye 6/4 feeling, og tilbage igen.

Illustration 6a

Kolomo Salomo

Ovenstående sang er en komposition jeg har lavet, som kan synges sammen med det føromtalte Afro-groove. Sangen er noteret i 6/4, og kan synges sammen med de tilhørende Afro-groove-roller (se bilag 3, 6/4 Afro-groove). Som det fremgår af dette bilag, kan Afro-groove-rytmerne udføres i både 6/4 og i 4/4. Dette gælder også ovenstående sang. Vær opmærksom på at fraseringen af rytmer/sang er i en trioliseret feeling når du vælger at gå til 4/4.

2. En anden øvelse, hvor vi arbejder med puls, underdeling og flow på højt niveau. Øvelsen hvor man går et 4-trin, synger en trioliseret melodisk frase, og så konverterer denne til enten 6/4 (3 over 2) eller 3/2 (3 over 4).

Se bilag 4, hvor øvelsen er noteret, og fremgangsmåden klar.

Opsummering

Ved at arbejde med rytme som ovenfor beskrevet og dermed med en kropslig tilgang, kommer man i kontakt med sin krop på en ny og anderledes måde. Kroppen lærer hvordan den skal reagere i en given musikalsk situation og bakker musikeren op, i nuet, omkring en rytmisk udfordring. Dette er én vej at gå, og det vil være med til at udvide musikerens vokabularium i forhold til at være improviserende og komponerende i sin undervisning såvel som i sit udøvende virke.

God fornøjelse!

Martin Klausen

Docent

ML coordination & singing

Maria & Vladimir

G Dm G C F/A Dm

Sopran
Alt
Tenor
Bass

Detailed description: This system shows the vocal parts and piano accompaniment for the first six measures. The vocal parts (Soprano, Alto, Tenor, Bass) are written in a 4/4 time signature. The piano accompaniment is in the bass clef. The chords G, Dm, G, C, F/A, and Dm are indicated above the vocal staves. The piano part consists of a steady bass line with chords in the right hand.

3

Pno. alternative bass

Detailed description: This system shows the piano accompaniment for measures 3 and 4. The piano part consists of a steady bass line with chords in the right hand. The label 'alternative bass' is written in the left hand.

5 Rytme 1

Pno.

Detailed description: This system shows the piano accompaniment for measures 5 and 6. The piano part consists of a steady bass line with chords in the right hand. The label 'Rytme 1' is written above the staff.

6 Rytme 2

Pno.

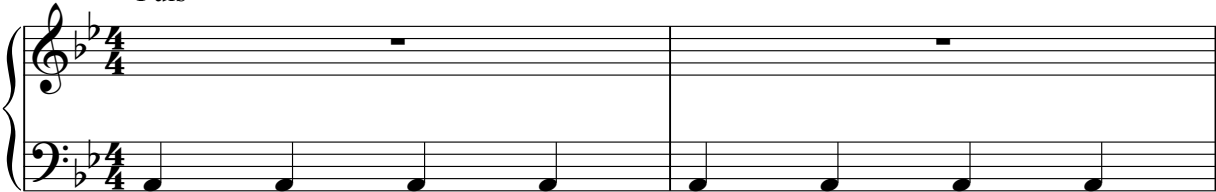
Detailed description: This system shows the piano accompaniment for measures 7 and 8. The piano part consists of a steady bass line with chords in the right hand. The label 'Rytme 2' is written above the staff.

Melody and Coordination

martin klausen

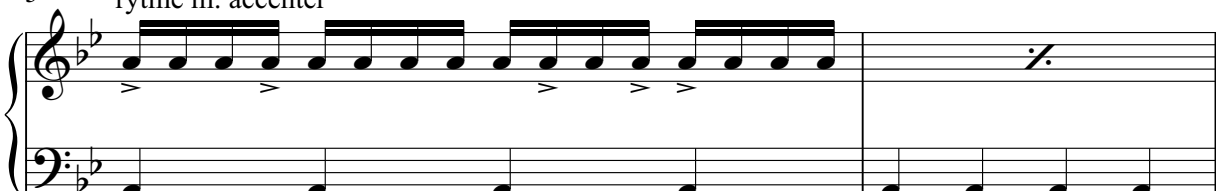
Puls

Piano



3 rytme m. accenter

Sopr
Alt
Tenor
Bass




5

Sopr
Alt
Tenor
Bass



7

Sopr
Alt
Tenor
Bass



8 Pulsen går fra at være "på beatet" til at være forudgrebet, og være på sidste 16.del inden down-beatet

Sopr
Alt
Tenor
Bass



10 knips

den synkoperede puls laves sammen med sangen

Sopr
Alt
Tenor
Bass



12 Ebmaj7 Dm7 Ebmaj7 Dm7 F7

Sopr
Alt
Tenor
Bass

Du wap Du wap za ba da ba da ba

14 Ebmaj7 Dm7 Ebmaj7 Dm7 F7(sus4) Bb(add9)

Sopr
Alt
Tenor
Bass

Du wap dap dap du - da Du wap baaa so pa la

Du wap dap dap du - da Du wap Baaa la

9

PERC. 6/4

PERC. 6/4

PERC. 6/4

PERC. 6/4

MØRK TIMBALE

Detailed description: This system contains measures 9 and 10. It features four staves of percussion notation. The top staff has a treble clef and a 6/4 time signature. The second and third staves have a common time signature. The bottom staff has a common time signature. The notation includes various rhythmic patterns such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some notes marked with an 'x' to indicate specific percussion sounds.

11

PERC. 6/4

PERC. 6/4

PERC. 6/4

PERC. 6/4

LYS TIMBALE

Detailed description: This system contains measures 11 and 12. It features four staves of percussion notation. The top staff has a treble clef and a 6/4 time signature. The second and third staves have a common time signature. The bottom staff has a common time signature. The notation includes various rhythmic patterns such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some notes marked with an 'x' to indicate specific percussion sounds.

13 TUTTI-BREAK (FRA 6/4 TILBAGE TIL 4/4 - TRIOLISERET UNDERDELING)

PERC. 4/4

PERC. 4/4

PERC. 4/4

PERC. 4/4

Detailed description: This system contains measures 13 and 14. It features four staves of percussion notation. The top staff has a treble clef and a 4/4 time signature. The second and third staves have a common time signature. The bottom staff has a common time signature. The notation includes various rhythmic patterns such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some notes marked with an 'x' to indicate specific percussion sounds.

15

PERC. 4/4

PERC. 4/4

PERC. 4/4

PERC. 4/4

DEN GAMLE 4/4S PULS

DEN GAMLE 4/4S PULS

Detailed description: This system contains measures 15 and 16. It features four staves of percussion notation. The top staff has a treble clef and a 4/4 time signature. The second and third staves have a common time signature. The bottom staff has a common time signature. The notation includes various rhythmic patterns such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some notes marked with an 'x' to indicate specific percussion sounds.

Melodi og polyrytmik

mk

Fra 4/4s takt med trioliseret underdelinger til 6/4s takt med lige underdelinger

Musical score for Voice, Klap, and Tramp. The score is in 4/4 time, with a 3-measure phrase in 4/4 and a 4-measure phrase in 6/4. The Voice part starts with a treble clef and a key signature of one flat. The Klap and Tramp parts start with a double bar line and a 4/4 time signature. The Klap part has a 3-measure phrase in 4/4 and a 4-measure phrase in 6/4. The Tramp part has a 4-measure phrase in 6/4. The score ends with a double bar line and a 6/4 time signature.

5 Denne polyrytmiske bevægelse kaldes 6 over 4 (3 over 2). Dvs at pulsen bliver hurtigere, og underdelingerne går fra trioliseret feeling til lige feeling.

Musical score for Voice and Congas. The score is in 6/4 time, with a 4-measure phrase in 6/4 and a 4-measure phrase in 4/4. The Voice part starts with a treble clef and a key signature of one flat. The Congas part starts with a double bar line and a 6/4 time signature. The Congas part has a 4-measure phrase in 6/4 and a 4-measure phrase in 4/4. The score ends with a double bar line and a 4/4 time signature.

